

Ludwig-Maximilians-Universität München

Fakultät für Psychologie und Pädagogik



Die Rolle der Eltern bei Schulverweigerung

Eine explorative Studie über das Erleben und Verhalten von Eltern
schulverweigernder Kinder und Jugendlicher

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von

Ferdinand A. Regner

aus

München

2024

Die Forschungsdaten können unter <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/34449> eingesehen werden.

Datum der mündl. Prüfung: 24. Oktober 2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sabine Weiß

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ewald Kiel

Drittgutachter: Prof. Thomas Eckert

This work is licensed under CC BY 4.0. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung betrachtet das Erleben und Verhalten von Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlichen. Die Erhebung zielt darauf ab, mittels Elterninterviews mögliche Ursachen und Hintergründe auf Seiten der Eltern in Schulverweigerungssituationen aufzudecken und zu verstehen.

Studien haben wiederholt gezeigt, dass zahlreiche Kinder und Jugendliche unter bestimmten Umständen nicht im Stande sind, die Schule regelmäßig zu besuchen. Damit verbunden stellt Schulfernbleiben ein Problem mit weitreichenden Konsequenzen für die Bildungs- und Sozialentwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen dar. Die vielfältigen Ursachen von Schulverweigerung sind gut dokumentiert. Häufig treten internalisierende psychische Störungsbilder wie Ängstlichkeit und Depression gleichzeitig mit dem Fernbleiben vom Unterricht auf. Mit dem Schulfernbleiben verbundene Faktoren stellen zusammen mit der Symptomatik hohe Belastungen für Eltern dar.

Darüber hinaus beeinflussen Erziehungsprobleme und psychische Schwierigkeiten der Eltern den Schulbesuch der Kinder erheblich. Da Eltern Schulabsenzen durch Entschuldigungen legitimieren können, gehen einige Untersuchungsansätze davon aus, dass diese aus vielfältigen Gründen bewusst oder unbewusst schulverweigerndes Verhalten mit legitimen Entschuldigungen maskieren. Die Erfassung dieser Problematik und der damit verbundenen Unterstützungsbedarfe ist dadurch erschwert.

In diesem Zusammenhang besteht eine begrenzte Forschungslage, die sich speziell der Elternperspektive und dem damit einhergehenden Erleben widmet. Die vorliegende Untersuchung fokussiert vorrangig die Erforschung von Motiven, Kontextbedingungen, Einflussfaktoren sowie subjektiver Sinnkonstruktionen auf Elternseite, die die Erziehungsberechtigten dazu veranlassen, mit legitimierenden Entschuldigungen das Fernbleiben der Kinder von der Schule zu billigen.

Angewandt wurde eine qualitative Forschungsstrategie, die mit semistrukturierten Interviews die Wahrnehmung von 24 Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher in dem Zeitraum zwischen Juni 2021 und Juli 2022 analysierte. Um sich einer möglichst gegenstandsnahe Abbildung elterlicher Sinnkonstruktionen zu nähern, beinhaltet die qualitative

Inhaltsanalyse zusätzlich zu einem inhaltlich-strukturierendem (deduktivem) Vorgehen auch induktive Prozesse. Ergänzt wurde das Vorgehen durch einen zweiseitigen Fragebogen.

Die Analyse der Daten verdeutlicht, dass sich Schulverweigerung i. d. R. schleichend entwickelt. Die betroffenen Kinder zeigen bei Schulabbrüchen eine Vielzahl von Verhaltensweisen, von massivem physischem Widerstand bis zu manipulativen Verhalten. Dadurch erleben Eltern hohe Belastung und Überforderung, was sich auf die gesamte Familie auswirkt. Hervorzuheben ist ein ausgeprägtes Hilflosigkeitserleben bei Eltern in Schulverweigerungssituationen, was frühzeitige und ganzheitliche Unterstützung zwingend erforderlich macht.

Außerdem sind viele erzieherische Unsicherheiten, Sorgen und Befürchtungen mit dem elterlichen Verhalten und dem Entschuldigen der Kinder verknüpft, wobei u. a. die Erfahrung eigener Ängste eine Rolle spielt. Auch wenn Erziehungsberechtigte auf vielfältige Strategien zurückgreifen, um ihre Kinder wieder der Schule zuzuführen, zeigen sie sich jedoch tendenziell sehr behütend. Die Covid-19-Pandemie hat zahlreiche negative Effekte als Auslöser oder Bedingungsfaktor verstärkt.

Die Ergebnisse zeigen, wie elterliches Entschuldungsverhalten in Schulverweigerungssituationen von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird. So lassen sich zentrale Bedingungsfaktoren im Bereich elterlichen Belastungserlebens und spezifischer kognitiver Muster finden. Leicht ausgeprägte psychische Angst- und Depressionssymptomatik, eingeschränkte Bewältigungsstrategien und erzieherische Unsicherheiten können Überforderungserleben weiter verstärken. Es ist zu vermuten, dass unzureichendes Verständnis für Hintergründe und Dynamik schulverweigernden Verhaltens, (un)begründete Sorgen und Befürchtungen sowie überprotektive Tendenzen der Entwicklung spezifischer Rechtfertigungsstrategien zuträglich sind.

Die Befunde dieser Untersuchung verdeutlichen die Notwendigkeit eines umfassenden unterstützenden Interventionskonzeptes. Auf schulischer Ebene erfordert ein effektiver Umgang mit Schulverweigerung eine Kombination aus frühzeitiger Intervention, systematischer Dokumentation und enger, koordinierter Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und externen Unterstützungssystemen. Schulische Unterstützungsmaßnahmen nehmen dabei eine tragende Rolle ein, da sie leichter zugänglich und sozial akzeptierter als andere Ansätze sind. Eine Sensibilisierung des Schulpersonals ist essenziell, um Schwierigkeiten frühzeitig erkennen und angemessen darauf reagieren zu können.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis.....	IX
Tabellenverzeichnis.....	X
1 Einleitung	1
2 Theoretische Bezüge.....	5
2.1 Problematik des Schulfernbleibens im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht	5
2.1.1 Stationen auf dem Weg zur Schulpflicht.....	5
2.1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen der Schulpflicht	7
2.1.3 Rechtfertigung der allgemeinen Schulpflicht.....	8
2.1.4 Pflichten für betroffene Eltern, Schülerinnen, Schüler und Schulen	10
2.1.5 Kooperation von Eltern und Schule als Grundlage der Unterstützung.....	11
2.2 Begrifflichkeiten und Konzepte im Kontext des Schulfernbleibens	12
2.2.1 Formen des Schulabsentismus.....	12
2.2.2 Interdisziplinarität und Historie der Forschung	13
2.2.3 Begriffsnutzung	18
2.2.4 Abgrenzung und Taxonomien	19
2.2.5 Schulschwänzen, Schulverweigerung, elterliches Zurückhalten und Schulausschluss.....	24
2.3 Rolle der Eltern bei Schulversäumnissen	27
2.3.1 Hintergründe und Motive elterlichen Zurückhaltens	28
2.3.2 Elterliche Faktoren im Kontext der Schulverweigerung	29
2.3.3 Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Rolle der Eltern.....	30
2.3.4 Ambivalente und billigende Elternrollen	31
2.4 Schulverweigerung – eine Arbeitsdefinition	34
3 Relevanz der Arbeit, Ziele und Fragestellungen	37

3.1	Relevanz der Forschungsarbeit	37
3.2	Ziele und Fragestellungen	40
4	Hypothesen und Forschungsdesiderate	43
4.1	Verhalten von Kindern und Jugendlichen vor und während des Schulbesuchs	44
4.2	Erzieherische Herausforderung in Schulverweigerungssituationen	46
4.3	Elterliche Überprotektion	49
4.4	Familiäre Belastung	50
4.5	Schulische Belastung	53
4.6	Kooperation zwischen Eltern und Schule	55
4.7	Einstellung der Eltern zum Schulbesuch.....	57
4.8	Bedeutung der Corona-Krise	57
4.9	Übersicht über die Arbeitshypothesen	59
5	Methodik.....	62
5.1	Studiendesign	62
5.2	Stichprobe.....	65
5.3	Messinstrumente.....	67
5.3.1	Interviewleitfaden	67
5.3.2	Fragebogen.....	69
5.4	Durchführung / Datenerhebung.....	70
5.5	Transkriptionsregeln.....	71
5.6	Auswertung.....	72
5.6.1	Ablaufmodell	72
5.6.2	Kategoriensystem.....	75
6	Ergebnisse	78
6.1	Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	78
6.1.1	Angaben zur Mutter	79

6.1.2	Angaben zum Vater	80
6.1.3	Angaben zum Kind.....	81
6.2	Kategoriensystem und <i>Codings</i>	85
6.3	Beschreibung der Kategorien	92
6.3.1	Schulverweigerungssituation	92
6.3.2	Elterliche Haltung bei Schulzuführung.....	115
6.3.3	Anzeichen, Entwicklung und Verlauf schulverweigernden Verhaltens	133
6.3.4	Genese und Aufrechterhaltung schulverweigernden Verhaltens	140
6.3.5	Erziehungsverhalten.....	149
6.3.6	Familiäre Belastung	160
6.3.7	Schulische Belastung	166
6.3.8	Kooperation zwischen Eltern und Schule.....	173
6.3.9	Einstellung zur Schule.....	183
6.3.10	Bedeutung der Corona-Krise	187
7	Diskussion und Fazit.....	194
7.1	Soziodemografische Aspekte.....	194
7.2	Schulverweigerungssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen.....	197
7.3	Erleben von Eltern in Schulverweigerungssituationen	201
7.3.1	Belastungs- und Überforderungserleben in Schulverweigerungssituationen.	201
7.3.2	Elterliches Verständnis über Motive, Ursachen und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens	205
7.3.3	Elterliche Sinnstrukturen in Schulverweigerungssituationen	208
7.4	Verhalten von Eltern in Schulverweigerungssituationen	211
7.4.1	Verhaltensformen und Haltungen in Schulverweigerungssituationen.....	212
7.4.2	Elterliches Erziehungsverhalten von schulverweigernden Kindern.....	219
7.4.3	Überprotektives Erziehungsverhalten und Schulverweigerung	224

7.5	Zusammenhänge mit weiteren Bedingungsfaktoren	227
7.5.1	Familiäre Belastung	227
7.5.2	Schulische Belastung	230
7.5.3	Kooperation zwischen Eltern und Schule.....	234
7.5.4	Elterliche Einstellung zur Schule	237
7.5.5	Bedeutung der Corona-Krise.....	239
7.6	Fazit.....	242
7.7	Limitationen.....	246
7.8	Ableitungen für die schulische Praxis	250
8	Literaturverzeichnis	256
Anhang	.....	286
Anhang 1	Interviewleitfaden	286
Anhang 2	Fragebogen.....	291
Anhang 3	Flyer	293
Anhang 4	Einwilligungserklärung	295
Anhang 5	Transkriptionsregeln	296

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Elterliche Einflussfaktoren auf Schulverweigerung.....	30
Abbildung 2	Der Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Rolle der Eltern bei Schulverweigerung	31
Abbildung 3	Kontinuum der Motive elterlichen Zurückhaltens nach Albers und Ricking (2018).....	32
Abbildung 4	Ambivalente, billigende Elternrolle und elterliches Nicht-in-der-Lage-sein und Schulverweigerung	33
Abbildung 5	Kriterien schulverweigernden Verhaltens.....	36
Abbildung 6	Hypothesenmodell	44
Abbildung 7	Auswertungsmodell der Untersuchung in Anlehnung an Mayring (2022)	73
Abbildung 8	Darstellung der relativen Häufigkeit benannter Merkmale psychosomatisch-somatoformer Symptomatik der Schulverweigerungssituation am Morgen ..	95
Abbildung 9	Darstellung der relativen Häufigkeit benannter Merkmale psychosomatisch-somatoformer Symptomatik bei Abbruch des Schultages.....	103
Abbildung 10	Darstellung über Anzahl und Form der Betreuungssituation zuhause	112
Abbildung 11	Beschreibung des Phänomens elterlichen Entschuldungsverhaltens aus Sicht der Eltern	242

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Konzeption von Schulfernbleiben bzw. Schulabsentismus	12
Tabelle 2	Grenze zu problematischem Fernbleiben	20
Tabelle 3	Merkmale der Kategorie „Schulschwänzen“	25
Tabelle 4	Merkmale der Kategorie „Schulverweigerung“	26
Tabelle 5	Merkmale der Kategorie „Zurückhalten durch Eltern“	26
Tabelle 6	Merkmale der Kategorie "Schulabschluss"	27
Tabelle 7	Übersicht über die Arbeitshypothesen	61
Tabelle 8	Einschlusskriterien der Stichprobenwahl	66
Tabelle 9	Verteilung der Stichprobe nach Elternteil, Erhebungsform, Erhebungsdauer und Zeitpunkt der Erhebung.....	67
Tabelle 10	Kategoriensystem (vereinfacht) vor der Datensichtung	76
Tabelle 11	Angaben zur Mutter: Alter, Ausbildung, Berufstätigkeit, psychische und körperliche Erkrankung	79
Tabelle 12	Angaben zum Vater: Alter, Ausbildung, Berufstätigkeit, psychische und körperliche Erkrankung	80
Tabelle 13	Angaben zum Kind: Geschlecht, Altern, Schulart, Klassenstufe, Fehlzeiten	82
Tabelle 14	Angaben zum Kind: psychiatrische Diagnose, körperliche Erkrankung, Nachmittagsbetreuung, familiäre Situation	84
Tabelle 15	Darstellung des Anteils der übergeordneten Bereiche an der Gesamtzahl der Codes	85
Tabelle 16	Schematische Darstellung des Kategoriensystems und seinen Ausprägungen	85
Tabelle 17	Kategoriensystem und Codings	91
Tabelle 18	Darstellung der Ordnungskategorie „Schulverweigerungssituation am Morgen“ in seinen Ausprägungen	94
Tabelle 19	Darstellung der Ordnungskategorie „Abbruch des Schultages“ in seinen Ausprägungen.....	101
Tabelle 20	Darstellung der Ordnungskategorie „Häusliche Situation bei Schulfernbleiben“ in seinen Ausprägungen	107
Tabelle 21	Darstellung der Ordnungskategorie „Kind trotz anfänglicher Schulverweigerung in der Schule“ in seinen Ausprägungen.....	113

Tabelle 22	Darstellung der Ordnungskategorie „Direkte Handlungsstrategien“	116
Tabelle 23	Darstellung der Ordnungskategorie „Indirekte Handlungsstrategien“	120
Tabelle 24	Darstellung der Ordnungskategorie „Sinn- und Rechtfertigungsstrategien für Entschuldungsverhalten“ in seinen Ausprägungen.....	122
Tabelle 25	Darstellung der Ordnungskategorie „Ausmaß und Grenzen elterlichen Handelns“ in seinen Ausprägungen.....	128
Tabelle 26	Darstellung der Ordnungskategorie „Erleben und Verhalten der Partnerin oder des Partners“	132
Tabelle 27	Darstellung der Ordnungskategorie „Frühe Anzeichen und Hinweise“	134
Tabelle 28	Darstellung der Ordnungskategorie „Schleichende Entwicklung“	137
Tabelle 29	Darstellung der Ordnungskategorie „Fundamentales Verständnis“	141
Tabelle 30	Darstellung der Ordnungskategorie „Unzureichendes Verständnis“	144
Tabelle 31	Darstellung der Ordnungskategorie „stark eingeschränktes Verständnis“ ...	146
Tabelle 32	Darstellung der Ordnungskategorie „Beurteilung der Fehlzeiten“	148
Tabelle 33	Darstellung der Ordnungskategorie „unterstützendes Erziehungsverhalten“	151
Tabelle 34	Darstellung der Ordnungskategorie „lenkendes Erziehungsverhalten“	153
Tabelle 35	Darstellung der Ordnungskategorie „dysfunktionales Erziehungsverhalten“	154
Tabelle 36	Darstellung der Ordnungskategorie „behütendes Erziehungsverhalten“ in seinen Ausprägungen	156
Tabelle 37	Darstellung der Ordnungskategorie „Belastungsintensität“	161
Tabelle 38	Darstellung der Ordnungskategorie „Stressbelastungsfaktoren“ in seinen Ausprägungen.....	162
Tabelle 39	Darstellung der Ordnungskategorie „Bewältigungsstrategien“	165
Tabelle 40	Darstellung der Ordnungskategorie „Belastung allgemein“	166
Tabelle 41	Darstellung der Ordnungskategorie „Belastung im Leistungskontext“ in seinen Ausprägungen.....	168
Tabelle 42	Darstellung der Ordnungskategorie „Belastung im Sozialkontext“ in seinen Ausprägungen.....	170
Tabelle 43	Darstellung der Ordnungskategorie „Austausch allgemein“	173
Tabelle 44	Darstellung der Ordnungskategorie „Anlaufstellen im Schulkontext“	174
Tabelle 45	Darstellung der Ordnungskategorie „Kontaktinitiative der Schule“	175

Tabelle 46	Darstellung der Ordnungskategorie „Zusammenspiel im Schulverweigerungskontext“ in seinen Ausprägungen.....	178
Tabelle 47	Darstellung der Ordnungskategorie „Wahrnehmungen der eigenen Schulzeit“	183
Tabelle 48	Darstellung der Ordnungskategorie „Perspektiven auf das Schulsystem“ in seinen Ausprägungen	185
Tabelle 49	Darstellung der Ordnungskategorie „Verknüpfung mit Schulverweigerung“ in seinen Ausprägungen	188
Tabelle 50	Darstellung der Ordnungskategorie „familiäre Ebene“ in seinen Ausprägungen	189
Tabelle 51	Darstellung der Ordnungskategorie „Kindesebene“ in seinen Ausprägungen	191
Tabelle 52	Darstellung der Ordnungskategorie „Schulebene“ in seinen Ausprägungen	193
Tabelle 53	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Schulverweigerungssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen“	198
Tabelle 54	Zusammenfassung des Bereiches „Belastungs- und Überforderungserleben in Schulverweigerungssituationen“	202
Tabelle 55	Zusammenfassung des Bereiches „Elterliches Verständnis über Hintergründe und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens“	206
Tabelle 56	Zusammenfassung des Bereiches „Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen vor dem Hintergrund elterlicher Entschuldigung“	209
Tabelle 57	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Verhaltensformen und Haltungen in Schulverweigerungssituationen“	212
Tabelle 58	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Elterliches Erziehungsverhalten“	220
Tabelle 59	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Überprotektives Erziehungsverhalten“	224
Tabelle 60	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Familiäre Belastung“	228
Tabelle 61	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Schulische Belastung“	231
Tabelle 62	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Kooperation zwischen Eltern und Schule“	234
Tabelle 63	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Einstellung zur Schule“	237

Tabelle 64	Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Bedeutung der Corona-Krise“	
	.....	240

1 Einleitung

Die kontinuierliche Teilnahme von Schülerinnen und Schülern am Unterricht ist entscheidend für schulischen Erfolg (Ricking, 2003). Schulpflicht ist in diesem Zusammenhang eine unerlässliche Bedingung für schulisches Lernen und Voraussetzung für eine Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft. Der rechtliche Begriff der Schulpflicht legt sowohl die Verpflichtung der Kinder und Jugendlichen zum Schulbesuch durch den Staat fest als auch die Pflicht der Erziehungsberechtigten, ihre Kinder zum Schulbesuch zu ermutigen (Achilles, 2014).

Fehlen Kinder und Jugendliche häufiger in der Schule, kann es zu Schulleistungsproblemen kommen. Negative Effekte auffällig hoher Schulabsenzen erstrecken sich häufig über den schulischen Bereich hinaus und zeigen sich u. a. in einem niedrigen bis fehlenden Schulabschluss, einer deutlich erschwerten beruflichen Integration (Hendron & Kearney, 2016) und meist auch in einer sozialen Entwicklungsgefährdung der betroffenen Kinder und Jugendlichen (Heyne & Sauter, 2013; Pflug & Schneider, 2016). Prinzipiell besteht ein erhöhtes Risiko, dass sich Schulvermeidungsverhalten chronifiziert (King et al., 1998) und ungünstige Verläufe dadurch verstärkt werden (Maynard et al., 2015).

Etliche Kinder und Jugendliche sind im Verlauf ihres Schullebens nicht im Stande, die Schule regelmäßig zu besuchen (Kearney, 2008b; Lenzen et al., 2013; Vaughn et al., 2013). Sind die Angaben nationaler und internationaler Untersuchungen zur Prävalenz schulabsenten Verhaltens auch nur zu geringem Teil vergleichbar, so lässt sich doch ableiten, dass je nach Alter, Schultyp und Region etwa 5-10% aller Schülerinnen und Schüler regelmäßig der Schule fernbleiben (Walter & Döpfner, 2020a). Auffällig häufig gehen dabei internalisierende psychische Störungsbilder wie Ängstlichkeit und Depression mit dem Fernbleiben vom Unterricht einher (Costello et al., 1996; Kearney & Albano, 2004; Maynard et al., 2015; McShane et al., 2001). Zudem verdeutlichen internationale Studien (Hendron & Kearney, 2016; Reid, 2014) und neuere Untersuchungen aus dem deutschen Sprachraum (Lenzen et al., 2016; Ricking & Speck, 2018b), dass Eltern eine nicht unerhebliche Rolle bei Schulverweigerung spielen (Walter & Döpfner, 2020a).

Besteht starker Widerstand, wenn Eltern versuchen, ihre Kinder der Schule zuzuführen, spricht man i. d. R. von *Schulverweigerung*. Die Häufigkeit von Schulverweigerung (engl. *school*

refusal), also bei Kindern- und Jugendlichen, die sich aufgrund internalisierender emotionaler Symptomatik nicht in der Lage sehen, die Schule zu besuchen, liegt in der Bevölkerung etwa zwischen 1% und 2%, in klinisch relevanten Populationen etwa zwischen 5% und 15% (Egger et al., 2003; Heyne & King, 2004).

Befunde belegen, dass beispielsweise Erziehungsprobleme (Goodman & Scott, 2016) oder eigene psychische Schwierigkeiten auf Seiten der Eltern (Knollmann et al., 2010) den Schulbesuch maßgeblich mitbestimmen. Vor diesem Hintergrund mag es im Einzelfall bedenklich erscheinen, dass Erziehungsberechtigte freie Hand haben, das Fernbleiben ihres Kindes von der Schule durch Entschuldigungen zu legitimieren. Für Institutionen sind deren Gründe nicht immer sicher nachvollziehbar, was wiederum dazu führt, dass diese Form der Schulvermeidung nur schwer statistisch fassbar ist.

Bei einer Vielzahl an Untersuchungen liegt die Vermutung nahe, dass Eltern aufgrund außergewöhnlicher psychosozialer Belastungen – auch wenn sie wollten – überfordert sind, ihre Kinder in den entsprechenden Situationen dazu zu bringen, die Schule zu besuchen (Albers & Ricking, 2018; Galloway, 1982; Heyne, 2006; Heyne & King, 2004; McShane et al., 2001; Thambirajah et al., 2008).

In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass Eltern aus vielfältigen Gründen teils bewusst, teils unbewusst schulverweigerndes Verhalten mit legitimen Entschuldigungen verschleiern und deren Aufdeckung erschweren (Herz & Haertel, 2018; Popp, 2018; Ricking, 2006; Thambirajah et al., 2008). Allerdings wurden weder das Thema Schulverweigerung im Allgemeinen noch die Perspektiven der Eltern im Speziellen im deutschsprachigen Raum oder der internationalen Forschung bisher ausreichend beachtet (Albers & Ricking, 2018; Dannow et al., 2020; Hebebrand et al., 2016).

Auch ist Schulverweigerung für betroffene Eltern i. d. R. mit negativen Gefühlen wie Scham oder Schuld verbunden, was dazu führt, dass sie professionelle Unterstützung oft erst spät in Anspruch nehmen (Speck et al., 2018). Aufgrund der internalisierenden Symptomatik bei betroffenen Schülerinnen und Schülern (Thambirajah et al., 2008) werden Schulverweigerung und ihre zugrundeliegenden Ursachen häufig erst spät erkannt oder bleiben im ungünstigsten Fall unentdeckt. In Anbetracht psychopathologischer Phänomene (z. B. Selbstverstärkung des Vermeidungsverhaltens) ist Zuwarten jedoch in den allermeisten Fällen ungünstig (Lenzen et al., 2013). Obwohl das „Syndrom“ Schulverweigerung (Heyne et al., 2014) oftmals schleichend

entsteht, bietet das Phänomen eine Reihe von Markern, anhand derer sich effektive Interventions- oder auch Präventionsmaßnahmen gut entwickeln lassen (Walter & Döpfner, 2020a). So stellt auch in dieser Hinsicht das Thema Schulverweigerung ein bedeutendes Forschungsfeld dar.

Hier sind weitere Untersuchungen zum Erleben und -verhalten von Eltern und zu möglichen subjektiven elterlichen Sinnstrukturen erforderlich. Insbesondere Situationen, in denen Kinder und Jugendliche die Schule besuchen sollen, sich aber aufgrund emotionaler Probleme (wie beispielsweise Ängste, Unglücklichsein) weigern, sind dabei von Interesse.

Vor diesem Hintergrund zielt die hier durchgeführte Untersuchung darauf ab, mittels Elterninterviews mögliche Ursachen, Kontextbedingungen und Einflussfaktoren auf Seiten der Eltern in Schulverweigerungssituationen aufzudecken und zu verstehen. Vor allen Dingen fokussiert die Arbeit, subjektive Sinnkonstruktionen, Rechtfertigungs- und Verarbeitungsstrategien der Eltern zu ermitteln, die die Erziehungsberechtigten dazu veranlassen, ihr Kind zuhause zu lassen, obwohl es die Schule besuchen soll. Daneben soll exploriert werden, wie sich schulverweigernde Kinder und Jugendliche vor Schulbeginn oder während des Schulbesuchs aus Sicht der Eltern verhalten, um ihre Eltern dahingehend zu beeinflussen, die Schule nicht besuchen zu müssen.

Zusätzlich wird versucht, fachspezifische Motivlagen und Partikularperspektiven unterschiedlicher in diesem Kontext wirkender Disziplinen zu berücksichtigen und aktuelle Ergebnisse in diese Diskurse einzuordnen. So seien in diesem Zusammenhang z. B. erhebliches Schulversagen aus schulischer Perspektive, internalisierende Störungsbilder bei schulängstlichem Verhalten aus Sicht der klinischen Psychologie und Psychiatrie, Desintegrationsprozesse aus der psychologischen Perspektive und illegitime Versäumnisse als Schulpflichtverletzung aus dem rechtlichen Blickwinkel genannt.

Die Untersuchungsergebnisse dienen der Anpassung, Ergänzung und Spezifikation gängiger eltern- und familienzentrierter, aber auch schulzentrierter Präventions- und Interventionsmöglichkeiten (Reissner, Hebebrand & Knollmann, 2015; Walter & Döpfner, 2020a).

Welche Motive, Kontextbedingungen und Einflussfaktoren die Eltern schulverweigernder Kinder dazu bewegen, mit legitimierenden Entschuldigungen das Schulversäumnis zu billigen, soll dabei zentrales Forschungsdesiderat dieser Dissertation sein.

In Anlehnung an das ätiopathogenetische Modell von Schulvermeidung von Walter und Döpfner (2020a) werden zentrale Hypothesen und Forschungsdesiderate entwickelt. Anknüpfend an theoretische Überlegungen wird das methodische Vorgehen aufgezeigt. Um eine tiefere Verbalisierung der Erfahrungsrealität der betroffenen Eltern zu ermöglichen (Flick et al., 2022) fiel die Wahl auf einen qualitativen Forschungsansatz. Die Untersuchung erfolgte mittels nicht-standardisierter Befragungsmethoden, wobei die qualitative Inhaltsanalyse als bevorzugte Methode zur Auswertung der Daten diente (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Stichprobenauswahl ist kriteriengeleitet, wobei Eltern von schulverweigernden Kindern mit psychischen Störungen oder einschlägigen Verdachtsdiagnosen einbezogen wurden. Semi-strukturierte Einzelinterviews führen durch die Datenerhebung, unterstützt durch einen Interviewleitfaden und einen ergänzenden Fragebogen. Der anschließende Ergebnisteil gliedert sich in die Darstellungen der Resultate der Fragebogenerhebung sowie des Kategoriensystems einschließlich detaillierter Beschreibungen der einzelnen Kategorien. In der Diskussion sollen zentrale Befunde zusammengefasst, in den bisherigen Forschungskontext eingeordnet und mit ursprünglich entwickelten Hypothesen verglichen werden. Die Arbeit mündet in ein Fazit und einen Ausblick für die weiterführende Forschung.

2 Theoretische Bezüge

Zur Darstellung von Hintergründen und Motiven der elterlichen Rolle bei Schulvermeidung wird kurz ausgeführt, was unter dem Begriff *Schulverweigerung* zu verstehen ist und in welchem Zusammenhang dabei die Rolle der Eltern steht. Im Vorfeld des Herantretens an den Forschungsbereich des Schulabsentismus und der damit verbundenen Elternrolle erscheint es notwendig, einige rahmengebende Eckpunkte der allgemeinen Schulpflicht für die Problematik des Schulfernbleibens zu erläutern.

2.1 Problematik des Schulfernbleibens im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht

Aufgrund der engen Verbindung zwischen dem rechtlichen Rahmen der Schulpflicht und dem Schulabsentismus, werden im folgenden Abschnitt wesentliche Stationen des Entwicklungspfad der Schulpflicht dargestellt. Anschließend wird die rechtliche Verankerung dieser Norm geklärt sowie in deren zentrale Begründungslinien eingeführt. So können Pflichten und Anforderungen aller im Kontext des Schulfernbleibens beteiligten Personen und Institutionen umrissen werden, um eine Verständnisgrundlage für spätere Inhalte zu schaffen.

2.1.1 Stationen auf dem Weg zur Schulpflicht

Die Schulpflicht stellt eine gesetzlich vorgeschriebene Norm dar, deren Wandel bereits auf Karl den Großen und seine Zeit zurückgeht. Zwar lässt sich ein genauer Zeitpunkt für die Einführung der Schulpflicht nicht eindeutig definieren (Handschell, 2012), jedoch wollte der König im Jahr 813 mit der ersten „Schulpflichtverordnung auf deutschem Boden“ (Froese & Krawietz, 1968, S. 15) vermutlich die Christianisierung stärken. Ende des Mittelalters diente der schulische Unterricht hauptsächlich der Klerikerausbildung und stand demnach nur wenigen Menschen zur Verfügung, dennoch schuf eine aufstrebende Bürgerschaft vor dem Hintergrund des Aufstiegs der Städte vermehrt Bildungsangebote durch die Gründung städtischer Schulen. Im 15. Jahrhundert waren einzelne einfache Schreibschulen verbreitet, die in privater Hand lagen (Handschell, 2012). Insgesamt war die Zahl der unterrichteten Kinder und Jugendlichen jedoch gering, da keine rechtliche Bindungswirkung bestand (Mors, 1986).

Mit Luther trat 1530 ein weiterer Befürworter einer verpflichtenden Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen auf, wie seiner „Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle“

entnommen werden kann (Luther, 1530). Die Weimarer Schulordnung von 1619 gilt als erstes Beispiel einer weltlichen Schulordnung mit Schulzwang (Wißmann, 2012). Diese Verordnung wirkte erstmals in Unabhängigkeit von der Kirche unter staatlicher Bildungsträgerschaft den verpflichtenden Schulbesuch. Beinahe parallel dazu verkündete die Gothaer Ordnung von 1642 die Pflicht zum Schulbesuch (Froese & Krawietz, 1968, S. 21f.). Der preußische König Friedrich Wilhelm I. erließ 1717 das Schulpflichtedikt, knüpfte damit an den Kurs dieser Zeit an (Froese & Krawietz, 1968, S. 91) und diente schließlich als Vorbild für weitere deutsche Landesteile und auch das Ausland. Zudem hatte das Edikt eine wichtige Bedeutung für die Eindämmung der Kinderarbeit und der damit verbundenen Missstände (Adolphs, 1979).

Die gesetzliche Schulpflicht kennzeichnete dabei bei weitem keine historisch eindeutige Norm, da die Bestimmungen des allgemeinen Landrechts der preußischen Staaten 1794 (12 II §§ 43f.) vielmehr von einer Unterrichtspflicht sprachen (Reimer, 2021). Die Pflicht für den „Hausvater“ bestand darin, das Kind zur Schule zu schicken, sofern er nicht für Hausunterricht sorgen konnte (*PrALR, Zweyter Theil*, 1794). Eine weitere Station ist auf das Jahr 1850 zu datieren. So konstatierte die preußische Verfassung in Art. 21 eine Bildungs- und Unterrichtspflicht (*Preußische Verfassung*, 1850), deren praktische Umsetzung jedoch hinsichtlich der Schulbesuchsquoten noch stark defizitär erschien (Reimer, 2021).

Die entsprechenden Abschnitte der Weimarer Verfassung von 1919 (Art. 145) wie des Reichschulpflichtgesetzes von 1938 (Art. 5 Abs. 1) stärkten zwar die allgemeine Schulpflicht, ließen aber Ausnahmen zu (Anschütz, 1933). Erst nach dem zweiten Weltkrieg kam es zu einer Verschärfung der Regelungen. So wurden in den Landesverfassungen Hessens und Bayerns die Schulpflicht ohne explizite Ausnahmen (Art. 56 der Hessischen Verfassung vom 01.12.1946) bzw. die Schulpflicht als Schulbesuchspflicht (Art. 129 der bayerischen Verfassung vom 02.12.1946) festgesetzt.

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wurde am 23. Mai 1949 im Auftrag der drei westlichen Besatzungsmächte erlassen (*GG Eingangsformel*, 2021). Mit ihm tritt Art. 7 Abs. 1 in Kraft, nach dem „das gesamte Schulwesen [...] unter der Aufsicht des Staates [steht]“ (*GG Art. 7*, 2021). Die rechtliche Norm des Artikels wird dabei weit gefasst, sodass auch der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag für gewöhnlich darin verortet wird. Dieser wiederum wird als „verfassungsrechtliche Begründung der Schulpflicht“ verstanden, die im eigentlichen Sinn als Schulbesuchspflicht aufgefasst wird (Reimer, 2021, S. 413). Dem staatlichen Bildungs-

und Erziehungsauftrag stehen in Streitfällen bei Gerichtsentscheidungen verfassungsrechtlich hauptsächlich die Grundrechte der Schülerinnen und Schüler (normalerweise deren allgemeines Persönlichkeitsrecht, Art. 2 Abs. 1 GG und auch Art. 1 Abs. 1 GG) sowie deren Eltern (normalerweise das Elternrecht, Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) entgegen.

2.1.2 Rechtliche Rahmenbedingungen der Schulpflicht

Den rechtlichen Rahmen für die Problematik des Schulfernbleibens bildet in Deutschland die allgemeine Schulpflicht, die in den Schulgesetzen der Bundesländer oder der jeweiligen Landesverfassung festgesetzt ist (so z.B. in Bayern Art. 35 des Bayerischen Gesetzes über Erziehungs- und Unterrichtswesen, *BayEUG*, 2000). Die allgemeine Schulpflicht entspricht im Grunde einer gesetzlichen Verpflichtung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zur „regelmäßigen Teilnahme am Unterricht“ (Avenarius & Füssel, 2008, S. 100). Sie unterscheidet sich von einer absoluten Schulpflicht dadurch, dass sie im Einzelfall eine Befreiung auf Wunsch der Eltern ermöglicht, z. B. bei schwerer andauernder Krankheit (Avenarius & Füssel, 2008). Dies wären also Fälle, bei denen eine Durchsetzung der Schulpflicht tatsächlich nicht möglich ist. Von relativer Schulpflicht spricht man stattdessen, wenn grundsätzlich die Möglichkeit der Befreiung durch die Eltern zum Zweck des Hausunterrichts oder Homeschooling besteht (Handschell, 2012).

Innerhalb Europas existiert die Möglichkeit des Hausunterrichts im Vereinigten Königreich, in Frankreich oder in den skandinavischen Ländern Dänemark, Norwegen und Finnland, weit verbreitet ist Hausunterricht in den Vereinigten Staaten. In Schweden oder in den Niederlanden besteht hingegen eine allgemeine Schulpflicht (Handschell, 2012).

Verdeutlicht soll die allgemeine Schulpflicht am Beispiel des Bundeslandes Bayerns werden, in dem die Datenerhebung dieser Forschungsarbeit erfolgte. Entsprechend Artikel 35 des bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen ist diejenige Person schulpflichtig, die „die altersmäßigen Voraussetzungen erfüllt und in Bayern seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat oder in einem Berufsausbildungsverhältnis oder einem Beschäftigungsverhältnis steht“ (*BayEUG: Art. 35*, 2021). Die Schulpflicht besteht aus einer neun- oder zehnjährigen Vollzeit-Schulpflicht, auf die eine Berufsschulpflicht folgt. Eine vergleichbare Rechtslage besteht in Österreich und der Schweiz. So gibt Artikel 1 des österreichischen Schulpflichtgesetzes eine Unterrichtspflicht von neun Jahren vor. Bei Beginn einer Ausbildung folgt darauf die

Berufsschulpflicht (*Bundesgesetz über die Schulpflicht*, 2021). Das sog. *Schulobligatorium* in der Schweiz verhängt eine Bildungs- bzw. Unterrichtspflicht von i. d. R. insgesamt elf Jahren, wobei die ersten Jahre in einem zweijährigen Kindergarten oder stellvertretend einer Eingangsstufe durchlaufen werden können (*Bildungssystem Schweiz, Obligatorische Schule*, 2021).

Im Vergleich mit anderen westlichen Ländern, in denen zumeist eine Bildungs- oder Unterrichtspflicht herrscht, besteht in Deutschland demgemäß eine verhältnismäßig eindeutige gesetzliche Grenze, die es den Eltern praktisch nicht gestattet, ihre Kinder dem Einfluss der Schule zu entziehen (Hauk, 2020, S. 275–279). Auch die elterlichen Grundrechte, wie das Erziehungsrecht in Artikel 6 (GG, 2021), oder die Rechte der Schüler, wie z. B. das allgemeine Persönlichkeitsrecht in Artikel 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (GG, 2021), gebieten eine Zulassung von Homeschooling nicht (Hauk, 2020, S. 275–279). Eine elterlich gewählte Umsetzung des Homeschooling-Modells führt in Deutschland daher unweigerlich zu einem Konflikt mit Gesetzesvorschriften und staatlichen Autoritäten.

2.1.3 Rechtfertigung der allgemeinen Schulpflicht

Anlässe, die die Eltern dazu bewegen, ihre Kinder und Jugendlichen zuhause zu unterrichten, sind vielfältig. Viele Eltern wollen sich der Wertvorstellungen und Weltbildern erwehren, die in der Schule vermittelt werden. Andere missbilligen die Art und Weise des Unterrichts und der Wissensvermittlung. Als weiteres Motiv für Homeschooling führen Eltern die Sorge um das psychische und physische Wohlergehen ihrer Kinder an. So wollen Eltern ihre Schützlinge beispielsweise vor Stress und Leistungsdruck oder Hänseleien, gewaltsamen Übergriffen oder Mobbing durch Mitschülerinnen und Mitschüler bewahren (Hauk, 2020).

In der Folge kommt es häufig zu gerichtlichen Auseinandersetzungen, bei denen Eltern gegen die seit 1919 vorgegebene Schulpflicht klagen – beispielsweise, weil Kinder- und Jugendliche aus Gründen der elterlichen Weltanschauung in bestimmten Inhalten nicht unterrichtet werden sollen (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, 2016). Wie in einem vielzitierten Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahre 2006 aufgezeigt (*BVerfG, Beschluss, 2 BvR 1693/04*, 31. Mai 2006) berufen sich die Erziehungsberechtigten dabei in erster Linie auf die Religionsfreiheit (Art. 4 Abs. 1 GG), das Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 GG) und den damit verbundenen besonderen Schutz der Familie (GG, 2021).

Das deutsche Recht sieht in diesen (*BVerfG, Beschluss, 2 BvR 1693/04*, 31. Mai 2006) wie ähnlichen Fällen wenig Handlungsspielraum vor, sodass das Urteil meist zu Gunsten der Schulpflicht ausfällt (Hauk, 2020), die „mehr denn je als Schulbesuchspflicht“ verstanden wird (Reimer, 2021, S. 413). Denn das Elternrecht ist – im Gegensatz zu den anderen Grundrechten – pflichtgebunden, d. h. zur Sicherstellung des Kindeswohls und „nicht um der Selbstverwirklichung der Eltern willen“ (Avenarius & Füssel, 2008, S. 95). Im Wesentlichen sieht das Bundesverfassungsgericht bei der Schulpflicht den aus Artikel 7 des Grundgesetz abgeleiteten (GG, 2021) staatlichen Erziehungsauftrags durchgesetzt. Dieser sieht keinesfalls nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch Heranbildung der Schülerinnen und Schüler zu selbstverantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft vor (Avenarius & Füssel, 2008). Das Bundesverfassungsgericht geht davon aus, dass in Schulen „Kontakte mit der Gesellschaft und den in ihr vertretenen unterschiedlichen Auffassungen nicht nur gelegentlich stattfinden, sondern Teil einer mit dem regelmäßigen Schulbesuch verbundenen Alltagserfahrung sind“, so dass Schulen bei der Heranbildung von verantwortlichen Staatsbürgern „effektiver“ seien (*BVerfG, Beschluss, 2 BvR 1693/04*, 31. Mai 2006).

Neben zentralen Funktionen zur Aufrechterhaltung sozialer Systeme nach Fend (2011) begründet das Schrifttum zum Schulrecht den staatlichen Bildungs- und Erziehungsanspruch überwiegend mit dem Selbstentfaltungsrecht seitens der Lernenden, mit deren Berufsfreiheit, sowie auch mit der Schule als Ursprung demokratischen Denkens (Rux, 2018). Häufig wird das Recht auf Bildung sowie die diskriminierungsfreie Partizipation am Bildungsgut als Argument herangezogen (Hanschmann, 2017). Eine weitere Rechtfertigung erhält die Schulpflicht aus erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel im Hinblick darauf, „sich frei entfalten, sich individualisieren zu können, und das auch gegen einen Mainstream“ (Wiezorek & Reimer, 2021, S. 27). Als dritte Säule zum Bildungs- und Erziehungsauftrag ist in der allgemeinen Wahrnehmung wie in der Rechtsprechung ein Integrationsauftrag hinzugetreten (Avenarius & Füssel, 2008; Hauk, 2020). Obendrein erscheint ein gewisses Interesse der Allgemeinheit nach Sicherheit und Ordnung bedeutend. So argumentiert das höchste unabhängige Verfassungsorgan, dass mit der Schulpflicht einer „Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten Parallelgesellschaften“ entgegengesteuert und Minderheiten integriert würden (Avenarius & Füssel, 2008, S. 101; *BVerfG, Beschluss, 2 BvR 1693/04*, 31. Mai 2006).

Dem Staat obliegt im Schulwesen also nicht nur sein Wächteramt nach Artikel 6 des Grundgesetzes (*GG Art. 6*, 2021), sondern vielmehr auch ein eigenständiger Erziehungsauftrag. Dieser ist dem elterlichen Erziehungsrecht als gleichgeordnet zu verstehen (z.B. in *BVerfG, Urteil des Ersten Senats, 1 BvR 1640/97*, 14. Juli 1998), was zu bedeutsamen Rechten wie auch Pflichten auf beiden Seiten führt. Sie sind am Beispiel Bayerns im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen konstituiert (*BayEUG*, 2021).

2.1.4 Pflichten für betroffene Eltern, Schülerinnen, Schüler und Schulen

Zusätzlich zu der Forderung an Schülerinnen und Schüler, regelmäßig am Unterricht teilzunehmen (*BayEUG: Art. 56*, 2021), besteht die Pflicht der Erziehungsberechtigten, ihre schulpflichtigen Kinder zum regelmäßigen Schulbesuch anzuhalten und die Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen (*BayEUG: Art. 76*, 2021). Die Schule dagegen ist ihrerseits verantwortlich, die gesetzlichen Regelungen bei der Organisation des Schulwesens, der Festlegung der Unterrichtsinhalte sowie -methodik und des Berechtigungswesens einzuhalten. Zudem liegt die Verantwortung bei der Schulleitung, gemeinsam mit den Lehrkräften für die Überwachung der Schulpflicht zu sorgen (*BayEUG: Art. 57*, 2021).

Für die hier zu beforschenden Fragen sind die Regelungen im Krankheitsfall von besonderer Bedeutung für die spätere Diskussion. So ergehen im Falle einer Krankheit des Kindes für Erziehungsberechtigte in Bayern folgende Verpflichtungen, die in den entsprechenden Abschnitten der Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern festgesetzt sind (*BaySchO*, 2021): Ist eine Schülerin oder ein Schüler aus zwingenden Gründen verhindert in die Schule zu gehen, so ist die Schule unverzüglich unter Angabe des Grundes zu verständigen, wenn bis dahin nur mündlich dann innerhalb von zwei Tagen unter Angabe des Grundes. Im Falle einer fernmündlichen Verständigung ist eine schriftliche Mitteilung innerhalb von zwei Tagen nachzureichen (*BaySchO: § 20*, 2021). Unter gewissen Umständen kann die Schule die Vorlage eines ärztlichen sowie in besonderen Fällen eines schulärztlichen Attests verlangen (*BaySchO: § 20*, 2021). Geldbußen sind als möglich vorgesehen im Falle einer vorsätzlichen oder fahrlässigen Nichtanmeldung bei einer Schule sowie bei Nichtteilnahme am Unterricht (*BayEUG: Art. 119*, 2021). Bei Nichtteilnahme können die Schule bzw. das Schulamt beim Ordnungsamt die Durchführung des Schulzwangs beantragen (*BayEUG: Art. 118*, 2021).

2.1.5 Kooperation von Eltern und Schule als Grundlage der Unterstützung

Auch wenn in Deutschland und weiteren Ländern der Staat als Erziehungsträger bestimmten elterlichen Auffassungen im Bildungskontext widerspricht, herrscht die eindeutige Vorstellung einer „geteilten Zuständigkeit“ von Elternhaus und Schule und einer Zusammenarbeit als Partner für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Killus & Paseka, 2016, S. 155). Die Erfüllung des gemeinsamen Erziehungsauftrags von Eltern und Schule kann ausschließlich im Zusammenspiel beider sinnvoll wahrgenommen werden (Avenarius & Füssel, 2008). Auch die rechtliche Seite spricht in Bayern von einer von gegenseitigem Vertrauen getragenen Zusammenarbeit der Schule mit den Erziehungsberechtigten (*BayEUG: Art. 74, 2021*). Hierzu gehört insbesondere die Erfüllung wechselseitiger Informationspflichten, was u. a. durch ein Urteil des höchsten deutschen unabhängigen Gerichts untermauert wird (*BVerfG, Urteil, 1 BvR 845/79, 9. Februar 1982*).

Im Hinblick auf die Problematik des Schulfernbleibens erscheint die Abstimmung zwischen Schule und Eltern unabdingbar (Hagen et al., 2018), da das Elternhaus bei der Entstehung, aber auch bei der frühzeitigen Identifizierung der Problematik sowie damit verbundener etwaiger Prävention und Intervention eine zentrale Rolle spielt (Ricking & Speck, 2018b; Walter & Döpfner, 2020a). Vornehmlich im Zusammenhang mit einer stark individualisierten Unterstützung stellt so die Elternarbeit ein wichtiges Element gezielter Präventionsarbeit dar (Horner et al., 2010; T. Lewis et al., 2015; Sugai & Simonsen, 2015).

Es ist hinreichend belegt, dass bei unbehandelter Problematik ein ungünstiger Verlauf mit einer hohen Entwicklungsgefährdung in vielfältigen Bereichen (z. B. Leistungsabfall, fehlende soziale Kompetenzen, eingeschränkte Berufschancen) für die betroffenen Kinder und Jugendlichen droht (Walter & Döpfner, 2020a). Prognostisch günstig erscheint dagegen die frühe Initiierung professioneller Hilfe (Knollmann et al., 2010; G. Lehmkuhl et al., 2003), die wiederum den engen und vertrauensvollen Austausch zwischen Eltern und Schule zur Grundlage hat.

Dabei sind Diagnostik (Kearney, 2018; Walter & Döpfner, 2020a) und eine vielfach geforderte multisystemische Unterstützung als zentrales Element von Intervention (Ricking et al., 2016; Thambirajah et al., 2008; Walter & Döpfner, 2020a) auf eine hochwertige und wertschätzende Kooperation zwischen Eltern und Schule angewiesen. Die Forschungsgruppe um Hagen und Mitarbeitenden (2018) sieht in einem „erzieherische[n] Bündnis, das auf Augenhöhe und ohne Vorrang einer Partei stattfindet“ geradezu die Grundlage von Prävention und Intervention.

2.2 Begrifflichkeiten und Konzepte im Kontext des Schulfernbleibens

2.2.1 Formen des Schulabsentismus

In der Wissenschaft wird das unrechtmäßige Versäumen von Unterricht meist unter dem Supernym *Schulfernbleiben* oder *Schulabsentismus* vereint (Ricking & Speck, 2018b; Walter & Döpfner, 2020a). In der englischsprachigen Literatur wird zumeist von *School Attendance Problems* (SAPs) gesprochen (Heyne et al., 2019). Dabei umfasst der Begriff meist alle Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht fernbleiben, ohne dabei Hinweise über die Informiertheit der Eltern oder über die zugrunde liegenden Ursachen zu geben (Ricking et al., 2016).

Um für die kommenden Ausführungen eine Verständnisgrundlage zu schaffen, werden die wichtigsten Konzeptionen des Schulfernbleibens bzw. des Schulabsentismus vorab grob skizziert (vgl. Tab. 1): *Schulschwänzen* (engl. *truancy*) bedeutet Schulfernbleiben ohne Wissen der Eltern und oft einhergehend mit dissozialem Verhalten, um angenehmeren Tätigkeiten nachzugehen. *Schulverweigerung* (engl. *school refusal*) dagegen beschreibt Schulfernbleiben mit Wissen der Eltern, wobei die Eltern versuchen, das Kind der Schule zuzuführen, jedoch bei diesem Versuch auf erheblichen Widerstand stoßen bei gleichzeitig massivem emotionalem Stress auf der Seite des Kindes. Geht die Initiative zum Fernbleiben von den Eltern aus (beispielsweise bei Kinderarbeit zur finanziellen Stabilisierung der Familie), wird von *Zurückhalten* (engl. *school withdrawal*) gesprochen. Gelegentlich stellt die Schulabwesenheit die Konsequenz einer Entscheidung der Schule dar. In diesem Fall wird der Terminus *Schulabschluss* (engl. *school exclusion*) verwendet.

Die Form der *Schulverweigerung* spielt in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle und ist daher in Tabelle 1 grau unterlegt.

Schulfernbleiben bzw. Schulabsentismus <i>School Attendance Problems (SAPs)</i>			
Schulschwänzen <i>truancy (TR)</i>	Schulverweigerung <i>school refusal (SR)</i>	Zurückhalten <i>school withdrawal (SW)</i>	Schulabschluss <i>school exclusion (SE)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ohne Wissen der Eltern • dissoziales Verhalten • Streben nach angenehmeren Tätigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • mit Wissen der Eltern • erheblicher Widerstand des Kindes • massiver emotionaler Stress (z. B. Ängste) • elterliche Versuche, das Kind in die Schule zu bringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Initiative zum Fernbleiben geht von den Eltern aus 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulabwesenheit ist Entscheidung der Schule

Tabelle 1 Konzeption von Schulfernbleiben bzw. Schulabsentismus

Um ein Verständnis für die Bedeutung, Komplexität und Schwierigkeit des hier bearbeiteten Forschungsgegenstandes zu entwickeln, wird im Folgenden ein knapper Überblick über die Forschungshistorie dargelegt.

2.2.2 Interdisziplinarität und Historie der Forschung

Im Bereich *Schulfernbleiben* oder *Schulabsentismus* zeigt sich ein stark heterogenes Forschungsfeld mit unterschiedlichen Perspektiven und Zielen: Zum einen besteht eine rechtliche Perspektive, die sich beispielsweise mit Strafen und unmittelbarem Zwang bei Nichteinhaltung der Schulpflicht auseinandersetzt (z.B. bei Avenarius & Füssel, 2008). Zum anderen befasst sich die Soziologie u. a. mit Ausgrenzungs- und Desintegrationsprozessen von Kindern und Jugendlichen, die der Schule fernbleiben (z.B. bei Wagner, 2007). Die kinder- und jugendpsychiatrische Forschung untersucht z. B. den Zusammenhang zwischen emotionalen Störungsbildern und Schulabwesenheit (z.B. bei U. Lehmkuhl & Lehmkuhl, 2004; Steinhausen, 2019). (Schul-)pädagogische Perspektiven versuchen u. a. präventive und interventive Maßnahmen auf erzieherischer und schulischer Ebene aufzuzeigen (Ricking et al., 2016). Die vorliegende Untersuchung verortet sich vornehmlich im Forschungsfeld der Schulpädagogik und der Kinder- und Jugendpsychiatrie bzw. der klinischen Kinder- und Jugendpsychologie.

Betrachtet man die historische Wandlung der Schulpflicht (vgl. Kap. 2.1.1), so tritt Schulabsentismus stets als Begleiterscheinung der Schulpflicht auf (Ricking, 2003). Insofern ist das Phänomen alles andere als ein spezifisches Problem des mittleren 20. oder beginnenden 21. Jahrhunderts. Gegenüber der begrifflichen Überarbeitung existiert der Begriff „Schulschwänzen“ seit Einführung der Schulpflicht. Folgt man den Angaben des etymologischen Lexikons des Dudens, so war der Begriff bereits im 16. Jahrhundert im Sinne von „Herumschlendern“ gebräuchlich. Etwa zwei Jahrhunderte später findet sich der Begriff in der Studentenlandschaft, wo er das Versäumen einer Vorlesung bezeichnet (Ricking, 2003, S. 17). Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts begegnet man bei Stier (1914) einer Studie, die 4000 psychisch kranke Kinder und Jugendliche der Charité hinsichtlich „krankhaft bedingtem Fortlaufen“ untersuchte. Damals wurde man auf die Komplexität der Motive des Fortlaufens und im Zuge dessen auf die Problematik seiner Konzeptualisierung aufmerksam.

Erste Versuche, schulabsentes Verhalten begrifflich zu fassen, sind teils über 100 Jahre alt (Broadwin, 1932; Hiatt, 1915; Partridge, 1939). Damals differenzierten die Forschenden noch

nicht zwischen Schulschwänzen und Schulverweigern. So fungierte *truancy* (Schulschwänzen) bei Broadwin (1932) als allgemeiner Oberbegriff und meinte *absence from school without proper leave*. In diesem Fall beschreibt der Wissenschaftler schulabsentes Verhalten, das mit starken Angst- und Panikgefühlen einhergeht und bei dem die Eltern Kenntnis haben.

Gedanken zur wichtigen Rolle der Eltern im Kontext schulabsenten Verhaltens lassen sich bereits in einer Veröffentlichung zu Beginn des 20. Jh. finden. Noch bevor der Terminus des Zurückhaltens durch Eltern hier Verwendung fand, zeigte Hiatt (1915), dass ca. 10 % der Schulschwänzer mit Erlaubnis der Eltern zuhause bleiben, um beispielsweise im Haushalt zu helfen. Etwa 20 Jahre später wies Broadwin (1932) „*unwitting and even willful encouragement*“ (also unbewusste, ja sogar willentliche Ermütigung) der Eltern als Mitursache für Schulabsentismus nach.

Taxonomie und Forschungsperspektiven im Verlauf

Ein erster Meilenstein taxonomischer Anstrengungen besteht in der Unterscheidung von Schulschwänzen, Schulverweigern und Zurückhalten durch Eltern. Besonderer Verdienst bei der wissenschaftlichen Analyse und Konsolidierung kommt dabei dem Forschungsteam um Berg (1988) sowie Hersov (1960a, 1960b) zu. Schulverweigern wurde in den späten 70er Jahren bei Berg und Mitarbeitende (1969) erstmals anhand der Kriterien klassifiziert, die größtenteils auch dieser Arbeit zugrunde liegen: (1) „*severe difficulty in attending schools*“, (2) „*severe emotional upset*“ (z. B. „*excessive fearfulness*“ oder „*misery*“), (3) „*[staying] at home with the knowledge of the parents*“ und (4) „*absence of significant anti-social disorder*“ (z. B. „*stealing*“ oder „*lying*“).

Zu Beginn der 1990er Jahre entwickelten Kearney, Silverman und Wendy (1993) mit der „*School Refusal Assessment Scale*“ ein Instrument zur Messung verschiedener Funktionen von Schulverweigerung. Die Einschätzungsskalen der Schulverweigerung beinhalten sowohl eine Kinder- wie eine Elternversion.

Trotz allem implizierte der Begriff *Schulschwänzen* bis hinein in dieses Jahrhundert immer wieder schulabsentes Verhalten als Ausdruck starker psychischer Belastungen oder therapiebedürftiger Störungsbilder wie Schulphobie oder Trennungsängste (Wagner et al., 2004).

Mitte des 20. Jahrhunderts untersuchte man vorwiegend den sozioökonomischen Lebenshintergrund der Familien als Voraussetzung für Schulschwänzen (z.B. Tyerman, 1968). Seit den 70er Jahren erweiterte sich die Perspektive auf die Bedingungsfaktoren schulabsenten Verhaltens und machte so den Weg frei für die Idee, dass Schulen zweifellos auf das Schulbesuchsverhalten ihrer Lernenden einwirken können (Bell et al., 1994). So eröffneten sich Antworten aus dem Bereich der Schulpädagogik zu dem Problem illegitimer Versäumnisse, die bis dato ausschließlich außerschulisch verortet worden waren (Reynolds, 1987).

Seither entfernte sich die Forschung von bisher festen Lehrmeinungen wie dem „Konzept der Verwahrlosung“ als zentrale Ursache für das Schulschwänzen (Ricking, 2003, S. 18) und näherte sich entschieden einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge an (Bell et al., 1994; Carr, 1999; Corville-Smith et al., 1998; Ihle et al., 2003; Walter & Döpfner, 2009). Dieses „ätiopathogenetische“ Modell bezieht gleichermaßen verursachende und aufrechterhaltende Elemente nicht nur auf Seiten der Lernenden und der Eltern, sondern auch auf Seiten der Schule und der Gesellschaft in entsprechendem Maß mit ein (Walter & Döpfner, 2020a, S. 9).

Größere Aufmerksamkeit erhielt das Thema des Schulfernbleibens in der öffentlichen und schulpädagogischen Diskussion in Deutschland erst seit Beginn der 90er Jahre. Eines der ersten umfassenderen Projekte stellte eine Studie unter Schülerinnen und Schülern dar, in der unter anderem die damals wichtigste Form des Schulabsentismus, das Schulschwänzen, grob umrissen wurde. Die Arbeitsgruppe um Behnken (1991) setzte den Fokus damals auf Jugendliche im Ruhrgebiet und im Raum Halle-Leipzig kurz nach der Wiedervereinigung.

Um die Jahrtausendwende wuchs das Interesse an diesem Forschungsbereich (Thimm, 2000; Warzecha, 2000): Neben zahlreichen bundesweiten Erhebungen, wie z. B. der Befragung von hunderten jugendlichen Schulverweigernden im gesamten Bundesgebiet durch das Deutsche Jugendinstitut (Reißig, 2001), fand das Schulfernbleiben im Sinne von Schulschwänzen im Zusammenhang mit Jugenddelinquenz auch Eingang in den ersten periodischen Sicherheitsbericht des Bundesministeriums des Innern und der Justiz (Bundesministerium des Innern und Bundesministerium der Justiz, 2001). Daneben ist auf Studien des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsens (Wetzels et al., 2000; Wilmers et al., 2002) sowie auf Untersuchungen an den Universitäten Potsdam (Sturzbäcker & Dietrich, 1994) und Rostock (Schulze, 2001) zu verweisen.

Bei der Betrachtung der Absentismusraten wurde vielfach davon ausgegangen, dass die Auftretenshäufigkeit von Schulschwänzen hierzulande gestiegen sei (Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002), ja Schulabsentismus habe „Hochkonjunktur“. Teilweise wurde sogar vom Beginn einer „Epidemie“ gesprochen (Wahl, 2005), obwohl zu diesem Zeitpunkt ungewiss war, ob die Prävalenz schulverweigernden Verhaltens tatsächlich gestiegen war und die quantitative Erhöhung der Absentismusraten angezweifelt wurde (Knispel & Münch, 1997). Auch erschien die Dunkelziffer der schulabsenten Schülerinnen und Schüler so mächtig, dass bereits eine leichte Zunahme bei Kontrollen der Schulpflicht durch die Institutionen zu hohen Steigerungsraten führten. Zudem gehen einige Autorinnen und Autoren davon aus, dass sich auch das Meldeverhalten der Schulen beim Ordnungsamt in den Jahrzehnten geändert haben könnte (Habermalz, 2001; Ricking, 2003, S. 20).

International wurde Schulabsentismus dagegen intensiv seit den 1970er Jahren beforscht (Wilmers & Greve, 2002). Insbesondere die Vereinigten Staaten von Amerika, Großbritannien, Kanada und Australien führen die Forschung im Bereich Schulverweigerung an (Kearney, 2008b). In Großbritannien hat die „National Child Development Study“ bereits die Aufmerksamkeit gelenkt und die Beteiligten sensibilisiert (Fogelman et al., 1980). Insbesondere in Großbritannien und den Vereinigten Staaten von Amerika gab das Schulfernbleiben in der Bildungspolitik etappenweise den Ton an, was hier und da wiederum zu verstärkten Forschungsbemühungen führte (Collins, 1998; Reid, 1985; Rohrman, 1993; Rood, 1989). So schuf insbesondere die TIMMS-Studie eine bereits damals international vergleichbare Datenlage zu Schulabsentismus (TIMSS International Study Center, 1994/1995). Vor dem Hintergrund der Studie gaben Schulleiterinnen und Schulleiter an, dass durchschnittlich 3 %, 4 % und 7 % der Lernenden der vierten, achten und der Abschlussklasse an einem „*typical day*“ der Schule fernbleiben. Dabei bestehen beträchtliche Schwankungen zwischen den untersuchten Ländern. Während sich beispielsweise in der Tschechischen Republik (7 %) oder in Irland (5 %) vergleichsweise hohe Absentismusraten in der vierten Klasse abzeichnen, weisen Japan (2 %) oder Korea (1 %) deutlich niedrigere Raten auf (*School Contexts for Learning and Instruction*, 1999).

Von da an entwickelten sich die Forschungslandschaften von Psychologie, Pädagogik, Kriminalistik, Sozialwissenschaften sowie Kinder- und Jugendpsychiatrie im gemeinsamen Bestreben weiter (Kearney & Fornander, 2016), um geeignete Konzeptualisierungen und

Definitionen zu finden (Heyne et al., 2019), Aussagen über Ursachenzusammenhänge und die Entwicklung geeigneter präventiver und interventiver Handlungsansätze national (Ricking et al., 2016) und international (Kearney, 2016) zu beschreiben. Gleichwohl fanden elternbedingte Schulversäumnisse bzw. das Zurückhalten in der nationalen wie internationalen Fachliteratur bisher noch nicht die gebührende Aufmerksamkeit (Thambirajah et al., 2008).

Vergleichsweise wenig wissenschaftliche Forschung zum Thema Schulabsentismus besteht in der deutschen Kinder- und Jugendpsychiatrie (Hebebrand et al., 2016), da dieser Bereich hinsichtlich seiner Beforschung einige Hürden bereithält: So ist zu konstatieren, dass Schulabsentismus in den aktuellen Klassifikationssystemen der Krankheiten ICD-11 (World Health Organization, 2022) und DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) keine kinder- und jugendpsychiatrische Diagnose dargestellt. Das diagnostische und therapeutische Fachwissen fußt jedoch auf einem störungsspezifischen Vorgehen. Daneben greifen bei dem Phänomen Schulabsentismus wie kaum einem anderen Fachgebiet eine Vielzahl an Faktoren aus Schule, Eltern, Gesellschaft und Patientin oder Patient ineinander (Lenzen et al., 2016), sodass die Hintergründe nur schwer hinreichend umrissen werden können. Des Weiteren fehlt der kinder- und jugendpsychiatrischen Forschung oftmals das Wissen um und der Zugang zu schulischen Strukturen, um das anamnestische und diagnostische Vorgehen abzurunden (Hebebrand et al., 2016). Zudem ist zu erwarten, dass etliche Kinder und Jugendliche bzw. Familien trotz schulabsentem Verhaltens, sei es beispielsweise aus Scham oder aufgrund ungünstiger Standortbedingungen, kinder- und jugendpsychiatrische Hilfe nicht in Anspruch nehmen und damit wissenschaftliche Erhebungen weiter erschweren (Knollmann et al., 2010).

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie tragen zur Verschärfung der Lage bei und stellen alle Beteiligten vor große Herausforderungen. So zeigen Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie insgesamt ein deutlich höheres Belastungserleben bei Kindern, Jugendlichen und Eltern als vor der Pandemie (Achterberg et al., 2021; Ma et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2022; Schwartz et al., 2021). Da sich u. a. eine erhebliche Zunahme ungünstiger Bedingungen auf Kindes- (u. a. Angst- und depressive Symptome) wie Elternebene (u. a. familiäre Spannungen, depressive Symptome) zeigt (Racine et al., 2021), ist unter Berücksichtigung eines Mehrebenenmodells zur Erklärung von Schulvermeidung (Berg et al., 1993; Heyne & Sauter, 2013; Ingul & Nordahl, 2013; Kearney, 2016; Walter & Döpfner, 2020a) davon auszugehen, dass schulvermeidendes Verhalten ebenfalls steigt. Weitere Bemühungen aller Beteiligten werden damit

sowohl auf präventiver und interventiver Ebene als auch im Forschungsbereich notwendig, um mögliche Handlungsstrategien anpassen zu können.

Auch wenn bereits vor über 100 Jahren wissenschaftliche Bemühungen zum Thema des Schulfernbleibens auftauchen, fand der Forschungsgegenstand in Deutschland erst zur Jahrtausendwende – international ein paar Jahrzehnte früher – die gewünschte Beachtung. Auf dem Weg dahin wurde mit der Unterteilung des Fernbleibens in Schulschwänzen, Schulverweigern und Zurückhalten eine bedeutende begriffliche Weiche gestellt. Einen weiteren wichtigen Einschnitt stellt die Akzeptanz eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges für Schulabsentismus dar, wobei der Raum Schule einen zentralen Faktor markiert. Bedauerlicherweise bestehen immer noch wenig Forschungsbemühungen im kinder- und jugendpsychiatrischen Bereich sowie bei der Thematisierung der Elternrolle. Demgegenüber erheblich zu Buche schlagen die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie, die auf neuerliche Anstrengungen insbesondere hinsichtlich des Schulverweigerns und der damit verbundenen Rolle der Eltern drängen.

2.2.3 Begriffsnutzung

Überblickt man die Forschung, so tauchen vielerlei Begriffe auf, die das Phänomen des schulabwesenden Schülers bzw. der schulabwesenden Schülerin teils zu umschreiben versuchen und Forschungsschwerpunkte teils feststellbar machen. Ricking (2003) gab um die Jahrtausendwende einen Überblick über die bis dahin in der Forschung genutzten Termini, indem er insgesamt 242 Fachtexte aus den USA, Großbritannien und Deutschland untersuchte, die zwischen 1960 und 2000 erschienen sind. Absteigend sortiert nach Häufigkeit stieß der Autor auf folgende Begriffe: Schulschwänzen (engl. *truancy* bzw. *class cutting*), Schulphobie (engl. *school phobia*), Schulabsentismus (*school absenteeism* bzw. *school absences*), Schulverweigerung (engl. *school refusal*), Schulbesuch(-sverhalten) (engl. *attendance*), Schulversäumnis, Schul- bzw. Unterrichtsmeidung (engl. *school avoidance*) und Schulpflichtverletzung.

Heyne und Mitarbeitende (2019) geben einen chronologischen Überblick über die Verschiedenartigkeit der Begrifflichkeiten englischsprachiger Literatur ab dem Jahr 1932 bis 2016 beziehungsweise auf die Kategorien *school refusal*, *school withdrawal* und *collections of school attendance problems*. Die Begrifflichkeiten decken sich teils mit den Ergebnissen Rickings (2003), teils werden die Schlagworte mit zusätzlichen Prädikaten angereichert, die etwas über mögliche Hintergründe auszusagen versuchen: so z. B. bei *emotional absenteeism* (aus dem

Bereich *school refusal*), *covert support for non-attendance* (aus dem Bereich *school withdrawal*) oder *non-child-motivated absenteeism* (aus dem Bereich *collections of school attendance problems*).

Um sich für diese Untersuchung geeigneten Termini zu nähern, werden im Folgenden Abschnitt verschiedene Konzeptualisierungen des Phänomens *Schulfernbleiben* betrachtet.

2.2.4 Abgrenzung und Taxonomien

Der Forschungsliteratur zum Bereich *Schulfernbleiben* oder *Schulabsentismus* kann nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffe entnommen werden. Obschon das Fernbleiben von der Schule zunächst einmal als eindeutiger Sachverhalt erscheint, liegen in diesem Kontext etliche differierende Konzepte und Definitionen vor (Heyne et al., 2019; Walter & Döpfner, 2020a), die verschiedenen Forschungshintergründen und -zielen entspringen (Birioukov, 2016). Die Konzeptionen und Definitionen sind teils deskriptiver Natur (Kearney, 2008b; Kearney & Ross, 2014; Walter & Döpfner, 2009), teils basieren sie auf verschiedenen Annahmen über die Bedingungsfaktoren der Schulabwesenheit (Heyne et al., 2019; Inglés et al., 2015; Kearney, 2016; Lenzen et al., 2016). Eine inkonsistente Verwendung der Begriffe verkompliziert die konzeptuelle Fassung. So wurde der Bereich *truancy* oftmals als *absence from school without parental knowledge or consent* (z.B. Galloway, 1976; Huffington & Sevitt, 1989) charakterisiert. Andere Autoren wiederum erklären mit dem Begriff sämtliche unentschuldigte Abwesenheiten, sei es mit oder ohne Wissen der Eltern (Fantuzzo et al., 2005), oder einfach nur *problematic absenteeism* (z.B. Bimler & Kirkland, 2001). Stellenweise haben Forscher angeregt, *school refusal* und *truancy* unter dem Begriff *school refusal behavior* zu vereinheitlichen (z.B. Kearney, 2003; Lyon & Cotler, 2007), wiederum andere bestehen auf einer klaren Trennung zwischen *school refusal* und *truancy* (z.B. Elliott, 2012; Goodman & Scott, 2012; Havik et al., 2015; Hella & Bernstein, 2012; Heyne et al., 2015; Salemi & Brown, 2003). Vereinzelt wird der Sammelbegriff *school refusal behavior* auch in abgekürzter Form als *school refusal* verwendet (z.B. Lyon & Cotler, 2007). Weitere Beispiele für die unsystematische Begriffsverwendung in diesem Zusammenhang finden sich bei Heyne und Mitarbeitende (Heyne et al., 2019, S. 1).

Um in der vorliegenden Untersuchung einen angemessenen konzeptuellen Rahmen und eine geeignete Arbeitsdefinition zu schaffen, sollen im Folgenden mögliche Konzepte im

Zusammenhang mit der Problematik des Schulfernbleibens vorgestellt werden. Zuvor jedoch soll geklärt werden, ab wann schulabsentes Verhalten als problematisch bewertet werden kann.

Die Grenze zu problematischem Schulfernbleiben

International besteht Übereinstimmung, dass eine kurze oder längere Abwesenheit, die „*agreed on by parents and school officials as legitimate in nature and not involving detriment to the child*“, unproblematisches Schulfernbleiben darstellt. Gründe dafür können beispielsweise Krankheit, religiöse Ferientage oder weitere nicht zu verantwortende Hindernisse wie Unfälle oder auch Naturkatastrophen sein. An diesen Tagen können die betroffenen Schülerinnen und Schüler durch alternative Bildungsmethoden (z. B. Online-Unterricht oder Home-Schooling) unterrichtet werden (Kearney, 2003).

Auf der Grundlage von Ergebnissen an nordamerikanischen Kohorten (z.B. bei Corville-Smith et al., 1998; DeSocio et al., 2007; Lyon & Cotler, 2007) empfiehlt Kearney (2008a) einen rein deskriptiv angelegten und überprüfbaren Entwurf, Schulfernbleiben als problematisch zu erachten. So sollen folgende zwei Merkmale gegeben sein: (1) Die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler ist innerhalb der letzten zwei Wochen mindestens 25 % (entspricht 2,5 ganzen Tagen) oder in den letzten 15 Schulwochen mindestens 15 % (entspricht etwa ganzen 11 Tagen) der Unterrichtszeit ferngeblieben und (2) hatte während dieser Zeitspanne beträchtliche Probleme, am Unterricht teilzunehmen, so dass dies zu immensen Problemen beim Tagesablauf des Kindes bzw. der Familie führte. Die Fehlzeiten konnten dabei nicht mit legitimen Ursachen wie beispielsweise körperlichen Krankheiten begründet werden.

Cutoff	innerhalb der letzten 2 Wochen	≥ 25 % (=2,5Tage)
	innerhalb der letzten 15 Wochen	≥ 15 % (=11 Tage)

Tabelle 2 Grenze zu problematischem Fernbleiben

Überprüft man diese Cutoffs an deutschen Kohorten, wie z. B. der von Lenzen und Mitarbeitenden (2013), so entsprechen die Ergebnisse zur Häufigkeit des Auftretens von Schulfernbleiben von rund 5-10 % der Schülerinnen und Schüler (Walter & Döpfner, 2020a) annähernd den Befunden aus internationalen und anderen nationalen Studien (Baier, 2009; Baier et al., 2006; Egger et al., 2003; Fileccia & Buhse, 2003; Guare & Cooper, 2005; Kearney, 2008b; Lenzen et

al., 2013; Pflug & Schneider, 2016; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002; Vaughn et al., 2013; Wagner et al., 2004; Wetzels et al., 2000).

Unterteilung zwischen elternmotiviertem Zurückhalten und primär kindbedingten Ursachen

Die Differenzierung zwischen elternmotiviertem Schulfernbleiben und solchem aus großenteils kindbedingten Ursachen stellt eine weitere mögliche Kategorisierung dar (Heyne & Sauter, 2013; Kearney, 2003). Insbesondere im Bereich des Zurückhaltens durch Eltern finden sich Kriterien, die im soziologischen Kontext verwendet werden (Albers & Ricking, 2018).

Von elternmotiviertem Schulfernbleiben wird dann gesprochen, wenn die Initiative zum Schulfernbleiben von den Eltern ausgeht. Dies ist meist auf mehrere Aspekte zurückzuführen: Grundsätzlich kann eine problematische Haltung der Eltern gegenüber der Schule bzw. der schulischen Ausbildung elternmotiviertes Zurückhalten befördern (Ehmann & Rademacker, 2003). Dabei stehen Eltern dem Schulbesuch oft gleichgültig bis ablehnend gegenüber: Aufgrund des geringen Ranges des Schulbesuchs im Wertesystem der Erziehungsberechtigten (Dunkake, 2010; Malcolm, 2003; Oehme, 2007; Reid, 2002a, 2014; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002) kümmern sich Erziehungsberechtigte nur unzulänglich um einen regelmäßigen Schulbesuch des Kindes (Albers & Ricking, 2018). Weitere Ursachen auf Elternseite können beispielsweise darin liegen, dass das Kind einem gesunden Familienmitglied zuhause Gesellschaft leistet (Hersov, 1990) oder ein krankes Familienmitglied als sog. „*young carer*“ unterstützt (Kaiser & Schulze, 2014; Wimmer, 2013).

Werden indessen Faktoren auf der Seite des Kindes priorisiert, so lässt sich Schulfernbleiben laut Heyne und Mitarbeitenden (2006) auf psychopathologische Ursachen (wie beispielsweise soziale Unsicherheit oder Ängste, depressive Symptome oder massive motivationale Defizite mit einhergehender Anstrengungsvermeidung) zurückführen. Auch können schulbezogene Elemente wie ein defizitäres Lern- und Arbeitsverhalten oder eine intellektuelle Überforderung, aber auch Beeinträchtigungen hinsichtlich der Beziehung zu den Eltern sowie hohe gesellschaftliche Leistungserwartungen weitere Faktoren darstellen (Walter & Döpfner, 2020a).

Diese kurz skizzierte Unterteilung in eltern- und kindbezogene Faktoren ermöglicht eine Bündelung ätiopathogenetischer Faktoren. Da jedoch zumeist eine Mischung aus beiden Bereichen vorliegt, kann diese Unterteilung jedoch nicht sämtliche Formen von Schulabsentismus berücksichtigen (Walter & Döpfner, 2009) und stellt eine pragmatische Annäherung dar.

Traditionelle Unterteilung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die kinder- und jugendpsychiatrische Literatur unterschied eine längere Zeit zwischen *Schulangst*, *Schulphobie* und *Schulschwänzen* (Jans & Warnke, 2004; Knollmann et al., 2009; Steinhausen, 2016). Während bei den schulängstlichen und schulphobischen Kindern und Jugendlichen verschiedene Formen von zugrunde liegenden Ängsten (soziale oder Leistungsängste bei Schulangst, Trennungsängste bei Schulphobie) von Bedeutung sind, ergab der Vergleich der klinischen Störungen mehr Störungen des Sozialverhaltens bei Schulschwänzenden (Knollmann et al., 2009). Zudem ist ein durchgängiges entschuldigtes Fehlen mit Wissen der Eltern für die Bereiche *Schulangst* und *Schulphobie* charakteristisch, wohingegen sich Schulschwänzen auf unentschuldigtes Fehlen an einigen Tagen ohne Wissen der Eltern bezieht (Knollmann et al., 2010). Aber auch bei der eben beschriebenen Dreiteilung liegen phänomenologische Überlappungen vor (Egger et al., 2003).

Dualistische Unterteilung in Schulschwänzen und Schulverweigerung

Zahlreiche Autoren differenzieren vor dem Hintergrund des Schulabsentismus lediglich die Begriffe *Schulschwänzen* und *Schulverweigerung* (Berg, 1997, 2002; Goodman & Scott, 2016; Hella & Bernstein, 2012). Sie ähneln damit der kinder- und jugendpsychiatrischen Dreiteilung. Während nun Schulschwänzende in Unkenntnis ihrer Erziehungsberechtigten der Schule fernbleiben, um angenehmere Tätigkeiten auszuführen, werden Schulverweigernde den Forscherinnen und Forschern zufolge anhand folgender Kriterien charakterisiert: (1) starker Widerstand oder Weigerung mit deutlich emotionalem Stress und somatischen Beschwerden in Zusammenhang mit dem Schulbesuch; (2) längere Abwesenheitszeiten; (3) die Schulzeit wird mit dem Wissen der Eltern zuhause verbracht; (4) das Ausbleiben weiterer externalisierender Symptome ausgenommen der Weigerung, die Schule zu besuchen; (5) stetiges elterliches Bemühen, das Kind der Schule zuzuführen.

Im Hinblick auf die Trennschärfe ist diese Unterteilung auch hier nicht unproblematisch. Auch wenn etliche Studien die dualistische Unterscheidung stützen, gibt es kategorielle Überlappungen, d. h. schulabsente Kinder und Jugendliche, die gleichzeitig Merkmale (z. B. Depressionen oder Schlafstörungen) des Schulschwänzens und der Schulverweigerung aufweisen (Berg et al., 1993; Bools et al., 1990; Egger et al., 2003; Walter et al., 2010).

Differenzierung zwischen Schulschwänzen, Schulverweigerung, Zurückhalten und Schulausschluss als zeitgerechter Standard

Neuere nationale und internationale Arbeiten teilen schulabwesenden Schülerinnen und Schüler oft drei (Heyne et al., 2019; Ricking et al., 2016; Ricking & Speck, 2018b; Speck et al., 2018; Thambirajah et al., 2008) oder vier Formen (Heyne et al., 2019) zu: dem Schulschwänzen (engl. *truancy*), dem elternbedingten Schulabsentismus oder dem Zurückhalten durch Eltern (engl. *withdrawal, parental-condoned absences*) sowie dem für dieses Forschungsvorhaben im Zentrum stehenden angstbedingten Schulvermeiden bzw. Schulverweigern (engl. *anxiety based school refusal* bzw. *school refusal*). Der von Heyne und Mitarbeitende (2019) vorgeschlagene Schulausschluss (engl. *school exclusion*) als vierte Form stellt in diesem Zusammenhang eine durchaus sinnvolle Ergänzung dar. Sie beschreibt Lernende, deren Schulabwesenheit die Konsequenz einer Entscheidung der Schule ist: z. B. als Disziplinarmaßnahme. Die letztgenannte Form ist in dieser Arbeit jedoch nicht weiter von Belang.

Die o.g. Konzepte werden aufgrund ihrer Überschneidungen und phänomenologischen Unschärfe von deutschen und internationalen Arbeiten des letzten Jahrzehnts zunehmend kritisch bewertet (z.B. bei Lenzen et al., 2016; Tanner-Smith & Wilson, 2013). Sie stellen alle in diesem Kontext arbeitenden Erziehenden, Forschenden und Entscheidungstragenden vor große Herausforderungen (Heyne et al., 2019).

Einige Autoren nehmen daher eine ausschließlich deskriptive Perspektive ein, also die reine Feststellung der Tatsache, dass der Lernende dem Unterricht fernbleibt. So wäre zwar die Gesamtheit aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, jedoch würde ein beträchtlicher Teil an Schülerinnen und Schüler, die aus rein somatischen Ursachen schulabsent sind (z. B. aufgrund von Asthma) und deren Abwesenheit durch Eltern oder Arzt legitimiert ist, ebenfalls registriert. Kearney (2008b) bietet dazu eine Übersicht.

Es erscheint zweifelhaft, ob sich nur eine der genannten Unterscheidungen für eine abschließende konzeptuelle Klärung bewährt. Ebenso ist zu fragen, ob die Kategorie *Elternmotiviertes Fernbleiben* bzw. *Zurückhalten durch Eltern* als Unterkategorie des Schulf fernbleibens gelten soll oder vielmehr als eine Residualkategorie zu den beiden Kategorien *Schulschwänzen* und *Schulverweigerung* verstanden werden kann (Reid, 2000).

Dennoch bilden interdisziplinär weitgehend feststehende Definitionen von Schulschwänzen, Schulverweigerung, Zurückhalten und Schulausschluss Grundelemente zur Vergleichbarkeit sowie Integration von Studienergebnissen unterschiedlicher Forscherkreise (Gentle-Genitty et al., 2015) und sind daher auch für diese Arbeit sinnvoll.

2.2.5 Schulschwänzen, Schulverweigerung, elterliches Zurückhalten und Schulausschluss

Die hier verwendeten Begriffsdefinitionen folgen einer Einteilung von Schulf fernbleiben, zu der Heyne und Mitarbeitende (2019), Kearney (2008b), Thambirajah (2008) und Ricking und Mitarbeitende (2016) geeignete Übersichten bieten. Die Konzeptualisierung sieht die vier Bereiche *Schulschwänzen*, *Schulverweigerung*, *Zurückhalten* und *Schulausschluss* vor, deren hervorstechende Merkmale in diesem Kapitel genauer dargestellt werden.

a) Schulschwänzen (*truancy, TR*): Gentle-Genitty und Mitarbeitende (2015, S. 21) definieren Schulschwänzen als „*non-home school student's act of non-attendance evidenced by missing part or all of the school day without it being authorized by medical practitioner or sanctioned by parent(s) and/or legitimately excused by school or per state law*“. Indirekt verweist die Autorengruppe dabei auf zwei zentrale Kriterien: Zum einen bezeichnet Schulschwänzen ein Verhaltensmuster, bei dem Schülerinnen und Schüler (1) aufgrund von Schulunlust oder einer ablehnenden Einstellung zum Schulbesuch (Ricking et al., 2016) absichtlich (Henry, 2007, 2010) zu spät zum Unterricht erscheinen, dem Unterrichtstag vollständig (*“blanket truancy”*) oder einzelnen Unterrichtsstunden fernbleiben (*“post-registration truancy”*). Das geschieht meist, um anderen angenehmeren Tätigkeiten nachzugehen (Walter & Döpfner, 2020a) oder unangenehmen auszuweichen. Vor psychiatrischem Hintergrund wird (2) ein enger Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und Störungen des Sozialverhaltens angenommen (z.B. bei Steinhausen, 2019). Zum anderen erfolgt das Fernbleiben von der Schule (3) ohne Kenntnis

(Heyne et al., 2019; Kearney, 2008b) und Erlaubnis der Eltern (Thambirajah et al., 2008) bzw. der Schule (Heyne et al., 2019). Die schulschwänzenden Schülerinnen und Schüler versuchen zumeist, das (4) Schwänzen zu verbergen (Gentle-Genitty et al., 2015). Zwar verweisen Kerpens und Spruyt in ihrer Studie (2017) auf den Umstand, dass Eltern von Schulschwänzenden in der Hälfte der Fälle Kenntnis haben oder das Schwänzen sogar erlauben („*condoned social truants*“). Um jedoch *Schulschwänzen* vom Bereich des *Zurückhaltens durch Eltern* abgrenzen zu können, schließt die hier verwendete Definition den Umstand der „*parental motivation*“ aus.

Schulschwänzen (*truancy, TR*)

1. Schulunlust und/oder ablehnende Einstellung gegenüber der Schule
 2. enger Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und Störung des Sozialverhaltens
 3. ohne Kenntnis bzw. Erlaubnis der Eltern und der Schule
 4. Versuch der Betroffenen, schulschwänzendes Verhalten zu verbergen
-

Tabelle 3 Merkmale der Kategorie „Schulschwänzen“

b) Schulverweigerung (*school refusal, SR*): Der Bereich *Schulverweigerung* bildet den Kern der vorliegenden Arbeit. Die Begriffsbestimmung orientiert sich stark an der Fassung von Berg (2002). Dabei sind folgende fünf Merkmale charakteristisch: (1) Schulverweigernde wollen die Schule besuchen, werden aber aufgrund von emotionalen Belastungen wie z. B. Ängsten oder Beschwerden, die nicht durch eine körperliche Krankheit erklärbar sind, massiv daran gehindert. Dadurch kommt es zu starkem Widerstand oder Weigerung der Kinder und Jugendlichen, die Schule zu besuchen (Berg et al., 1985). Dissoziales Verhalten wird dabei ausgeschlossen. In diesem Kontext zeigen (2) die Eltern „*reasonable attempts*“, um die Betroffenen zum Schulbesuch zu bringen. (3) Schulverweigernde verbringen die Schulzeit mit Wissen der Eltern zuhause. Zudem (4) zeigen die Kinder und Jugendlichen deutlichen emotionalen Stress in Zusammenhang mit dem Schulbesuch, was häufig mit internalisierenden psychiatrischen Störungsbildern assoziiert ist (insbesondere soziale und Leistungsängste, Trennungsängste, Depressionen), während (5) externalisierende Störungsbilder (wie z. B. Störungen des Sozialverhaltens) in dieser Kategorie ausgeschlossen werden.

Schulverweigerung (*school refusal, SR*)

1. starker Widerstand oder Weigerung, die Schule zu besuchen
 2. elterliche Versuche, die Betroffenen der Schule zuzuführen
 3. Schulzeit wird zuhause verbracht und nicht vor den Eltern verborgen
-

-
4. deutlicher emotionaler Stress (häufig mit internalisierender Symptomatik) im Zusammenhang mit dem Schulbesuch
 5. neben den Widerständen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch keine weiteren externalisierenden Symptome
-

Tabelle 4 Merkmale der Kategorie „Schulverweigerung“

c) Zurückhalten durch Eltern bzw. elternbedingter Schulabsentismus (*school withdrawal, SW*):

Diese Kategorie beinhaltet den wesentlichen Aspekt, dass (1) die Initiative zum Fernbleiben von den Eltern ausgeht, die sich ihrer Verhaltensweise bewusst sind (Ricking et al., 2016; Thambirajah et al., 2008). Daneben kann diese Form von Absentismus auch durch ein teils heimliches Einverständnis zwischen Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern bewirkt werden. So wird das Schulfernbleiben von den Eltern zumindest gebilligt oder geduldet (Albers & Ricking, 2018). Heyne und Mitarbeitende (2019) erweitern das Verständnis des *Zurückhaltens durch Eltern* mit den Merkmalen (2) „*little or no parental effort to get the young person to school*“. Die Gründe für elterliches Zurückhalten sind vielfältig und reichen von Eigennutz (z. B. Hilfe bei der Hausarbeit) bis zu kulturellen Spannungen zwischen Eltern und Schule (z. B. aufgrund Diskrepanzen mit Religions- oder Sportunterricht).

Zurückhalten durch Eltern (*school withdrawal, SW*)

1. Initiative zum Fernbleiben geht von den Eltern aus bzw. das Fernbleiben wird von den Eltern geduldet
 2. ausbleibende oder zu geringe Bemühungen auf Elternseite, die Betroffene oder den Betroffenen der Schule zuzuführen
-

Tabelle 5 Merkmale der Kategorie „Zurückhalten durch Eltern“

d) Schulabschluss (*school exclusion, SE*): Nach Heyne und Mitarbeitende (2019) greift die Kategorie *Schulabschluss* dann, wenn eine der folgenden Kriterien zutrifft: Die Schulabsenz ist Folge einer (1) rechtswidrigen Entscheidung des Disziplinausschusses der Schule, (2) die Schule ist nicht in der Lage oder nicht bereit, den körperlichen, sozial-emotionalen, verhaltensbezogenen oder akademischen Bedürfnissen einer Schülerin oder eines Schüler gerecht zu werden (z. B. Eltern einer Schülerin mit leichter intellektueller Einschränkung werden aufgefordert, ihre Tochter an zwei Nachmittagen pro Woche vorzeitig vom Unterricht abzuholen, weil eine spezifische Lehrkraft fehlt) oder (3) die Schule hält eine Schülerin oder einen Schüler von der Teilnahme am Schulbesuch über den Rahmen des rechtlich zulässigen hinaus ab, um beispielsweise bei landesweiten Vergleichstest besser abzuschneiden.

Schulabschluss (*school exclusion, SE*)

1. Fernbleiben vom Unterricht als Folge einer rechtswidrigen Entscheidung der Schule
2. Fernbleiben als Konsequenz der Unfähigkeit der Schule, den speziellen inklusiven Bedürfnissen einer Schülerin oder eines Schülers gerecht zu werden
3. Fernbleiben aufgrund struktureller Diskriminierung

Tabelle 6 Merkmale der Kategorie "Schulabschluss"

2.3 Rolle der Eltern bei Schulversäumnissen

Eltern spielen bei Schulversäumnissen eine bedeutende Rolle (Albers & Ricking, 2018; Heyne et al., 2019; Thambirajah et al., 2008; Walter & Döpfner, 2020a). Es finden sich zahlreiche Hintergründe und Motive auf Seiten der Eltern, die den Schulbesuch negativ beeinflussen, wie z. B. familiäre Konflikte, dysfunktionales Erziehungsverhalten, psychische Erkrankungen oder das Einbinden der Kinder bei der Pflege von Familienangehörigen (Albers & Ricking, 2018; Walter & Döpfner, 2020a). Einige Autoren versuchen die elterlichen Motive und Handlungen im Sinne eines Kontinuums (Albers & Ricking, 2018) oder eines Stufenmodells abzubilden (Galloway, 1985), in dem die Eltern eine eher aktive (Mitarbeit des Kindes im Haushalt oder bei der Pflege eines Familienmitglieds) oder passive Rolle (Verlust der erzieherischen Einflussnahme auf das Kind) einnehmen.

Bei genauerer Betrachtung der Kategorie *Elternmotiviertes Zurückhalten* werden Verhaltensweisen auf Seiten der Erziehungsberechtigten sichtbar, die gleichermaßen der Kategorie *Schulverweigerung* zuzuordnen sind und schulverweigerndes Verhalten mitbedingen und/oder aufrechterhalten (Albers & Ricking, 2018; Heyne et al., 2019). Dazu gehören beispielsweise Verhaltensweisen, die auf eine ambivalente elterliche Haltung zurückzuführen sind. Hierbei haben Eltern zwar den Schulbesuch im Sinn, wollen aber gleichzeitig das Kind vor belastenden Erfahrungen in der Schule beschützen (Atkinson et al., 1985). In diesem Zusammenhang markiert Galloway zusätzlich den Terminus „*inability*“, also das Unvermögen der Eltern, das Kind der Schule zuzuführen (Galloway, 1982). So wollen die Eltern das Kind der Schule zuführen, sind aber aus verschiedenen Gründen nicht (mehr) imstande. Um beispielsweise weitere oftmals massiv belastende häusliche Konflikte zu vermeiden, dulden Erziehungsberechtigte die Schulversäumnisse. Albers und Ricking verwenden für diese Schnittmenge auch die Benennung *billigende* Eltern (Albers & Ricking, 2018).

Die folgenden Ausführungen stellen einige Beispiele elterlichen Zurückhaltens exemplarisch dar. Anschließend wird eine Vielzahl an Hintergründen und Motiven auf Elternseite aufgezeigt, die für schulverweigerndes Verhalten von besonderer Relevanz sind. In diesem Zusammenhang erfolgt eine kurze Thematisierung des Einflusses der COVID-19-Pandemie auf die Elternrolle. Zuletzt werden zwei wichtige Aspekte der Elternrolle bei Schulverweigerung angesprochen: die ambivalente Haltung gegenüber dem Schulbesuch und die das Schulversäumnis billigende Elternrolle. Beide können in einem Feld zwischen Schulverweigerung und elterlichem Zurückhalten verortet werden und sind für diese Arbeit von besonderem Interesse.

2.3.1 Hintergründe und Motive elterlichen Zurückhaltens

Anlässe seitens der Eltern, die den Schulbesuch der Kinder und Jugendlichen negativ beeinflussen und bei denen die Initiative für das Fernbleiben deutlich erkennbar von den Eltern ausgeht, sind zahlreich und unterschiedlich (Kearney, 2008a; Reid, 2014). So bildet die Beteiligung des Kindes an elterlichen Pflichten wie dem Aufpassen auf Geschwister oder die Mithilfe im Haushalt (Hersov, 1990; Wimmer, 2013) einen möglichen Grund für elternbedingtes Fernbleiben ab. Teilweise zeigt sich auch, dass Kinder und Jugendliche zur finanziellen Unterstützung der Familie ganztätig arbeiten (Kearney, 2016; Schulze & Wittrock, 2000). Zuweilen sind schulpflichtige Jugendliche in Teilzeit in illegale Arbeitsverhältnisse involviert (Hallam & Rogers, 2008). Des Weiteren besteht bei einer psychischen Erkrankung von mindestens einem Elternteil ein zwei- bis fünffach erhöhtes Risiko für Vernachlässigung, körperliche oder seelische Misshandlung bis hin zu sexuellen Missbrauch (Guevara et al., 2013). Um in diesem Kontext erkennbare Hinweise von Verwahrlosung oder Kindesmissbrauch zu verschleiern, wird der Schulbesuch in einigen Fällen von den Eltern blockiert (Schulze & Wittrock, 2005). Außerdem bestehen ernstzunehmende Schulversäumnisse aufgrund einer kulturell oder religiös bedingten Ablehnung gewisser Inhalte des Lehrplans oder der Schulpflicht überhaupt (Albers & Ricking, 2018).

Da in diesen Fällen davon auszugehen ist, dass die Entscheidung zum Fernbleiben nicht primär von den betroffenen Schülerinnen und Schüler ausgeht, sind die genannten Beispiele eindeutig in die Kategorie *Zurückhalten durch Eltern* zu verorten und in dieser Arbeit von geringerer Bedeutung.

2.3.2 Elterliche Faktoren im Kontext der Schulverweigerung

Einige Faktoren sind innerhalb des Bereichs *Schulverweigerung* von besonderer Relevanz und sollen im Folgenden angesprochen werden.

Forschungsergebnisse stellen zusätzlich zu vernachlässigendem, wenig kontrollierendem und nachgiebigem (Albers & Ricking, 2018; Galm et al., 2010; Goodman & Scott, 2016; Reid, 2000) auch übermäßig protektives (McShane et al., 2001; Reid, 2000; Speck et al., 2018; Thambirajah et al., 2008) Erziehungsverhalten im Zusammenhang mit Schulvermeidung fest. Zudem finden sich in den betroffenen Familien gehäuft unvorteilhafte psychologische Verstärkungsprozesse. Dabei wird schulvermeidendes Verhalten durch Annehmlichkeiten (z. B. Medienkonsum) und Entlastung (z. B. müssen die in der Schule durchgenommenen Inhalte nicht nachgearbeitet werden) verstärkt. Bewältigungsstrategien (wie beispielsweise zunächst ein teilweiser Schulbesuch bis zum späten Vormittag, mit anschließender Steigerung der Anwesenzeiten) dagegen erfahren durch die Eltern wenig bis gar keine Verstärkung (Kearney & Albano, 2004).

Psychische Erkrankungen, insbesondere depressive Symptome (Guevara et al., 2013), der Erziehungsberechtigten können einen weiteren wesentlichen Bedingungsfaktor im Hinblick auf schulabsentes Verhalten (Kearney, 2008b; Knollmann et al., 2010; McShane et al., 2001; Reid, 2014) darstellen. Eine Vielzahl an Studien zeigt ein unverkennbar hohes Aufkommen an physischen und psychischen Krankheiten bei den betroffenen Eltern auf. Häufig finden sich Ängste und affektive Störungen bei den Eltern von schulvermeidenden Kindern und Jugendlichen (Berg et al., 1993; Egger et al., 2003; Knollmann et al., 2010; Martin et al., 1999; McShane et al., 2001). Damit einhergehend zu nennen sind Eltern, die ihre Kinder aufgrund von emotionaler und instrumenteller Parentifizierung vom Unterricht zurückhalten. Die Erziehungsberechtigten handeln größtenteils vor dem Hintergrund einer psychischen Krankheit. Kinder übernehmen dabei die Rolle eines Partners bzw. einer Partnerin oder unterstützen die Eltern im Bereich häuslicher Aufgaben (A. Lenz, 2014).

Daneben belegen Studien, dass innerfamiliäre Konflikte (Egger et al., 2003; Kearney, 2008a; McShane et al., 2001; Thambirajah et al., 2008), alleinerziehende Eltern (Egger et al., 2003; Walter et al., 2010), Schulabbruch der Eltern (Kearney, 2016; McShane et al., 2001) und Veränderungen des familiären Systems (Suveg et al., 2005) aus den verschiedensten Gründen Schulvermeidung begünstigen.

Weitere Ursachen können darin begründet sein, dass die Eltern Schwierigkeiten im Umgang mit Institutionen (Goodman & Scott, 2016) haben, oder bereits konflikthafte Beziehungen zwischen Eltern und Schule bestehen (Kearney, 2001). Einige Studien weisen defizitäre Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Schule nach. So identifizieren Untersuchungen in der elterlichen Haltung gegenüber der Schule einen Zusammenhang mit den Schulversäumnissen der Kinder (Dunkake, 2010; Reid, 2014) oder weisen nach, dass betroffene Eltern oft nicht über unentschuldigte Fehlzeiten des Kindes informiert werden, oder darüber negative Rückmeldung erhalten (Davies & Lee, 2006; Guare & Cooper, 2005). In diesem Zusammenhang sind auch deviante Eltern zu nennen, die nicht in der Lage sind, ihrer elterlichen Pflicht in diesem Kontext nachzukommen (Kearney, 2008b). Zahlreiche weitere Aspekte wie Substanzmissbrauch seitens der Eltern (Casas-Gil & Navarro-Guzman, 2002), intrafamiliäre Verstrickungen und finanziell belastete Familienverhältnisse (Chapman, 2007; Heyne, 2006; Kearney, 2016; McShane et al., 2001; Thambirajah et al., 2008) können elterliche Rahmenbedingungen weiter verschlechtern (s. a. Abb. 1)

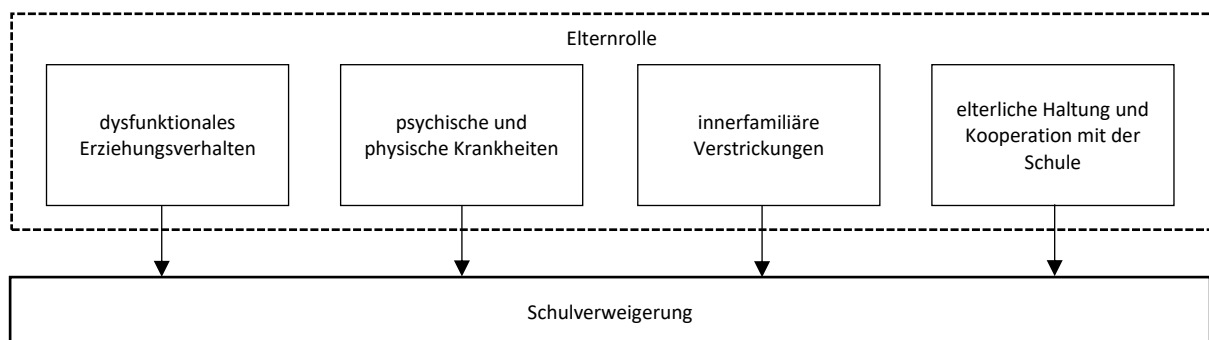


Abbildung 1 Elterliche Einflussfaktoren auf Schulverweigerung

2.3.3 Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Rolle der Eltern

Die meisten Eltern fühlten sich durch die Pandemie belastet. Der Anteil der Eltern mit Depressionssymptomatik während der ersten drei Befragungswellen der COPSY-Studie lag zwischen rund 17 und 24 % (Ravens-Sieberer et al., 2022). Da davon auszugehen ist, dass die psychische Gesundheit der Eltern, dabei u. a. auch Depressionen, deren Erziehungsverhalten beeinflusst (Lovejoy et al., 2000), wird vermutet, dass die Effekte der COVID-19-Pandemie auch noch nach Rücknahme der getroffenen Maßnahmen und der damit verbundenen Wiederöffnung der Schulen die Rolle der Eltern im Kontext von Schulverweigerung beeinflusst und damit die

Ausgangslage des erzieherischen Erlebens und Verhaltens der Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlichen zusätzlich weiterhin verschärfen (s. a. Abb. 2).

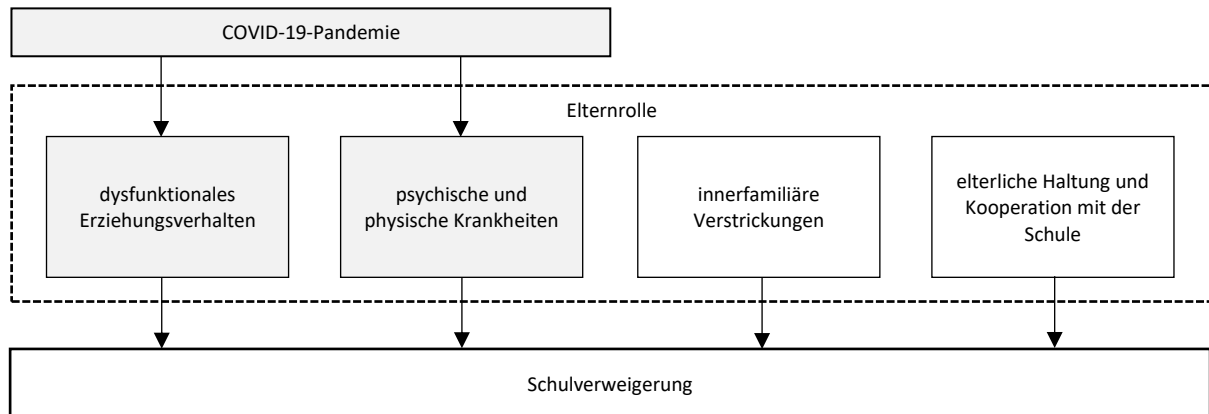


Abbildung 2 Der Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Rolle der Eltern bei Schulverweigerung

2.3.4 Ambivalente und billigende Elternrollen

Bereits 1982 bildet Galloway elterliches Zurückhalten auf verschiedenen Stufen ab, mit stellenweise fließendem Übergang: von der Opposition der Eltern (z. B. ein Kind absichtlich zuhause zu lassen) über die ambivalente elterliche Haltung (z. B. bei geringem Interesse der Eltern an der Schulbildung des Kindes) bis zu Unfähigkeit seitens der Eltern, d. h. wenn diese nicht in der Lage sind, das Kind zur Schule zu schicken. Folgende Fälle zeigen beispielhaft den fließenden Übergang zwischen ambivalenter elterlicher Haltung und des „Außer-Standeseins“, das Kind zur Schule zu schicken: Im ersten Fall haben Eltern einerseits vor, den Schulbesuch durchzusetzen, wollen andererseits aber gleichzeitig das Kind, z. B. im Sinne überprotektivem Verhaltens, vor belastenden Erfahrungen in der Schule beschützen (Atkinson et al., 1985). Ähnlich verhält es sich in dem Fall, dass die Angst der Mutter, die Zuwendung des Kindes zu verlieren, dem Vorhaben, das Kind zur Schule zu schicken, entgegensteht (Albers & Ricking, 2018). Ein letzter Fall beschreibt eine Mutter, die grundsätzlich möchte, dass ihr Kind in die Schule geht, aber der emotionalen Unterstützung durch das Kind zuhause einen übermäßig hohen Wert beimisst (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014).

Entsprechend entwickeln Albers und Ricking (2018, S. 15) unter Berücksichtigung der dargelegten Hintergründe und Motive mannigfaltige Rollen der Eltern beim Zurückhalten und bewerten die elterlichen Rollen auf einem *Kontinuum der Motive* (s. a. Abb. 3). Sie ähneln in ihrer

Darstellung damit der Galloways (1982): von aktiv-zurückhaltend (engl. *parental-motivated /-approved, withdrawal*, z. B. bei Parentifizierung), über zustimmend oder zumindest reaktiv-billigend (engl. *parental-condoned* aus „to condone“ = stillschweigend billigen/hinnehmen, z. B. bei unzureichender erzieherischer Einflussnahme oder überprotektivem Verhalten) bis hin zu passiv-gleichgültig (engl. *unconcernful, neglectful*, z. B. bei entsprechend negativer Haltung gegenüber Bildungsinstitutionen).

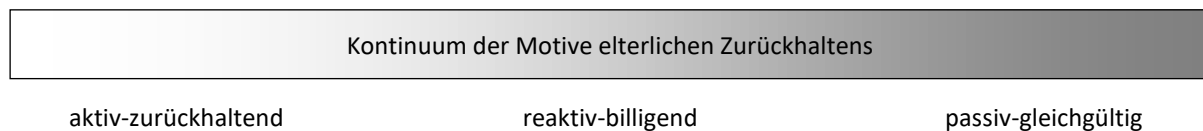


Abbildung 3 Kontinuum der Motive elterlichen Zurückhaltens nach Albers und Ricking (2018)

Das Begriffsverständnis *reaktiv-billigend* drückt vielfältige elterliche bzw. familiäre Bedingungsfaktoren im Kontext des Schulabsentismus aus, die sich u. a. in inadäquaten Verhaltensweisen oder häuslichen Problemen zeigen (Reid, 2014). Entsprechend erklären Hallam und Rogers (2008, S. 4) *parental-condoned absences* als „Absences which parents do not approve but where they feel unable or unwilling to enforce attendance“. Die Erziehungsberechtigten wissen folglich von den Schulversäumnissen, sind jedoch nicht in der Lage, den Schulbesuch durchzusetzen. Galloway spricht hier von Eltern, „[who] have simply given up trying to persuade them to attend school“ (Galloway, 1985, S. 28). Es ist davon auszugehen, dass Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher in der Folge zahlreicher erfolgloser Zuführungsversuche (Berg, 2002) deren häuslichen Aufenthalt nicht mehr offen missbilligen. Um negative Folgeeffekte wie familiäre Konflikte und massive Belastung der Familie zu vermeiden, dürften so die Zuführungsversuche im Verlauf aufgegeben und das schulverweigernde Verhalten still toleriert werden. Davidson (1960) vermutet unbewusstes Billigen als Ausdruck des In-Kaufnehmens des häuslichen Aufenthalts, da Eltern möglicherweise davon ausgehen, dass der Versuch, das Kind der Schule zuzuführen, weiter scheitern wird. Es wird als wahrscheinlich angenommen, dass bei fortschreitender Dauer chronischer Schulverweigerung Eltern zunehmend gleichgültiger dem Schulbesuch gegenüberstehen, auch wenn sie ihre Zuführungsversuche nur widerwillig aufgegeben haben (Heyne et al., 2019). Die von Galloway (1982) benannte elterliche Unfähigkeit erweist sich ebenfalls als Ergebnis erfolgloser, jedoch angemessener Bemühungen (Berg, 2002), das Kind der Schule zuzuführen. Es ist zweifellos davon auszugehen, dass es sich bei fortschreitender Dauer chronischer Schulverweigerung um eine

Form des Nicht-in-der-Lage-seins der Eltern handeln kann, wenn es darum geht, ein Kind mit offen schulverweigerndem Verhalten unter hohem emotionalen Stress und starken teils psychischen (Chitiyo & Wheeler, 2006) teils physischen Widerständen zum Schulbesuch zu bringen (Galloway, 1982; Heyne et al., 2019). Daneben verschärfen medizinische, soziale oder finanzielle Probleme die familiäre Ausgangslage. Galloway (1982, S. 382) umschreibt diesen Zustand als „*stretched to the limit*“. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, das Kriterium der „*inability*“ eines Elternteils auch oder gar größtenteils der Kategorie *Schulverweigerung* zuzuordnen.

Da in dieser Arbeit die elterliche *Unfähigkeit* nicht ausschließlich auf der Verhaltensebene beschrieben, sondern vielmehr als Ergebnis verschiedener situativer Elemente verstanden wird, soll „*inability*“ im Folgenden entweder mit *Nicht-in-der-Lage-sein* oder dem hier synonym verwendeten Begriff *Nicht-im-Stande-sein* übersetzt werden.

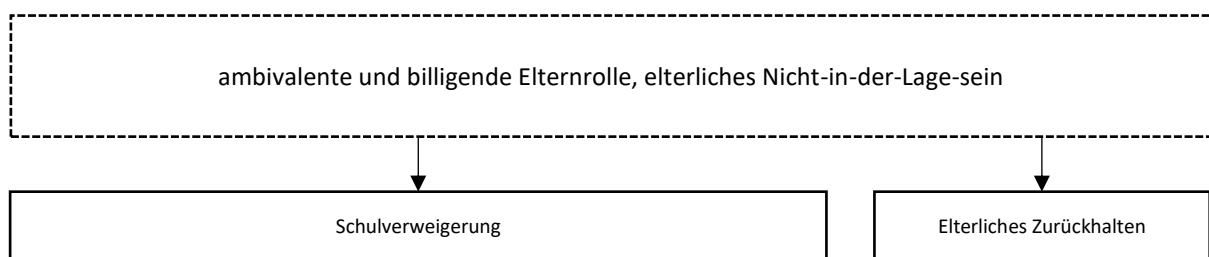


Abbildung 4 Ambivalente, billigende Elternrolle und elterliches Nicht-in-der-Lage-sein und Schulverweigerung

Sowohl die *ambivalente* als auch die *billigende Elternrolle* und das damit verbundene *Nicht-in-der-Lage-sein der Eltern* sind erkennbar eng mit der Kategorie *Schulverweigerung* verbunden und werden daher – sofern im Voraus Zuführungsversuche erfolgten – im Folgenden als Charakteristika schulverweigerndes Verhalten verstanden (s. a. Abb. 4).

Um den zentralen Forschungsdesideraten zur Elternrolle im Kontext schulverweigernder Kinder und Jugendlichen näherzukommen, wird im kommenden Abschnitt der Begriff *Schulverweigerung* charakterisiert, in wesentlichen Punkten vom Phänomen des Schulschwänzens und des elterlichen Zurückhaltens abgegrenzt und auf der Grundlage der obigen Ausführungen ergänzt.

2.4 Schulverweigerung – eine Arbeitsdefinition

In der deutschen Forschungsliteratur ist der Terminus *Schulverweigerung* vom Begriff *Schulvermeidung* deutlich abzugrenzen. Auch wenn sich der Begriff *Schulvermeidung* vergleichsweise nah an der Konzeption der Schulverweigernde befindet, integriert das Binnenkonzept *Schulvermeidung* auch Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer, also Schülerinnen und Schüler, die zumindest teilweise schulabsent sind, weil sie lieber andere Dinge tun (Walter & Döpfner, 2020a, S. 3).

Schulverweigerung dagegen ist eine psychosoziale Problematik, bei der Kinder und Jugendliche aufgrund internalisierender Symptome große Schwierigkeiten haben, die Schule zu besuchen, und in vielen Fällen der Schule fernbleiben (Heyne & Sauter, 2013). Eine in der nationalen (Ricking et al., 2009) und internationalen (Heyne et al., 2019; Kearney, 2008a; Thambirajah et al., 2008) Forschungsliteratur verbreitete Definition für schulverweigernde Kinder und Jugendliche, die ursprünglich auf Berg und Mitarbeitende (1969) zurückgeht, schließt fünf Kriterien ein (s. a. Abb. 5) und wird der Arbeit zugrunde gelegt. Auf der Grundlage der obigen Ausführungen wird die Definition im Folgenden ergänzt und erläutert:

(1) Es besteht starker Widerstand oder Weigerung der Kinder und Jugendlichen, die Schule zu besuchen. Das Kriterium beschreibt den aktuellen Zustand von Kindern und Jugendlichen, die die Schule zwar besuchen *wollen*, aber aufgrund emotionaler Hintergründe nicht besuchen *können* (Berg et al., 1969) und ermöglicht die Abgrenzung von Schulschwänzern, die die Schule nicht besuchen *wollen* (Thambirajah et al., 2008). Außerdem zeigen schulverweigernde Kinder und Jugendliche dabei massive Verhaltensauffälligkeiten wie morgendliche Wutausbrüche oder somatoforme Beschwerden (Honjo et al., 2001), die die Kinder und Jugendlichen – sofern es zu einem Schulbesuch kommt – während des Schultages deutlich belasten (Ricking et al., 2009, S. 17). Chitiyo und Wheeler (2006) beobachten zudem, dass betroffene Kinder und Jugendliche ihre Eltern gehäuft psychisch unter Druck setzen und manipulieren. Für gewöhnlich gehen mit schulverweigerndem Verhalten längere Abwesenzeiten einher (Berg et al., 1969). Entgegen der üblichen Forschungsmeinung schließt die Begriffsbestimmung dieser Arbeit den Aspekt des Zuspätkommens oder des vorzeitigen Abbruchs des Schultages beispielsweise aufgrund somatischer Beschwerden nicht aus.

(2) Es bestehen anfänglich elterliche Versuche, das Kind der Schule zuzuführen, wodurch sich Schulverweigerung vom Phänomen des elterlichen Zurückhaltens abgrenzen lässt (Albers &

Ricking, 2018). Das Kriterium gilt bereits als erfüllt, sobald Eltern ihr Kind zum Zweck des Schulbesuchs wecken (Heyne et al., 2019). Die Forschungsgruppe um Bools und Berg sprechen in diesem Zusammenhang von „*reasonable parental pressure*“ bzw. „*reasonable attempts*“ (Berg, 2002; Bools et al., 1990). Bei fortschreitender und chronischer Schulverweigerung ist anzunehmen, dass die Intensität der elterlichen Zuführungsversuche mehr oder weniger bewusst abnimmt (Davidson, 1960), um u. a. die familiäre Belastung aufgrund der meist morgendlichen Konfliktsituation zu reduzieren (Heyne et al., 2019; Thambirajah et al., 2008). Die hier verwendete Definition berücksichtigt diesen Umstand.

(3) Die Schulzeit wird zu Hause verbracht und nicht vor den Eltern verborgen. In diesem Kontext haben die Eltern oder weitere Familienmitglieder (Bools et al., 1990) Kenntnis von der emotionalen Problematik (Berg, 1992) und der damit verbundenen Schulabwesenheit ihrer Kinder (Berg et al., 1969). Zudem versuchen die Kinder häufig, auf ihre Eltern dahingehend einzuwirken, dass sie den Schultag zuhause verbringen dürfen (Chitiyo & Wheeler, 2006). In diesem Punkt grenzt sich Schulschwänzen von Schulverweigerung ab, da schulschwänzendes Verhalten vor den Eltern verborgen wird (Reid, 2002b), auch um angenehmeren Tätigkeiten (Freunde treffen, shoppen oder Hobby ausüben) nachzugehen (Ricking et al., 2009).

(4) Die Kinder und Jugendliche zeigen deutlichen emotionalen Stress in Zusammenhang mit dem Schulbesuch. Schulverweigernde zeigen vornehmlich internalisierende Symptome wie beispielsweise ungeklärte somatische Beschwerden (Berg et al., 1969), das Äußern von Unwohlsein, Angst, Unglücklichsein oder chronische emotionale Belastungsmerkmale wie Schlafstörungen oder depressive Stimmungstiefs, die sowohl in einem klinisch relevanten (insbesondere soziale und Leistungsängste, Trennungsängste, Depressionen), wie auch bereits subklinischen Ausmaß erkennbar sind (Heyne et al., 2014; Maynard et al., 2015). Zwar ist Schulverweigerung keine eigenständige psychiatrische Störung in den gängigen Diagnosemanualen ICD-11 sowie DSM-V, und nicht alle Schulverweigernde weisen psychische Störungen auf, jedoch ist die Wahrscheinlichkeit einer oder mehrerer internalisierenden psychischen Störungen in diesem Kontext deutlich erhöht (Egger et al., 2003; Kearney & Albano, 2004; Maynard et al., 2015). In etlichen klinischen Inanspruchnahme-Populationen schulverweigernder Kinder und Jugendlicher wiesen beinahe 50% der Fälle Angststörungen auf (Bools et al., 1990; Prabhuswamy et al., 2007; Walter et al., 2010). Bei einer klinischen Inanspruchnahme-Population (n=200), die wegen Schulvermeidung in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie vorstellig

wurde, wiesen McShane und Mitarbeitende (2001) ebenfalls bei mehr als 50% eine psychische Störung nach. Die Diagnose einer Angststörung trat dabei wiederum mit 54% am häufigsten auf. Auch Kriterien für das Bestehen einer depressiven Episode wurden bei 30% der Patienten erfüllt. Soziale und Leistungsängste sind gehäuft im Jugendalter anzutreffen, während Trennungsängste eher in der frühen bis mittleren Kindheit vorkommen (Büch et al., 2015).

(5) Es finden sich keine weiteren externalisierenden Symptome neben der Weigerung des Schülers, die Schule zu besuchen. Aggressives Verhalten kommt demnach laut Berg (1997) ausschließlich in Situationen vor, in denen „*attempts are made to force school attendance*“. Störungen des Sozialverhaltens meist mit entsprechend dissozialer Verhaltenssymptomatik wie z. B. Stehlen oder willkürliches zerstören von Dingen sind häufig mit Schulschwänzen, nicht aber mit Schulverweigern assoziiert (Egger et al., 2003; Knollmann et al., 2010; Thambirajah et al., 2008).

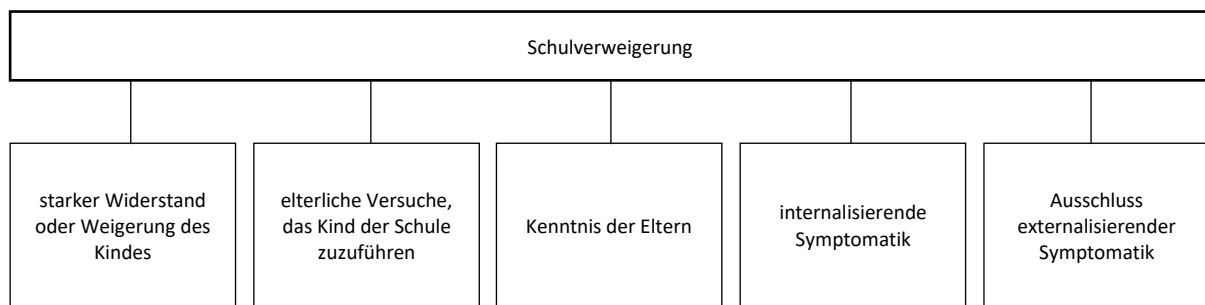


Abbildung 5 Kriterien schulverweigernden Verhaltens

3 Relevanz der Arbeit, Ziele und Fragestellungen

Das Kapitel beschreibt die wichtigsten Punkte und Ziele, aus denen die Relevanz der Arbeit hervorgeht. Dabei nehmen die Annahme, dass Eltern das Schulfernbleiben ihrer Kinder beeinflussen, die zahlreichen negativen Konsequenzen des Schulfernbleibens und das bisher nicht ausreichend beforschte Feld *Schulabsentismus* eine zentrale Position ein. Die wesentlichen Ziele und Fragestellungen werden im zweiten Teil des Kapitels dargelegt.

3.1 Relevanz der Forschungsarbeit

Das Schulrecht in Bayern differenziert ähnlich zu anderen Bundesländern und dem Ausland zwischen entschuldigtem und unentschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht. Für die Vorlage einer Entschuldigung bei Nichtteilnahme am Unterricht sind i. d. R. die Erziehungsberechtigten verantwortlich (*BaySchO: § 20*, 2021). Im Hinblick auf die Richtigkeit der Angaben bei legitimierenden Entschuldigungen wird von einem funktionierenden Erziehungsbündnis zwischen Eltern und Schule ausgegangen (Rademacker, 2018).

Gleichwohl besteht die Annahme, dass Eltern aus unterschiedlichen Gründen mit legitimierenden Entschuldigungen schulverweigerndes Verhalten maskieren und deren Aufdeckung erschweren (Herz & Haertel, 2018; Popp, 2018; Ricking, 2006; Speck et al., 2018; Thambirajah et al., 2008). In diesen Fällen ist von einem bedeutenden Dunkelfeld auszugehen (Thambirajah et al., 2008). So berichteten Lenzen und Mitarbeitende (2013) in einer fragebogengestützten Studie zur Prävalenz von Schulabsentismus von einer Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. Anhand der Daten von ca. 2700 deutschen Haupt-, Real- und Gymnasialschülerinnen und -schülern im Alter zwischen 11 und 19 Jahren zeigte sich auch bei entschuldigten Lernenden eine deutliche Zunahme von emotionalen Problemen in Abhängigkeit vom Ausmaß des Fehlens. Eine aktuelle Fragebogenerhebung an Lehrkräften sächsischer Grund- und Oberschulen unterstützt die Vermutung, dass Entschuldigungen möglicherweise Schulverweigerung verdecken. Von etwa 200 Befragten hielten annähernd ein Drittel soziale Ängste, Trennungs- oder Leistungsängste der Schülerinnen und Schüler für eine mögliche Ursache des entschuldigten, als auffällig häufig wahrgenommenen Fernbleibens (Popp, 2018). Stamm und Mitarbeitende (2009) konnten in einer Untersuchung zum Schulschwänzen an Schulen in der Schweiz belegen, dass mehr als ein Drittel der Eltern Kenntnis der Schulversäumnisse hat und diese entweder duldet oder sogar aktiv entschuldigt. Obwohl die Studie

schulschwänzendes Verhalten untersucht, bestehen Hinweise darauf, dass ein ähnliches Elternverhalten aufgrund der psychosozialen Belastungen auch im schulverweigernden Kontext anzutreffen ist.

Wünschen sich die meisten Eltern auch eine möglichst hochwertige und zukunftsfähige Ausbildung ihrer Kinder, ist dennoch davon auszugehen, dass Elternverhalten Schulabsentismus, oft ohne diesen im Einzelnen bewusst zu sein, begünstigt. So gehen auch entschuldigte Schulversäumnisse teils mit Wissen und Billigung der Erziehungsberechtigten einher. Dieses Phänomen erfährt in Forschungskontexten immer noch wenig Beachtung (Albers & Ricking, 2018; Dalziel & Henthorne, 2005) und verdeutlicht die Relevanz des Themas, dessen Beforschung durch die sich ergebende Verdunkelung der tatsächlichen Hintergründe gleichzeitig erschwert wird. So werden Schulverweigernde von Lehrkräften u. a. aufgrund der internalisierenden Symptomatik schwerlich oder erst spät erkannt (Speck et al., 2018; Thambirajah et al., 2008). Die in diesem Kontext bedeutsame Prävention und frühzeitige leitlinienbasierte Intervention auf Eltern- und Familienebene (Maynard, 2010; Walter & Döpfner, 2020a) ist bei dieser Form der Schulvermeidung daher kaum möglich.

Hinzu kommt, dass schulverweigerndes Verhalten i. d. R. ein äußerst schambesetztes Thema für die betroffenen Eltern darstellt und daher nur ein Bruchteil der Betroffenen aus sich heraus und häufig erst verspätet Unterstützung in Anspruch nimmt (Speck et al., 2018). Zuwarten hingegen ist bei Schulverweigerung in den allermeisten Fällen kontraindiziert (Hancock et al., 2013; Lenzen et al., 2013) und sollte als „*wait to fail approach*“ nach Möglichkeit vermieden werden (Kearney & Graczyk, 2014, S. 4). In diesem Zusammenhang zeigte eine Forschungsgruppe um King (1998) mit einer kleinen, randomisiert-kontrollierten Studie an Schülerinnen und Schülern zwischen 5 und 15 Jahren, dass sich die Schulvermeidung der (noch) nicht behandelten Patientinnen und Patienten einer Warteliste größtenteils chronifizierte. Es lässt sich feststellen, dass Schulvermeidung unbehandelt häufig einen ungünstigen Verlauf nimmt. Eine frühe professionelle Hilfe erscheint somit prognostisch günstig (Knollmann et al., 2010) und geboten.

Im Rahmen der Auseinanderentwicklung von Kind und Schule tritt es in den meisten Fällen eher selten auf, dass Schulverweigerung überraschend und übergangslos einsetzt. Die Forschungsgruppe um Ricking (2016, S. 11) spricht diesbezüglich von „sich latent aufbauenden Aversion und erst nachfolgend expandierenden Versäumnissen“. Da sich entsprechende Erlebens- und Verhaltensstrukturen bereits im Grundschulalter ausbilden können, erscheint auch

in diesem Zusammenhang die Elternrolle und -perspektive als bedeutsames Forschungs- und Präventionsfeld.

Unumstritten ist, dass Schulfernbleiben und damit verbunden auch Schulverweigerung zahlreiche negative Effekte und Konsequenzen u. a. im Bereich des schulischen Lernens (Carroll, 2010; Gottfried, 2014), der sozialen Entwicklung (Heyne & Sauter, 2013; Pflug & Schneider, 2016), der psychischen und körperlichen Gesundheit (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012) hat, sowie Folgen wie Schulabbruch bzw. Dropout (Christle et al., 2007; Ricking et al., 2016) nach sich ziehen kann. Auch stellen Schulverweigernde ohne für den Arbeitsmarkt relevante Mindestqualifikationen später eine Hochrisikogruppe für soziale Devianz (Arbeitslosigkeit, Substanzmissbrauch, Delinquenz, psychische und gesundheitliche Probleme) und Armut dar (Attwood & Croll, 2006; Garry, 1996; Henry & Huizinga, 2007b; Heyne & Sauter, 2013), mit zum Teil erheblichen finanziellen Folgekosten als nicht zu vernachlässigende Begleiterscheinung (Stamm et al., 2009). Auch wenn nicht jeder Schulabsentismus derartige Folgeerscheinungen nach sich zieht, geht Schulfernbleiben jedoch meist mit einer deutlichen Veränderung und Beeinträchtigung des täglichen Ablaufs und Erlebens für Schülerinnen, Schüler und Familie einher und führt zu emotionalen Konflikt- und Stresssituationen bei allen Beteiligten (Kearney, 2008a).

Die Datenlage im Bereich des Schulfernbleibens kann dabei im Grunde als nicht ausreichend bezeichnet werden (Hebebrand et al., 2016). Da bei Schulfernbleiben u. a. häufig unterschiedliche Diagnosen vorliegen (Knollmann et al., 2010) und die für die Forschung relevanten Stichproben meist nur mühevoll erfasst werden können oder das entsprechende Wissen um das System Schule fehlt, ist die Forschungsbereitschaft auf dem Fachgebiet der Kinder- und Jugendpsychiatrie in diesem Bereich als eher gering einzuschätzen. So ist es nicht verwunderlich, dass auch die Rolle der Eltern bei Schulversäumnissen in der Fachliteratur weder im deutschsprachigen Raum (Ricking & Speck, 2018a) noch in den einschlägigen internationalen Publikationszirkeln eine angemessene Rolle spielt (Thambirajah et al., 2008). Seit der Jahrtausendwende erschienen z. B. auf Basis der Forschungsarbeit eines interdisziplinären Arbeitskreises zum Thema *Schulabsentismus und Dropout* unter der Koordination von Gisela Schulze und Heinrich Ricking (Ricking, 2003; Ricking et al., 2016; Ricking et al., 2009) mehrere einschlägige Publikationen (z.B. Herz, 2004; Ricking, 2012; Ricking et al., 2009), die Betrachtung der Elternperspektive wurde dabei eher hintenangestellt (Ricking & Speck, 2018a). Obwohl sich in den letzten 15 Jahren im nationalen Kontext ein deutlich erkennbares Forschungsstreben im

Bereich *Schulabsentismus* für die pädagogische Praxis abzeichnet (Hagen, 2017; Ricking, 2012), so bleiben die Daten doch beständig unsicher (Heyne et al., 2019; Heyne & Sauter, 2013; Kearney, 2008b; Pflug & Schneider, 2016), was nicht zuletzt die Entwicklung und Evaluation präventiver, interventiver und rehabilitativer Ansätze erschwert (Hagen et al., 2018; Walter & Döpfner, 2020a).

Auch wenn sich in der Fachliteratur bisweilen einige qualitative Erhebungen der Elternperspektive im Schulvermeidungskontext finden (Dalziel & Henthorne, 2005; Dannow et al., 2020; Havik et al., 2014; Seeliger, 2015) und neue Ergebnisse stellenweise den Wert der *family factors* gegenüber *school factors* als bedeutsamer erachten (Finning et al., 2020), so nehmen aktuellere Untersuchungen in diesem Zusammenhang meist Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler und Schulleitungen in den Blick (Baumgarten et al., 2022; Lenzen et al., 2013; Pflug & Schneider, 2016; Vaughn et al., 2013).

In einer kürzlich durchgeführten Befragung von Schulleitungen, Lehrkräften und Lernenden zu Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA-Projekt) ist eine dezidierte Erhebung der Elternperspektive schlichtweg nicht zu finden (Baumgarten et al., 2022). Dabei spielen Erziehungsberechtigte im Kontext Schulverweigerung und Dropout zweifellos eine nicht zu vernachlässigende Rolle (Kearney, 2008b; Ricking et al., 2016; Thambirajah et al., 2008; Walter & Döpfner, 2020a).

Die dargelegten Gesichtspunkte und Untersuchungsergebnisse machen verständlich, dass das Phänomen entschuldigter Fernbleibens bei Schulverweigerung und im Besonderen die Rolle der Eltern in der Forschung stärker berücksichtigt werden sollten. In der Folge erwachsen wichtige Ziele und Fragestellungen für diese Arbeit, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

3.2 Ziele und Fragestellungen

Aufgrund des geplanten qualitativen Forschungsdesigns ist es nicht nur möglich, bereits bestehende Forschungsergebnisse zu familiären Bedingungsfaktoren mit der Exploration der Elternperspektive zu verdichten (Kuckartz & Rädiker, 2022), sondern auch eine konkrete und plastische Perspektive betroffener Eltern zu ergründen und bisher unbekannte Phänomene im Schulverweigerungsbereich aufzudecken (Flick et al., 2022). Die Untersuchung geht daher folgenden Zielen und Fragestellungen nach:

Zunächst ist es Ziel der qualitativen Untersuchung, Hintergründe (z. B. erzieherische Überforderung, finanzielle Belastung), Motive (z. B. emotionale Parentifizierung, Ängste) und andere Bedingungsfaktoren auf Seiten der Eltern und ihren möglichen Zusammenhang mit schulverweigerndem Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln. Zu erwarten wäre, subjektive Sinnkonstruktionen, Rechtfertigungs- und Verarbeitungsstrategien (z. B. Schutz des Kindes vor belastenden Erfahrungen in der Schule) der Eltern aufzudecken, die die Eltern dazu veranlassen, ihr Kind zuhause zu lassen, obwohl es die Schule besuchen soll. Auch sollte ein tieferer Einblick gewonnen werden, wie sich schulverweigernde Kinder und Jugendliche vor Schulbeginn (z. B. ausgeprägte physische Widerstände) oder während des Schulbesuchs aus Sicht der Eltern verhalten, um ihre Eltern dahingehend zu überzeugen, die Schule nicht besuchen zu müssen. Zudem versucht die Arbeit dem Phänomen näherzukommen, inwieweit elterliche Überprotektion das schulverweigernde Verhalten des Kindes steuert, und die Elternperspektive hinsichtlich der Kooperation mit der Schule zu untersuchen.

In diesem Forschungskontext qualitativ erhobene Ergebnisse könnten bedeutsam helfen, elterliche Bedarfe und Erwartungen an Schulen in den Bereichen Prävention, Intervention und Rehabilitation zu eruieren, sowie die Basis für die Anpassung und Weiterentwicklung anerkannter eltern- und schulzentrierter Präventions- und Interventionsprogramme zu vergrößern. Im präventiven Kontext sind in erster Linie Mehrebenenansätze (Batsche, 2014; T. Lewis et al., 2015), z. B. auf Basis des „*Response-to-Intervention-Models*“ (Kearney & Graczyk, 2014), zu nennen, die meist dreistufige Unterstützungssysteme unterschiedlicher Intensität beinhalten und auch Eltern miteinbeziehen (Horner et al., 2010; Sugai & Simonsen, 2015).

Familietherapeutische Interventionen sind im Schulverweigerungskontext fundamental (Walter & Döpfner, 2020a, 100). Der damit verbundene Einbezug der Eltern zusammen mit den Lehrkräften ist kurzfristig wirkungsvoller als eine rein kindzentrierte Intervention (Heyne et al., 2002a). Teils zeigen sogar sehr niederfrequente Beratungen, wie die der schulischen Beratungsfachkräfte, starke Verbesserungen der Schulverweigerungsproblematik (Reissner, Jost et al., 2015). So könnte diese Arbeit eine Gelegenheit ergeben, die elterliche Perspektive auf die Zusammenarbeit mit der Schule zu erfassen, um beratende Tätigkeiten der Institution Schule, der Schulberatung oder anderer Einrichtungen weiterzuentwickeln, die weithin als erste Ebene zu Elterntrainings oder intensiven multisystemischen Therapien gesehen werden (Hagen et al., 2018).

Weitere Ziele sind, bestehende Erkenntnisse zu Risikofaktoren (Ingul et al., 2019) zu erweitern und frühzeitige Hinweise auf potenziell schulverweigerndes Verhalten (wie z. B. seltene bis gelegentliche Schwierigkeiten beim Schulbesuch im Anschluss an längere schulfreie Zeiten) zu identifizieren, da davon auszugehen ist, dass sich entsprechende Schemata bei Kind und Eltern bereits im Grundschul-, Vorschul- oder Kindergartenalter entwickeln können (Hickman et al., 2008). Es besteht daher von allen Seiten die Forderung nach einer frühzeitigen Erkennung eines sich entwickelnden oder sich bereits manifestierenden schulverweigernden Verhaltens (Kearney & Graczyk, 2014; Knollmann et al., 2010). Insbesondere für Lehrpersonal könnten die Daten von hohem praktischem Interesse sein, da Lehrkräfte meist die ersten sind, die Schulabwesenheit erkennen. (Kearney & Bates, 2005).

Es ist damit zu rechnen, weitere Informationen für Beratungsfachkräfte im Bildungsbereich zu erhalten, um auf dieser Basis Handlungsempfehlungen und Leitlinien u. a. von überregional beratenden Institutionen wie beispielsweise dem *Kompetenzzentrum Schulpsychologie* in Baden-Württemberg (Kompetenzzentrum Schulpsychologie BW, 2023) weiterzuentwickeln.

Im Sinne einer frühzeitigen Intervention wäre es wünschenswert, wenn die Berücksichtigung der elterlichen Perspektive dabei hilft, das schulische Monitoring als integrativen Bestandteil unterstützenden Handelns anzupassen und zu erweitern (Albers et al., 2018). Eine systematische und präzise Dokumentation von Fehlzeiten könnte dabei helfen, die relevanten Hintergründe im Sinne einer differentialdiagnostischen Betrachtung im Rahmen eines multimodalen Präventions- und Interventionskonzeptes einzuschätzen (Kearney, 2016).

Erkenntnisse aus der Elternperspektive könnten für die Anpassung von Programmen zur schulischen Reintegration, z. B. hinsichtlich der Nutzung personeller Ressourcen wie Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen, nützlich sein sowie einen Beitrag dazu leisten, Verständnis für die familiären teils massiven Belastungs- und Überforderungssituationen und die damit verbundenen möglichen elterlichen Reaktionen samt den zugrundeliegenden Motiven zu schaffen.

Vor dem Hintergrund der elterlichen Belastung durch Maßnahmen und Effekte der COVID-19-Pandemie (Ravens-Sieberer et al., 2022) kann die Studie zudem einen möglichen Einfluss der Pandemie auf das elterliche Erleben und Verhalten in Schulverweigerungssituationen erfassen.

Das folgende Kapitel beschreibt die wichtigsten Hypothesen, die auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen und den damit verbundenen Fragestellungen entwickelt werden.

4 Hypothesen und Forschungsdesiderate

Das ätiopathogenetische Modell zur Erklärung von Schulvermeidung von Walter und Döpfner (2020a) auf der Basis von Carr (1999) sowie Ihle und Mitarbeitende (2003) bietet einen heuristischen Rahmen, um zentrale Befunde zu integrieren und das Phänomen Schulvermeidung zu erklären. In Anlehnung daran wird davon ausgegangen, dass einige Faktoren das elterliche Entschuldungsverhalten verstärken oder zumindest stützen. So verbindet das Modell Merkmale des schulvermeidenden Kindes (z. B. schulbezogene Ängste), Merkmale innerhalb des Schulzusammenhangs (z. B. Mobbing durch Mitschülerinnen und Mitschüler), Merkmale der Familie (z. B. familiäre Belastungen) sowie Merkmale der Gesellschaft (z. B. hoher Leistungsdruck in westlichen Gesellschaften, Heyne, 2006). Die in diesem Zusammenhang ermittelten zahlreiche Befunde stehen jedoch größtenteils unzusammenhängend nebeneinander. Ferner ist dabei unklar, ob die identifizierten Risikofaktoren Ursache oder Folge von Schulvermeidung darstellen (Kearney, 2016; Maynard et al., 2015; Melvin et al., 2019; Thambirajah et al., 2008). Es ist davon auszugehen, dass innerhalb und zwischen diesen Kategorien komplexe Wechselwirkungen bestehen, wie sie sich aus entwicklungspsychologischer Perspektive, z. B. in Bronfenbrenners bioökologischem Modell, in sogenannten *Mesosystemen*, widerspiegeln (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

So lässt sich auf der Basis der bisherigen Überlegungen und des ätiopathogenetischen Modells von Walter und Döpfner (2020a) folgendes Hypothesenmodell (s. a. Abb. 6) ableiten: Im Zentrum steht die Annahme, dass der Entschuldigung durch die Eltern schulverweigernder Kinder ein spezifisches Verhalten der Kinder voraus geht, welches die Eltern in ihrer erzieherischen Kompetenz überfordert. Vor dem Hintergrund ihres subjektiven Erlebens reagieren Eltern häufig sehr schnell mit einer legitimierenden Entschuldigung ihrer Kinder und nehmen dabei eine primär protektive Rolle ein. Das Elternverhalten und -erleben wird durch eine Reihe von Bedingungsfaktoren beeinflusst. Dazu gehört eine belastete Familiensituation, eine von den Eltern wahrgenommene schulische Belastung der Kinder, ein geringes elterliches Bewusstsein für die Anzahl an Fehlzeiten, Mängel in der Kooperation zwischen Eltern und Schule sowie die Haltung der Eltern zu Schule und Schulbesuch.

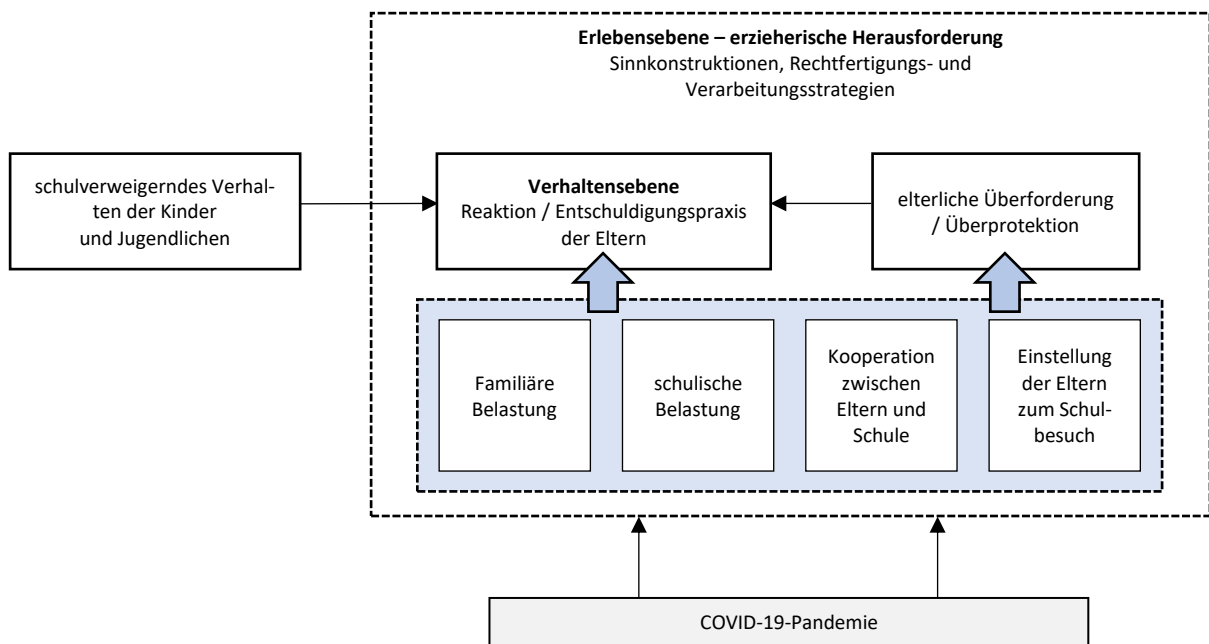


Abbildung 6 Hypothesenmodell

Eine Herleitung und Beschreibung einzelner Teile des dargestellten Hypothesenkonstrukts wird in den kommenden Abschnitten entwickelt.

4.1 Verhalten von Kindern und Jugendlichen vor und während des Schulbesuchs

Im Verhalten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher vor und während des Schulbesuchs zeigt sich häufig ein Wechselspiel zwischen Symptomen klinisch und subklinisch relevanter schulbezogener Ängste (soziale und Leistungsängste, Trennungsängste) und Depressivität (Inglés et al., 2015).

Die Begriffe *Leistungsangst*, *Prüfungsangst* und *Schulangst* werden häufig nebeneinander und inhaltsgleich verwendet (Rost & Schermer, 2010). Ängste äußern sich dabei i. d. R. auf vier Ebenen: auf der emotionalen (z. B. Versagensängste, massive Selbstzweifel), auf der kognitiven (z. B. angstgetönte Gedanken, unrealistische Sorgen, Gedächtnisprobleme), auf der Verhaltensebene (z. B. Rückzug, gestörtes Lernverhalten) und auf der physiologischen Ebene beispielsweise in Form von Bauch- und Kopfschmerzen sowie Zittern (Büch et al., 2015). Zudem werden Aspekte von Leistungsängsten häufig innerhalb der Begrifflichkeit *soziale Phobie* oder *soziale Angst* angesprochen. Die soziale Phobie äußert sich dabei in sehr vielfältiger Weise bezüglich ihrer Symptome und auslösenden Situationen. Zur Differenzierung ihrer Erscheinungsformen werden vier Kategorien benutzt: *Leistungssituationen*, *Interaktionssituationen*,

Situationen, in denen man durch andere beobachtet wird und selbstsicheres Verhalten (Holt et al., 1992).

Deutliche emotionale Niedergeschlagenheit bzw. Traurigkeit (depressive Verstimmung), die reduzierte Fähigkeit, Freude und Interesse zu empfinden (Anhedonie) sowie ein verminderter Antrieb und eine schnellere Ermüdbarkeit stellen die wesentlichen Symptome einer Depression dar. Neben den Kernsymptomen finden sich weitere charakteristische Zeichen, wie etwa ein vermindertes Selbstwertgefühl, Schuldgefühle, Suizidgedanken, kognitive und motivationale Beeinträchtigungen, eine eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit oder neurovegetative Symptome, wie Veränderungen des Schlafverhaltens und des Appetits (Ihle et al., 2012). Bei Kindern und Jugendlichen weist die Kernsymptomatik depressiver Störungen ein vergleichbares Bild auf. Bestimmte Krankheitszeichen können jedoch entsprechend dem Alter anders oder unterschiedlich prominent ausgeprägt sein. So treten bei Schulkindern Symptome wie verbale Berichte über Traurigkeit, suizidale Gedanken oder Schulleistungsstörungen besonders häufig auf, während vermindertes Selbstvertrauen, Apathie, zirkadiane Schwankungen des Befindens oder psychosomatische Störungen vermehrt im Pubertäts- und Jugendalter vorkommt (Birmaher et al., 2007).

Die Spanne der Verhaltensweisen schulverweigernder Kinder und Jugendlichen reicht von somatischen Beschwerden (Herz & Haertel, 2018; Petermann, 2013) mehr oder weniger klarer Genese (Walter & Döpfner, 2009) über emotionale Ausbrüche wie Weinkrämpfe oder Schreien (Petermann, 2013) bis hin zur Artikulation sozialer, Leistungs- und Trennungsängste (Knollmann et al., 2010; Speck et al., 2018) sowie wiederkehrenden Überzeugungsstrategien seitens der Kinder und Jugendlichen, nicht in die Schule gehen zu können (Speck et al., 2018; Thambirajah et al., 2008). Daneben kann sich bei den betroffenen Kindern- und Jugendlichen übermäßige Müdigkeit am Morgen des Schulbesuchs in Verbindung mit Ein- und Durchschlafschwierigkeiten zeigen (Ihle et al., 2012). Oft täuschen physiologische Reaktionen, wie Bauch- und Kopfschmerzen, Zittern, Übelkeit, Erbrechen, Durchfall, Fieber, das Gefühl von Luftnot, Schwindel, Gelenk- oder Rückenschmerzen über die psychische Problematik hinweg. Trennungsängstliche Kinder reagieren häufig mit massiven emotionalen Ausbrüchen und einer anhaltenden Weigerung in die Schule zu gehen, wenn der Schulbesuch naht oder von den Eltern dazu gedrängt wird (Steinhausen, 2019). Auch wenn vordergründig somatische Symptome bestehen, wird dennoch angenommen, dass Kinder und Jugendliche je nach Alter in Schulverweigerungssituationen ihre Sorgen und Ängste vereinzelt vor ihren Eltern artikulieren, seien

es Probleme mit Mitschülern, mit Lehrkräften oder Ängste vor Bewertungssituationen (Thambirajah et al., 2008). Die Autoren Chitiyo und Wheeler (2006, S. 88) verweisen insbesondere bei leistungsängstlichen Schülern, trotz eines häufig gehemmten und unsicheren Selbstbildes auch auf „*wilful dominati[ng] and manipulati[ng]*“ Verhaltensmuster, wenn der Schulbesuch ansteht. Die Ergebnisse von Speck und Mitarbeitende (2018) stützen diese Annahme. Stamm und Mitarbeitende (2009) berichten sogar von Schülern, die ihren Eltern Krankheiten vortäuschen, um Schulschwänzen zu verbergen. Ähnliche strategische Verhaltensmuster scheinen auch im schulverweigernden Kontext plausibel. Auf dieser Basis ergeben sich folgende Forschungshypothesen:

- a) Einer Entschuldigung durch die Eltern vor oder während des Schultages geht ein spezifisches Verhalten des schulverweigernden Kindes voraus.
- b) Das Verhalten des Kindes kennzeichnet sich dabei durch somatische oder psychosomatische Probleme, Widerstandsverhalten, Überzeugungsmuster, manipulative Verhaltensmuster oder andere spezifische Merkmale.

4.2 Erzieherische Herausforderung in Schulverweigerungssituationen

Schulverweigernde Kinder und Jugendliche zeigen in Situationen, in denen sie zur Schule gehen sollen oder in der Schule sind, spezifische Verhaltensweisen, die oft massive erzieherische Herausforderungen darstellen (Chitiyo & Wheeler, 2006; Speck et al., 2018). Darüber hinaus kommt es vor, dass sich das Kind selbst entgegen angemessenen elterlichen Drängens (Berg, 2002) den Bemühungen, das Kind zum Schulbesuch zu bewegen, widersetzt (Berg et al., 1985). Dabei zeigen die betroffenen Kinder psychisches und physisches Widerstandsverhalten, indem sie beispielsweise ihre Eltern emotional unter Druck setzen (Albers & Ricking, 2018) und manipulativ agieren (Chitiyo & Wheeler, 2006; Speck et al., 2018) oder sich schlichtweg gar nicht erst aus dem Bett bewegen lassen (Heyne et al., 2019). In der Paar- und Familienstressforschung kann Schulverweigerungsverhalten von Kindern und Jugendlichen einen besonderen familieninternen Stressor darstellen, der für eine Familie eine große Anpassungsleistung erfordert (Cina & Bodenmann, 2009).

Eine englische Studie, die eine Telefonumfrage an rund 2000 Erziehungsberechtigten sowie umfassende persönliche Interviews mit 22 Erziehungsberechtigten berücksichtigt (Dalziel & Henthorne, 2005), unterstreicht die Annahme Galloways (1985), dass sich im Verlauf eine

gewisse Macht- und Teilnahmslosigkeit auf Seiten der Eltern in Zusammenhang mit Handlungsmöglichkeiten in Schulverweigerungssituationen entwickelt (s. a. Kap. 2.3.4). So ermitteln der Autor und die Autorin (Dalziel & Henthorne, 2005, S. 65) in diesem Zusammenhang vier Kategorien von Erziehungsberechtigten: „*Parents/carers (a) who try hard to tackle poor attendance*“, „*(b) who appear over-protective or dependent in their child*“, „*(c) who describe themselves as feeling powerless to tackle poor attendance*“ und „*(d) who are apathetic about tackling poor attendance not to engage with the school or other support professionals*“. Ferner lassen Ergebnisse aus Interviews mit Beraterinnen und Beratern vermuten, dass sich Eltern in ihren erzieherischen Ansprüchen nicht sicher sind und ihre Kinder bei somatisch erscheinenden Beschwerden häufig voreilig zuhause lassen (Speck et al., 2018). Zudem stärken Experteninterviews die Annahme, dass für Eltern aufgrund eines eingeschränkten Handlungsrepertoires oder anderweitigen Hintergründen eine vorübergehende Entschuldigung vom Unterricht oft die einzige Reaktionsmöglichkeit darstellt (Speck et al., 2018). Auf weitere Hinweise für eine erzieherische Überforderung in Schulverweigerungssituationen verweist ebenfalls eine neuere Lehrerbefragung: So wurden als Gründe für auffällig häufiges entschuldigtes Fernbleiben u. a. genannt, dass Eltern ihre Kinder bei jeder Unpässlichkeit zuhause ließen, Eltern total überfordert seien oder die Schülerinnen und Schüler ihre Eltern „im Griff“ hätten (Popp, 2018, S. 85).

Eine qualitative Erhebung unter Lehrkräften an weiterführenden Schulen im Südwesten Großbritanniens zeigt auf, dass ein inkonsequenter Erziehungsstil oder eine Erziehung ohne Grenzsetzung („*soft parenting style*“) Schulfernbleiben zuträglich ist (Finning et al., 2020). Zudem wird davon ausgegangen, dass sich nachlässiges und nachgiebiges erzieherisches Verhalten (*neglectful and indulgent parenting*) positiv auf Schulschwänzen auswirkt (Gase et al., 2014). Obgleich sich die Studie auf Schulschwänzen bezieht, wird vermutet, dass im Rahmen herausfordernder Schulverweigerungssituationen nachlässiges erzieherisches Verhalten ebenfalls einen ungünstigen Verlauf begünstigt.

In betroffenen Familien spielen häufig dysfunktionale Verstärkerprozesse eine große Rolle. Schulverweigerndes Verhalten geht verstärkt mit Entlastung und Vergnügung (z. B. Medienkonsum, Hobbies nachgehen) einher, wogegen erfolgreicher Schulbesuch nur mangelhaft verstärkt wird (Kearney & Albano, 2004). So soll in diesem Rahmen zudem der Frage nachgegangen werden, ob die Eltern wahrnehmen können, dass ihre eigenen Reaktion im Sinne einer

Unterstützung des Schulfernbleibens das zukünftige Weigerungsverhalten des Kindes verstärkt (Büch et al., 2015).

Schulverweigerndem Verhalten liegt ein multifaktorielles Ursachengefüge zugrunde (Walter & Döpfner, 2020a). Dabei wirken auf individueller Ebene u. a. schulbezogene Ängste, defizitäre soziale Fertigkeiten, Probleme im Lern- und Arbeitsverhalten und intellektuelle Überforderungen (Kearney, 2016; McShane et al., 2001; Walter & Döpfner, 2009). Oft werden die eigentlichen Ursachen von physischen Symptomen verdeckt (Thambirajah et al., 2008). Vor diesem Hintergrund nehmen Eltern im schulverweigerndem Kontext häufig falsch legitimierende oder zumindest vorschnelle Entschuldigungsgrundlagen an, ohne weitere Ursachen in Betracht zu ziehen (Speck et al., 2018). In diesem Zusammenhang ist von Interesse, inwieweit Eltern die als tatsächlich anzunehmenden Hinter- und Beweggründe des Verhaltens ihrer Kinder bewusst erkennen können. So entsteht ein hohes Risiko, dass Eltern die tatsächliche Problematik des Schulfernbleibens nicht oder zu spät wahrnehmen (Speck et al., 2018). Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- a) Eltern schulverweigernder Kinder lassen sich einer oder gleichzeitig mehrerer Kategorien der folgenden Kategorien zuordnen: (a) Eltern, die mit allen Kräften versuchen, ihr Kind der Schule zuzuführen, (b) überprotektive und übermäßig emotional vom Kind abhängige Eltern, (c) Eltern, die nicht im Stande sind, ihr Kind der Schule zuzuführen, und/oder (d) „teilnahmslose Eltern, die notwendige Hilfe der Schule oder anderer unterstützender Fachkräfte aus verschiedenen Gründen nicht in Anspruch nehmen.
- b) Eltern zeigen sich in Schulverweigerungssituationen vor oder während des Schulbesuchs im Hinblick auf erzieherische Handlungsmöglichkeiten überfordert.
- c) Eltern schulverweigernder Kinder zeigen im Allgemeinen ein spezifisches Erziehungsverhalten, wie z. B. inkonsequentes erzieherisches Verhalten.
- d) Eltern schulverweigernder Kinder sind sich der Dysfunktionalität ihres Entschuldigungsverhaltens nicht bewusst.
- e) Eltern schulverweigernder Kinder besitzen kein ausreichendes Verständnis für tatsächliche Motive und Ursachen der Schulverweigerung.

4.3 Elterliche Überprotektion

Der Terminus der elterlichen Überprotektion in Zusammenhang mit Schulangst findet sich in der wissenschaftlichen Literatur bereits vor über 60 Jahren (AGRAS, 1959). Vor dem Hintergrund schulverweigernden Verhaltens stellt Überprotektion einen wichtigen Bedingungsfaktor für das Erleben negativer Emotionen im Allgemeinen (Capriola-Hall et al., 2020) sowie für Leistungs-, soziale und Trennungsängste im Konkreten dar (Howard et al., 2017). Überprotektive Eltern greifen unbegründet in soziale Situationen ein, schützen ihre Kinder vor unangenehmen Anforderungen und Pflichten und können so den Lern- und Entwicklungsprozess eines Kindes stören (Steinhausen, 2019). In einer Untersuchung konnten Dalziel und Henthorne (2005) Eltern im Kontext von Schulversäumnissen mehreren Typen zuordnen. Darunter befinden sich Eltern, deren erzieherisches Wirken durch Überprotektion oder starke Abhängigkeit gegenüber dem Kind gekennzeichnet ist.

In dem Kontext ist davon auszugehen, dass überprotektive Eltern meist grundsätzlich wollen, dass das Kind in die Schule geht. Dieser Tatsache steht jedoch ein starkes elterliches Bedürfnis entgegen, das Kind zuhause emotional zu unterstützen (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014) und in der Schule vor anderen Autoritäten oder schmerzhaften Erfahrungen zu schützen (Atkinson et al., 1985). Ein Arbeitskreis um Wittchen (Knappe et al., 2012) untersuchte dazu in einer Längsschnittstudie ca. 1000 Jugendliche. Die Untersuchungsergebnisse zeigen einen Zusammenhang von mütterlicher Überprotektion, aber auch von väterlicher Zurückweisung und geringer emotionaler Verfügbarkeit mit Schulangst. Außerdem besteht ein Zusammenhang von überprotektivem elterlichem Verhalten mit sozialen Ängsten der Kindern (Lieb et al., 2000) und damit einhergehend mit schulverweigerndem Verhalten der Kinder (McShane et al., 2001; Thambirajah et al., 2008). In der schulischen Praxis berichten pädagogische Fachkräfte von übertriebener Fürsorge in Fällen entschuldigter Fernbleibens aufgrund somatischer („Ja wenn der morgens hustet, dann kann ich ihn doch nicht zur Schule schicken“) Probleme (Speck et al., 2018, S. 156–159). In einer weiteren Untersuchung vermuten Lehrkräfte „zu besorgte Eltern“ als Grund für auffällig häufige Krankmeldungen (Popp, 2018, S. 85), die als Folge von Somatisierungstendenzen oder unklaren Beschwerden zur Chronifizierung des Verhaltens beitragen (Heyne, 2006; Thambirajah et al., 2008).

Weitere Befunde weisen einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Ängsten, emotionalen Problemen und überprotektivem Verhalten nach. In der Forschung wird das

Temperamentsmerkmal *Verhaltenshemmung* als bedeutender genetischer Faktor in der Entstehung von sozialer Angst beschrieben und steht damit indirekt in Zusammenhang mit schulverweigerndem Verhalten. Verhaltenshemmung wird als zurückgezogenes, schüchternes Verhalten gegenüber neuen unvertrauten Situationen definiert (Büch et al., 2015). Fox und Mitarbeitende (Fox et al., 2005) konnten nachweisen, dass die Verhaltenshemmung eines Kindes durch ein ausgesprochen hoch entwickeltes fürsorgliches Elternverhalten verstärkt wird. Eine großangelegte Längsschnittstudie von Lewis-Morraty (2012) belegt, dass z. B. eine mütterliche Depression soziale Ängste wie auch die Verhaltenshemmung des Kindes verstärkt. Zudem äußert derselbe Forscherkreis die Vermutung, dass das überfürsorgliche Erziehungsverhalten der Eltern und die Verhaltenshemmung der Kinder in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Daneben wird gezeigt, dass der Umfang der mütterlichen Überfürsorge einen Moderator für den Zusammenhang zwischen Verhaltenshemmung und sozialer Angst darstellt. Zusammen mit einer auffällig hohen Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von internalisierenden psychischen Erkrankungen (Ängste und Depressionen) bei den Eltern schulverweigernder Kinder führt dies zu weiteren Hypothesen:

- a) Eltern schulverweigernder Kinder weisen häufig überprotektive Verhaltensweisen auf.
- b) Eltern schulverweigernder Kinder wollen grundsätzlich, dass das Kind in die Schule geht, wollen das Kind aber gleichzeitig vor Autoritäten und schmerzhaften Erfahrungen in der Schule schützen.
- c) Mütter schulverweigernder Kinder weisen häufig überprotektive Verhaltensweisen auf, während sich das väterliche Verhalten dem Kind eher distanziert bis zurückweisend oder durch eine geringe emotionale Verfügbarkeit äußert.
- d) Elterliche Überprotektion steht in einem Zusammenhang mit dem Entschuldigungsverhalten der Eltern in Schulverweigerungssituationen.

4.4 Familiäre Belastung

Eine Vielzahl an Untersuchungen verdeutlicht eine belastete familiäre Situation im Kontext von Schulverweigerung. So lassen sich in betroffenen Familien gehäuft distanzierte Beziehungen sowie Konflikte vorfinden (Egger et al., 2003; Kearney, 2008a; McShane et al., 2001; Thambirajah et al., 2008). Außerdem begünstigen Familien alleinerziehender Eltern schulvermeidendes Verhalten (Egger et al., 2003; Johnsen et al., 2022; Walter et al., 2010), da u. a.

fehlende Ressourcen in zeitlicher wie materieller Form (Speck et al., 2018) und Stabilität in Form eines Partners den Umgang mit schulverweigernden Kindern und Jugendlichen erschweren (Baier, 2018). Überhaupt scheinen Trennungen, Traumatisierungen, Verlusterlebnisse oder auch Erkrankungen der Eltern überdurchschnittlich häufig mit schulabsentem Verhalten einherzugehen (Suveg et al., 2005). Zudem fanden McShane und Mitarbeitende (2001) in Familien mit schulvermeidenden Kindern und Jugendlichen häufiger körperliche Erkrankungen bei Kindern als auch deren Eltern. Ergänzend zu nennen ist eine wenig erfolgreiche Schulzeit der Eltern (Johnsen et al., 2022; Kearney, 2016) und die damit verknüpfte ökonomische Ausgangslage der Familie (Zhang, 2003) als Risikofaktor für schulvermeidendes Verhalten.

Damit einhergehend korreliert die elterliche Abwesenheit von einer Arbeit nach ISCO-08 Klassifikation (ISCO, 2023) wie u. a. krankheitsbedingte Fehlzeiten, Arbeitslosigkeit sowie Hausmänner oder -frauen eindeutig mit erhöhten Beschwerden Jugendlicher über Kopf- und Bauchschmerzen, Müdigkeit, sowie Rücken- und Nackenschmerzen. Es wird angenommen, dass Eltern in dem Kontext als primäre Bezugspersonen ein bedenkliches Vorbild im Umgang mit Krankheit und Arbeitsunfähigkeit darstellen (Hysing et al., 2017).

Einen wesentlichen Bedingungsfaktor für die Entwicklung von Schulverweigerung bzw. damit eng verbundenen Angststörungen (Walter & Döpfner, 2020a) stellt die hohe Rate an psychischen Störungen bei den Eltern betroffener Kinder dar (Knappe et al., 2009). Allein aufgrund der genetischen Komponente liegen bei Depressionen und Angststörungen meist bereits familiäre Häufungen vor (Wittchen, 2011). Durch damit einhergehenden dysfunktionale Verhaltensweisen psychisch erkrankter Eltern wie u. a. dysfunktionale Verhaltensweisen im Erziehungskontext oder Substanzmissbrauch (Knappe et al., 2009) erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für die Genese einer psychischen Erkrankung bei den Kindern und das Risiko für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung ihrer Kinder weiter (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012). Diese hohe Prävalenz an psychischen Störungen, insbesondere Depressionen und Ängsten bei den Eltern von schulvermeidenden Kindern und Jugendlichen zeigt sich in einer Vielzahl an Studien (Berg et al., 1993; Egger et al., 2003; Johnsen et al., 2022; Knollmann et al., 2009; Knollmann et al., 2010; Martin et al., 1999; McShane et al., 2001). Zu beachten ist, dass die Auseinandersetzung des Kindes mit den belasteten familiären Lebensumständen wiederum die Eltern beeinflusst. Auch ist die Anfälligkeit für die Entwicklung psychischer Störungen durch die elterliche Belastung nicht unabhängig von Geschlecht und Alter. So steigt

beispielsweise in der Pubertät die Anfälligkeit bei Mädchen depressiver Mütter, ebenfalls eine affektive Störung zu entwickeln (A. Lenz, 2014).

Auf Basis der dargelegten Forschungsergebnisse wird angenommen, dass die belastete familiäre Situation die Entschuldigungspraxis der Eltern mitbedingt. So vermuten auch Lehrkräfte, dass psychische Probleme – mit oder ohne alleinerziehendem Hintergrund – oder eine abwechselnde Betreuung des Kindes als Bedingungsfaktoren für auffällig häufiges entschuldigtes Fernbleiben in Frage kommen (Popp, 2018). Eine Beraterin berichtet von einer Mutter, die vor dem Hintergrund eines Sorgerechtskonflikts aus Vorsicht ihr Kind bei somatisierenden Tendenzen zuhause ließ (Speck et al., 2018). In dem Zusammenhang liegt die Vermutung nahe, dass Eltern oft auch aus Sorge, der Eltern-Kind-Beziehung zu schaden bzw. sich das Wohlbefinden des Kindes zu sichern, zu schnell entschuldigen. Insbesondere bei distanzierten oder getrenntlebenden Eltern scheint dieses Motiv plausibel (Herz & Haertel, 2018). Darüber hinaus wird angenommen, dass die Entschuldigungspraxis der Eltern eine zwar langfristig dysfunktionale, aber kurzfristig konfliktlösende und entlastende Funktion erfüllt. Für Eltern, die in Situationen im Zusammenhang mit deren Schulbesuch vermehrt Konflikten mit ihren Kindern ausgesetzt sind, erscheint eine zeitnahe Krankmeldung als ersehnte Lösung für die belastete Familie.

In Verbindung mit physischen und psychischen Erkrankungen bei den Eltern ist das Phänomen der instrumentellen und emotionalen Parentifizierung als möglicher Verstärker schulverweigernder Verhaltensweisen bei Kindern erwähnenswert (A. Lenz, 2014). Dabei überfordern Eltern ihr Kind u. a. mit der Übernahme von Aufgaben im Haushalt oder mit alters- und entwicklungsinadäquaten Anliegen im Sinne einer Partnerersatzfunktion. Emotionale Parentifizierung wird als besonders schädlich eingestuft, da sie weniger greif- und beschreibbar ist und aufgrund ständiger Überforderung eine Gefahr für die Entwicklung des Kindes darstellt (A. Lenz, 2014). Neben ausgeprägten emotionalen Parentifizierungen, bei denen Eltern ihre Kinder aktiv vom Schulbesuch zurückhalten, treten auch Formen auf, bei denen Eltern aus Gründen der emotionalen und sozialen Stabilisierung das Fernbleiben latent-manipulierend herbeiführen und tolerieren (Herz & Haertel, 2018; Rothenburg, 2018). Letztere Verhaltensweisen verdeutlichen, dass elternbedingtes Zurückhalten in verschiedensten Ausprägungen auf einem Kontinuum zwischen aktiv und passiv anzusiedeln ist und eine Form beschreibt, die nicht von einer psychischen Erkrankung mitbedingt ist.

Bei der Betrachtung der einzelnen Belastungsfaktoren im familiären Kontext erscheint eine Vielzahl an Motiven und subjektiven Sinnstrukturen plausibel, anhand derer Eltern die Entschuldigung ihrer Kinder im Rahmen einer subjektiven Realität rechtfertigen. Daraus folgt die Ableitung folgender Hypothesen:

- a) Familiäre Belastungsfaktoren verstärken das elterliche Entschuldigungsverhalten in Schulverweigerungssituationen.
- b) Familiäre Belastungsfaktoren stehen in Zusammenhang mit elterlichen Sinnkonstruktionen für die Rechtfertigung ihres Entschuldigungsverhaltens.

4.5 Schulische Belastung

Vor dem Hintergrund entschuldigter Schulversäumnisse bei Schulverweigerung ist es von besonderem Interesse, welches Ausmaß schulischer Belastung von den Eltern wahrgenommen wird und inwieweit schulische Belastung in Zusammenhang mit dem Entschuldigungsverhalten der Eltern bei Schulverweigerung steht. Da die Kinder- und Jugendpsychiatrie in dem System Schule eine wesentliche Bedingung für die Entstehung von Schulfernbleiben sieht, bezieht das Erklärungsmodell auch schulische Merkmale mit ein. (Walter & Döpfner, 2020a).

Je nach Land und Schulsystem tritt Schulverweigerung häufig zwischen 5 und 7 Jahren, mit 11 Jahren sowie in der Adoleszenz auf. Das entspricht den Phasen der Einschulung, des Übertritts und des Abschließen der allgemeinen Bildungs- oder Schulpflicht, welche für Schülerinnen und Schüler kaum vorhersehbare und damit besonders herausfordernde Situationen darstellen (Ingul et al., 2019).

Zu schulisch bedingten Faktoren untersuchten Havik und Mitarbeitende (2014) in einer Interviewstudie mit 17 Eltern schulverweigernder Kinder zwischen 10 und 18 Jahren die Frage, welche schulischen Merkmale die Schulabwesenheit mitbedingen könnten. Es wurde festgestellt, dass u. a. große Klassen, ein unruhiges, geräuschvolles Klassenklima, störendes Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler, ein rauer, furchterregender Umgang der Lehrkräfte mit den Lernenden, soziale sowie Leistungssituationen und häufige Lehrerwechsel aus elterlicher Sicht Faktoren für schulverweigerndes Verhalten darstellen. Weitere Erhebungen, die meist die Sichtweise von Lehrkräften und Schülern berücksichtigen, stützen die Elternperspektive. So weisen beispielsweise Schulklima, Klassen- und Schulgröße einen negativen Einfluss auf Schulanwesenheit auf (Brookmeyer et al., 2006; Kearney, 2008b; Wilkins, 2008). Aber auch hohe

Leistungsanforderungen (Walter et al., 2010; Wilkins, 2008), Konflikte mit Mitschülern (Olweus, 2008) und eine belastete Lehrer-Schüler-Beziehung (Kearney, 2016; Wilkins, 2008) stehen in engem Zusammenhang mit Schulverweigerung. Auseinandersetzungen mit Mitschülern beziehen nicht nur objektivierbares Mobbing, sondern auch subjektiv wahrgenommene Ablehnungserfahrungen durch die Peergroup mit ein (Walter & Döpfner, 2020a). Mobbing wiederum stellt einen bedeutenden Risikofaktor für die Entwicklung einer sozialen Phobie dar (Büch et al., 2015).

Damit verbunden zeigen Kinder und Jugendliche mit Schulverweigerung häufiger Probleme mit Gleichaltrigen. Sie weisen weniger gute soziale Fertigkeiten auf, sind häufiger an Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen beteiligt und haben insgesamt weniger Freundesbeziehungen (Egger et al., 2003; Kearney & Albano, 2004; McShane et al., 2001). Insofern kann Schule als Ort geprägt von sozialen Beziehungen und Interaktionen für Schulverweigernde häufig eine große Belastung bedeuten. In diesem Zusammenhang berichten Speck und Mitarbeitende auf der Grundlage von Experteninterviews von „subjektiv als [von Eltern] zu stark empfundene[r] Belastung der Kinder in der Schule“ und „von den Eltern wahrgenommene[n] Ungerechtigkeiten, Ausgrenzungen und Mobbing Erfahrungen des eigenen Kindes“ als Ursache für elterngestütztes Schulfernbleiben (2018, S. 154). Darüber hinaus wird eine hohe schulische Belastung durch die Zunahme der Anforderungen an die Anwesenheitszeiten in der Schule, vor allem vor dem Hintergrund der Ganztagesentwicklung angeführt (Speck et al., 2018). Rogge und Koglin stützen diese Tendenzen mit ihrer Pilotstudie (2018). Darin gaben die Schüler als Hinweis für Schulverweigerung zu anspruchsvollen Unterricht oder Hausaufgaben, subjektiv wahrgenommene Probleme in der Lehrer-Schüler-Beziehung oder Mobbing und Bedrohungen an (Rogge & Koglin, 2018). Auf dieser Grundlage werden folgende Hypothesen formuliert:

- a) Eltern schulverweigernder Kinder nehmen eine hohe schulische Belastung ihrer Kinder im Leistungskontext wahr.
- b) Eltern schulverweigernder Kinder nehmen eine hohe schulische Belastung ihrer Kinder im Hinblick auf soziale Konflikte mit Gleichaltrigen und/oder Lehrpersonal wahr.

4.6 Kooperation zwischen Eltern und Schule

Walter und Döpfner (2020a) integrieren in ihrem Erklärungsmodell zu Schulvermeidung eine unzureichende Kooperation zwischen Eltern und Schule bzw. Lehrkräften. Es wird davon ausgegangen, dass eine mangelnde Abstimmung der beteiligten Instanzen v. a. zwischen Elternhaus und Schule für die Entstehung und Ausdehnung von Fehlzeiten förderlich ist (Albers et al., 2018; Hagen et al., 2018; Walter & Döpfner, 2009). Gute Kooperation hingegen ist auf der Präventionsebene unverzichtbar, da der Einbezug der Eltern den Erfolg, insbesondere bei hoch individualisierten Unterstützungsmaßnahmen als indizierte Prävention eines Mehrebenenmodells (Havik et al., 2014; Horner et al., 2010; Sugai & Simonsen, 2015) mitbedingt. In dem Zusammenhang besteht die Annahme, dass fehlende Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Mentorenprogramme, Kern et al., 2018) oder ungeeignete professionelle Intervention (z. B. Krankschreibung bei Somatisierungstendenzen, Heyne & King, 2004; Thambirajah et al., 2008) das Schulverweigerungsverhalten verstärken oder zumindest aufrechterhalten.

Die Bedeutung derartiger Maßnahmen auf Schulebene zeigt der Umstand, dass Eltern das Problem des Absentismus häufig zu spät oder gar nicht wahrnehmen (Speck et al., 2018). Außerdem beschreiben Dalziel und Henthorne (2005) in diesem Zusammenhang eine Kategorie teilnahmslosen elterlichen Verhaltens, das die notwendige Hilfe der Schule oder anderer unterstützender Fachkräfte aus verschiedenen Gründen nicht in Anspruch nimmt (vgl. Kap. 4.2). Häufig haben Eltern das erzieherische Bündnis für ihr Kind mit der Schule aufgegeben oder zweifeln es zumindest an (Ricking et al., 2017). Kündigen die Eltern diese notwendige Kooperation, wird es für die Schule schwierig, helfend einzuschreiten.

Weitere Einflussfaktoren stellen ein fehlender, konfliktärer oder nur gelegentlicher Austausch zwischen Schule, Lehrkräften und Eltern (Kearney, 2008b; Walter & Döpfner, 2009) sowie unzureichende schulische Erfassungssysteme (Albers et al., 2018; Kearney, 2016; Kern et al., 2018) und Rückmeldungen (Guare & Cooper, 2005) dar.

Gegenseitige Schuldzuweisung oder eine fehlende kritische Reflexion des eigenen Verhaltens ist in diesem Zusammenhang wenig hilfreich und vergrößern den Abstand erreichbarer Ziele. Ein Bericht des früheren *Department für Education and Skills* des Vereinigten Königreiches stellte heraus, dass Schulpersonal eher die Einstellung der Eltern oder das elterliche Umfeld für Schulabsentismus verantwortlich machen, während hingegen die elterliche Seite gehäuft schulische Faktoren als Erklärung der Absenzen heranziehen (Malcolm, 2003). Darüber hinaus nehmen Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher wahr, dass die Schule den

Betroffenen selbst oder dem familiären Umfeld die Schuld an der Verweigerung gibt (Havik et al., 2014). Dabei sollte der Umgang zwischen Eltern und Schule von vorwurfsfreier und wertschätzender Art sein (Speck & Wittrock, 2018; Speck et al., 2018).

Eine Befragung von Lehrkräften an Sekundar- und Gemeinschaftsschule in Sachsen-Anhalt hat ergeben, dass ein Drittel des Lehrpersonals keine Kenntnis darüber hat, ob an der jeweiligen Schule ein Leitfaden mit einem Ablaufschema zum Umgang mit Schulverweigerung existiert (Baumgarten et al., 2022).

In einer Untersuchung an 230 jugendlichen Schülerinnen und Schülern in Amerika konnten die Autoren Guare und Cooper (2005) zeigen, dass in knapp zwei Drittel der Fälle die Schulen versäumten, die Eltern über die unentschuldigte Abwesenheit ihrer Kinder zu informieren. Eine einheitliche Definition auf deutscher Schulgesetzebene, ab wann Schulfehlzeiten als problematisch einzustufen sind und woran Schulen Unterstützungsmaßnahmen ausrichten können, fehlt bisher. Bemerkenswert ist auch, dass regelmäßiges Fernbleiben von der Schule in Form einzelner Fehltage mitunter auch für die Schule selbst meist unbemerkt bleibt, da für diese Art von Entschuldigung ein kurzer telefonischer Anruf der Eltern ausreicht (Speck et al., 2018). In einer qualitativen Studie erwähnten einige Eltern fehlende Ressourcen auf schulischer Seite, als es darum ging, unterstützende Maßnahmen für die Betroffenen zu ergreifen (Havik et al., 2014). Manche Eltern beklagten zudem, dass die Kommunikation zwischen Eltern und Schule erst dann den entsprechenden Stellenwert bekommen habe, nachdem die Schulverweigerung bereits begonnen hatte (Havik et al., 2014).

In diesem Zusammenhang sind weitere Angaben über die von den Eltern empfundene Beziehung und Kooperation mit der Schule bzw. den Lehrkräften von großem Interesse (Ricking, 2003) und führen zu folgenden Hypothesen:

- a) Die Kooperation zwischen Eltern schulverweigernder Kinder und der Schule weist Mängel auf.
- b) Eltern schulverweigernder Kinder beklagen fehlende Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte und der Schule.
- c) Eltern schulverweigernder Kinder zeigen ein nicht ausreichendes Bewusstsein für das Ausmaß und die ungünstigen Auswirkungen der Fehlzeiten ihres Kindes.

4.7 Einstellung der Eltern zum Schulbesuch

Die Einstellung der Eltern zum Schulbesuch ist ein wesentlicher Einflussfaktor bei schulvermeidendem Verhalten (Kearney, 2016; Popp, 2018; Ricking et al., 2016). Es ist denkbar, dass Eltern, die in ihrer eigenen Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht haben, eine negative Einstellung gegenüber dem Schulsystem, der Schule und den Lehrkräften entwickeln. Darüber hinaus lassen Befunde einer qualitativen Untersuchung bei Beraterinnen und Beratern vermuten, dass „eine grundsätzliche Unzufriedenheit mit dem Schulsystem, der Schule oder den Lehrern/einzelnen Lehrern“ ursächlich für elterngestützten Absentismus ist (Speck et al., 2018). Es wird zudem vermutet, dass das elterliche Verhalten und Erleben von dem Umstand beeinflusst wird, dass sich die betroffenen Schülerinnen und Schüler aufgrund einer leistungsspezifischen Überforderungssituation der Schule zu entziehen versuchen (Heyne, 2006).

Die Haltung der Eltern kann wiederum prägend für die spätere Beziehung der Kinder zu eben dieser Bildungsinstitution sein. Überdies wird angenommen, dass die Einstellung der Eltern gegenüber der Schule deren Entschuldungsverhalten und ihre subjektive Sinnkonstruktion für das eigene Verhalten wesentlich beeinflusst. In diesem Zusammenhang ergeben sich folgende Forschungshypothesen:

- a) Eltern schulverweigernder Kinder zeigen gehäuft schlechte Erfahrungen in Zusammenhang mit ihrer eigenen Schulzeit.
- b) Eltern schulverweigernder Kinder weisen eine negative Einstellung (u. a. grundsätzliche Unzufriedenheit) zum Schulsystem und/oder zur Schule und/oder den Lehrkräften auf.

4.8 Bedeutung der Corona-Krise

Da der Erhebungszeitraum unmittelbar nach den einschneidenden bundesweiten Infektionsschutzmaßnahmen begann (*Chronik zum Coronavirus SARS-CoV-2*, 2023), ist der Einfluss der Corona-Krise in dieser Studie zu berücksichtigen. In multinationalen, meist groß angelegten Online-Studien und Metaanalysen konnte gezeigt werden, dass sich ein Großteil der Kinder und Jugendlichen (Rathgeb et al., 2022; Schlack et al., 2022) wie ihrer Eltern durch die COVID-19-Pandemie psychisch und körperlich belastet fühlte (Aguiar et al., 2021; AOK, 2023; Güzelsöy et al., 2022; Kerr et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021; Wang et al., 2021). Die bundesweite Längsschnittstudie COPSY (Corona und Psyche) erfasste die seelische

Gesundheit und das Gesundheitsverhalten von rund 1500 Kindern, Jugendlichen und deren Eltern mittels Selbst- und Elternbericht in fünf Befragungswellen zwischen Mai 2020 und Oktober 2022. Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland wuchsen von 18 % vor der Pandemie bis auf etwa 31 % zur zweiten Befragungswelle zu Beginn des Jahres 2021 signifikant an und sanken dann bis auf 23 % zur fünften Befragungswelle im Oktober 2022. Ein ähnlicher Verlauf lag auch bei Depressivitäts- und Ängstlichkeitswerten vor. Depressive Symptomatiken stiegen von 15 % präpandemisch bis auf 24 % in der zweiten Befragungswelle an, um dann bis auf 14 % im Oktober 2022 zurückzugehen. Angstsymptome verdoppelten sich von 15 % präpandemisch auf 30 % in der zweiten Befragungswelle, mit einer Reduktion auf 25 % im Oktober 2022. Zu beobachten ist ebenfalls ein Anstieg der Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden über alle fünf Befragungswellen, darunter u. a. Bauchschmerzen, Kopfschmerzen und Schlafprobleme (Ravens-Sieberer, Devine, Napp, Kaman, Saftig, Gilbert, Reiss et al., 2023). Damit befeuert die COVID-19-Pandemie die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung psychischer Störungen und Symptome, die im Zusammenhang mit Schulverweigerungsverhalten bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle spielen.

Ebenso fühlten sich rund 82 % der Eltern zum Zeitpunkt der dritten Befragungswelle durch die Pandemie belastet. Die AOK-Familienstudie 2022 bestätigte diesen Trend und zeigte auf, dass die Belastung der Eltern im finanziellen, psychischen und körperlichen Bereich gegenüber dem letzten Messzeitpunkt im Jahr 2018 deutlich anstieg (AOK, 2023). Die COPSY-Längsschnittstudie kommt zu dem Ergebnis, dass sich zu diesem Zeitpunkt insbesondere Probleme wie die Organisation der Kinderbetreuung und des Home-Schoolings (38 %) sowie die Vereinbarkeit von Arbeit und Kinderbetreuung (32 %) auf einem hohen Niveau stabilisierten. Innerfamiliäre Spannungen und Konflikte (27 %) nahmen gegenüber der ersten und zweiten Befragungswelle nochmal zu. Der Anteil der Eltern mit depressiver Symptomatik während der ersten drei Befragungswellen der Studie lag zwischen 17 % und 24 % (Ravens-Sieberer et al., 2022). Viele Eltern gaben zudem an, dass sie verstärkt negative Emotionen wie Wut und Sorge verspürten (Kerr et al., 2021). Besonders Mütter und Eltern jüngerer Kinder waren signifikant stärker belastet und wiesen mehr depressive Symptome auf (Ravens-Sieberer et al., 2022). Dass die psychische Gesundheit der Eltern deren Erziehungsverhalten moderiert, ist unumstritten (A. Lenz, 2014). So stehen Depressionen und Angststörungen bei Müttern wie Vätern u. a. in Zusammenhang mit erhöhter Reizbarkeit, Ablehnung des Kindes, gesteigertem Stresserleben und

eingeschränkter emotionaler Verfügbarkeit (Cornish et al., 2006; Lovejoy et al., 2000; Riva Crugnola et al., 2016; Wilson & Durbin, 2010). Daneben werden negative Emotionen bei Eltern mit einem rauen, autoritären Erziehungsverhalten verknüpft (Rueger et al., 2011). Eine weitere Einschränkung der ohnehin schon begrenzten Ressourcen auf erzieherischer Seite im Zusammenhang mit schulverweigerndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist die Folge. Im Zuge der COVID-19-Pandemie wurden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von einer Vielzahl an Unternehmen ins Home-Office geschickt (Statista, 2023b). Auch nach Abklingen der Pandemie und den damit verbundenen sinkenden Infektionszahlen bleibt Home-Office als flexibles Arbeitsmodell etabliert (Statista, 2023a) und führt dazu, dass Eltern ihre Erwerbstätigkeit häufig von zuhause aus gestalten (Statistisches Bundesamt, 2022). Kinder und Jugendliche nehmen verstärkt wahr, dass eine Gestaltung der Wochentage von zuhause aus möglich ist. Im Sinne der sozialkognitiven Lerntheorie Banduras stellen Eltern als primäre Bezugspersonen mächtige, reale Vorbilder und Modelle dar (Verres & Bandura, 1979), deren Verhaltensweisen die mit der Schulpflicht eng verknüpfte Norm, frühmorgens in die Schule zu gehen, aufweicht. Aus diesem Gedankengängen ergeben sich abschließend folgende Hypothesen:

- a) Die COVID-19-Maßnahmen stellen einen Bedingungsfaktor für schulverweigerndes Verhalten dar.
- b) Der elterliche Arbeitsalltag im Home-Office beeinflusst schulverweigerndes Verhalten.

4.9 Übersicht über die Arbeitshypothesen

Um bedeutende methodische Eckpunkte der Forschungsarbeit leichter nachvollziehen zu können, gibt die folgende Tabelle einen Überblick über Hypothesenbereiche und Arbeitshypothesen.

#	Hypothesenbereich		Hypothesen
1	Verhalten des Kindes vor und während des Schulbesuchs	a	Einer Entschuldigung durch die Eltern vor oder während des Schultages geht ein spezifisches Verhalten des schulverweigernden Kindes voraus.
		b	Das Verhalten des Kindes kennzeichnet sich dabei durch somatische oder psychosomatische Probleme, Widerstandsverhalten, Überzeugungsmuster, manipulative Verhaltensmuster oder andere spezifische Merkmale.

2	Erzieherische Herausforderungen in Schulverweigerungssituationen	a	Eltern schulverweigernder Kinder lassen sich einer oder gleichzeitig mehrerer Kategorien der folgenden Kategorien zuordnen: (a) Eltern, die mit allen Kräften versuchen, ihr Kind der Schule zuzuführen, (b) überprotektive und übermäßig emotional vom Kind abhängige Eltern, (c) Eltern, die nicht im Stande sind, ihr Kind der Schule zuzuführen, und/oder (d) „teilnahmslose Eltern, die notwendige Hilfe der Schule oder anderer unterstützender Fachkräfte aus verschiedenen Gründen nicht in Anspruch nehmen.
		b	Eltern zeigen sich in Schulverweigerungssituationen vor oder während des Schulbesuchs im Hinblick auf erzieherische Handlungsmöglichkeiten überfordert.
		c	Eltern schulverweigernder Kinder zeigen im Allgemeinen ein spezifisches Erziehungsverhalten, wie z. B. inkonsequentes erzieherisches Verhalten.
		d	Eltern schulverweigernder Kinder sind sich der Dysfunktionalität ihres Entschuldungsverhaltens nicht bewusst.
		e	Eltern schulverweigernder Kinder besitzen kein ausreichendes Verständnis für tatsächliche Motive und Ursachen der Schulverweigerung.
3	Elterliche Überprotektion	a	Eltern schulverweigernder Kinder weisen häufig überprotektive Verhaltensweisen auf.
		b	Eltern schulverweigernder Kinder wollen grundsätzlich, dass das Kind in die Schule geht, wollen aber gleichzeitig, das Kind vor Autoritäten und schmerzhaften Erfahrungen in der Schule schützen.
		c	Mütter schulverweigernder Kinder weisen häufig überprotektive Verhaltensweisen auf, während sich das väterliche Verhalten dem Kind eher distanziert bis zurückweisend oder durch eine geringe emotionale Verfügbarkeit äußert.
		d	Elterliche Überprotektion steht in einem Zusammenhang mit dem Entschuldungsverhalten der Eltern in Schulverweigerungssituationen.
4	Familiäre Belastung	a	Familiäre Belastungsfaktoren verstärken das elterliche Entschuldungsverhalten in Schulverweigerungssituationen.
		b	Familiäre Belastungsfaktoren stehen in Zusammenhang mit elterlichen Sinnkonstruktionen für die Rechtfertigung ihres Entschuldungsverhaltens.

5	Schulische Belastung	a	Eltern schulverweigernder Kinder nehmen eine hohe schulische Belastung ihrer Kinder im Leistungskontext wahr.
		b	Eltern schulverweigernder Kinder nehmen eine hohe schulische Belastung ihrer Kinder im Hinblick auf soziale Konflikte mit Gleichaltrigen und/oder Lehrpersonal wahr.
6	Kooperation zwischen Eltern und Schule	a	Die Kooperation zwischen Eltern schulverweigernder Kinder und der Schule weist Mängel auf.
		b	Eltern schulverweigernder Kinder beklagen fehlende Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte und der Schule.
		c	Eltern schulverweigernder Kinder zeigen ein nicht ausreichendes Bewusstsein für das Ausmaß und die ungünstigen Auswirkungen der Fehlzeiten ihres Kindes.
7	Einstellung der Eltern zum Schulbesuch	a	Eltern schulverweigernder Kinder zeigen gehäuft schlechte Erfahrungen in Zusammenhang mit ihrer eigenen Schulzeit.
		b	Eltern schulverweigernder Kinder weisen eine negative Einstellung (u. a. grundsätzliche Unzufriedenheit) zum Schulsystem und/oder zur Schule und/oder den Lehrkräften auf.
8	Auswirkungen der COVID-19-Pandemie	a	Die COVID-19-Maßnahmen stellen einen Bedingungsfaktor für schulverweigerndes Verhalten dar.
		b	Der elterliche Arbeitsalltag im Home-Office beeinflusst schulverweigerndes Verhalten.

Tabelle 7 Übersicht über die Arbeitshypothesen

5 Methodik

In der vorliegenden Arbeit wurden das Erleben und Verhalten von Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher erforscht. Um den Forschungsfragen (vgl. Kap. 3.2) dieser Arbeit gerecht zu werden, war ein qualitativer Ansatz das Mittel der Wahl (Flick et al., 2022). Im Gegensatz zu quantitativen Ansätzen (Döring et al., 2016) beabsichtigen qualitative Verfahren eine Verbalisierung der Erfahrungsrealität und damit einen tieferen Zugang zu psychischen Strukturen des Erlebens und Verhaltens (Flick et al., 2022). Mittels nicht-standardisierter Befragungsmethoden werden verbale Daten produziert, die durch interpretative Verfahren ausgewertet werden (Kuckartz & Rädiker, 2022). Charakteristisch für die Praxis der qualitativen Forschung ist das Vorhandensein eines methodischen Spektrums und die Abwesenheit einer Einheitsmethode (Flick et al., 2022). Um die erhobenen Daten auszuwerten, ist die qualitative Inhaltsanalyse der bevorzugte Lösungsweg, da die Methode einerseits Hypothesen partiell prüfen und Zusammenhänge aufdecken kann (Kuckartz & Rädiker, S. 39), andererseits der Exploration neuer Vermutungen nachgeht. Entsprechend des Forschungsgegenstands und des -verfahrens sind methodischen Überlegungen zu treffen (Flick et al., 2022, S. 22), die in diesem Kapitel erläutert werden.

Zunächst wird der Rahmen zur Wahl des Forschungsdesigns zu erläutern, dann Überlegungen zur Stichprobenwahl und zu den Messinstrumenten. Anschließend erfolgt die Skizzierung der Datenerhebung und der Transkription. Zuletzt bekommt die Auswertung der Daten ihren gebotenen Raum.

5.1 Studiendesign

Das Untersuchungsfeld zielte darauf ab, durch die Untersuchung von Einzelfällen (Mayring, 2022) tiefere Einblicke in die subjektive elterliche Sichtweise im Kontext der Schulverweigerung zu erhalten, die sich aus dem sozialen Prozess mit deren Kindern, mit Personen aus dem Schulbereich und anderen relevanten Akteuren entwickelt. Um tiefer liegende, komplexe Strukturen wie subjektive elterliche Sinnkonstruktionen, Rechtfertigungs- und Verarbeitungsstrategien im Schulverweigerungskontext zu rekonstruieren und zu verstehen, wurde auf ein qualitatives Forschungsdesign zurückgegriffen (Flick et al., 2022). Der Vorgehensweise des qualitativen Forschungsansatzes wird auf inhaltlich-theoretischer Ebene die soziologische

Theorie des Symbolischen Interaktionismus zugrunde gelegt (Flick et al., 2022). Qualitative Erhebungen bieten den entscheidenden Vorteil, Inhalte aufzudecken, die bei der Hypothesenbildung ex ante nicht berücksichtigt werden konnten. Speziell die Exploration subjektiver elterlicher Sinnstrukturen und kognitiver Rechtfertigungs- und Verarbeitungsstrategien vor dem Hintergrund des Entschuldigungsverhaltens bei Schulverweigerung erforderte eine qualitative Methodologie (Lamnek & Krell, 2016). So konnte unerwarteten Informationen Raum gegeben werden, um anschließend Hypothesen zu generieren. Dieser qualitative Ansatz ist auch für den Nachvollzug intersubjektiven Handelns z. B. bei der Anwendung manipulativer Verhaltensweisen des Kindes (vgl. Kap. 4.9, Hypothese 1b) im Kontext einer belasteten Beziehung zwischen Eltern und Schule oder subjektiver Sinnkonstruktionen z. B. für dysfunktionales Entschuldigungsverhalten der Eltern (Hypothese 3d) gegenstandsangemessen.

Dieses Forschungsdesign zielte in erster Linie darauf ab, Hintergründe und Leerstellen, z. B. das Erleben der Eltern in Schulverweigerungssituationen, zu explorieren, um dann zu konkret umschreibbaren Fragestellungen und neuen Hypothesen zu kommen. Eine offene Gestaltung der Erhebung ist somit zentral (Lamnek & Krell, 2016). Im Anschluss an den derzeitigen Stand der Forschung im Bereich *Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher* sollte durch die Formulierung von ex ante Hypothesen (vgl. Kap. 4) die Möglichkeit gewährleistet werden, Vorwissen und damit verbundene Vermutungen (z. B. Eltern sind in Schulverweigerungssituationen überfordert) zu reflektieren (Flick et al., 2022) und zu modifizieren (Lamnek & Krell, 2016). Im Sinne der Offenheit sind die der Erhebung zugrundeliegenden Hypothesen zum Teil bewusst weit gefasst (vgl. Kap. 4.9, z. B. Hypothese 1a). Offene Fragen (vgl. Anhang 1, z. B. Erzählaufforderung I oder IV) boten Raum für Hintergründe und unerwartete Informationen. Gerade am Beispiel einer in dieser Arbeit übergeordneten Vermutung, Eltern entschuldigten vorschnell ihre Kinder, wird der Stellenwert qualitativer Erhebungsformen ersichtlich. Die Hypothese kann hier ausschließlich unter der Erhebung der Hintergründe (Art des schulverweigernden Verhaltens, Symptomatik des Kindes, Verlauf etc.) und der subjektiven elterlichen Rechtfertigungsstrategien prüfend betrachtet werden. Als „erkennende Subjekte“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 44) gaben Eltern Einblick in das Erleben und Verhalten u. a. in Schulverweigerungssituationen (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung I, III, IV), im erzieherischen Alltag (Erzählaufforderung VI, VII, VII, IX), in das eigene Belastungserleben (Erzählaufforderung X, XI,

XII), in das Erleben des Schulalltags des Kindes (Erzählaufforderung XIV) und in die Interaktion mit der Schule (Erzählaufforderung XVI).

Zur Ermittlung verbaler Daten wird auf die Form semi-strukturierter Einzelinterviews zurückgegriffen, die mittels eines Leitfadens (vgl. Anhang 1) thematisch gerahmt, gesteuert und strukturiert wird (Misoch, 2019).

Da das Forschungsvorhaben mit einem Hypothesenkonstrukt (vgl. Kap. 4) ins Feld geht, deren Gültigkeit durch die Erhebung geprüft und modifiziert werden möchte und die Möglichkeit der Generierung neuer, (noch) unbekannter Theorien durch die oder den Befragten erhalten bleiben soll, wurde auf eine Komposition aus problemzentriertem und fokussiertem Interview zurückgegriffen (Lamnek & Krell, 2016). Es wurden sowohl erzählgenerierende Formulierungen verwendet (vgl. Anhang 1, z. B. Erzählaufforderung I), aber häufig auch verständnisgenerierende Sondierungsfragen eingestreut (vgl. Anhang 1, z. B. Nachfrage 2, 6, 7 oder 8). Einige Erzählaufforderungen dienten der Erzeugung eines spezifischen Stimulus, um die Erhebung möglichst nah an den zentralen Forschungsgegenstand der Schulverweigerung zu bringen. Dazu zählen beispielsweise die beiden Stimuli für die Schulverweigerungssituation am Morgen oder für den vorzeitigen Abbruch eines Schultages (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung I und III), die die Ausgangssituation für weitere Fragen darstellten.

Um eine möglichst hohe Teilnahmebereitschaft zu erwirken, konnten die Eltern zusätzlich zu einer Face-to-Face-Erhebung zwischen den beiden folgenden Erhebungsformen auswählen (vgl. Anhang 3, Flyer): die Erhebung per Videotelefonie (z. B. per Skype, Zoom oder Webex) oder das Telefonat. Zentrale Vorteile der beiden letztgenannten Formen sind die Enträumlichung der Erhebungssituation und die damit verbundene Flexibilität und Zeitersparnis bei der Durchführung des Interviews (Misoch, 2019, S. 169–184). Außerdem konnte vermutet werden, dass Formen der technisch vermittelten interpersonalen Kommunikation die elterliche Bereitschaft erhöhen, über sensible, schambesetzte Themen wie die Schulverweigerung des Kindes zu sprechen (Niederberger & Ruddat, 2012).

Auch wenn in der Forschung kein Konsens hinsichtlich der Kriterienfrage bei qualitativer Forschung besteht (Flick, 2020), so wurden in der vorliegenden Arbeit zahlreiche untersuchungsspezifische (Mayring, 2022) Strategien verfolgt, um eine angemessene Qualität der Untersuchung zu gewährleisten. Die Berücksichtigung zentraler Aspekte der Dokumentation und Indikation des Forschungsprozesses versuchte dem Anspruch auf die Herstellung intersubjektiver

Nachvollziehbarkeit gerecht zu werden (Steinke, 2022). Die Implementierung und Dokumentation von Transkriptionsregeln (vgl. Anhang 5) spielte eine entscheidende Rolle bei der vorliegenden Untersuchung hinsichtlich der Gütekriterien. Sie gewährleistet eine konsistente Umsetzung der Transkription der Interviewdaten. Dadurch wird sichergestellt, dass die Daten in ihrer ursprünglichen Form erhalten bleiben und dass die Interpretationen und Analysen auf einer soliden Grundlage beruhen (Kowal & O'Connell, 2022). Reflexion und Analyse der Interpretation erfolgte durch *peer debriefing* in einem Doktorandenkolloquium, das mehrmals im Jahr stattfand. Durch regelmäßige Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen und Rückmeldungen zur vorliegenden Untersuchung wurde dazu beigetragen, verborgene Annahmen aufzudecken und alternative Interpretationen zu überprüfen (Lincoln & Guba, 1985). Auch die Einhaltung ethischer Standards und die angemessene Berücksichtigung der Perspektiven der teilnehmenden Eltern tragen zur Validität bei. Dazu wurden die teilnehmenden Eltern mittels Flyer (vgl. Anhang 3) und angemessener Information unmittelbar vor dem Interviewbeginn (vgl. Anhang 1) seitens des Forschenden ausreichend aufgeklärt. Das spezifisch inhaltanalytische Kriterium der Intercoderreliabilität (Mayring, 2022) konnte nicht gewährleistet werden, da die vorliegende Erhebung im Rahmen einer Dissertation durchgeführt wurde.

5.2 Stichprobe

Da bereits vor der Untersuchung Kenntnisse sowie Arbeitshypothesen vorlagen und die Auswahlkriterien für die zu untersuchende Stichprobe vergleichsweise eng gefasst sind, erfolgte die Fallauswahl kriteriengeleitet (Flick, 2020). Die Populationswahl wurde im Sinne eines qualitativen Stichprobenplans entwickelt (Lamnek & Krell, 2016). Die Einschlusskriterien orientierten sich dabei an der Arbeitsdefinition von Schulverweigerung (vgl. Kap. 2.4). Schulverweigerungssituationen am frühen Morgen und idealerweise Situationen, in denen das Kind die Schule vorzeitig abbricht, stellten charakteristische Untersuchungssituationen dar. Weitere zentrale Elemente des Kriterienrasters bildeten Aspekte einer möglicherweise vorliegenden psychischen Störung des Kindes, deutliche Widerstände des Kindes in der Schulverweigerungssituation und die Summe der Fehlzeiten.

Es wurde angenommen, dass Kinder und Jugendliche mit diagnostizierten schulspezifischen Angststörungen oder affektiven Störungen ihre Eltern in irgendeiner Form mit schulverweigerndem Verhalten bereits konfrontiert haben (Knollmann et al., 2010). Im Rahmen der

Erhebung wurde daher auf Eltern zurückgegriffen, deren Kinder aufgrund einer entsprechenden psychischen Krankheit oder einer Verdachtsdiagnose bei psychiatrischen Fachärztinnen und -fachärzten, bei Psychotherapeutinnen und -therapeuten vorstellig wurden. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, inhaltlich adäquate Fälle für diese Erhebung miteinzubeziehen (Patton, 1990), erfolgte das selektive Sampling durch eingeweihte psychiatrische Fachärztinnen und -fachärzte sowie durch Psychotherapeutinnen und -therapeuten. Dabei wurde erwartet, dass der Rückgriff auf fachärztliche und therapeutische Kompetenz im Bereich der Diagnostik die Ermittlung von „*information-rich cases*“ (Suri, 2011) begünstigt.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte und in Anlehnung an die Kriterien zur Abklärung problematischer Schulvermeidung von Kearney (2008a) wurden die in Tabelle 8 dargestellten Einschlusskriterien verfolgt.

Eltern	Mutter, Vater oder beide
Schulkinder	von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (6-18 Jahre)
psychische Störung	mit einer nach ICD-10 diagnostizierten neurotischen, Belastungs- oder somatoformen Störungen und/oder affektiven Störung (Dilling & Schulte-Markwort, 2014) (auch Verdachtsdiagnose geäußert durch Psychotherapeuten)
Widerstände	und erheblichem Widerstand in Zusammenhang mit dem Schulbesuch (emotionale Symptomatik wie Angst, Unmut, Verzweiflung, Wut, Traurigkeit)
Fehlzeiten	und gleichzeitigem Vorliegen von ausgeprägten Fehlzeiten <ul style="list-style-type: none"> • dabei mind. 2 Wochen ohne Schulbesuch (Aufenthalt zuhause) • oder mind. 15 % Fehlzeiten (auch bei Abbruch des Schultages) über einen längeren Zeitraum
Ausschlusskriterium	wobei die schulischen Fehlzeiten nicht auf körperliche Erkrankungen zurückgeführt werden dürfen und nicht direkte Folge von externen Vorgaben (z. B. Verbot der Eltern, die Schule zu besuchen, Klassenausschluss) sind.

Tabelle 8 Einschlusskriterien der Stichprobenwahl

Insgesamt konnten Daten aus 24 Interviews erhoben werden (vgl. Tab. 9).

Kennung	Elternteil(e)	Erhebungsform	Deutsch als Muttersprache	Dauer des Interviews (min)	Erhebungszeitpunkt
01_m_v	Mutter und Vater	Face-to-Face	Ja	113	24.06.2021
02_m	Mutter	Telefon	Ja	58	04.07.2021
03_m	Mutter	Videotelefonie	Ja	44	03.08.2021
04_m	Mutter	Face-to-Face	Nein	78	04.08.2021
05_m	Mutter	Face-to-Face	Ja	58	04.08.2021

06_m	Mutter	Telefon	Ja	44	02.12.2021
07_v	Vater	Telefon	Ja	68	21.12.2021
08_m	Mutter	Telefon	Ja	51	26.01.2022
09_m	Mutter	Telefon	Ja	72	11.02.2022
10_v	Vater	Videotelefonie	Ja	46	13.02.2022
11_v	Vater	Telefon	Ja	57	24.02.2022
12_m	Mutter	Telefon	Ja	30	10.03.2022
13_m	Mutter	Telefon	Nein	49	24.03.2022
14_v	Vater	Telefon	Ja	35	25.03.2022
15_m	Mutter	Telefon	Ja	45	01.04.2022
16_v	Vater	Telefon	Nein	33	27.04.2022
17_m	Mutter	Telefon	Ja	79	25.05.2022
18_m	Mutter	Telefon	Ja	38	02.06.2022
19_m_v	Mutter und Vater	Telefon	Ja	60	03.06.2022
20_m	Mutter	Telefon	Ja	28	09.06.2022
21_v	Vater	Telefon	Ja	60	09.06.2022
22_m	Mutter	Telefon	Ja	59	29.06.2022
23_m	Mutter	Telefon	Ja	37	30.06.2022
24_m	Mutter	Telefon	Ja	43	02.07.2022

Tabelle 9 Verteilung der Stichprobe nach Elternteil, Erhebungsform, Erhebungsdauer und Zeitpunkt der Erhebung

In den meisten Fällen (93 %) wurden die Interviews mit einem Elternteil geführt (n=22), vornehmlich mit der Mutter. Zweimal fand ein Gespräch mit beiden Elternteilen statt. Vorwiegend (79 %) wurde dabei auf das Telefonat als Erhebungsform zurückgegriffen. Dreimal wurde das Interview Face-to-Face durchgeführt, zweimal per Videotelefonie. Zwei Interviewte gaben an, dass Deutsch nicht die Muttersprache von ihnen und ihren Eltern ist. Die Dauer der aufgezeichneten Interviews variierte zwischen 28 und 113 Minuten bei einer Durchschnittsdauer von rund 54 Minuten. Diskussionsrelevante soziodemografische Daten und Angaben zum familiären Hintergrund der Stichprobe werden in Kapitel 6 beschrieben.

5.3 Messinstrumente

Die methodische Bearbeitung der dargelegten Forschungshypothesen erfolgte weitestgehend im Rahmen eines Interviews (vgl. Anhang 1). Ergänzend kam ein kurzer zweiseitiger Fragebogen (vgl. Anhang 2) zum Einsatz.

5.3.1 Interviewleitfaden

Der dem Anhang in Abschnitt 1 beigefügte Interviewleitfaden wurde vor Beginn der Studie erstellt und in inhaltlicher Form nicht verändert. Die Grobstruktur des Leitfadens lässt sich in die vier gängigen Interviewphasen untergliedern: die Informationsphase, die Einstiegsphase, die Hauptphase und die Abschlussphase (Misoch, 2019, S. 68). Die Informationsphase

bezweckte in erster Linie die Aufklärung über Zielsetzung, Ablauf der Erhebung und die damit verbundenen Datenschutzrichtlinien. Vor dem Hintergrund der Beforschung eines häufig stark belastenden Themas wurde in der Einstiegsphase darauf hingewiesen, dass das Gespräch von einem befragten Elternteil jederzeit unter- und abgebrochen werden darf. In der Hauptphase wurden die relevanten Themen im kommunikativen Austausch mit den Eltern erörtert. Die Hauptphase wiederum setzte sich aus den Themenbereichen *Schulverweigerungssituation, Erzieherischer Alltag, Familiäre Belastung, Schulische Belastung, Kooperation zwischen Eltern und Schule, Auswirkungen der COVID-19-Pandemie* und *Einstellung zur Schule* zusammen. Die Reihenfolge orientierte sich an der Reihenfolge der Hypothesenentwicklung in Kapitel 4.

Zwar wurde darauf geachtet, dass die erste offene Erzählaufforderung I (vgl. Anhang 1) den Einstieg in das Gespräch darstellte und dass alle vermerkten Themen angesprochen wurden. Im Sinne der Flexibilität konnte die Reihenfolge der Themen jedoch spontan aus dem Gesprächsverlauf heraus verändert werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 331). Die Abschlussphase diente den Eltern als Möglichkeit, das Interview zu reflektieren, bislang Unerwähntes hinzuzufügen und aus der Befragungssituation herauszutreten (Misoch, 2019, S. 68–71).

Die Erstellung des Interviewleitfadens erfolgte nach einem dreistufigen Prinzip gemäß der Prämisse „so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“. So zielte eine erste Erzählaufforderung darauf ab, dass die oder der Interviewte möglichst zahlreiche, für die Untersuchung bedeutende Inhalte spontan mitteilt. Auf der zweiten Stufe wurden dann inhaltliche Aspekte nachgefragt, die auf die Erzählaufforderung hin von allein nicht thematisiert wurden. In einem dritten Schritt wurden vorformulierte Fragen gestellt (Helfferich, 2019).

Im Hinblick auf Inhalt und Formulierungsmöglichkeiten der Erzählaufforderungen und Fragestellungen wurde das entsprechende Kapitel aus dem Handbuch für Fachkräfte *„Understanding school refusal – A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care“* von Thambirajah und Mitarbeitende (2008, S. 57–72) herangezogen. Die revidierte Form der Einschätzungsskala der Schulverweigerung (*School Refusal Assessment Scale, SRAS-R*) von Kearney (2002) verschuf zusätzliche Orientierung und Annäherung an eine geeignete Differenzierung der Fragen auf der Ebene fakultativer Nachfragen (vgl. Anhang 1). Im Bereich der Familie als Ganzes und der Eltern-Kind-Beziehung (einschl. dysfunktionalen Erziehungsverhaltens) boten überdies gängige familiendiagnostische Fragebögen wie z. B. Konfliktverhalten in der Familie (KV-Fam) von Klemm (2007) oder Erziehungsfragebogen (EFB, EFB-K) von Döpfner

und Mitarbeitenden (2010) weitere Hilfen bei der Suche nach geeigneten Erzählaufforderungen und Fragestellungen.

Um die Interviewten zu motivieren, so ausführlich wie möglich zu berichten, wurde bei der Entwicklung der passenden Formulierungen auf verschiedene Fragearten zurückgegriffen. Zum Einsatz kamen textgenerierende Fragen (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung I), das Gespräch aufrechterhaltende Fragen (vgl. Anhang 1, Nachfrage 2), prozessorientierte Fragen (vgl. Anhang 1, Nachfrage 15) in meist offener, neutraler Form, teilweise auch „weicher“ (z. B. „Erzählen sie doch mal...“, vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung VII) Form (Kruse, 2014, S. 222; Lamnek & Krell, 2016, S. 326). Eingriffe in den Gesprächsverlauf erfolgten dezent und abschließend, um der Funktionalität und Erhaltung des Gesprächsablaufs zu dienen (Lamnek & Krell, 2016). Ein Testdurchlauf evaluierte Praktikabilität und Verständlichkeit des Interviewleitfadens.

5.3.2 Fragebogen

Zur Entlastung des Interviews (Helfferich, 2019) wurden Faktenfragen mit kurzen oder Ein-Wort-Angaben zusätzlich zu dem leitfadenorientierten Elterninterview in eine knappe zweiseitige fragebogengestützte Erhebung ausgelagert (vgl. Anhang 2). Neben soziodemografischen Angaben (u. a. Alter, Bildung und Beruf) zu Mutter, Vater und Kind fokussierte der Fragebogen meist im gebundenen Antwortformat u. a. Daten zur beruflichen Belastung sowie entscheidende Hintergründe zur Krankheitsgeschichte der Eltern und des Kindes.

Zentral war die Angabe über die Fehlzeiten des Kindes. Darüber hinaus wurden schulbezogene Daten (Klasse und Schularart des Kindes) sowie die Art der Betreuungssituationen erhoben. Auf Familiensituation und Geschwister des Kindes wurde abschließend Bezug genommen. Das Messinstrument trug dabei in erster Linie zur Aufdeckung von Zusammenhängen im Kontext familiärer Belastungen bei (vgl. Kapitel 4.4).

Auch der Fragebogen wurde vor dem Hintergrund einer Vorabprüfung hinsichtlich Anwendbarkeit und Verständlichkeit getestet.

5.4 Durchführung / Datenerhebung

Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden unter Berücksichtigung der Stichprobenkriterien im Zeitraum 06/2021 bis 08/2022 im Raum Nürnberg, Fürth, Erlangen und im Raum Würzburg in Bayern erhoben. In Zusammenarbeit mit niedergelassenen kinder- und jugendpsychiatrischen Fachärztinnen und -fachärzten sowie Psychotherapeutinnen und -therapeuten wurden betroffene Eltern von Fachpersonal auf die Studie aufmerksam gemacht. Ein entsprechender Flyer (vgl. Anhang 3) unterstützte die Aufklärungsarbeit des medizinischen und therapeutischen Personals, zumal bei qualitativer Forschung Unklarheiten den Realitätsgehalt der Erhebung in Frage stellen (Flick et al., 2022, S. 320). Nach geäußelter Bereitschaft zur Studienteilnahme erhielten die jeweiligen Eltern postalisch den begleitenden Fragebogen (vgl. Anhang 2) samt Einwilligungserklärung (vgl. Anhang 4). Ausstehende Fragen wurden persönlich per Telefon geklärt. Zum Zwecke zusätzlichen Erkenntnisgewinns bestand die Möglichkeit, auch beide Elternteile zur gleichen Zeit zu interviewen. Diese Konstellation bot eine vollständigere Datengrundlage und förderte ein tieferes Verständnis der familiären Dynamiken aufgrund der Diversität der Perspektiven (Lamnek & Krell, 2016).

Die Interviews wurden alle ausschließlich von dem Verfasser dieser Dissertation durchgeführt. Die erforderliche Neutralität konnte gewährleistet werden, da der Interviewer in keiner persönlichen Beziehung zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern stand. Die Art der qualitativen Interviewführung war vorab anhand mehrerer Probeinterviews eingeübt worden. Durch die berufliche Eignung als Schulpsychologin ist der Interviewende in der Gesprächsführung emotional belastender Themen geschult.

Nach der Begrüßung, der nochmaligen Erläuterung der Studienbedingungen, dem ausdrücklichen Hinweis zum Datenschutz wurde die bzw. der Teilnehmende einmalig interviewt. Die Interviews wurden mit mobilen Aufnahmegeräten oder mit einer entsprechenden Software zum Mitschnitt der Videotelefonie aufgenommen und als MP3- bzw. MP4-Datei gespeichert. Anschließend wurden die Interviews wörtlich nach dem vorab festgelegten Transkriptionsregeln verschriftlicht.

5.5 Transkriptionsregeln

Prinzipiell gibt die übergeordnete Forschungsfrage den Rahmen für die Wahl eines Transkriptionssystems und die Höhe des Detaillierungsgrades vor. Darüber hinaus besteht die Forderung, ausschließlich die Elemente zu verschriftlichen, die in der Analyse verwertet werden. Auch wirkt sich ein einfaches gehaltenes Transkript positiv auf die Höhe der intra- und intersubjektiven Reliabilität aus (Breuer et al., 2014). Ebenso erscheint es bei der Wahl des Transkriptionssystems nicht verwerflich, die Kriterien *Lesbarkeit* und *Korrigierbarkeit* heranzuziehen. Dem gegenüber steht der Anspruch, dass die aufgezeichnete Gesprächssituation die größtmögliche Nähe zum Originalgespräch hat (Dresing & Pehl, 2020).

Da es sich um die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen auf das Erleben und Verhalten von Eltern handelte und der Fokus der Analyse vorwiegend auf der semantisch-inhaltlichen Ebene lag (vgl. Transkriptionsregel #1), wurde bei dieser Arbeit auf ein einfaches, reduziertes Transkriptionssystem zurückgegriffen, das sich grob an einem einfachen wissenschaftliches Transkript nach Fuß und Karbach (2019) orientiert. Die Leitlinien dazu wurden von Dresing und Pehl (2018) entwickelt, die sich wiederum an Kuckartz et al. (2008) orientierten. Sprache und Interpunktion sollten zugunsten der Lesbarkeit in großem Umfang geglättet werden (vgl. Transkriptionsregel #1 bis #5). Auch weist diese Forschung keinen linguistischen Hintergrund auf. Gängige Methoden zur Auswertung gesprächsanalytischer Strukturen wie z. B. zur Kennzeichnung von Tonhöhe, Sprechgeschwindigkeit, Betonung, Pausen, Lautäußerungen, Wort- und Satzabbrüchen, Verschleifungen, etc. fanden nur rudimentär Berücksichtigung. Die Verschriftlichung einiger hörbarer, nicht-sprachlicher Ereignisse wie u. a. Lachen, Weinen, Husten, in-die-Hände-Klatschen wurden jedoch beachtet (vgl. Transkriptionsregel #6 bis #10). Da die Möglichkeit bestand, dass beide Elternteile gleichzeitig interviewt werden, implementieren die Transkriptionsregeln im Falle einer gleichzeitigen Rede die Regel #13 aus dem Bereich erweiterte inhaltlich-semantische Transkription (Dresing & Pehl, 2018). Auffällige interaktive Aspekte wurden verschriftlicht. Inhalte, die Rückschlüsse auf Personen zulassen, wurden aus Datenschutzgründen neutralisiert (vgl. Transkriptionsregel #14). Eine umfassende Aufstellung der Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) und Kuckartz (2014) in leicht abgeänderter Form sowie Hinweise zur einheitlichen Schreibweise finden sich im Anhang 5.

5.6 Auswertung

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte durch das etablierte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), das ein ideales Verfahren zur Bearbeitung und Auswertung sozialwissenschaftlich erhobener Transkripte von Interviews darstellt (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Inhaltsanalyse kann dabei zusätzlich zu den Inhalten verbalen Materials auch latente Sinngehalte zu ihrem Gegenstand machen, indem sie sich auf implizite Bedeutungen, metaphorische Ausdrücke, symbolische Darstellungen oder unterschwellige Botschaften konzentriert (Flick et al., 2022).

Eine wesentliche Rolle bei diesem Verfahren spielt eine systematische, theoriegeleitete und methodisch-kontrollierte Durchsicht des interpretationsbedürftigen Materials. Auf dieser Grundlage werden große Datenmengen in Kategorien konkretisiert (Stamann et al., 2016).

Die vorliegende Auswertung bediente sich einer Mischung aus deduktiver A-priori-Kategorienbildung und induktiver Kategorienbildung (*deduktiv-induktive Kategorienbildung*) in dieser Reihenfolge. Eröffnet wurde mit einem Kategoriensystem, das nicht aus den Daten selbst, sondern aus den Hypothesen und dem Interviewleitfaden entnommen wurde. Die Erstellung der inhaltlichen Kategorien erfolgte deduktiv unter Verwendung der Strategie der Subsumtion (Primärverfahren). Zur weiteren Auswertung der systematisierten Daten fand eine induktive Kategoriensystemerweiterung (Sekundärverfahren) statt.

Derartige Mischformen finden sich bei qualitativen Forschungsdesigns häufig (Kuckartz & Rädiker, 2022), da sie Vorteile bieten. In der vorliegenden Untersuchung diente das deduktiv erstellte Kategoriensystem als „eine Art Suchraster“ z. B. für das Erleben und Verhalten von Erziehungsberechtigten in Schulverweigerungssituationen. Die induktive Bildung von Subkategorien zielte darauf ab, vor dem Hintergrund des geschilderten Erlebens und Verhaltens latente Sinnstrukturen wie z. B. für elterliches Entschuldigungsverhalten zu eruieren.

Das Vorgehen bei dieser Erhebung soll in den folgenden Abschnitten näher erläutert und theoretisch gerechtfertigt werden.

5.6.1 Ablaufmodell

In Anlehnung an das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell (Mayring, 2022, S. 61) und das Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung nach Mayring (2022, S. 97) wurde in

Abbildung 7 ein spezifisches Ablaufmodell für die Textanalyse dieser Untersuchung festgelegt. Eine Vervollkommnung des Modells erfolgte im Laufe der Datenauswertung. Im Zentrum stand dabei die Entwicklung eines Kategoriensystems, das im nachfolgenden Kapitel (vgl. Kap. 5.6.2) beschrieben wird.

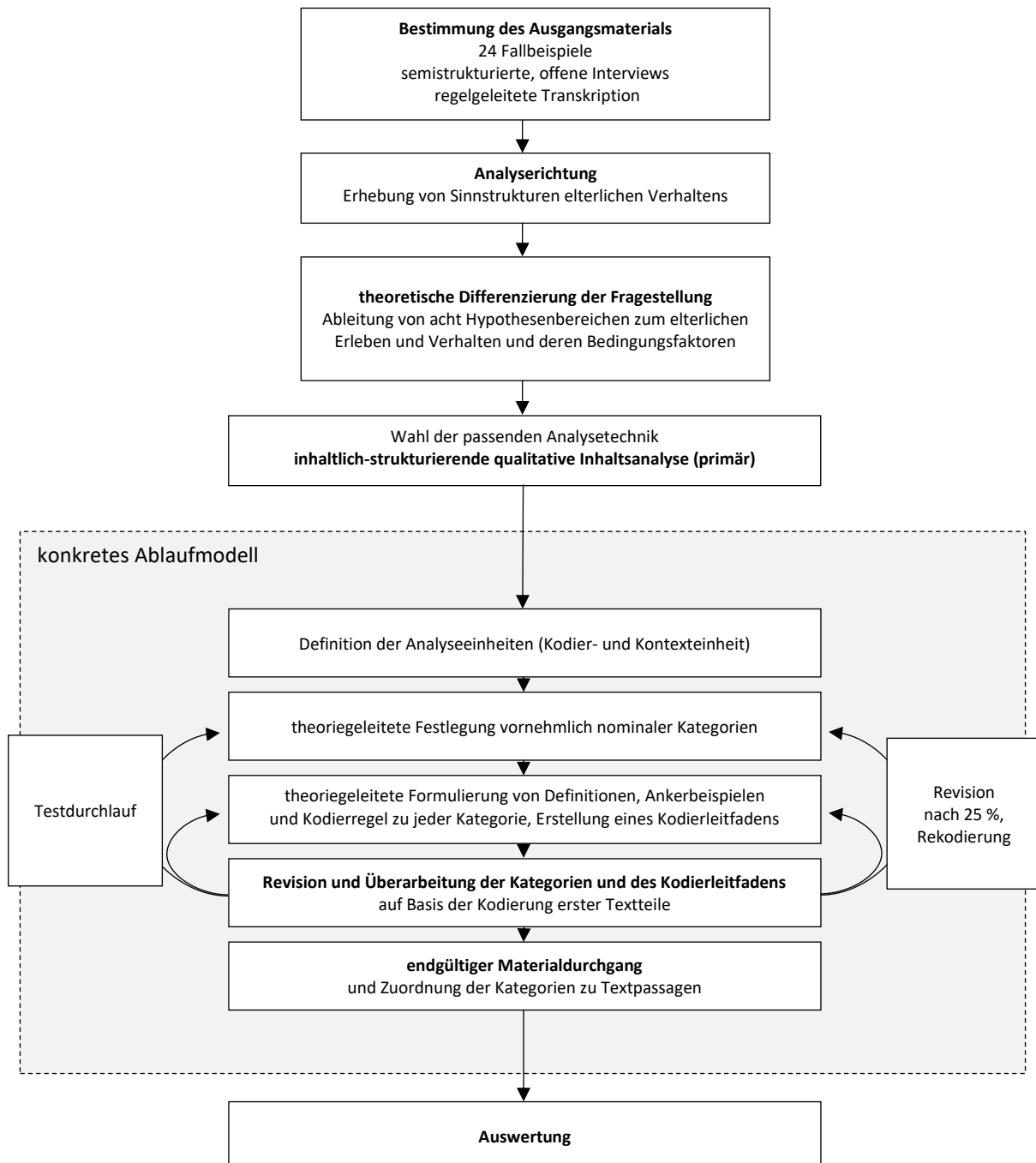


Abbildung 7 Auswertungsmodell der Untersuchung in Anlehnung an Mayring (2022)

Bei den ausgewählten Protokollstellen handelte es sich um 24 Fallbeispiele von Eltern, deren Kinder schulverweigerndes Verhalten zeigen (vgl. Kap. 5.2).

Die aufgezeichneten Interviews waren semistrukturiert und offen (vgl. Kap. 53.1) und wurden anschließend regelgeleitet per MAXQDA (VERBI Software, 2019) transkribiert (vgl. Kap. 5.5). Die Interviews sollten die Befragten in erster Linie dazu anregen, über ihr Erleben und Verhalten, über kognitive Verarbeitungen und Rechtfertigungsstrategien in Schulverweigerungssituationen und über bisherige Handlungen und Handlungspläne zur Bewältigung der eigenen Lebenssituation im Schulverweigerungskontext zu berichten (vgl. Kap. 3.2).

Unter Anknüpfung an bisherige Forschungsergebnisse wurden unterschiedliche Hypothesen abgeleitet (vgl. Kap. 4.9), die sich grob zu den beiden folgende Fragestellungen zusammenfassen lassen: Wie erleben Eltern Schulverweigerungssituationen ihrer Kinder und wie verhalten sie sich in diesem Kontext? Welche Hintergründe und Sinnstrukturen führen zu einem entsprechenden Erleben und Verhalten der Eltern in diesen Situationen?

Entsprechend des Forschungsgegenstands und der theoretischen Überlegungen wurde die inhaltlich-strukturierende (deduktive) Kategorienanwendung als primäres Analyseverfahren gewählt. Als Kontexteinheit fungierte ein abgeschlossenes Interviewtranskript mit den Inhalten des dazugehörigen Fragebogens (vgl. Anhang 2). Der Umfang einer Kodiereinheit war variabel und konnte sowohl durch ein einzelnes bedeutungstragendes Wort (z. B. „hilflos“, 17_m: 22) als auch eine längere Textpassage (z. B. „wir waren ein bisschen hilflos, am Anfang, weil wir auch nicht wussten, was ist es.“, 17_m: 22) abgebildet werden. Einzelne Kodiereinheiten wurden paraphrasiert (z. B. erleben Hilflosigkeit, zeigen Unverständnis über Hintergründe) und generalisiert (z. B. Erleben der Eltern, Hilflosigkeit, Unverständnis über Ursachen und Motive schulverweigernden Verhaltens).

Auf Basis der ante ex gebildeten Hypothesen ergaben sich unabhängig von den entstehenden empirischen Daten a priori Haupt- und Unterkategorien, die zunächst größtenteils Nominalcharakter hatten und in einem Wechselverhältnis zwischen den ursprünglichen Hypothesen und dem Textmaterial entwickelt werden.

Anschließend erfolgte die Kodierung der Informationen aus dem Material. Während einer ersten Materialbearbeitung gingen klar und eindeutig kodierbare Textstellen als Ankerbeispiel (z. B. „wir waren ein bisschen hilflos“, 17_m: 22) in den Kodierleitfaden ein. Bei nicht sofort eindeutig zu verortenden Textstellen wird versucht mittels einer Abgrenzungsregel (z. B. Kategorie schließt „Verzweiflung“ mit ein, „Unsicherheit“ wird ausgeschlossen) eine Entscheidung über die entsprechende Zuordnung zu treffen (Kuckartz & Rädiker, 2022), um der Forderung nach disjunkten und erschöpfenden Kategorien zu entsprechen (Diekmann, 2021). Die

Abgrenzungsregel geht als Kodierregel in den Kodierleitfaden ein (Kuckartz & Rädiker, 2022). Tauchte ein theoretisch wichtiger Aspekt auf, der nicht unter den bestehenden Kategorien subsummiert werden konnte, erfolgte eine Erweiterung des Kategoriensystems (induktive Kategoriendefinition, z. B. bei *Frühe Anzeichen und Hinweise*, vgl. Kap. 6.3.3).

Bei einzelnen Textstellen, die zusätzlicher Interpretation bedurften, wurde eine Kontextanalyse, z. B. unter Einbezug des Fragebogens (vgl. Anhang 2), nicht ausgeschlossen. Nach einer Probekodierung der ersten sechs Transkripte erfolgte eine Revision und Überarbeitung des Kodierschemas und -leitfadens. Entsprechend dem überarbeiteten Kodierschemas wurden die ersten sechs Interviews rekodiert. Kategorien wurden während der Analyse fortlaufend überarbeitet und revidiert, bis sich die Kategorienzuordnung stabilisierte (Mayring, 2022). Eine Probekodierung durch das gesamte Material war aufgrund der Fülle nicht möglich. Die Software MAXQDA (VERBI Software, 2019) wurde als digitales Auswertungsinstrument herangezogen.

5.6.2 Kategoriensystem

Auf der Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes, der damit verbundenen ex ante gebildeten Hypothesen (vgl. Kap. 4), subjektiver Vermutungen des Autors (vgl. Kap. 4.9, z. B. Hypothese 8b) sowie unter Beachtung des Interviewleitfadens (vgl. Anhang 1) wurde eine spezifische Struktur in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen, das nachfolgend tabellarisch abgebildet ist (vgl. Tab. 10).

Ordnungskategorie	Hauptkategorie ↳ Unterkategorie
Schulverweigerungssituation	
Schulverweigerungsverhalten vor dem Schulbesuch	<ul style="list-style-type: none"> • Verhalten des Kindes <ul style="list-style-type: none"> ↳ somatische Beschwerden ↳ Widerstandsverhalten ↳ Überzeugungsmuster • Erleben und Verhalten der Eltern <ul style="list-style-type: none"> ↳ Ausmaß und Grenzen elterlicher Bemühungen ↳ funktionale Handlungsstrategien
Schulverweigerungsverhalten während des Schulbesuchs	<ul style="list-style-type: none"> • Verhalten des Kindes <ul style="list-style-type: none"> ↳ somatische Beschwerden ↳ Widerstandsverhalten ↳ Überzeugungsmuster • Erleben und Verhalten der Eltern <ul style="list-style-type: none"> ↳ Ausmaß und Grenzen elterlicher Bemühungen

	↳ funktionale Handlungsstrategien
Erzieherische Herausforderung	
Kind ist trotz anfänglicher Schulverweigerung in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Erleben und Verhalten der Eltern <ul style="list-style-type: none"> ↳ Sorgen und Befürchtungen ↳ regelmäßiger Kontakt zum Kind
Kind verbringt Schultag zuhause	<ul style="list-style-type: none"> • Befinden des Kindes <ul style="list-style-type: none"> ↳ Besserung ↳ Verschlimmerung
	<ul style="list-style-type: none"> • Verhalten des Kindes <ul style="list-style-type: none"> ↳ dysfunktionale Verhaltensweise
	<ul style="list-style-type: none"> • Erleben und Verhalten der Eltern <ul style="list-style-type: none"> ↳ Hilflosigkeit ↳ übermäßige Sorge
Verständnis für Ursachen der Schulverweigerung	
Einschätzung der Anzahl und Bedeutung der Fehlzeiten	
Erziehungsverhalten	<ul style="list-style-type: none"> • unterstützendes Erziehungsverhalten • dysfunktionales Erziehungsverhalten • überbehütendes Erziehungsverhalten
Überprotektion	
Überbehütung	<ul style="list-style-type: none"> • Sorgen und Befürchtungen • Verhalten bei sozialen Konflikten des Kindes • Kontrolle des sozialen Umfeldes
Familiäre Belastung	
familiäre Belastung	<ul style="list-style-type: none"> • Belastungsintensität <ul style="list-style-type: none"> ↳ hohe Belastungsintensität ↳ mittlere Belastungsintensität ↳ niedrige Belastungsintensität • Stressoren
Copingstrategien	<ul style="list-style-type: none"> • professionelle Hilfe • weitere Strategien
Schulische Belastung	
schulische Belastung des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> • im Leistungskontext • im Sozialkontext
Kooperation zwischen Eltern und Schule	
Austausch	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen von der Schule • Zusammenspiel während der Schulverweigerung
Beratungsangebote	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungs- und Interventionsangebote
Auswirkungen der COVID-19-Pandemie	
(Schulverweigerungs)Verhalten des Kindes	
auf den familiären Alltag	
Einstellung der Eltern zum Schulbesuch	
Wahrnehmung der eigenen Schulzeit	
Perspektive auf das Schulsystem	

Tabelle 10 Kategoriensystem (vereinfacht) vor der Datensichtung

Das Kategoriensystem ist linear-hierarchisch aufgebaut und enthält Ordnungs-, Haupt- und Unterkategorien. Ordnungskategorien (z. B. Verhalten des Kindes vor und während des Schulbesuchs) wurden zum Zweck der Strukturierung vorangestellt. Sämtliche Textbestandteile, die

durch die Kategorien angesprochen wurden, sollten danach aus dem Material systematisch extrahiert werden (Mayring, 2022). Dabei wurde die Möglichkeit berücksichtigt, dass während des Auswertungsvorgangs deduktiv gebildete Kategorien aufgrund fehlender Trennschärfe modifiziert oder neue Kategorien gebildet werden könnten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 81). Das gebildete Kategoriensystem hatte in erster Linie Nominalcharakter, d. h. es besteht aus einer Liste gleichrangiger Aspekte. Vereinzelt wurde auf ordinale Kategorien zurückgegriffen (z. B. bei *Belastungsintensität*, vgl. Tab. 10 bzw. Kap. 6.3.3).

6 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Erhebung dargestellt. Zuerst werden diskussionsrelevante soziodemografische Daten und Angaben zum familiären Hintergrund der Fragebogenerhebung präsentiert und sodann das Kategoriensystem mit einer detaillierten Beschreibung der einzelnen Kategorien veranschaulicht.

6.1 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Soziodemografische Daten und Angaben zum familiären Hintergrund umfassten folgende Fragebereiche zu den betroffenen Eltern: Alter, Ausbildung, Wochenarbeitszeit, psychische Erkrankungen und Belastung durch körperliche Erkrankungen. Zum Kind wurden folgende Bereiche erhoben: Geschlecht, Alter, Schulart, Klassenstufe, Fehltage und Schulabbrüche pro Woche, psychiatrische Diagnose, Belastung durch körperliche Erkrankungen, Nachmittagsbetreuung, familiäre Situation und Anzahl der Geschwister.

Angaben zum Ausbildungsgrad der Mutter und des Vaters konnten zwei Kategorien zugeordnet werden: der betrieblichen und der akademischen Ausbildung. Eine betriebliche Ausbildung (BB) lag dann vor, wenn mindestens eine betriebliche Berufsausbildung abgeschlossen wurde. Für Beamte schloss eine betriebliche Ausbildung den mittleren Dienst ein. Eine akademische Ausbildung bestand dann, wenn ein Bachelor, Master, Diplom oder Magister bzw. ein Studium an einer (Fach-)Hochschule abgeschlossen wurde. Beamte des gehobenen bzw. höheren Dienstes wurden hier zugeordnet.

Da die Varianz der Angaben zu körperlichen Krankheiten bei den Eltern sehr hoch war und bestimmte Krankheiten wie z. B. medizinisch entsprechend eingestellter Bluthochdruck nicht immer zwingend eine hohe zusätzliche Belastung für den familiären Alltag bedeutet, wurden die Angaben in ihrem Belastungsgrad eingestuft. Die Unterscheidung zwischen unauffälligem und hohem Belastungsgrad stellte für diese Untersuchung eine angemessene Differenzierung dar.

Zahlreiche Eltern machten in den Bereichen *psychische Krankheiten* und *Belastung durch körperliche Krankheit* keine Angaben (k.A.).

Die Angaben zur Mutter (vgl. Tab. 11), zum Vater (vgl. Tab. 12) und zum Kind (vgl. Tab. 13 und 14) werden im Folgenden in dieser Reihenfolge dargestellt.

6.1.1 Angaben zur Mutter

Kennung	Alter	Ausbildung (BB: Betriebliche Ausbildung, AA: Akademische Ausbildung)	Wochenarbeitszeit (TZ: Teilzeit, VZ: Vollzeit, NB: nichtberufstätig)	psychische Krankheiten	Belastung durch körperliche Krankheit
01_m_v	44	AA	TZ60	k.A.	hoch
02_m	41	AA	TZ60	Angststörung	k.A.
03_m	44	BB	NB	k.A.	hoch
04_m	48	BB	NB	k.A.	k.A.
05_m	44	AA	TZ60	Anpassungsstörung	k.A.
06_m	45	AA	TZ80	k.A.	k.A.
07_v	44	AA	TZ50	k.A.	k.A.
08_m	46	AA	TZ80	Depression	k.A.
09_m	55	BB	NB	k.A.	hoch
10_v	40	AA	NB	k.A.	k.A.
11_v	45	BB	TZ50	k.A.	k.A.
12_m	42	BB	NB	Angststörung	unauffällig
13_m	46	BB	TZ75	k.A.	k.A.
14_v	44	BB	NB	k.A.	k.A.
15_m	53	AA	TZ80	Depression	k.A.
16_v	43	AA	NB	k.A.	hoch
17_m	52	BB	NB	k.A.	k.A.
18_m	41	BB	TZ60	k.A.	k.A.
19_m_v	48	BB	TZ80	k.A.	k.A.
20_m	44	BB	TZ80	k.A.	unauffällig
21_v	43	AA	TZ60	k.A.	k.A.
22_m	47	BB	TZ50	Depression	k.A.
23_m	55	BB	NB	k.A.	k.A.
24_m	43	AA	TZ50	k.A.	k.A.

Tabelle 11 Angaben zur Mutter: Alter, Ausbildung, Berufstätigkeit, psychische und körperliche Erkrankung

Das durchschnittliche Alter der Mütter zum Erhebungszeitpunkt betrug 45,7 Jahre. Knapp die Hälfte der Mütter (n=11) gaben an, einen akademischen Abschluss zu besitzen, während die übrigen Mütter (n=13) auf einen betrieblichen Berufsabschluss hinwiesen. Im Zusammenhang mit der angegebenen Wochenarbeitszeit war das Gros der Mütter (n=15) mit einem reduzierten Arbeitspensum zwischen 50 % und 80 % beschäftigt. Ein gutes Drittel der betroffenen Mütter (n=9) war zum Erhebungszeitpunkt nicht berufstätig. Eine Beschäftigung im Vollzeitverhältnis wurde nicht angegeben. Siebenmal wurde das Vorliegen einer psychischen

Erkrankung angegeben: Drei Mütter gaben die Diagnose einer Depression an, zwei Mütter die Diagnose einer Angststörung und eine Mutter die einer Anpassungsstörung. Bei vier Müttern wurde eine hohe zusätzliche Belastung durch eine körperliche Krankheit (Rheuma, Post-COVID-Syndrom oder Hirntumor mit damit einhergehendem Verlust der Sehfähigkeit) festgestellt. Zwei Angaben wurden als unauffällig eingestuft.

6.1.2 Angaben zum Vater

Kennung	Alter	Ausbildung (BB: Betriebliche Ausbildung, AA: Akademische Ausbildung)	Wochenarbeitszeit (TZ: Teilzeit, VZ: Vollzeit, NB: nichtberufstätig)	psychische Krankheiten	Belastung durch körperliche Krankheit
01_m_v	50	AA	VZ	k.A.	unauffällig
02_m	41	AA	VZ	k.A.	k.A.
03_m	51	BB	VZ	k.A.	hoch
04_m					
05_m	50	AA	NB	k.A.	k.A.
06_m	49	BB	VZ	k.A.	unauffällig
07_v	50	AA	TZ60	k.A.	k.A.
08_m					
09_m	57	BB	VZ	k.A.	unauffällig
10_v	44	AA	VZ	k.A.	k.A.
11_v	45	BB	VZ	k.A.	k.A.
12_m					
13_m	57	BB	VZ	k.A.	k.A.
14_v	40	AA	VZ	Angststörung	k.A.
15_m	50	AA	VZ	k.A.	k.A.
16_v	48	BB	TZ60	k.A.	k.A.
17_m	53	AA	VZ	k.A.	k.A.
18_m	45	BB	VZ	k.A.	k.A.
19_m_v	46	BB	VZ	k.A.	hoch
20_m	41	AA	VZ	Angststörung	k.A.
21_v	43	AA	VZ	k.A.	k.A.
22_m	51	AA	VZ	k.A.	unauffällig
23_m	58	BB	VZ	k.A.	k.A.
24_m	45	AA	VZ	k.A.	k.A.

Tabelle 12 Angaben zum Vater: Alter, Ausbildung, Berufstätigkeit, psychische und körperliche Erkrankung

Das Durchschnittsalter der Väter der betroffenen Kinder lag bei 48,3 Jahren. Knapp 60 % der Väter (n=12) dokumentierten einen akademischen, die Übrigen (n=9) einen betrieblichen Abschluss. Der überwiegende Teil (n=18) gab an, in einem Vollzeitarbeitsverhältnis beschäftigt zu sein. Lediglich zwei Väter wiesen auf eine Wochenarbeitszeit von 60 % eines Vollzeitarbeitsverhältnisses hin. Ein Vater war zum Zeitpunkt der Erhebung nicht berufstätig. Das Vorliegen einer Angststörung wurde von zwei Vätern angegeben. Eine zusätzliche, auffällig hohe Belastung aufgrund einer körperlichen Erkrankung wurde bei einem Vater festgestellt. Die Angaben von vier Vätern wurden als unauffällig eingestuft.

6.1.3 Angaben zum Kind

Kennung	Geschlecht	Alter	Schulart	Klassenstufe	Fehltage /Woche	Schulabbruch/ Woche
01_m_v	m	17	GYM	11	4	1
02_m	m	11	GYM	5	1	1
03_m	w	15	GYM	8	5	0
04_m	w	14	GYM	7	3	2
05_m	w	14	RS	9	5	0
06_m	w	17	GYM	12	1	1
07_v	w	11	GYM	6	1	1
08_m	w	15	GYM	10	2	1
09_m	w	17	GYM	10	2	3
10_v	m	11	GYM	6	1	1
11_v	m	11	GYM	6	5	0
12_m	w	12	GYM	6	1	1
13_m	w	17	GYM	10	1	2
14_v	w	13	GYM	8	2	1
15_m	w	16	GYM	10	1	1
16_v	w	16	GYM	10	4	1
17_m	w	10	GYM	4	0	3
18_m	m	9	GS	3	1	0
19_m_v	m	11	MS	5	3	0
20_m	w	13	GYM	7	2	3
21_v	w	10	GS	3	3	2
22_m	w	9	GS	4	1	2

23_m	w	15	RS	9	3	2
24_m	w	11	GYM	6	0	5

Tabelle 13 Angaben zum Kind: Geschlecht, Altern, Schulart, Klassenstufe, Fehlzeiten

Von den betroffenen Kindern und Jugendlichen waren ein Viertel männlich (n=6) und drei Viertel (n=18) weiblich. Das durchschnittliche Alter maß zum Erhebungszeitpunkt 13,1 Jahre. Die Angaben streuten zwischen neun und 17 Jahren. Die am häufigsten (n=18) angegebene Schulart war das Gymnasium. Drei Kinder besuchten die Grundschule, zwei die Realschule und eins die Mittelschule. Entsprechend rekrutierten sich die Einzelfälle aus dem Primar-, dem Sekundarbereich I sowie dem Sekundarbereich II.

Von 24 Kindern und Jugendlichen wiesen zum Erhebungszeitpunkt 22 deutlich ausgeprägtes Schulfernbleiben mit ein bis fünf Fehltagen bei einem Durchschnittswert von 2,17 Fehltagen pro Woche auf. Insgesamt zeigten 19 der betroffenen Schülerinnen und Schüler mit ein bis fünf Schulabbrüchen bei einem durchschnittlichen Wert von 1,42 Schulabbrüchen pro Woche eine starke Neigung, den Schultag abzurechnen. In rund 70 % der Fälle (n=17) lagen ganze Fehltag und Schulabbrüche in kombinierter Form vor.

Kennung	psychiatrische Diagnose	Belastung durch körperliche Krankheit	Nachmittagsbetreuung	familiäre Situation	Anzahl der Geschwister
01_m_v	Depression, Zwangsstörung, Ticstörung	hoch	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	2
02_m	Angststörung, Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	1
03_m	Angststörung, Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	1
04_m	Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	Elternteil alleinerziehend, Kind dauerhaft bei einem Elternteil	0
05_m	Depression	hoch	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	1
06_m	Angststörung, Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	0

07_v	Angststörung	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	1
08_m	Angststörung, Depression, Zwangsstörung	k.A.	ab Mittag zuhause	Elternteil alleinerziehend, Kind dauerhaft bei einem Elternteil	1
09_m	Angststörung, Zwangsstörung	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	2
10_v	Angststörung	k.A.	teils Mittag zuhause, teils Ganztagesbetreuung	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	0
11_v	Angststörung, PTBS	unauffällig	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	1
12_m	Angststörung	k.A.	teils Mittag zuhause, teils Ganztagesbetreuung	Elternteil alleinerziehend, Kind dauerhaft bei einem Elternteil	0
13_m	Angststörung, Depression	hoch	ab Mittag zuhause	Elternteile getrennt lebend, Kind abwechselnd bei Mutter und Vater	1
14_v	Angststörung, Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	2
15_m	Angststörung, Depression, Essstörung	k.A.	ab Mittag zuhause	Elternteil alleinerziehend, Kind dauerhaft bei einem Elternteil	1
16_v	Angststörung, Depression	k.A.	teils Mittag zuhause, teils Ganztagesbetreuung	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	5
17_m	Angststörung	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	2
18_m	Angststörung	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	1
19_m_v	Angststörung, Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause	1

20_m	Angststörung, Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspart- nerschaft mit Kind zuhause	2
21_v	Angststörung	k.A.	Ganztagesbetreuung	Eltern verheiratet oder in Lebenspart- nerschaft mit Kind zuhause	1
22_m	Angststörung, Depression	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspart- nerschaft mit Kind zuhause	1
23_m	Angststörung	k.A.	ab Mittag zuhause	Eltern verheiratet oder in Lebenspart- nerschaft mit Kind zuhause	2
24_m	Angststörung	k.A.	Ganztagesbetreuung	Eltern verheiratet oder in Lebenspart- nerschaft mit Kind zuhause	2

Tabelle 14 Angaben zum Kind: psychiatrische Diagnose, körperliche Erkrankung, Nachmittagsbetreuung, familiäre Situation

Bei knapp 90 % der Kinder- und Jugendlichen (n=21) wurde eine Angststörung diagnostiziert. Bei knapp über 50 % der Betroffenen (n=13) lag eine Depression vor. Knapp die Hälfte der 24 betroffenen Schülerinnen und Schüler (n=11) wies dabei eine Kombination (Angststörung und Depression) auf. Komorbid waren bei zwei Mädchen und einem Jungen Zwangsstörungen vorzufinden. Als weiteres diagnostisch abgrenzbares Krankheitsbild wurde für ein Mädchen zusätzlich eine Essstörung, für einen Jungen eine Ticstörung, für einen weiteren Jungen eine posttraumatische Belastungsstörung angegeben. Eine auffällig hohe Belastung aufgrund einer körperlichen Erkrankung (Epilepsie, Adipositas und Rheuma) wurde bei drei der betroffenen Kinder- und Jugendlichen identifiziert. Die meisten betroffenen Schülerinnen und Schüler wurden ab Mittag zuhause betreut (n=19). Für zwei Kinder und Jugendliche wurde Ganztagesbetreuung durch die Schule bzw. für drei Kinder über die Woche teils zuhause, teils in der Schule in Anspruch genommen. Die Eltern der meisten Kinder und Jugendlichen (n=19) gaben an, verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit dem Kind zuhause zu leben. Vier Kinder lebten zum Zeitpunkt der Untersuchung in Einelternfamilien, deren unmittelbare Bezugsperson ledig, dauernd getrennt, geschieden oder verwitwet ist. Ein Kind lebte im Wechselmodell und verbrachte annähernd gleich viel Zeit bei der Mutter wie beim Vater.

6.2 Kategoriensystem und Codings

Tabelle 17 zeigt das Kategoriensystem, das auf der Grundlage sämtlicher Codes (n=2453) aus den Interviews mit 24 Eltern bzw. Elternteilen erstellt wurde. Hierzu wurde das beschriebene elterliche Erleben und Verhalten auf zehn übergeordnete Bereiche verteilt: (1) *Schulverweigerungssituation*, (2) *Haltung bei Schulzuführung*, (3) *Anzeichen, Entwicklung und Verlauf*, (4) *Genese und Aufrechterhaltung*, (5) *Eltern-Kind-Beziehung*, (6) *Familiäre Belastung*, (7) *Schulische Belastung*, (8) *Kooperation zwischen Eltern und Schule*, (9) *Einstellung zur Schule* und (10) *Bedeutung der Corona-Krise*. Der Anteil der übergeordneten Bereiche an der Gesamtzahl der Codes ist in Tabelle 15 dargestellt.

Bereich	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl der Codes n	709	407	88	219	299	148	141	244	100	98
Anteil in %	28,90	16,59	3,59	8,93	12,19	6,03	5,75	9,95	4,08	4,00

Tabelle 15 Darstellung des Anteils der übergeordneten Bereiche an der Gesamtzahl der Codes

In den meisten Fällen erfolgten weitere Untergliederungen in Ordnungskategorien und Hauptkategorien. Aus Gründen der Vollständigkeit und Übersichtlichkeit wurden zusätzliche Ausprägungen in Form von Subkategorien strukturiert, die ausnahmslos auf der vierten Kapitelebene der Kategorienbeschreibungen (vgl. Kap. 6.3) abgebildet wurden. Auf die Darstellung von Subkategorien wurde dann zurückgegriffen, wenn eine weitere Differenzierung für die Diskussion der zugrundgelegten Hypothesen erforderlich war.

Die tabellarische Darstellung der verschiedenen Kategorienebenen erfolgt durchgehend nach folgendem Schema (vgl. Tab. 15):

Bereich	AN/RN	
Ordnungskategorie	AN/RN	inhaltliche Beschreibung
Hauptkategorie	AN/RN	inhaltliche Beschreibung
↔ Subkategorie	AN/RN	Ankerbeispiel

Tabelle 16 Schematische Darstellung des Kategoriensystems und seinen Ausprägungen

Neben der Darstellung der absoluten Anzahl an Nennungen pro Bereich bzw. Kategorie (AN) gibt das Kategoriensystem die relative Anzahl der Nennungen (RN) aus. Die RN bestimmt, in wie vielen Elternprotokollen das jeweilige *Coding* vergeben wurde (vgl. Tab. 16). Die Verdeutlichung des Anteils an Eltern, die ein bestimmtes Thema (=Coding) genannt haben, konnte

damit als Grundlage der Ergebnisdarstellung sowie als Diskussionsgegenstand herangezogen werden.

Ankerbeispiele wurden auf letzter Ebene eingesetzt und fanden vorrangig bei der *Beschreibung der Kategorien* Verwendung (vgl. Kap. 6.3). Die Ordnungskategorien wurden anhand inhaltlicher Beschreibungen im Kategoriensystem erläutert (vgl. Tab. 17). Eine inhaltliche Beschreibung der Hauptkategorien findet sich auf vierter Ebene des Kapitels 6.3 (*Beschreibung der Kategorien*).

Codings	AN/RN 2453/24	Inhaltliche Beschreibung
Schulverweigerungssituation (Kap. 6.3.1)	709/24	
Schulverweigerungssituation am Morgen	280/24	Erleben und Verhalten des Kindes sowie der Eltern in der Schulverweigerungssituation am Morgen.
Erleben und Verhalten des Kindes	205/24	
Erleben und Verhalten der Eltern	75/20	
Abbruch des Schultages	140/23	Erleben und Verhalten des Kindes sowie der Eltern, wenn der Schultag abgebrochen wurde.
Benachrichtigung und Schulkontakt	32/15	
Erleben und Verhalten des Kindes	76/23	
Erleben und Verhalten der Eltern	32/15	
häusliche Situation bei Schulfernbleiben	225/24	Erleben und Verhalten des Kindes sowie der Eltern, sobald entschieden wurde, dass das Kind zuhause bleibt.
Erleben des Kindes	65/22	
Verhalten des Kindes	64/22	
Erleben der Eltern	36/16	
Verhalten der Eltern	19/13	
Betreuungssituation zuhause	41/19	
Kind trotz anfänglicher Schulverweigerung in der Schule	64/21	Erleben und Verhalten des Kindes sowie der Eltern, wenn das Kind trotz anfänglicher Verweigerung in der Schule ist.
Erleben der Eltern	45/19	
Verhalten der Eltern (Kontakt zum Kind)	19/18	
Haltung bei Schulzuführung (Kap. 6.3.2)	407/24	
direkte Handlungsstrategien	149/24	Maßnahmen, die im direkten Kontakt mit dem Kind und raum-zeitlich in der Schulverweigerungssituation

emotionale Unterstützung	43/17	
Deutliches Drängen	40/14	
Begleitung auf dem Schulweg	26/13	
Einsatz von Körperlichkeit	7/4	
symptomorientierte Behandlung	7/4	
Belohnung und Bestrafung	7/4	
Angebot des vorzeitigen Schulabbruchs	12/10	
weitere Maßnahmen	7/6	
indirekte Handlungsstrategien	46/18	Maßnahmen, deren erhoffter Effekt sich vorwiegend durch eine bestimmte Situation oder eine bestimmte Gestaltung der Umwelt – örtlich und zeitlich losgelöst von der Schulverweigerungssituation – zeigt
Aufsuchen professioneller Hilfe	14/7	
Inanspruchnahme schulischer Unterstützungsmaßnahmen	13/9	
medizinische Abklärung organischer Ursachen	10/7	
Einsatz von Selbsthilfeprogrammen	6/4	
Vorbereitung schulischer Lerninhalte	3/2	
Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen für Entschuldigungsverhalten	92/22	subjektive Sinnkonstruktionen der Eltern für deren Entschuldigungsverhalten
Elternebene (Sorge um Kindeswohl)	28/15	
Kindesebene	43/17	
Schulebene	21/8	
Ausmaß und Grenzen elterlichen Handelns	94/23	Ausmaß und Grenzen elterlichen Handelns vor dem Hintergrund der Schulpflicht und Widerstände
Nicht-im-Stande-sein	40/18	
Nachgiebigkeit	36/15	
ausgeprägtes elterliches Engagement bei Zuführungsversuchen	18/10	
Erleben und Verhalten der Erziehungspartnerin oder des -partners	26/11	Erleben und Verhalten der Erziehungspartnerin oder des -partners aus der Sicht der oder des interviewten Elternteils
Einigkeit und Kooperation	12/7	
Uneinigkeit und Unterschiede	9/6	
Partnerin oder Partner (meist) nicht eingebunden	5/4	
Anzeichen, Entwicklung und Verlauf (Kap. 6.3.3)	88/20	
frühe Anzeichen und Hinweise	48/18	Anzeichen und Hinweise auf eine mögliche spätere Entstehung schulverweigernden Verhaltens, die sich in zeitlich signifikantem Abstand vor der in dieser Arbeit bedeutenden Schulverweigerungssituation zugetragen hatten

unangenehme oder traumatische Erfahrung	18/12	
Verweigerungssituationen	17/10	
Symptome psychischer Erkrankungen	7/5	
zurückhaltende Persönlichkeit	6/4	
schleichende Entwicklung	40/12	Hinweise auf schleichende Entwicklung der Verweigerungssymptomatik bis hin zu stark ausgeprägter Schulverweigerung mit permanentem Schulfernbleiben
kaum zu erkennende Entwicklung bis hin zu permanentem Schulfernbleiben	22/10	
fehlendes Bewusstsein für Entwicklung	18/9	
Genese und Aufrechterhaltung (Kap. 6.3.4)	219/24	
fundamentales Verständnis	60/21	solide Kenntnis über multikausale bio-psycho-soziale Wirkfaktoren wie beispielsweise das lernpsychologische Phänomen der Selbstverstärkung von Vermeidungsverhalten bei Schulverweigerung
Vermeidungsverhalten und dessen Selbstverstärkung	35/21	
Kenntnis adäquater Intervention	14/11	
Kenntnis zentraler Bedingungsfaktoren und deren Wechselwirkung	11/8	
unzureichendes Verständnis	94/22	Kenntnis zentraler Wirkfaktoren fehlen, wie z. B. die soziale Angst des Kindes, weitere Erläuterungen, die auf ein Ursachengefüge, das Zusammenspiel einzelner Faktoren oder die Aufrechterhaltung der Symptomatik hindeuten
Kindesebene	59/19	
Schulebene	26/10	
familiäre Ebene	9/7	
stark eingeschränktes Verständnis	10/6	keine Kenntnis über mögliche Hintergründe und Wirkfaktoren
Beurteilung der Fehlzeiten	55/23	Bedeutung und Konsequenzen angesamelter Fehlzeiten
Vorwissenslücken, Strukturverlust und Nichterreichen des Klassenziels	18/12	
nicht weiter konkretisierte Wahrnehmung von Fehlzeiten	16/11	
untergeordnete Bedeutung	11/8	
Verschärfung der Abwärtsspirale	10/7	
Erziehungsverhalten (Kap. 6.3.5)	299/24	
unterstützendes Erziehungsverhalten	131/23	erzieherischer Ansatz, der u. a. von Akzeptanz, Responsivität, Verständnis, Wärme und Autonomieförderung, aber auch Strukturen und Klarheit geprägt ist

Liebe, Empathie und Verständnis	38/15	
Begleitung und Ermutigung	32/17	
Autonومieförderung	20/11	
Transparenz, Fairness und Vertrauen	19/16	
Strukturen und Regeln	13/9	
Klarheit und Konsequenz	9/6	
lenkendes Erziehungsverhalten	45/21	Grad der Beeinflussung des Verhaltens, der Werte und der Einstellung des Kindes (u. a. Regeln, Strukturen und deren Durchsetzung)
hohe Lenkung	24/15	
geringe Lenkung	21/15	
dysfunktionales Erziehungsverhalten	16/8	Erziehungsmethoden und -praktiken, die das emotionale, soziale und psychische Wohlbefinden des Kindes negativ beeinflusst (u. a. Inkonsistenz)
Nachgiebigkeit	10/6	
Überreagieren	6/2	
behütendes Erziehungsverhalten	101/24	Sorgeverhalten, Kontrolle, Einmischung
elterliches Sorgeverhalten allgemein	30/22	
elterliche Kontrolle: Freundinnen und Freunde	28/24	
elterliche Kontrolle: Aufenthaltort	25/22	
überbehütendes Erziehungsverhalten	18/10	
Familiäre Belastung (Kap. 6.3.6)	146/24	
Belastungsintensität	34/20	Belastungsausmaß während der Schulverweigerung
hohe Belastungsintensität	28/16	
mittlere Belastungsintensität	3/3	
niedrige Belastungsintensität	3/2	
Stressbelastungsfaktoren	93/23	äußere und innere Einflüsse, die eine Stressreaktion auslösen (u. a. Sorgen, Unruhezustände)
persönliche Stressoren	65/22	
soziale Stressoren	28/13	
Bewältigungsstrategien	21/12	Methoden und Techniken, die darauf abzielen, mit Herausforderungen und Problemen der Schulverweigerung umzugehen
Inanspruchnahme professioneller Unterstützung	11/9	
Formen aktiven Copings	10/8	
Schulische Belastung (Kap. 6.3.7)	141/24	

Belastung allgemein	24/16	verschiedene Formen von Stress und Druck, denen das Kind im schulischen Umfeld ausgesetzt ist
niedrige Belastung allgemein	16/12	
hohe Belastung allgemein	8/6	
Belastung im Leistungskontext	55/21	verschiedene Formen von Stress und Druck, denen das Kind im spezifisch schulischen Leistungskontext ausgesetzt ist
niedrige Belastung im Leistungskontext	25/14	
hohe Belastung im Leistungskontext	30/16	
Belastung im Sozialkontext	62/22	verschiedene Formen von Stress und Druck, denen das Kind im spezifisch schulischen Sozialkontext ausgesetzt ist
niedrige Belastung im Leistungskontext	29/14	
hohe Belastung im Leistungskontext	33/16	
Kooperation zwischen Eltern und Schule (Kap. 6.3.8)	244/24	
Austausch allgemein	17/10	Ausmaß und Formen des Austauschs
häufiger Austausch	1/1	
Elternabende oder Sprechstunden	7/6	
kaum Kontakt	9/6	
Anlaufstellen im Schulkontext	49/21	spezialisierte Einrichtungen oder Personen innerhalb der Schule, die Unterstützung bei schulischen, sozialen und emotionalen Problemen bieten (u. a. Schulpsychologie, Schulsozialpädagogik, Vertrauenslehrkraft)
Schulpsychologie	24/19	
Lehrkräfte	14/10	
Schulsozialpädagogik	6/4	
Schulleitung	5/5	
Kontaktinitiative der Schule	30/14	Äußerungen zu einer möglichen Kontaktinitiative der Schule zu Beginn und während der Schulverweigerung
Ausbleiben einer Kontaktinitiative	16/11	
(späte) Kontaktinitiative	5/5	
Wunsch nach frühzeitiger Kontaktinitiative	9/6	
Zusammenarbeit im Schulverweigerungskontext	148/22	Qualität, Ausmaß und Formen der Zusammenarbeit
angemessene Zusammenarbeit	78/18	
unzureichende Zusammenarbeit	70/15	
Einstellung zur Schule (Kap. 6.3.9)	100/24	
Wahrnehmung der eigenen Schulzeit	42/24	Erfahrungsberichte zur eigenen Schulzeit
positive Erfahrungen	9/8	

unauffällige Erfahrungen	13/12	
negative Erfahrungen	20/15	
Perspektiven auf das Schulsystem	58/24	Wahrnehmung des (bayerischen) Schulsystems
positive Wahrnehmung	4/4	
kritische Wahrnehmung	54/22	
Bedeutung der Corona-Krise (Kap. 6.3.10)	98/22	
Verknüpfung mit Schulverweigerung	23/16	COVID-19-Pandemie steht mehr oder weniger direkt mit der Schulverweigerung in Zusammenhang
Hauptursache und Auslöser	15/8	
Belastungsfaktor	8/8	
familiäre Ebene	24/9	Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die Alltagsgestaltung
Betreuungsvorteil	9/5	
Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung einer Tagesstruktur	8/4	
Spannungen und Konflikte	5/3	
Beschränkung psychiatrischer und psychotherapeutischer Ressourcen	2/1	
Kindesebene	37/17	Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf ihr Kind
Überforderung mit schulischen Anforderungen	10/6	
Aufbrechen von Schulbesuchs- und Leistungserhebungsnormen	9/6	
Verbesserung des Wohlbefindens	8/6	
Verlust sozialer Kontakte	6/4	
Entwicklung psychischer Erkrankungen und Belastungssymptome	4/3	
Schulebene	14/9	Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf schulischer Ebene
eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten zur Schule	6/4	
Beeinträchtigung des Wiedereingliederungsprozesses	4/3	
weitere Auswirkungen	4/4	

Tabelle 17 Kategoriensystem und Codings

Die absolute Häufigkeit der Nennungen (AN) wurde neben ihren jeweiligen inhaltlichen Bezügen als Indikator für die Bedeutung in diesem Bereich betrachtet. Eine weitere wichtige Rolle spielte der Anteil der Eltern, der in dem jeweiligen *Coding* vertreten ist (RN).

Die einzelnen Kategorien werden im Folgenden näher beschrieben und anhand von Beispielen erläutert.

6.3 Beschreibung der Kategorien

Die Kategorien ließen sich in zehn übergeordnete Bereiche aufteilen, die im Folgenden ausführlich beschrieben und exemplifiziert werden. Kategorienbereiche werden als Kapitel auf der dritten Ebene, Ordnungskategorien als Kapitel auf der vierten Ebene dargestellt. Eine Tabelle zu Beginn jedes Kapitels der vierten Ebene präsentiert Haupt- und gegebenenfalls Subkategorien, die mit Ankerbeispielen unterfüttert werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde bisweilen auf den Einsatz von Unterüberschriften zurückgegriffen, die die Darstellung der Hauptkategorien im Fließtext strukturieren sollen. Da Subkategorien meist anhand direkter Zitate später im Fließtext erläutert werden, wird auf die Veranschaulichung durch weitere Ankerbeispiele auf der Ebene der Subkategorien aus Übersichtsgründen verzichtet. In direkten Zitaten lassen sich vereinzelt die Kürzel „I“, „Bm“ und „Bv“ wiederfinden. Sie stehen für den Interviewer und Moderator („I“), für die Kindsmutter („Bm“) und für den Kindsvater („Bv“). In wenigen Fällen war die Darstellung der Textsegmente als Ordnungskategorie ohne weitere Auffächerung sinnvoll.

6.3.1 Schulverweigerungssituation

Die Forschungsbemühungen waren in erster Linie darauf ausgerichtet, die Schulverweigerungssituation am Morgen und bei Abbruch des Schultages zu beleuchten. Im Fokus standen dabei das von den Eltern wahrgenommene Erleben und Verhalten des Kindes (vgl. Hypothesenbereich 1, Kap. 4.1) und das eigene Erleben und Verhalten der Eltern in Schulverweigerungssituationen (vgl. Hypothesenbereich 2 und 3, Kap. 4.2 und 4.3).

Dazu begann das Interview mit einer entsprechend offenen Aufforderung, *einen 'typischen Tag' [...], an dem ihr Kind aufsteht und zur Schule gehen soll*, zu beschreiben (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung I). Die Erzählaufforderung II des Interviewleitfadens (vgl. Anhang 1) sollte in Erfahrung bringen, wie es wäre, falls das Kind die Schule abbrechen sollte. Weiterhin ergaben sich elterliche Berichte über mögliche Sachverhalte, *wie es dann weitergeht, wenn klar ist, dass [das] [...] Kind zuhause bleibt* (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung IV) oder über das Erleben und Verhalten der Eltern, wenn das Kind *trotz anfänglichen Unwohlseins in der Schule ist* (vgl. Anhang 1, Nachfrage 23 und 24).

Gemäß der Hypothesenbereiche und der zentralen Situationen im Schulverweigerungskontext konnten anhand von 709 Codes folgende vier Ordnungskategorien abgebildet werden: *Schulverweigerungssituation am Morgen*, *Abbruch des Schultages*, *Häusliche Situation bei Schulfernbleiben* und *Kind trotz anfänglicher Schulverweigerung in der Schule*.

Schulverweigerungssituation am Morgen

Alle 24 Betroffenen beschrieben Schulverweigerungssituationen am Morgen. Die Elternberichte zu dieser Ordnungskategorie konnten anhand von 280 Textsegmenten festgehalten werden, die in die beiden Hauptkategorien *Erleben und Verhalten des Kindes* und *Erleben und Verhalten der Eltern* ausdifferenziert wurden (vgl. Tab. 18).

Codings	280/24	Ankerbeispiel
Erleben und Verhalten des Kindes	205/24	
↳ Widerstandsverhalten	52/23	„Er war wie gelähmt im Bett gelegen und wenn man dann versucht hat, ihn rauszunehmen, hat er sich festgeklammert.“ (11_v: 4)
↳ psychosomatisch-somatofforme Symptomatik	46/19	„Es ist dann körperlich, dass sie dann auf Toilette geht und Durchfall bekommt und richtig Krämpfe morgens. Ihr ist dann auch schlecht, man sieht es ihr auch im Gesicht an. Also sie ist käseweiß.“ (03_m: 10)
↳ manipulative Verhaltenstendenzen	35/11	„[...] weil ich einfach für mich auch wissen will, [...] wie weit versucht sie ihre Krankheit anzutäuschen.“ (04_m: 76)
↳ Angstattacken und Paniksymptome	16/9	„[...] und dann ist das auch manchmal wie so eine Panikattacke, dass sie dann auch wirklich sehr schluchzt oder eben auch / ja ich merke dann auch, dass es ihr schwerfällt, ruhig zu atmen oder einfach ruhig zu bleiben und genau, ja.“ (06_m: 4)
↳ Schlafschwierigkeiten und Müdigkeit	13/9	„Sie hat dann auch ganz schlecht geschlafen irgendwann. Eine ganze Zeit auch fast gar nicht mehr. Und dann war das früh natürlich schwierig.“ (15_m: 20)
↳ selbstverletzendes Verhalten	2/2	„Sie hat dann angefangen sich zu ritzen. Die Armen und dann auch die Beine.“ (23_m: 6)
↳ Verbalisierungen des Kindes	31/15	„'Ich kann nicht.', 'Ich schaffe das nicht.', 'Bitte, Papa, ich kann nicht.', 'Ich schaffe das nicht.', 'Das ist schlimm für mich.'“ (21_v: 24)
↳ Erleben und Verhalten unmittelbar vor der Schulverweigerungssituation	10/8	„Am Abend war mir klar, dass kriegt sie nicht hin morgens.“ (05_m: 2)
Erleben und Verhalten der Eltern	75/20	
↳ Auseinandersetzungen und Diskussionen	10/6	„Es ist eigentlich nie so, dass er einfach geht. Sondern es gibt halt immer diese Diskussionen.“ (02_m: 18)

↪ (übermäßiges) Stressempfinden	6/5	„Und das war dann schon wirklich auch für uns total anstrengend und da waren auch wir total fix und fertig.“ (18_m: 2)
↪ Hilflosigkeit und Verzweiflung	25/15	„Und ja, und manchmal bin ich dann auch traurig und irgendwie verzweifelt, wie ich ihm jetzt noch helfen kann, oder was man jetzt noch machen kann.“ (02_m: 8)
↪ Unsicherheit	10/6	„Ich bin unsicher, wer lügt mich an, wer sagt mir jetzt die Wahrheit.“ (04_m: 76)
↪ Ärger und Wut	14/7	„Genau, also das ist dann auch noch so manchmal, dass ich dann merke, dass so eine Wut einfach mit dabei ist.“ (06_m: 6)
↪ Mitleid	5/5	„Also bei mir ist es manchmal so, dass er mir fürchterlich leidtut, weil ich sehe, wie verzweifelt er selber auch ist und dass es eben nicht nur Theater ist und dass er jetzt einfach keinen Bock hat oder so [...]“ (02_m: 8)
↪ Schuldgefühle	3/3	„[...] da gebe ich mir auch selber die Schuld [...]“ (04_m: 48)
↪ Enttäuschung	2/2	„Na da geht es mit gar nicht gut, weil ich bin wieder irgendwie so / wie sagt man / ich weiß nicht / von meinem Kind enttäuscht.“ (13_m: 40)

Tabelle 18 Darstellung der Ordnungskategorie „Schulverweigerungssituation am Morgen“ in seinen Ausprägungen

Erleben und Verhalten des Kindes

Die Subkategorie *Widerstandsverhalten* gibt Verhaltensweisen wieder, die in erster Linie verschiedene Formen indirekten Widerstands zeigen.

In dem Zusammenhang verwiesen elf Eltern (45,8 %) auf ein ausgeprägtes Morgentief der betroffenen Kinder (18 Nennungen): So bliebe das Kind lange im Bett liegen (07_v: 04), müsse mehrmals geweckt werden (02_m: 2), läge „wie gelähmt“ im Bett (11_v: 4) und „will nicht aufstehen und sich anziehen“ (12_m: 6). Aus den Aussagen zweier Mütter war abzuleiten, dass das Morgentief den Beginn einer ungünstigen Entwicklung bis hin zum fortgesetzten Liegenbleiben darstellte (24_m: 2):

„[...] also, dass sie früh überhaupt in die Gänge gekommen ist, so hat das angefangen, dass das schwer war. Bis dahin, dass es eben überhaupt nicht möglich war, dass sie aufgestanden ist und sich fertig gemacht hat und so weiter.“ (15_m: 2)

Zehn Eltern beschrieben außerdem missläuniges (20_m: 2), aggressives (01_m_v: 101; 13_m: 52; 23_m: 10), vorwurfsvolles (14_v: 12; 20_m: 6; 23_m: 12) und „trotziges“ (02_m: 2) Verhalten des Kindes in der Schulverweigerungssituation. Manchmal sei das Kind „nicht ansprechbar“ (03_m: 2) oder es „kommen nur einsilbige Antworten“ (12_m: 6). In sieben Fällen zeigten

die betroffenen Kinder ausgeprägtes weinerliches Verhalten am Morgen (u. a. bei 05_m: 2; 09_m: 8).

Nach den Aussagen eines Drittels der Eltern (n=8) tragen sich ausgeprägte Widerstände auch auf dem Schulweg zu. So komme es zum Abbruch des Schulwegs sowohl nach Verlassen des Hauses (01_m_v: 28; 09_m: 24; 22_m: 2; 24_m: 4) als auch kurz vor Betreten des Schulgebäudes (22_m: 2), teilweise auch in elterlicher Begleitung (19_m_v: 2):

„Es kommt aber auch vor, dass er weinend und völlig aufgelöst den Schulweg abbricht und wieder nach Hause kommt.“ (02_m: 2)

„[...] aber dann habe ich ihn da zur Schule gebracht und dann ist er ausgestiegen und ich bin weitergefahren und ein paar Minuten später ruft er an auf dem Handy, ja also er könne jetzt doch nicht, es sei wieder schlimm, er müsse heim. Und dann habe ich kehrtgemacht und dann ihn abgeholt.“ (10_v: 6)

„Dann teilweise aber auch mit, dass sie sich wieder losgerissen hat, uns hinterhergerannt ist. Ja.“ (18_m: 2)

Ein Großteil der Eltern (n=19; 79,2 %) benannten unterschiedliche Merkmale *psychosomatisch-somatoformer Symptomatik* (vgl. Abb. 7).

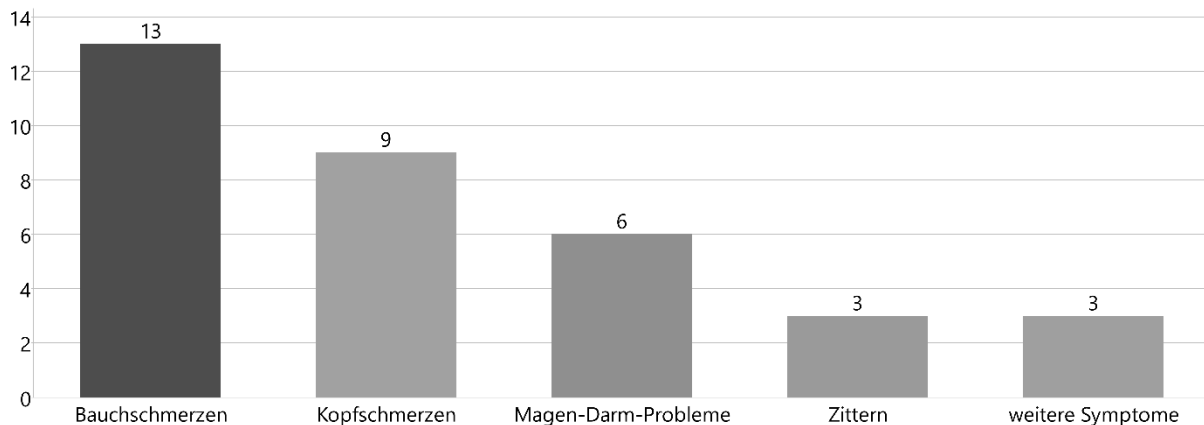


Abbildung 8 Darstellung der relativen Häufigkeit benannter Merkmale psychosomatisch-somatoformer Symptomatik der Schulverweigerungssituation am Morgen

Bauchschmerzen (u. a. bei 02_m: 4) oder Kopfschmerzen (u. a. bei 04_m: 75) wurden von den meisten Interviewten als vom Kind geäußerten Beschwerden genannt. Sechs Eltern erwähnten Magen-Darm-Probleme teils mit Erbrechen (u. a. bei 01_m_v: 24), drei Eltern auffälliges Zittern (u. a. bei 17_m: 60). Auch sagten Eltern aus, dass ihr Kind über Halsschmerzen (24_m: 2), kalte Extremitäten (20_m: 70), Kreislaufprobleme (20_m: 2) oder Gliederschmerzen (01_m_v: 23) klagten.

Aus elf Dokumenten (45,8 %) konnten Elternaussagen extrahiert werden, in denen *manipulative Verhaltenstendenzen* beim Kind erkennbar waren. Ein Viertel der Eltern berichteten von Versuchen ihres Kindes, Krankheiten (u. a. bei 04_m: 76) oder Menstruationsbeschwerden (13_m: 4) vorzutäuschen, wobei die beschriebenen Leiden variierten (13_m: 4):

„[...] und da, das hat er selbst im Nachhinein zugegeben, da hat er zumindest mal zwei Tage länger simuliert, da war er auch nochmal ein paar Tage nicht in der Schule.“ (01_m_v: 24)

„Ja also entweder hat sie ihre Tage und manchmal sage ich: "Die hast du letzte Woche gehabt." Das hat nicht geklappt.“ (13_m: 4)

Die Aussage eines Vaters verdeutlichte in dem Zusammenhang die Unsicherheit der Eltern:

„[...] anfangs habe ich es noch bezweifelt / also natürlich am Anfang haben wir das schon ernst genommen. Dann ist die Überzeugung mehr gewichen. Oder vielmehr die Vermutung war dann eben, dass sie das simuliert. Oder inzwischen glaube ich ihr das schon fast wieder, dass sie unter Umständen tatsächlich Bauchschmerzen hat.“ (07_v: 4)

Den Darstellungen von sechs Eltern konnte zudem entnommen werden, dass die schulverweigernden Kinder dazu tendierten, die eigenen Eltern auf verschiedene Art und Weise zu beeinflussen, unter Druck zu setzen oder sogar suizidale Gedanken äußerten (05_m: 92, 08_m: 18). In drei Fällen wurde der Schulabbruch mehr oder weniger direkt angekündigt (07_v: 14):

„[...] sagt, es ist ihm egal, was ich ihm zu essen mitgebe, oder ob ich ihm was mitgebe, weil er sowieso nichts isst oder weil er sowieso anruft, und sich abholen lässt.“ (02_m: 2)

„Da kam ja schon, so ein Signal, "Wen kann ich anrufen? Wer ist wann erreichbar im Falle x?". Also man hat es ja schon gemerkt.“ (09_m: 24)

Ein Mädchen drohte ihrer Mutter damit, „dass sie dann [von der Schule] abhaue“ (23_m: 12).

Ebenso sind die Codes dreier Eltern zu nennen, die vermuten ließen, dass die betroffenen Kinder die familiäre Morgenroutine absichtlich verschleppten (04_m: 76; 12_m: 6), um den Schulbesuch zu verzögern oder gar zu verhindern:

„Naja, wenn Zeit wäre, das ist halt noch so ein Ding, weil man steht dann unter Zeitdruck und ich möchte jetzt nicht behaupten, dass es Teil der Strategie ist, solange wie möglich im Bett zu bleiben und dann Zeitdruck zu produzieren und dann uns sozusagen vor vollendete Tatsachen zu stellen, indem man eben einen Gang runterschaltet. Und dann ist es einfach auch zu spät für die erste Stunde zumindest, ne. Und dann ist es zumindest naheliegend, dass man sagt: 'Bevor du die erste Stunde verpasst, bleibst du ganz zuhause.'“ (07_v: 20)

Um morgens nicht aufstehen zu müssen, äußerte laut Elternwahrnehmung ein Mädchen die Eigendiagnose einer Depression: „Das war dann halt 'Ja, also ich bin depressiv, ich kann nicht aufstehen.'“ (08_m: 2).

Hinzukomme, dass sich das Kind eines Vaters einer gewissen Alternativlosigkeit bezüglich der elterlichen Handlungsmöglichkeiten und Reaktionen auf das Widerstandsverhalten bewusst sei:

„[...] also ich meine, es gibt keine Alternativen dazu, also ich kann sie ja jetzt nicht irgendwie anziehen und vor die Tür schicken, oder so. Wollte ich jetzt auch gar nicht [lacht], aber das ist eben alternativlos. (unv.) Ich glaube, sie weiß das auch, dass wir da im Endeffekt nicht viel tun können. Ich meine, sie hat jetzt auch keine weiteren Maßnahmen da irgendwie zu befürchten von Seiten der Schule. Zumindest erstmal nicht, wenn das nicht zu häufig vorkommt. Also da ist nichts zu befürchten, also keine Sanktionen. Ja.“ (07_v: 16)

Neun Eltern erlebten bei ihren Kindern unterschiedliche Formen von *Angstattacken* (06_m: 4; 11_v: 10; 13_m: 52; 21_v: 6) und *Paniksymptomen*. Damit einhergehend wurden Erstickungsgefühle (06_m: 4), Hyperventilation (01_m_v: 32), „Schwindel“ (14_v: 6), Schwitzen (20_m: 70) und Schmerzen in der Brust (02_m: 4) genannt.

Durchschlafschwierigkeiten (u. a. bei 05_m: 138) und Schlafstörungen sowie damit verknüpfte starke Müdigkeit ihrer Kinder am Morgen (11_v: 16; 15_m: 4) beschrieben zehn betroffene Eltern.

„[...] dann abends, wenn er im Bett [kann er] circa drei Stunden gar nicht einschlafen und dann schläft er irgendwann ein, nachdem er paarmal weinend runterkam oder nicht runterkam, aber man hat ihn weinen hören. Und dann hat er Nachtschreck, das heißt er wacht dann so nach ein-einhalb Stunden wacht er wieder auf, schreiend, und kann sich aber am nächsten Tag nicht daran erinnern. Und in manchen Nächten wacht er auch mehrmals schreiend auf und kann dann / also meistens kriegt er es gar nicht mit und schläft dann einfach plötzlich wieder ein. Aber manchmal wacht er halt dann doch auf und kann dann wieder stundenlang nicht einschlafen und hat dann nachts schon ganz große Sorge, dass er in so und so viel Stunden aufstehen muss und in die Schule gehen muss und, er schaffe das nicht, und er habe jetzt wieder von der Schule geträumt.“ (02_m: 18)

Zwei Elternteile berichteten von *selbstverletzendem Verhalten* ihres Kindes in der Schulverweigerungssituation (14_v: 2; 23_m: 6).

Knapp die Hälfte der Protokolle (n=11) belegten, dass die Kinder im Rahmen der Schulverweigerung häufig Insuffizienzgefühle verbalisierten, indem sie stellenweise flehend (21_v: 24) äußerten, dass sie den Schulbesuch „nicht könnten“ (u. a. bei 01_m_v: 31) oder „nicht schafften“ (u. a. bei 05_m: 2). Fünf Transkriptionen konnte entnommen werden, dass die Kinder den

angstauslösenden Reiz oder die angstauslösende Situation mehr oder weniger konkret benennen konnten. Dabei handelte es sich u. a. um soziale Beurteilungssituationen wie Prüfungssituationen (03_m: 4) oder Zuspätkommen (06_m: 34), um konkrete Lehrpersonen (08_m: 30), um die Angst vor einer weiteren Panikattacke (06_m: 8) oder schlichtweg um die „Angst vor der Schule“ (14_v: 2). Eine Schülerin habe die Hintergründe ihrer Angst nicht näher beleuchten (24_m: 4) können. Aus der Sicht einiger Eltern (n=6) äußerten die Kinder morgens Unwohlsein und blieben dabei eher oberflächlich: „'Mama, ich weiß nicht warum, aber ich fühle mich nicht gut.'“ (04_m: 6) oder „'Mama, ich fühle mich einfach überhaupt gar nicht gut. Mir geht es nicht gut.'“ (18_m: 8).

Acht Eltern signalisierten, bereits am Wochenende zuvor (21_v: 18), am Vorabend (u. a. bei 01_m_v: 28), nachts (09_m: 36) oder am Morgen beim Wecken des Kindes (18_m: 2) – also unmittelbar vor der Schulverweigerungssituation – Anzeichen für schulverweigerndes Verhalten wahrgenommen zu haben.

Erleben und Verhalten der Eltern

Sechs Eltern sprachen von heftigen *Auseinandersetzungen und Diskussionen* (02_m: 18; 07_v: 14; 14_v: 64), von „sehr viel Drama“ (08_m: 44), „Stress“ (17_m: 58) und „immer große[n] Kämpfe[n]“ (14_v: 2) am Morgen, die sich vereinzelt über die gemeinsame Autofahrt hinzogen (14_v: 4) und viel „Energie gekostet“ haben (15_m: 36).

Eben dargestellte konfliktreiche Situationen führten bei fünf der betroffenen Eltern zu übermäßigem Stressempfinden am Morgen (u. a. bei 18_m: 2). Auch der Umstand, dass „eben alles unter Zeitdruck stattfindet“ (07_v: 34) oder dass der anstehende Arbeitstag – insbesondere bei Alleinerziehenden (04_m: 100; 15_m: 22) – an eine mögliche Schulverweigerung angepasst werden musste (15_m: 22) wurde als deutliche Belastung wahrgenommen. In diesem Kontext bemerkte eine Mutter die Belastung ihres Partners, als dessen eigene Schulangst von dem Verhalten seines Kindes „angetriggert“ wurde (20_m: 10).

Knapp zwei Drittel der Eltern (n=15, 62,5 %) erlebten Zustände der *Hilflosigkeit und Verzweiflung*, wobei Gefühle der Verzweiflung, der Überforderung (05_m: 94; 15_m: 60) oder des Schocks (21_v: 18) häufig damit einhergingen, sich oder dem Kind nicht helfen zu können (02_m: 8; 05_m: 4; 10_v: 16; 11_v: 8; 12_m: 70; 18_m: 14). Es sei „erstmal [zu] akzeptieren“

gewesen, dass Eltern der Schulverweigerung ohnmächtig (09_m: 36; 12_m: 70; 21_v: 22) und „alternativlos“ (07_v: 16) gegenüberstanden.

U. a. aufgrund zurückliegender Manipulationsversuche des Kindes (04_m: 76), Gemeinsamkeiten der Symptomatik mit pubertären Verhaltensweisen (04_m: 76) oder wegen fehlender Kenntnis über Ursachen und Hintergründe (19_m_v: 13) zeigten sich einige Eltern (n=6) stark „verunsichert“ (18_m: 10; 20_m: 6). Darüber hinaus äußerten die Eltern Unsicherheit hinsichtlich Entscheidungen, ob an elterlichen Schulzuführungsversuchen weiter festgehalten werden solle (09_m: 24) oder ob ihr Kind der Schule vorerst dauerhaft fernbleibe, bis eine stationäre Therapie aufgenommen wird (14_v: 12).

Sieben Eltern offenbarten, in der Schulverweigerungssituation am Morgen *Ärger und Wut* verspürt zu haben. Die Betroffenen seien „sauer“ (01_m_v: 28; 13_m: 40), „unheimlich ange-nervt“ (07_v: 18), „verärgert“ (01_m_v: 75; 07_v: 18; 18_m: 14) oder „wütend“ (02_m: 8; 06_m: 6; 18_m: 2) gewesen, weil sich der Arbeitsalltag „anders als geplant“ entwickelt habe (07_v: 18). Ein Elternteil fühlte sich aufgrund der vergangenen Täuschungsversuche des Kindes „hintergangen“, sodass das „Vertrauen [...] irgendwann verloren [geht]“ (01_m_v: 84). Mehrere Eltern gaben an, gegenüber dem Kind Vorwürfe und tendenziell harsches Verhalten geäußert zu haben:

„'Und du musst auch mal versuchen, dass du die Sache in den Griff kriegst. Und nicht nur wir können dich immer bedienen und überall hinrennen zu den Ärzten und schauen, dass wir das für dich erträglich machen. Du musst halt auch irgendwie schauen, dass du da mal einen Schritt auf uns zugehst und auch versuchst, da rauszukommen.'“ (02_m: 8)

„Gut vielleicht rutscht einem auch mal in einer Akutsituation was raus, was vielleicht nicht so gut ist, aber ich denke, das ist auch normal.“ (22_m: 66)

In derartigen Situationen „ruhig [zu] bleiben“, wurde von einer Mutter als große Schwierigkeit empfunden (18_m: 2).

Zwei Eltern äußerten, von ihrem Kind „enttäuscht“ zu sein (06_m: 6; 13_m: 40).

Gleichzeitig äußerten mehrere Eltern (n=5) Mitleid mit ihrem Kind (u. a. bei 02_m: 8). Drei Eltern offenbarten, sich „schuldig“ zu fühlen (u. a. bei 04_m: 48). Dabei stellte sich ein Vater die Frage, möglicherweise „was falsches vorgelebt“ zu haben (14_v: 16). Eine Mutter fühlte sich schuldig ob ihrer ambivalenten Elternrolle mit den elterlichen Pflichten, für das Kindeswohl, aber auch für die Einhaltung der Schulpflicht zu sorgen:

„Und ich sage: 'Warum? Was soll das?'. Also sie muss das ernst nehmen, das alles. Das ist halt Pflicht. Und dann von anderer Seite denke ich mir: 'Da kann ich auch nicht gegen mein Kind gehen, weil das ist immer noch mein Kind.'. Und naja, da fühle ich mich ein bisschen so / ich weiß nicht / schuldig oder / ich weiß es nicht. Also nicht gut.“ (13_m: 40)

Abbruch des Schultages

Fast alle Interviewten (n=23; 95,8 %) schilderten ihre Perspektive zu Situationen, in denen ihr Kind den Schultag zwar bereits begonnen hatte, aber wieder abbrach. Dazu konnten 140 Aussagen extrahiert werden, die wiederum drei Hauptkategorien zugeordnet wurden (vgl. Tab. 19).

Codings	140/23	Ankerbeispiel
Benachrichtigung und Schulkontakt	32/15	
↳ Benachrichtigung	14/9	„Es war immer nur der Anruf 'Holen sie ihre Tochter ab.'. Ohne irgendwas. Das war das / eigentlich immer das Sekretariat, das angerufen / oder die / einmal hat mich direkt aus dem Direktorat jemand angerufen.“ (17_m: 42)
↳ Elternreaktion	18/12	„Und ich habe dann auch nicht groß nachgefragt, ob das eine Option wäre, dass sie erstmal in der Schule verbleibt. Ja.“ (07_v: 10)
Erleben und Verhalten des Kindes	76/23	
↳ Widerstandsverhalten	10/6	„Da ist dann der eine der beiden Lehrer nochmal hin, aber der [Kind] ist dann doch schon raus. Er hat es nicht mehr ausgehalten.“ (01_m_v: 55)
↳ psychosomatisch-somatoforme Symptomatik	23/13	„[...] das waren dann Kopfschmerzen.“ (06_m: 12)
↳ manipulative Verhaltenstendenzen	15/7	„Und wenn sie dann bei mir auf Arbeit auftaucht, habe ich manchmal das Gefühl, wenn sie dann doch geflunkert hat, dass sie versucht, die Situation ein bisschen dramatischer zu machen, dass sie 'Ach Gott Mama, mir gehts eben so schlecht und dies und das ist passiert.', und will mir sofort erklären, warum, wieso, weshalb, also quasi, als wenn sie sich das schon zurechtgelegt hätte.“ (12_m: 24)
↳ Angstattacken und Paniksymptome	11/8	„Sie hat gemeint, ihr war schwindelig.“ (14_v: 8)
↳ Verbalisierungen des Kindes	17/10	„Ihr gehe es nicht gut.“ (05_m: 10)
Erleben und Verhalten der Eltern	32/15	
↳ (übermäßiges) Stressempfinden	6/6	„[...] aber wenn natürlich immer was ist, man hört natürlich immer gleich die Flöhe husten.“ (11_v: 20)
↳ Hilflosigkeit und Verzweiflung	8/4	„Natürlich auch völlig verzweifelt.“ (22_m: 26)

↔ Unsicherheit	5/2	„Aber ich habe ich ein schlechtes Gewissen, wenn ich diesen Druck immer mache. Dann bin ich mit mir selber sehr unsicher. Mache ich es richtig? War das jetzt richtig oder falsch, was ich jetzt gemacht habe? [...] Es ist echt schwierig.“ (04_m: 14)
↔ Ärger und Wut	5/4	„Ja, also mir geht es gar nicht gut, weil ich wieder sauer bin.“ (13_m: 16)
↔ weitere Empfindungen	8/7	„[...] naja richtig gut geht es mir damit nicht.“ (15_m: 14)

Tabelle 19 Darstellung der Ordnungskategorie „Abbruch des Schultages“ in seinen Ausprägungen

Benachrichtigung und Schulkontakt

Knapp zwei Drittel der Protokolle (n=15; 62,5%) konnten Elternberichte entnommen werden, in denen Eltern von der Schule über den Wunsch ihres Kindes, den Schultag abubrechen, telefonisch informiert wurden. 32 Textstellen gaben außerdem Einblick in den Verlauf des Kontaktes und mögliche Eltern-Kind-Gespräche.

Die *Benachrichtigung* (14 Nennungen) erfolgte laut Elternsicht meist über das Sekretariat der Schule. Dabei ließ das Kind seinen Eltern „ausrichten, dass es ihm schlecht geht, dass [es] abgeholt werden muss“ (02_m: 2; 07_v: 10; 10_v: 6; 24_m: 2). Die Aussagen einiger Eltern (16_v: 36; 17_m: 2; 19_m_v: 53) ließen vermuten, dass derartige Benachrichtigungen nach bestimmten Mustern erfolgten und in gewisser Hinsicht als Aufforderung wahrgenommen würden:

„Und das ist immer der gleiche Satz, 'Ihre Tochter steht bei uns. Sie hat die und die Beschwerden.' Die werden dann präzise geschildert.“ (09_m: 14)

„[...] und dann hat er sich zweimal in der Schule befreien lassen, wo man dann einen Anruf kriegt mehr oder weniger: 'Ja dem [Kind] geht es nicht gut. Könnten sie ihn bitte abholen.'“ (11_v: 42)

„Ich weiß nicht, ich habe das, also das hört sich vielleicht doof an, aber vielleicht habe ich das wie so einen Befehl aufgefasst. Die Schule ruft mich an 'Holen sie ihr Kind ab!', und ich habe sofort funktioniert und bin sofort gekommen. Ich hatte irgendwie die Option, dass die Schule da auch helfen will, das hatte ich irgendwie nicht im Kopf. (17_m: 48)

Auf die Nachfrage, ob die Eltern auch mit ihrem Kind gesprochen hätten, antwortete eine Mutter:

„Ne, eigentlich nie. Also erstmal hatten wir auch immer so das Gefühl, die Schule möchte das gar nicht. Weil die haben dann das heulende Kind.“ (24_m: 8)

Zwölf Eltern machten Aussagen, die der Subkategorie *Elternreaktion* zugerechnet werden konnten. Es wurde deutlich, dass die Eltern die Aufforderung der Schule, ihr Kind abzuholen,

meist ohne Weiteres akzeptierten (04_m: 14; 13_m: 18; 19_m_v: 53; 21_v: 12), dabei auf beschränkte Handlungsoptionen verwiesen oder sich schlichtweg überfordert zeigten (17_m: 48):

„Wir sind da angerufen worden. Genau. Und es war dann auch so, dass er da eigentlich nach Hause kommt.“ (11_v: 30)

„[...] und zweimal hat er sich in der Schule befreien lassen. Also wir konnten gar nicht großartig mehr handeln.“ (11_v: 42)

Nach den Aussagen eines Großteils der Eltern (n=12) erfolgte der Abbruch des Schultages häufig, ohne dass die Eltern mit ihrem Kind gesprochen hatten (u. a. bei 09_m: 16). Zum Teil wurde angemerkt, dass dazu „gar keine Option“ bestanden hätte (17_m: 42) oder die Eltern diese Option noch nicht erwogen hätten (07_v: 10).

„Nein. Weil ich / das war gar keine Option. Also die Schule hat mir nicht gesagt, ich weiß nicht 'Reden sie mir ihrer Tochter, dass sie drinnen bleibt.'“ (17_m: 42)

„[...] also ist mir noch nie eingefallen zu sagen, die [Kind] bleibt in der Schule. Kümmern sie sich mal drum [lacht].“ (05_m: 14)

Erleben und Verhalten des Kindes

Ein Viertel der befragten Eltern machte Nennungen (n=10), die unter die Subkategorie *Widerstandsverhalten* zu subsumieren sind. Entsprechend den elterlichen Beschreibungen verließen einige Kinder unerlaubt den Unterricht (08_m: 10) oder das Schulgelände (01_m_v: 55; 02_m: 16) in der Pause (22_m: 2), um wieder zurück nach Hause zu laufen. Manchmal begleitete weinerliches Verhalten das Widerstandsverhalten (04_m: 14; 16_v: 8; 22_m: 18). In einem Fall sah sich die Schule gezwungen, die Eltern zu benachrichtigen, weil sich eine Schülerin unter ihr Schülerpult setzte und nicht hervorbewegt werden konnte (08_m: 2).

Über die Hälfte der Eltern (n=13; 54,2 %) schilderten Anzeichen psychosomatisch-somatiformer Symptomatik (vgl. Abb. 9).

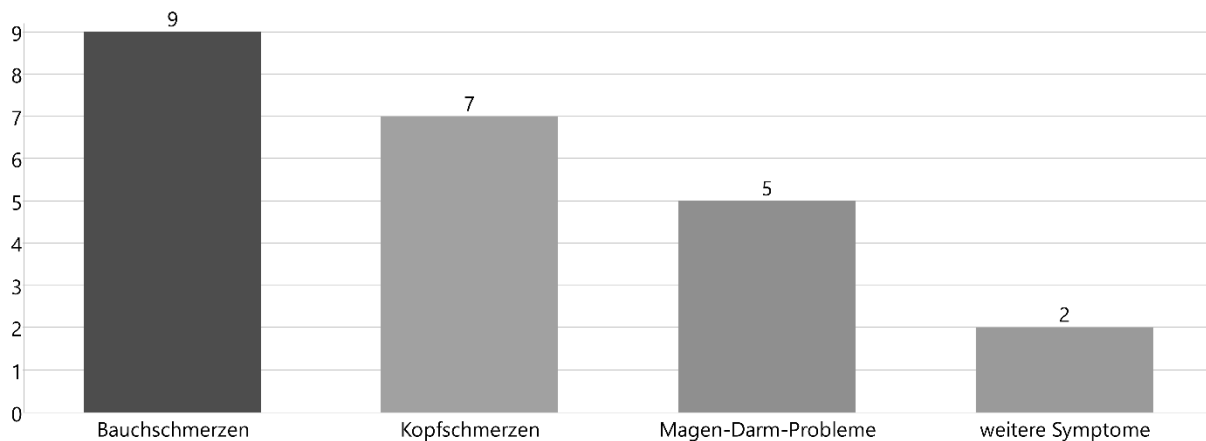


Abbildung 9 Darstellung der relativen Häufigkeit benannter Merkmale psychosomatisch-somatoformer Symptomatik bei Abbruch des Schultages

Entsprechend den Darstellungen zu psychosomatisch-somatoformen Symptomen in der Situation am Morgen benannten die Eltern in erster Linie Bauchschmerzen (u. a. bei 01_m_v: 5), Kopfschmerzen (u. a. bei 06_m: 12) und Magen-Darm-Probleme (u. a. bei 03_m: 16) bei Abbruch des Schultages. Zudem fanden sich unter den Aussagen Halsschmerzen (24_m: 2) und nicht weiter konkretisierte „starke psychosomatische Symptome“ (20_m: 32).

Die Aussagen von knapp einem Drittel der Eltern (n=7; 29,2 %) gaben zudem die Sichtweise wieder, dass die betroffenen Kinder im Kontext des Schulabbruchs Krankheiten vorzutäuschen versuchten. Dabei sprachen die Eltern von „Pseudobefindlichkeiten“ (01_m_v: 5), „irgendwelche körperlichen Beschwerden“, die dann vorgeschoben werden (15_m: 12) oder „Lappalie[n, die] als Vorwand“ verwendet wurden (z. B. „den Kopf angeschlagen ein bisschen oder ist umgeknickt“, 07_v: 10), um den Schultag abubrechen. Da die Eltern in diesen Fällen von der Schule zumeist telefonisch informiert werden und damit für sie keine Möglichkeit besteht, mit dem Kind face-to-face zu sprechen, können die Eltern „nicht wirklich einschätzen“ (12_m: 20), „ob [sie] gerade angeflunkert [werden] oder nicht“ (12_m: 12). In diesem Zusammenhang äußerte eine Mutter, dass ihre Kinder das ausnützten (13_m 14), eine andere beschrieb eine Situation, in der sie den Täuschungsversuch ihrer Tochter erkannte und nicht einwilligte, den Schultag abubrechen:

Bm: „Also da habe ich mich dann geweigert, das fand sie ganz schlimm. Sie hat mich dann fast schon beschimpft, dass ich ihr nicht glaube, und ja, aber ich habe / ich wusste, dass das kommt und wusste auch von Anfang an, dass das eben keine körperlichen Gründe hat, also jetzt Kranksein, wirklich Kranksein, sondern eben die Aufregung vor der Stunde, und da habe ich einfach nein gesagt und da war sie mir sehr böse.“

I: „Wie ging es ihnen da in der Situation, also trotz des Unwohlseins / vermeintlichen Unwohlseins, dass sie da so hart geblieben sind?“

Bm: „Also mir persönlich ging es wahnsinnig schlecht, weil ich hatte das Gefühl, ich falle jetzt meinem Kind in den Rücken. Auf der anderen Seite war ich auch erleichtert, da ich mich durchgesetzt

habe, weil wir das vorhin auch schon besprochen haben, dass das jetzt aufhören muss. Und ja es war so eine Mischung zwischen 'Ich habe das jetzt durchgezogen.' und 'Sie muss das jetzt einfach mal spüren, dass ich nicht immer ja sage.' und trotzdem habe ich das Gefühl gehabt, ich falle ihr in den Rücken.“ (12_m: 30-32)

Häufig konnte den Beschreibungen der Eltern große Unsicherheit entnommen werden, ob dem Kind geglaubt werden sollte oder nicht:

„Und das ist mir dann so an dem Freitagnachmittag / ich hatte da schon so / ich hatte selber da schon so ein Bauchgefühl, dass das jetzt wieder vielleicht / da wieder irgendwas war. Aber man will dann als Eltern dann auch glauben, dass sind vielleicht jetzt wirklich Bauchschmerzen.“ (21_v: 8)

Vereinzelt gaben Eltern an, erst im Nachhinein beim Wiedersehen mit dem Kind eine Fehleinschätzung erkannt zu haben, „'Also den Tag hättest du auch locker durchziehen können.'“ (12_m: 22).

Acht Eltern äußerten Angstattden (09_m: 24; 16_v: 8) und Paniksymptome bei ihrem Kind vor dem Hintergrund des Schulabbruchs. Damit einher gingen Erstickungsgefühle (23_m: 4) und Hyperventilieren (04_m: 42), Schwindel (u. a. bei 03_m: 16) und Herzrasen (20_m: 70). Auffallend war die Schilderung einer Mutter hinsichtlich der Atemnot ihres Kindes: „[...] und gesagt hat, sie sei jetzt gerade die Treppe hoch und hat keine Luft mehr bekommen.“ (23_m: 4).

Des Weiteren verbalisierten die betroffenen Kinder laut den Aussagen (17 Nennungen) ihrer Eltern (n=10) häufig ein nicht weiter konkretisiertes Unwohlsein in Form von „'[...] mir geht es nicht gut.'“ (u. a. bei 13_m: 4) oder „[...] dass es [dem Kind] schlecht geht.“ (02_m: 2). Außerdem artikulierten die Kinder Verzweiflung („'Warum hilft mir keiner?'“, 22_m: 6), Überforderung (04_m: 10) und Insuffizienzgefühle („'Ne, ich kann nicht mehr!'“, 19_m_v: 47).

Erleben und Verhalten der Eltern

25 % der Befragten (n=6) sprachen von einem (*übermäßigem*) *Stressempfinden*, wenn das Kind den Schultag abbrach. Die Zeit vor, während und nach der spezifischen Schulverweigerungssituation war in erster Linie von einer „gewisse[n] Anspannung (10_v: 12) und ständiger „Hab-Acht-Stellung“ (20_m: 34) geprägt, im Bemühen um eine Neuorganisation des Alltags im

Fall eines Schulabbruchs des Kindes (20_m: 34). Ein Elternteil beschrieb diese Gefühlslage folgendermaßen:

„Ach, schlimm. Ja, das ist heute noch so [Kind ist bereits seit etwa einem Monat in der Tagesklinik], wenn da steht [Name des Gymnasiums wird auf der Anzeige des Telefons abgebildet], da weiß ich schon / da ist mein Puls schon auf Hundertachtzig, weil ich schon weiß 'Oh Gott, da ist jetzt schon wieder irgendwas.'. Also sie war jetzt / sie ist jetzt wieder in der Schuleingewöhnung. Und neulich hat dann die Schule angerufen, wegen irgendwas anderem, beziehungsweise wegen der Schwester, der Schwester ging es nicht gut, aber ich hatte den Anruf verpasst, weil ich im OP war, und habe dann drauf gesehen. Und wenn ich dann schon gesehen habe, dass die Schule angerufen hat, also da war mein Puls dann schon / dann habe ich versucht meinen Mann zu erreichen, ob der irgendwas weiß, also ja.“ (24_m: 10)

Vier Eltern gaben an, sich in Schulabbruchsituation „hilflos“ (17_m: 22) und „verzweifelt“ (13_m: 18; 22_m: 14) zu fühlen. Zwei Mütter versuchten ihr Kind unmittelbar nach Schulabbruch wieder der Schule zuzuführen und berichteten dazu Folgendes:

„Wobei ich halt immer sage: 'Okay, ich stehe halt auch immer in der Schule, ich bringe sie auch immer hin und muss mir in Anführungszeichen dieses Drama angucken, wenn sie da wirklich steht und weint und sagt, sie könne nicht und sie will nicht.'“ (22_m: 26)

„Dann stand ich da mit einem heulenden, zitternden Kind mehr oder weniger. Habe dann versucht, sie irgendwie dann bei der Lateinlehrerin abzugeben. Und habe dann der Lateinlehrerin irgendwie den / das geschildert und habe gesagt, dass sie eben Angst hätte und so weiter. Aber vielleicht kann sie jetzt in den Unterricht und kann so ein bisschen zuhören und so. Also das hätte ich mir sparen können. Dann ist sie in der Schule geblieben. Ich habe sie dann einfach gelassen. Also ich habe ihr jetzt auch gesagt: 'Es gibt jetzt keine Alternative. Ich lasse dich jetzt hier. Und ich fahre jetzt nach Hause.'. Und dann hat es aber wohl nicht lange gedauert und sie / also sie war dann irgendwie fünf Minuten in Latein und dann ging es eben nicht mehr. Und dann war sie wohl eine Stunde im Büro von der Schulleitung, von der stellvertretenden, gesessen und hat dann gesagt, sie solle mich bitte nicht anrufen. Und bitte, sie solle mich nicht anrufen, weil / also sie solle mich nicht anrufen, weil das wolle sie nicht und sie wolle mir keine Sorgen machen und so weiter. Und irgendwann hat dann halt die Frau [stellvertretende Schulleiterin] gesagt, 'Naja, also das geht jetzt nicht.'. Sie könne jetzt nicht den ganzen Tag in ihrem Büro auf das Kind aufpassen. Und hat mich halt dann doch angerufen. Und ja, dann habe ich sie abgeholt und das war dann / und das war dann quasi der Höhepunkt. Und danach ist sie auch nie wieder richtig zur Schule gegangen.“ (24_m: 54)

Zwei Eltern äußerten eine *große Unsicherheit* in Schulabbruchsituationen, u. a. aufgrund des Umstandes, das Wohlbefinden ihrer Kinder auf telefonischem Wege nicht adäquat einschätzen zu können:

„Es ist so / es gab mal Tage, wo zum Beispiel sie angerufen und gesagt hat und 'Ja, Mama, ich habe irgendwie (unv.) an den Beinen so /'. Da hat sie mir dann Bilder geschickt. Ich mein, das siehst du natürlich nicht so wie vielleicht live. Und dann halt angeschwollen und so, und dann halt lauter blaue Flecken und so. Und dann natürlich bin ich auch dann unsicher. 'Hat sie jetzt recht? Ist das vielleicht eine Ausrede, weil sie nicht in die Schule will?'.“ (04_m: 42)

„Aber ich bin halt immer hin und her gerissen zwischen dem, was sie mir sagt, wie es ihr geht [...]“
(12_m: 18)

Negative Emotionen aus dem Bereich *Ärger und Wut* wurden in dem Zusammenhang von vier Erziehungsberechtigten genannt (01_m_v: 5; 12_m: 10; 13_m: 16), u. a. aufgrund dessen, „dass man eben die Arbeit unterbrechen muss“ (07_v: 12).

Außerdem äußerten die betroffenen Eltern *weitere*, teils nicht weiter benannte („Also mir geht es einfach nicht gut“, 06_m: 18; 15_m: 14) *Empfindungen* wie „Sorgen“ um ihr Kind (12_m: 10; 21_v: 14), Mitleid (10_v: 8; 12_m: 16), Enttäuschung (13_m: 16) und Scham (17_m: 22).

„[...] es hat mich dann eine wirklich sehr gute, alte erfahrene / ihre Englischlehrerin war das / die hat mich dann [...] angerufen, und hat gesagt: 'Ihr Kind braucht Hilfe.' Das hat mir sehr wehgetan, muss ich sagen, das wollte ich nicht hören.“ (17_m: 22)

Häusliche Situation bei Schulfernbleiben

Die Ordnungskategorie *Häusliche Situation bei Schulfernbleiben* umfasst sämtliche Codes (n=225) zu elterlichem Erleben und Verhalten in der Situation, *wenn [deren Kind] zuhause bleibt* (vgl. Anhang 1, Nachfrage 16-20). Tabelle 20 zeigt die Auffächerung in fünf Hauptkategorien und weitere Subkategorien.

Codings	225/24	Ankerbeispiel
Erleben des Kindes	65/22	
↳ Stimmungsbesserung	26/15	„Es ging ihr auf jeden Fall besser.“ (20_m: 22)
↳ Stimmungsverschlechterung	39/16	„[...] und sie hängt halt dann durch.“ (03_m: 18)
Verhalten des Kindes	64/22	
↳ Schlafen oder „im Bett rumhängen“	21/13	„[...] das heißt, die [Kind] verzieht sich dann [seufzt], legt sich wieder hin.“ (07_v: 18)
↳ Beschäftigung mit Handy, Tablet, Spielekonsole oder ähnlichen Medien	11/10	„Sie guckt halt irgendwelche Serien.“ (08_m: 22)
↳ Rückzug	17/9	„Meistens verbringt sie die Zeit im Zimmer. Ja, also meistens will sie einfach alleine bleiben.“ (16_v: 26)
↳ Zeit bei den Großeltern verbringen	3/2	„[...] dass die Großeltern sie geholt haben.“ (24_m: 6)
↳ manipulatives Verhalten	4/3	„[...] also am Anfang hat sie versucht, so immer noch das Theater so ein bisschen weiterzuspielen. So 'Ja, ich lege mich erstmal hin.' und 'Ich ruhe mich erstmal aus.' (24_m: 24)

↳ Nacharbeit der schulischen Inhalte	4/3	„Aber er erarbeitet sich auch das ganze Schulzeug selber. Er will nicht, dass wir ihm helfen.“ (11_v: 36)
↳ Spaziergehen	4/2	„Und auch dieser Bauchkrampf durch die Bewegung, ne, da hat sich dann eigentlich der Bauch besser entspannt.“ (19_m_v: 11)
Erleben der Eltern	36/16	
↳ Hilflosigkeit und Verzweiflung	18/12	„Und dass man einfach so hilflos auch danebensteht und ihm ja gar nicht helfen kann. Man kann ihn bloß in dem Arm nehmen. Man kann ihn trösten. Man kann sagen: 'Komm, das wird schon wieder.'. Oder / und einfach diese Hilflosigkeit.“ (19_m_v: 41)
↳ Ärger und Wut	7/6	„Und da kommt immer diese Wut, für mich diese Wut. Als Gefühl, ne. Wut und Hilflosigkeit einfach.“ (19_m_v: 41)
↳ Mitleid und Verständnis	5/4	„Und auf der anderen Seite tut sie mir schrecklich leid, weil ich ja merke, wie sie leidet.“ (12_m: 4)
↳ Erleichterung	6/5	„Ja, auf der einen Seite bin ich dann froh gewesen, wenn es so ist.“ (23_m: 58)
Verhalten der Eltern	19/13	
↳ Umsorgen des Kindes	7/6	„Ja also klar, am Anfang ist da erstmal, dass ich mich da um sie kümmere.“ (22_m: 40)
↳ Schaffen einer funktionalen Tagesstruktur	7/6	„Aber wir haben dann schon darauf bestanden, dass sie während der Zeit, wo normalerweise Schule ist, dass sie auch was für die Schule macht. Dass sie da einen einigermaßen geregelten Ablauf hat.“ (14_v: 22)
↳ Aktivierung	5/4	„Also dass ich mit ihr was gespielt habe, dass sie nicht einfach nur im Bett liegt den ganzen Tag.“ (20_m: 26)
Betreuungssituation zuhause	41/19	
↳ Anpassung des Arbeitsalltags	22/10	„Und ich bin regelmäßig Donnerstag und Freitag weg. Und manchmal mittwochs. Also so dass immer eine Ansprechperson hier im Hause ist.“ (01_m_v: 99)
↳ Betreuung nicht vorhanden	14/6	„Aber ansonsten ist dann quasi der Kontakt erst wieder, wenn ich dann nach Hause komme von der Arbeit.“ (06_m: 14)
↳ Betreuung vorhanden	5/3	„Ich bin im Moment nicht in der Arbeit, durch mein Long COVID. Ich bin noch in Therapie oder habe Arztgespräche oder überhaupt Termine mit Fachärzten.“ (09_m: 30)

Tabelle 20 Darstellung der Ordnungskategorie „Häusliche Situation bei Schulfernbleiben“ in seinen Ausprägungen

Erleben des Kindes

15 Eltern nahmen eine *Stimmungsbesserung* wahr, sobald für das Kind klar war, dass es den Schultag zuhause verbringen kann (26 Nennungen). Die Betroffenen sprachen davon, dass ihr Kind „froh“ (10_v: 22) und „erleichtert“ (06_m: 24; 10_v: 22; 11_v: 30; 12_m: 24; 15_m: 28;

24_m: 24) war. Vereinzelt wurde auch eine „regelrechte Befreiung“ (01_m_v: 45) oder „große Dankbarkeit“ des Kindes gegenüber den Eltern (02_m: 6) angemerkt.

Einige Eltern konkretisierten, dass zwar Besserung einsetzte, die jedoch nur „kurzfristig“ anhielt (10_v: 22; 11_v: 30; 12_m: 24; 14_v: 24; 22_m: 38).

„Aber dann kurze Zeit später denkt sie halt darüber nach: 'Warum habe ich das jetzt wieder nicht gemacht? Und eigentlich gefällt es mir doch.'“ (22_m: 38)

Von einer eindeutigen *Stimmungsverschlechterung*, sobald entschieden war, dass das Kind zuhause bleibt, sprachen 16 Eltern (39 Nennungen). Acht Eltern nahmen bei ihren Kindern wahr, dass sie „unglücklich“ waren (17_m: 54), „unzufrieden zuhause rumgehangen“ sind (u. a. bei 08_m: 16) und „enttäuscht war[en] von sich“ (18_m: 22). Einige Kinder wüssten selbst, dass das Schulfernbleiben „falsch“ sei (19_m_v: 43; 22_m: 34): „Sie wollte das eigentlich selber nicht.“ (17_m: 16). Dazu käme, dass Nachrichten von Klassenkameradinnen und -kameraden zu anstehenden Hausaufgaben als belastend empfunden (03_m: 18) würden. Daneben reflektierten manche Kinder (n=6) Hintergründe wie Folgen der eigenen Ängste (u. a. bei 24_m: 24) und der damit verbundenen Verweigerung, also im Sinne von „'Je öfter ich fehle, desto schlimmer wird es.'“ (u. a. bei 10_v: 22). Häufig hätten die betroffenen Kinder ein „schlechtes Gewissen“ bzw. eine Art Scham- oder Schuldgefühl gegenüber ihren Eltern (03_m: 26; 06_m: 24):

„Sie hat dann wie so ein schlechtes Gewissen auch mir gegenüber. [...] weil ich zeige es ihr zwar nicht, aber vielleicht spürt sie es einfach auch, dass ich enttäuscht bin oder dass ich einfach traurig darüber bin [...] Sie [...] hat dann glaube ich ein schlechtes Gewissen.“ (06_m: 24)

Einige Kinder seien ob der Durchschlafschwierigkeiten, der morgendlichen Diskussionen und Konflikte oder schlichtweg aufgrund bestehender Angstgefühle (14_v: 24) „müde“, „angeschlagen“ (19_m_v: 6) und „fertig“ (21_v: 36), daher versuchten sie sich zuhause mehr oder weniger erfolglos darauf zu konzentrieren, schulische Inhalte nachzuarbeiten (08_m: 22).

Verhalten des Kindes

Über die Hälfte der Befragten (n=13; 54,2 %) gaben an, dass ihr Kind sich, nachdem klar ist, dass es zuhause bleibt, sich wieder „ins Bett gelegt [...] und erstmal geschlafen“ (01_m_v: 46) habe (u. a. auch bei 05_m: 16). Einige Eltern verwiesen in diesem Zusammenhang darauf, dass ihr Kind aufgrund der gängigen Symptomatik bei Schulverweigerung „auch körperlich [...]

erschöpft“ sei (19_m_v: 8) und folgerten daraus für sich: „Dann lasse ich sie ausschlafen, weil meistens geht es ihr schlecht.“ (16_v: 16).

Zehn Eltern (41,7 % der Befragten) gaben an, dass sich ihre Kinder während dieser Zeit mit verschiedenen Medien beschäftigten. Die Schulverweigernde wandten sich „in der Früh“ (11_v: 36) dem „Laptop“ (01_m_v: 96; 12_m: 22), dem „Handy [...] Tablet [...] oder Fernsehen“, (04_m: 28; 05_m: 138; 12_m: 22; 13_m: 20; 22_m: 40), dem Hören von Musik, dem Streamen von Serien (08_m: 22) oder der „Playstation“ (10_v: 20; 19_m_v: 86) zu, was einige Eltern offenbar auch zugestanden (11_v: 36; 19_m_v: 86):

„Manchmal guckt sie dann auch einfach Fernsehen, was ich sie in dem Moment dann aber auch lasse.“ (22_m: 40)

Viele Betroffenen (n=9; 37,5 %) bemerkten, dass sich ihre Kinder „dann einfach nur zurück[ziehen]“ (07_v: 22), da sie sich in deren Zimmern „wohl und sicher“ fühlen (15_m: 18) und „erstmal alleine sein wollen“ (24_m: 26).

In zwei Fällen verbrachten die Kinder den Vormittag bei den Großeltern, zu denen eine „enge Beziehung“ (02_m: 14) bestand, welche sich auch aktiv mit den Kindern beschäftigten (24_m: 26).

Interessant erscheinen die Angaben von drei Erziehungsberechtigten, die, auch nachdem entschieden wurde, dass ihre Kinder den Schultag zuhause verbringen, ein gewisses *manipulatives Verhalten* ihrer Kinder beschrieben. In zwei Berichten beobachteten die Eltern, wie ihre Kinder weiterhin versuchten, den Schein ihres Krankseins zu wahren (24_m: 24):

„Also sie / ich glaube sie, wie soll ich sagen, sie würde dann gerne auch daran glauben, dass sie tatsächlich jetzt, also um sich jetzt selbst nicht irgendwie zu überführen [lacht] der Übertreibung oder des was auch immer, lebt sie das auch / diese Krankheit so ein bisschen. Und ist sie der festen Überzeugung, dass sie (unv.). Aber vielleicht tun wir ihr auch Unrecht und / aber meine Beobachtung ist dann eben die, wenn es dann was zu tun gibt, dann ist es dann doch relativ schnell vergessen. Also da müssen wir sie eigentlich dann doch erinnern, dass sie heute eigentlich jetzt nicht was machen sollte oder nicht zuviel essen / aber ich glaube, sie hält sich da sozusagen auch an ihre Geschichte. Sie fährt die dann auch / oder versucht die dann auch konsistent zu halten.“ (07_v: 24)

Eine Mutter beschrieb Verhaltensweisen ihres Sohnes, der anscheinend aus Dankbarkeit versuchte, alle ihm – eigentlich lästigen – häuslichen und schulischen Pflichten „vorbildlich“ bis übermäßig abzuarbeiten und seine Mutter dadurch zu unterstützen:

„[...] und lacht dann manchmal auch fürchterlich hysterisch, springt rum, so wie man ihn eigentlich überhaupt nicht kennt, also total aufgedreht. Und dann ist es oft so, dass er versucht mir zu zeigen,

dass es doch viel besser ist, wenn er zuhause ist als wenn er in der Schule ist. Und da hat er dann auch schon so Sachen gebracht, wie zum Beispiel, dass er angefangen hat, die Fenster zu putzen. Und dann mir immer wieder gesagt hat, 'Schau Mama, ich kann dir doch hier voll zur Hand gehen, und es ist so toll, wenn ich daheim bin und dann schaffen wir ganz viele Sachen und dann kann ich dir helfen', und versucht so mich irgendwie davon zu überzeugen (lachend), dass es viel mehr Sinn hat, wenn er zuhause ist. [...] und dann macht er zum Beispiel auch seine ganzen Dinge, also wir streiten ja nicht nur oder unsere Diskussionen gehen ja nicht nur um die Schule, sondern es geht dann eben auch darum, dass er normalerweise den Schulranzen reintragen muss, den Schulranzen hoch in sein Zimmer tragen, dass er Hausaufgaben machen muss, dass er den Schulranzen packen muss, dass er ihn ausräumen muss und solche Dinge. Das ist normalerweise immer ein Riesenthema und an solchen Tagen, wo er dann daheimbleiben darf, ist er dankbar und erleichtert, und also sucht zu mir ganz viel Nähe und macht dann von sich aus seine ganzen Schulsachen absolut vorbildlich. Also er kümmert sich dann wirklich, was die gemacht haben und macht dann seine Hefteinträge und kümmert sich dann um die Schule, wenn er zuhause bleiben darf.“ (02_m: 2-6)

Drei Eltern erwähnten, dass schulische Inhalte während dieser Zeit nachgearbeitet würden. Teils wollten die Kinder von sich aus nacharbeiten (06_m: 14; 11_v: 36), teils versuchten die Eltern, den Tagesablauf ihres Kindes zu diesem Zweck zu strukturieren (19_m_v: 31).

Zweimal sorgte *Spaziergehen* oder Mit-dem-Hund-Gassigehen für eine Besserung der Stimmung beim Kind (09_m: 28; 19_m_v: 39).

Erleben der Eltern

Die Äußerungen (36 Nennungen) von 16 Eltern gaben Einblick in deren Erleben, wenn entschieden wurde, dass das Kind zuhause bleibt.

50 % der Befragten (n=12) schilderten Gefühle der *Hilflosigkeit und Verzweiflung* (u. a. bei 20_m: 28), u. a. auch im Kontext mit starken Sorgen um das Wohlbefinden des Kindes (Sorge bei den Eltern um weitere Selbstverletzungen, 23_m: 36). Außerdem wurden Versagensgefühle und Gefühle der Leere benannt:

„Man hat auf der einen Seite wieder das Gefühl, man hat versagt, man nichts geschafft, ihn da zu motivieren. Ich fühl mich da eigentlich oft leer, muss ich sagen, so ein bisschen, weil man da halt mit allen Mitteln versucht hat, dass er geht, und irgendwie dann auch wieder gemerkt hat, es reicht nicht.“ (02_m: 16)

Auch erschienen erzieherische Unsicherheiten in dieser Situation bei den Eltern als präsent:

„[...] zum Beispiel zu gucken, okay was erlaube ich ihr denn, wenn sie nicht in die Schule gegangen ist [...], weil sonst sitzt das Kind nämlich 24/7 daddelnd ohne Struktur im Zimmer und wir können darauf keinen Einfluss nehmen.“ (05_m: 32-92)

Sechs Eltern schilderten *Ärger und Wut*: einerseits über konkretes, situationsbezogenes Verhalten ihrer Kinder zuhause (z. B. bei 13_m: 30), andererseits über „diese ganze Situation einfach“ (z. B. bei 19_m_v: 41), weil es „alles durcheinanderbringt“ (24_m: 32).

Vier Eltern gaben an, ihrem Kind in dieser Situation *Mitleid und Verständnis* entgegengebracht zu haben (z. B. bei 03_m: 20).

Auffällig in diesem Kontext waren Nennungen von fünf Eltern, die eine gewisse *Erleichterung* darüber zum Ausdruck brachten, „dass dann zumindest eine Entscheidung gefallen ist“ (02_m: 16) und als Folge dessen „der Druck [...] jetzt erstmal weg“ sei (14_v: 30; 23_m: 58). Dadurch sei die belastende morgendliche Konfliktsituation beendet (15_m: 32; 19_m_v: 41), der Alltag besser planbar und auch das Kind wieder „glücklich“:

„Und wenn dann diese Entscheidung da ist, sie geht nicht in die Schule, dann okay / dann weiß ich, dann muss ich halt meinen Tag entsprechend organisieren. Dann habe ich nicht dieses offene Fragezeichen, wie jetzt der Tag eigentlich wird. Und manchmal war es dann auch so, dass ich dann gewusst habe, 'Okay, sie ist zuhause, ich muss sie auch nicht abholen, also ich muss nicht in Warteposition sein.'. Weil das war natürlich dann, als es ihr nicht mehr gut ging, schon immer die Sorgen, dass dann die Schule wieder anruft. Und so wusste ich: "Okay, sie ist da und ich kann ein Auge auf sie werfen.!“ (15_m: 32)

„Ich bin ja auch froh, wenn ich ihn glücklich sehe. Auf der anderen Seite, ne, wenn man sein Kind die ganze Zeit immer nur leiden und traurig sieht. Und wenn ich dann sehe, wie glücklich er ist, dann bin ich da auch ein bisschen drüber erleichtert.“ (02_m: 16)

Verhalten der Eltern

Insgesamt 13 Eltern machten Angaben zum eigenen Verhalten (19 Nennungen), sobald klar war, dass das Kind zuhause blieb.

Davon sechs umsorgten ihr Kind (22_m: 40), z. B. mit „Suppe“ (03_m: 18) oder mit „homöopathische[n] Tröpfchen“ (10_v: 10), „[...] damit sich der Magen [...] [und] der Darm wieder beruhigt“ (03_m: 18). Es werde ein „so ein bisschen [...] Lazarett“ gespielt (07_v: 28). Zwei Mütter gaben an, mehr oder minder häufig „zwischen [...] [ihren] Konferenzen“ (15_m: 18) mit ihren Kindern in Kontakt zu bleiben:

„Ja, ja. Wir schreiben dann. Entweder rufe ich sie an, wenn ich kurz Zeit habe auf Arbeit, dann rufe ich sie an. Oder wir schreiben über WhatsApp, wie es ihr geht oder was zu tun ist oder wie auch immer. Also ich bleibe den ganzen / bestimmt alle halbe Stunde bleiben wir in Kontakt, damit ich weiß, wie es ihr zuhause geht.“ (12_m: 34)

Mehr oder weniger (08_m: 28) erfolgreich versuchten Eltern, eine funktionale Tagesstruktur für ihr Kind zu schaffen, Medienkonsum zu regulieren (05_m: 32; 20_m: 20) und zur Erledigung der schulischen Pflichten anzuhalten (14_v: 22; 20_m: 26; 21_v: 40). In einem Fall übernahmen die Großeltern als ehemals im Sekundarbereich Tätige die Erledigung schulischer Inhalte in dem Zeitraum zwischen massiver Schulverweigerung und Antritt eines stationären Klinikaufenthalts (24_m: 28).

Vor dem Hintergrund komorbider depressiver Symptomatik ihres Kindes äußerten vier Eltern, ihre Töchter „irgendwie zu animieren, zu motivieren, dass sie irgendetwas tu[n], was nicht unbedingt für die Schule sein muss.“ (08_m: 26; 09_m: 28; 20_m: 26). Um ihr Kind zu aktivieren oder „auf andere Gedanken“ zu bringen, „spielten“ zwei Mütter mit ihren Töchtern.

Betreuungssituation zuhause

Die Äußerungen von 19 Eltern bzw. Elternteilen lieferten Aufschluss darüber, wie sich die Betreuungssituation des schulverweigernden Kindes zuhause gestaltet (vgl. Abb. 9).

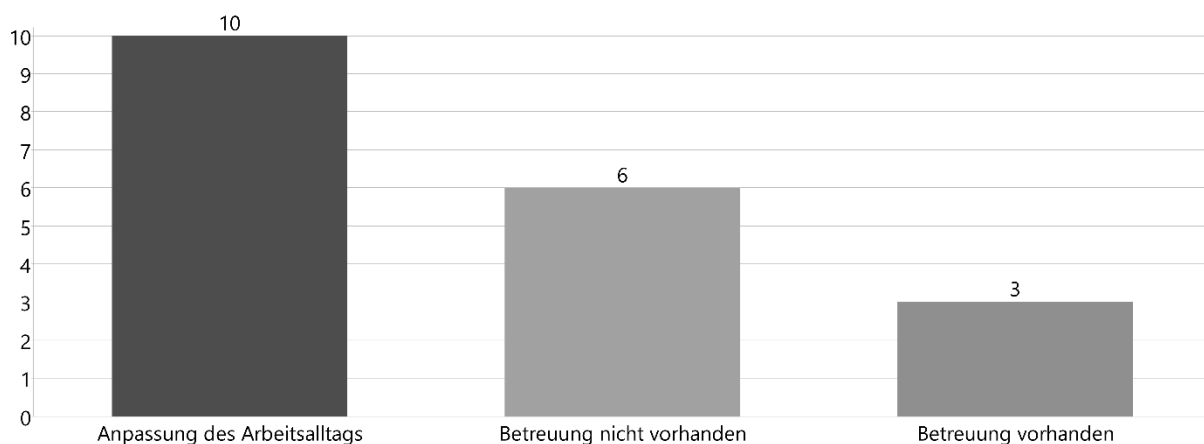


Abbildung 10 Darstellung über Anzahl und Form der Betreuungssituation zuhause

10 der 19 Interviewten (52,6 %) berichteten, dass aufgrund der Schulverweigerung des Kindes eine Anpassung des familiären Arbeitsalltags erfolgte, um eine adäquate Betreuungssituation zu gewährleisten. Diese Veränderung habe u. a. gefordert, dass ein Vater „regelmäßig vom Dienst weg“ musste (01_m_v: 5), eine Mutter ihr Kind mit in die Arbeit genommen habe (02_m: 14), Arbeiten im Home-Office häufiger unterbrochen wurden (07_v: 28; 08_m: 28; 15_m: 14; 22_m: 40; 24_m: 28), eine Mutter von Voll- auf Teilzeit wechselte (18_m: 26), darüber hinaus sogar „nochmal in Elternzeit gegangen“ sei (14_v: 28).

Sechs Eltern (31,6 %) gaben an, für ihr Kind keine Betreuungsmöglichkeit gefunden zu haben, sodass ihr Kind sich in dem Zeitraum meist allein zuhause aufhielt. In diesem Zusammenhang soll die Sicht eines Vaters dargestellt werden:

„Und dann ist er halt zuhause geblieben. Und wir sind ins Büro. Manchmal sind wir auch zuhause geblieben. Aber meist im Büro. Also sind meine Frau und ich also arbeiten gegangen und er war dann alleine zuhause, was ihm aber meine ich gar nichts ausgemacht hat, auch wenn er irgendwie Grippe oder sonst was hatte. Also wenn er natürlich fiebrig und sonst was war, war jemand da. Aber es war für ihn irgendwie auch in Ordnung, auch allein zuhause zu sein. Also das war jetzt kein größeres Problem für ihn.“ (10_v: 10)

Eine grundsätzliche Betreuung des Kindes bei Schulfernbleiben bekundeten drei der 19 Interviewten. Alle drei Mütter waren zu diesem Zeitpunkt nicht berufstätig.

Kind trotz anfänglicher Schulverweigerung in der Schule

Anhand vieler Äußerungen (64 Nennungen von 21 Eltern) konnte das elterliche Erleben und Verhalten umrissen werden, wenn sich das Kind trotz anfänglicher Schulverweigerung in der Schule befand.

Codings	64/21	Ankerbeispiel
Erleben der Eltern	45/19	
↳ (kurzfristige) Erleichterung	19/10	„Also im ersten Moment ist man erleichtert, dass sie es geschafft hat, in die Schule zu gehen. Und wir sehen das dann auch immer positiv, dass sie sich ihren Ängsten gestellt hat.“ (03_m: 40)
↳ Erwartung eines ungünstigen Verlaufs	18/12	„Aber man hat halt dann, aber man ist irgendwie immer in dieser Erwartungshaltung, wann jetzt das Telefon klingelt, weil man es schon kennt.“ (02_m: 16)
↳ Sorgen und Schuldgefühle	8/8	„Man hat natürlich immer ein bisschen Sorge, wie verkraftet sie das alles.“ (03_m: 40)
Verhalten der Eltern (Kontakt zum Kind)	19/18	
↳ kein Kontakt	14/14	„Nein. Nein. Nein während der Schule nicht, nein.“ (03_m: 42)
↳ Kontakt per Handy	5/4	„Also das haben wir jetzt in der Therapie angesprochen und das ist eine Maßnahme, dass er sein Handy mitnehmen darf. Da hat er die offizielle Erlaubnis von der Schule, [...] Also wir haben keine festen Zeiten. Wenn er das Gefühl hat, er muss anrufen, dann darf er anrufen.“ (02_m: 20)

Tabelle 21 Darstellung der Ordnungskategorie „Kind trotz anfänglicher Schulverweigerung in der Schule“ in seinen Ausprägungen

Erleben der Eltern

Eine wenn auch meist *kurzfristige Erleichterung* (14_v: 36; 15_m: 36; 19_m_v: 49) verspürten knapp die Hälfte der Interviewten (n=10). Viele der Befragten erlebten einen ambivalenten emotionalen Zustand, in dem „erstmal“ (10_v: 34; 15_m: 36) positive Emotionen überwogen („glücklich natürlich“, 10_v: 34; „gut gefühlt“, 20_m: 34), im weiteren Verlauf jedoch eine Verschlechterung des Gefühlszustandes angedeutet wurde.

Damit zusammenhängend signalisierte die Hälfte der befragten Eltern (n=12) die Erwartung, dass ihr Kind den Schultag ein weiteres Mal abbreche (08_m: 12; 09_m: 38; 24_m: 34), und befand sich über den Schultag hinweg in einer entsprechenden „Hab-Acht-Stellung“ (06_m: 36; 07_v: 36; 12_m: 6; 15_m: 36; 17_m: 66; 20_m: 34; 24_m: 42).

„Also ich bin ganz ehrlich. Ich denke nur eins: 'Hoffentlich kommt kein Anruf. Hoffentlich kommt kein Anruf [lachend]'. Und ich möchte nicht nochmal darüber denken, weil ich möchte auch ein bisschen abschalten. Ich kann nicht.“ (04_m: 48)

„[...] ich höre aber immer mit einem halben Ohr am Telefon und bin mir eigentlich meistens zu 90 Prozent sicher, dass die Schule anruft.“ (12_m: 4)

Bei einem Drittel der Erziehungsberechtigten (n=8) wurden Sorgen (18_m: 32; 23_m: 64) und Schuldgefühle festgestellt. Einige Eltern waren teils massiv (06_m: 14) besorgt und fühlten sich schuldig, da sie „diejenige[n sind], die [ihre Tochter] dann quasi hin befördert“ haben (08_m: 36; 24_m: 42).

Verhalten der Eltern (Kontakt zum Kind)

18 Eltern machten Angaben darüber, ob sie mit ihrem Kind während der Schulzeit in Kontakt standen. Davon gaben die meisten Betroffenen (n=14; 77,8 %) an, dass sie keinen Kontakt zu ihrem Kind während dieser Zeit hätten (u. a. bei 07_v: 36). Vier Eltern sagten aus, dass sie mit ihren Kindern Kontakt per Handy hätten: teils gelegentlich (15_m: 38) bis kontinuierlich („[...] dass ich dann wirklich bombardiert werde mit Nachrichten, (unv.) Telefonanrufen [...]“, 06_m: 14), manche sogar gegen ihren Willen (04_m: 50), als therapeutische Maßnahme und mit Erlaubnis der Schule (02_m: 20).

6.3.2 Elterliche Haltung bei Schulzuführung

Ein weiteres zentrales Forschungsdesiderat war ein vertieftes Verständnis der elterlichen Haltung, d. h. möglicherweise komplexer Einstellungen und handlungsleitender Orientierungen zu gewinnen, die bei Schulzuführung und dem damit verbundenen Umgang mit der pädagogisch schwierigen Situation der Schulverweigerung (vgl. Kap. 4.2, Hypothesenbereich 2) eine Rolle spielen. Es wurde davon ausgegangen, dass die interviewten Eltern in dieser erzieherisch herausfordernden Lage mehrheitlich diverse Maßnahmen ergreifen, ihr Kind der Schule zuzuführen (Hypothese 2c), diese jedoch nicht nachhaltig oder langfristig erfolgreich. So kommt es früher oder später meist wieder zu entschuldigtem Schulfernbleiben ihrer Kinder, denen bestimmte elterliche Sinn- und Rechtfertigungsstrategien zugrunde liegen (Hypothesen 2a, 2b und 2d).

Um sich dem Forschungsdesiderat zu nähern, wurden die Eltern dazu aufgefordert zu beschreiben, *wie sie in der Situation, in der ihr Kind den Schulbesuch verweigert, reagiert [...]* (vgl. Anhang 1, Nachfrage 9 und 10) und *wie sie sich in der Situation [...] gefühlt haben* (vgl. Nachfrage 8 und 12). Außerdem wurde explizit ermittelt, wie die Erziehungspartnerin oder der Erziehungspartner in dieser Lage reagiert und empfindet (vgl. Nachfrage 11 und 13). Weitere Nachfragen zielten darauf ab, durch retrospektive Reflexion mögliche Handlungsgründe und -strategien auf Seiten der Eltern zu erfassen (vgl. Nachfrage 14).

Dieser Kategorienbereich umfasst 407 Textsegmente, die wiederum folgenden fünf Ordnungskategorien zugeordnet wurden: *Direkte Handlungsstrategien, Indirekte Handlungsstrategien, Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen für Entschuldigungsverhalten, Ausmaß und Grenzen elterlichen Handelns* sowie *Erleben und Verhalten der Erziehungspartnerin oder des -partners*.

Direkte Handlungsstrategien

Alle befragten Eltern (n=24) machten Aussagen zu *direkten Handlungsstrategien*, um ihr Kind der Schule zuzuführen (149 Nennungen). Dabei handelte es sich um Maßnahmen, die im direkten Kontakt mit dem Kind und raum-zeitlich in der Schulverweigerungssituation stattfanden. Sie wurden in acht Hauptkategorien differenziert (vgl. Tab. 22).

emotionale Unterstützung	43/17	„[...] und dann habe ich gesagt: 'Doch, du schaffst das und du kriegst es hin und du probierst es!', und so. Also das schon. Also das geht schon.“ (05_m: 42)
deutliches Drängen	40/14	„Überzeugen würde ich es nicht nennen. Ich würde sagen, dass wir sie gezwungen haben in manchen Fällen. Weil wir halt gesagt haben: 'Okay, es ist ausgemacht.', und das ziehen wir jetzt auch durch.“ (14_v: 32)
Begleitung auf dem Schulweg	26/13	„Wir mussten sie dann jeden Morgen auch hinfahren zur Schule. Damit da überhaupt noch was geht.“ (14_v: 4)
Einsatz von Körperlichkeit	7/4	„[...] dann schiebe ich ihn irgendwann zur Tür raus und er steigt auf sein Fahrrad und fährt in die Schule.“ (02_m: 2)
symptomorientierte Unterstützung	7/4	„[...] dann bringe ich ihr immer so Kühlelemente, immer so Kühlpacks oder löse ihr was auf, weil sie einfach in den Seilen hängt.“ (09_m: 8)
Belohnung oder Bestrafung	7/6	„Und 'Heute Mittag gibt es Käsespatzen. Die magst du doch.'. Und so. Halt so das Positive irgendwie herauszuheben, oder sie quasi über den Tag zu retten mit irgendwelchen Aktivitäten, die wir vielleicht nachmittags macht. Also 'Heute Nachmittag da machen wir doch das.', und so. (24_m: 36)
Angebot des vorzeitigen Schulabbruchs	12/10	„Wir haben sie eine Zeitlang damit überzeugen können, dadurch dass wir gesagt haben, dass sie sich halt abholen lassen kann.“ (03_m: 36)
weitere Maßnahmen	7/6	„Es gab bestimmt Situationen, wo ich dann auch sage: 'Es ist jetzt keiner da.' oder 'Ich habe einen Termin.' oder so [...]“ (09_m: 36)

Tabelle 22 Darstellung der Ordnungskategorie „Direkte Handlungsstrategien“

Protokollstellen von 17 der insgesamt 24 Interviewten (70,8 %) zeigten, dass viele Schulverweigernde in schwierigen Situationen auf emotionale Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen konnten (43 Nennungen). Dabei bestärkten („Komm, das schaffst du schon!“ u. a. bei 06_m: 14) und „motivierten“ (03_m: 8) viele Erziehungsberechtigte (n=11) ihre Kinder. Andere (n=8) gaben an, mit Empathie (u. a. bei 14_v: 18), Verständnis (u. a. bei 09_m: 22) oder schlichtweg mit Zuhören (08_m: 32) ihre Kinder zu begleiten. Indem „Druck [...] rausgenommen“ (u. a. bei 18_m: 30) werde, „einfach versuch[t] [werde], ruhig zu bleiben“ (u. a. bei 18_m: 16) oder „längere Gespräche geführt werden“ (u. a. bei 12_m: 18), konnte laut Elternaussagen ebenso unterstützend auf die Kinder eingewirkt werden (n=4).

Die Aussagen von 14 Eltern (58,3 %) belegten außerdem ein *deutliches Drängen* (40 Nennungen) auf Elternseite, um schulverweigerndem Verhalten entgegenzuwirken. Bemerkungen wie „[das Kind] muss in der Schule bleiben“ (18_m: 20) konnten dabei mehrmals (08_m: 16; 12_m: 30; 13_m: 46) festgestellt werden. Außerdem äußerten die betroffenen Eltern, ihren

Kindern den Schulbesuch als feste Regel und Norm, die auch bei weniger intensiven Beschwerden umgesetzt werden soll, immer wieder verdeutlicht zu haben:

„Sie weiß ganz genau, es wird aufgestanden und es wird in die Schule gegangen.“ (17_m: 2)

„'Natürlich gehst du in die Schule.' 'Also auch [...] wenn es dir jetzt gerade nicht hundertprozentig geht.' Es war halt einfach immer klar, 'Du gehst auf jeden Fall in die Schule.'“ (21_v: 20)

Etliche Eltern verdeutlichten dabei eine gewisse Kompromisslosigkeit (04_m: 78; 08_m: 44; 12_m: 30; 13_m: 42) bis Härte (18_m: 20) u. a. auch nach Rücksprache mit Therapeutinnen und Therapeuten (15_m: 20) in Schulverweigerungssituationen am Morgen sowie in Schulabbruchsituationen im direkten Gespräch mit dem Kind (13_m: 14). Teilweise sollte ein entsprechender Tonfall dem Ärger der Eltern dabei Ausdruck verleihen (01_m_v: 159; 04_m: 18).

„Also sage ich [...]: 'Ich frage nicht, ob du das willst oder nicht. Das wird gesagt und gemacht und Schluss.' Also da bin ich schon manchmal streng.“ (13_m: 46)

Ein Elternteil signalisierte eine konsequente Umsetzung der Schulzuführung, beruhend auf einer Abmachung vom Vortag (14_v: 34). In diesem Kontext reflektierten zwei Elternteile andererseits auch, dass sie „mehr dahinterstehen“ (14_v: 20) und „hart bleiben“ (05_m: 24) hätten sollen.

„Wir hätten glaube ich früher vielleicht sagen können: 'Ja, okay, wir holen dich jetzt nicht ab.' Vielleicht hätte das was gebracht.“ (24_m: 20)

Dabei wiesen einige Eltern auf die gesetzliche Regelung der Schulpflicht hin (04_m: 6; 13_m: 56; 14_v: 12; 21_v: 8; 23_m: 8) und auf den damit verknüpften Schulzwang (18_m: 6) als Handlungsstrategie:

„Ich habe ihm gesagt, in Deutschland herrscht Schulpflicht, ansonsten kommt die Polizei und holt dich ab. Das gibts auch. Ja, das ist auch eine Strategie.“ (01_m_v: 87)

Als unterstützende Maßnahme wurde von 13 Eltern (54,2 %) die Begleitung auf dem Schulweg genannt (26 Nennungen). Zehn Eltern begleiteten meist, indem sie ihre Kinder im Auto mitführten (u. a. bei 05_m: 6). Stellenweise berichteten die Eltern, dass sie sich während des Schulbeginns (24_m: 16) oder in den Pausen (11_v: 44) vor Ort befanden, um ihrem Kind eine Art „Sicherheit“ zu geben:

„Und, ja. Ich habe ihr dann versucht, auch ein bisschen Sicherheit zu geben, indem ich gesagt habe: 'Okay, pass auf, ich schnappe mir meinen Laptop, ich setze mich hier in die Bäckerei. Solange du in der Schule bist, arbeite ich hier vom Bäcker aus.'. Das habe ich dann zwei-, dreimal gemacht, aber das hat dann auch nicht so den Erfolg gehabt. (unv.) Also, dass sie merkt, sie fühlt sich jetzt sicherer oder was auch immer.“ (14_v: 20)

In mehreren Fällen fanden sich Äußerungen, bei denen Eltern (n=4) einen gewissen *Einsatz von Körperlichkeit* schilderten, um ihr Kind der Schule zuzuführen (7 Nennungen). Eine Mutter beschrieb dabei das Verhalten ihres Partners, der „zieht [ihr Kind] dann auch mal aus dem Bett und schiebt den ins Bad und ist dann wirklich hinterher, dass er seine Sachen macht.“ (02_m: 8). Andere wiederum mussten ihr Schulkind „praktisch anziehen [...] [und] die Treppe runterschieben [...]“ (21_v: 8). In einem dritten Fall wurde das schulverweigernde Kind „wirklich zum Auto getragen, reingesetzt und bis ins Klassenzimmer gebracht.“ (22_m: 4). Die Mutter ergänzte: „Je nachdem, wie arg die Situation war [...], mussten wir sie ja wirklich festhalten und ins Auto setzen. Weil sonst wäre sie ja nicht mit.“ (22_m: 30).

Eher „symptomorientierte“ (24_m: 2) Maßnahmen mittels der Gabe von „Aspirin“ (09_m: 48), „homöopathischer Tröpfchen“ (10_v 18) oder „Paracetamol“ (13_m: 60) gaben vier Eltern an.

Die Aussagen einiger Eltern (n=4) wiesen darauf hin, dass verhaltensmodifizierende Maßnahmen in Form von Belohnungen und Belohnungssystemen (01_m_v: 87) oder Bestrafungen (06_m: 16) zum Einsatz kamen, um den Schulbesuch zu unterstützen. So wurden attraktive Nachmittagsaktivitäten als Belohnung für den Schulbesuch eingesetzt (24_m: 36), oder die betroffenen Kinder „schrittchenweise [...] bis vor das Klassenzimmer“ geführt (18_m: 16). Stellenweise wurde die Effizienz dieser Maßnahmen von Elternseite jedoch angezweifelt (11_v: 32; 15_m: 52).

Bemerkenswert war die Perspektive von zehn Eltern (41,7 %), nach deren Angaben die Eltern zwar zum Schulbesuch drängten, dabei aber zugestanden, „dass [...] es durchaus okay [sei], wenn [das Kind] nach zwei Stunden Unterricht oder so sagt, sie will jetzt nicht länger bleiben“ (08_m: 12). Vielfach wurde dabei angedeutet, dass dieses Zugeständnis als Hilfsmittel zum Zwecke eines „lieber kurz als gar nicht“ (15_m: 20) diene (u. a. bei 04_m: 70).

„Wir haben sie eine Zeitlang damit überzeugen können, dadurch dass wir gesagt haben, dass sie sich halt abholen lassen kann.“ (03_m: 36)

Um einem möglichen Schulabbruch entgegenzuwirken, äußerte eine Mutter seinem Kind gegenüber gelegentlich, dass sie zu den entsprechenden Zeiten nicht erreichbar sei (09_m: 36). Eine andere deaktivierte ihr Handy und zeigte damit an, auch von der Schule nicht mehr erreicht werden zu können:

„Bm: Das Einzige nur ist, das Handy auszuschalten und nicht erreichbar sein. Und so tue ich das manchmal.
I: Okay, also das machen sie manchmal.
Bm: Ja manchmal einfach. Und dann, wenn ich rausgehe aus dem Haus, dann sage ich ganz laut: 'Ich schalte das Handy aus. Keine Anrufe.'“ (13_m: 24-26)

Zwei Eltern berichteten außerdem, dass sie ihr Kind zwar zuweilen vom Unterricht entschuldigten, dies vor ihrem Kind aber als „Ausnahme“ deklarierten.

„Und dann einigt man sich eben darauf, dass sie dann eben HEUTE MAL zuhause bleibt. Und das zieht dann auch eine kurze Diskussion / wir reden dann natürlich auch nochmal mit der [Kind] darüber und sagen ihr, dass das eine Ausnahme ist, das sollte nicht so sein, und / ich gebe ihr auch zu verstehen, dass sie sich nicht so anstellen soll. Ja.“ (07_v: 14)

Indirekte Handlungsstrategien

Den Einsatz *indirekter Handlungsstrategien* ließen 46 Nennungen von 18 Eltern vermuten. Die Ordnungskategorie subsumierte Maßnahmen, deren erhoffter Effekt sich vorwiegend durch eine bestimmte Situation oder eine bestimmte Gestaltung der Umwelt – örtlich und zeitlich losgelöst von der Schulverweigerungssituation – zeigt, wie z. B. das *Aufsuchen professioneller Hilfe* oder die *Inanspruchnahme schulischer Unterstützungsmaßnahmen* (vgl. Tab. 23).

Codings	46/18	Ankerbeispiel
Aufsuchen professioneller Hilfe	14/7	„Und dass war dann eben auch so der Knackpunkt, wo wir gesagt haben: 'Okay, dann müssen wir uns einfach Hilfe von außen holen. Das kriegen wir zwei so jetzt allein nicht mehr gebacken.'“ (18_m: 14)
Inanspruchnahme schulischer Unterstützungsmaßnahmen	13/9	„Am Anfang waren es [...] vier Stunden, dann war das zu viel. Dann haben wir gesagt: 'Okay, dann bleibst du mittwochs zuhause.'. Dann sind wir auf zwei Stunden runter [...]“ (14_v: 2)
medizinische Abklärung organischer Ursachen	10/7	„Wir haben sie dann einmal auch einfach zum Arzt / wir haben gesagt: 'Das geht nicht. Irgendwas stimmt mit ihr nicht, weil sie ist so oft / auch übel war.'“ (09_m: 26)
Einsatz von Selbsthilfeprogrammen	6/4	„[...] weil ich weiß ja eben auch, dass ihr das hilft, so ein bisschen autogenes Training sowas zu machen.“ (06_m: 22)

Vorbereitung schulischer Lerninhalte	3/2	„Und dann haben wir natürlich auch Nachhilfe in Anspruch genommen.“ (10_v: 50)
--------------------------------------	-----	--

Tabelle 23 Darstellung der Ordnungskategorie „Indirekte Handlungsstrategien“

Etliche Eltern (n=7) äußerten, schulpsychologische (23_m: 14), therapeutische (08_m: 20; 14_v: 2; 21_v: 38), fachärztliche (01_m_v: 129-130; 08_m: 20; 14_v: 2; 18_m: 14) oder anderweitige Hilfe (z. B. Jugendamt, 05_m: 92) mehr (01_m_v: 129; 21_v: 38) oder weniger zeitnah (05_m: 90) aufgesucht zu haben.

Auf eine *Inanspruchnahme schulischer Unterstützungsmaßnahmen* als Möglichkeit der Unterstützung konnte durch Angaben bei etwas mehr als einem Drittel der Eltern (n=9; 37,5 %) geschlossen werden. Dabei wurde meist (n=4) auf eine Reduktion der Unterrichtsstunden zurückgegriffen (u. a. 11_v: 44). Aber auch der intensive Austausch mit Lehrpersonal (21_v: 6), Auszeit-Möglichkeiten (04_m: 14), die Befreiung von sozialen Leistungssituationen (03_m: 36) wie z. B. im Sportunterricht (15_m: 44) oder die generelle Befreiung von Leistungsfeststellungen (15_m: 44) wurden in diesem Zusammenhang genannt.

Die *medizinische Abklärung organischer Ursachen*, „um [...] eine körperliche Krankheit“ (10_v: 2) oder „das Organische“ (11_v: 16) auszuschließen, sei ein häufiger elterlicher Gedanke (n=7) im „ersten Moment“ (09_m: 26; 10_v: 26; 11_v: 16; 19_m_v: 117) gewesen. Teilweise seien „verschiedene Ärzte“ unterschiedlicher Disziplinen (14_v: 2; 19_m_v: 117; 23_m: 4) konsultiert worden.

Einige elterliche Aussagen (5 Nennungen) beschrieben eine Art der Selbsthilfe durch schnell verfügbare therapeutische Strategien, was häufig in Zusammenarbeit mit professionellen Unterstützerinnen und Unterstützern geschah (03_m: 8; 21_v: 44). Dabei kamen Entspannungs- (06_m: 22), externalisierende („Angstmonster malen“, 21_v: 42) oder andere Verfahren („Klopftechnik“, 22_m: 44) zur Sprache.

Ein paar Eltern berichteten, dass sie ihrem Kind verstärkt, u. a. mittels Nachhilfe (10_v: 50), bei der Vorbereitung schulischer Inhalte zur Seite standen (08_m: 30; 10_v: 50).

Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen für Entschuldungsverhalten

Die Ordnungskategorie umfasst subjektive Sinnkonstruktionen der Eltern für deren Entschuldungsverhalten. Zusätzlich zu den Interviewfragen aus dem Themenbereich

Schulverweigerungssituation (vgl. Kap. 5.3.1) wurden Inhalte des Interviews auf eine Ebene möglicher Vorstellbarkeit verlegt, um evtl. tiefergehende Rechtfertigungs- und Verarbeitungsstrategien auf Elternseite aufzuspüren. Auf diese Weise konnte untersucht werden, ob sich die betroffenen Erziehungsberechtigten *theoretisch vorstellen [können], ihr Kind trotz der Verweigerung in die Schule zu schicken* (vgl. Anhang, Nachfrage 30).

Der Ordnungskategorie wurden 92 Nennungen zugeordnet. Zentrale Elemente und Ursachenzuschreibungen der Sinnkonstruktionen von insgesamt 22 Betroffenen ließen sich drei Unterscheidungsmerkmalen zuordnen: *Elternebene (Sorge um Kindeswohl)*, *Kindesebene* und *Schulebene* (vgl. Tab. 24).

Codings	92/22	Ankerbeispiel
Elternebene (Sorge um Kindeswohl)	28/15	
↳ ausgeprägte Sorgen und Befürchtungen	14/9	„Ich habe ganz ehrlich gesagt Angst, dass dann irgendetwas passiert. Also das ist schon ein bisschen Angst [...], weil sie ist dann so durch den Wind, und ist dann so außer sich teilweise, dass wenn ich mir vorstelle, sie würde sich auf das Fahrrad setzen [...], ich habe da einfach irgendwie einfach kein gutes Gefühl. Deswegen glaube ich könnte ich [den Schulbesuch] nicht durchsetzen.“ (06_m: 48)
↳ Ähnliche Erfahrungen auf Elternseite	7/5	„Weil es gab auch solche Tage, wo sie wirklich nur noch lag, also auch bis Mittag nur noch. Da kann ich nicht erwarten, dass sehe ich dann schon. Weil es gibt auch bei mir mal Tage, wo ich sage: 'Ich komme einfach nicht hoch.'“ (04_m: 78)
↳ Erleben der Verzweiflungsreaktion des Kindes	7/5	„Es ist halt das eigene Kind, und ich glaube, man kann die dann ganz gut einschätzen, ob das jetzt so ist, dass das vertretbar ist, ihn zu schicken oder ob einfach völlig Land unter ist. Also wenn ich diese völlige Verzweiflung bei ihm sehe und spüre, und diese fürchterliche Angst in seinen Augen [...] / ja man sieht es als Mama, also als Mama sieht man ja, wie verzweifelt derjenige jetzt ist.“ (02_m: 30)
Kindesebene	43/17	
↳ körperliches Unwohlsein	18/10	„Man sieht es ihr auch wirklich an. Dann hat sie entweder körperliche Beschwerden, wo sie dann wirklich ganz blass ist.“ (09_m: 8)
↳ weitere Hintergründe	25/14	„Ich kann sie jetzt bei einer starken Regelblutung mit Übelkeit nicht in die Schule schicken. [...] Ist so. DAS GEHT NICHT. [...] wenn man seine Tage hat und wahnsinnige Schmerzen und trotz Buscopan und was es alles für tolle Tröpfchen gibt, nicht geradeaus laufen kann. Dann muss ich sie halt einfach krankmelden. Das geht nicht. Es funktioniert einfach nicht.“ (09_m: 48)
Schulebene	21/8	

↪ soziale Konflikte	4/2	„Das hat sie alles einfach zu sehr mitgenommen. Dieses Mobbing, dieses Ausgrenzen. 'Mit mir redet keiner. Mit mir will keiner etwas zu tun haben. Ich habe keine Freunde.“ (09_m: 48)
↪ weitere Hintergründe	3/2	„Aber sagt sie: 'Ne, Mama, das kannst du dir nicht vorstellen. Ich habe mein Brot und darf meine Maske nur runter tun und ein Stück reinstecken und dann kommt schon der nächste und sagt, ich solle eine Maske aufsetzen. Und dann noch mir zu sagen, ich soll mundgerechte Stücke /', also wo sind wir denn, 'mit in die Schule nehmen.'. [...] "Das ist nicht mehr meine Schule." (09_m: 48)
↪ Aufforderung der Schule (bei Schulabbruch)	10/6	„I: Als es dann damals passiert ist, mit welcher Begründung hat sie sich damals abholen lassen. Oder hat sie gesagt, dass sie nicht will / Bm: Ihr gehe es nicht gut. Das reicht ja dann auch.“ (05_m: 9-10)
↪ unzureichende Unterstützung der Schule (bei Schulabbruch)	4/3	„Aber einmal da war ich ziemlich entsetzt, ehrlich gestanden, da stand sie vor der Schule. Und da habe ich mir nämlich gedacht: 'Was ist jetzt, wenn ich jetzt hier einen Unfall gebaut hätten?'. Oder eben nicht sofort hätte kommen können. 'Warum läuft dieses Kind vor der Schule rum?'" (17_m: 86)

Tabelle 24 Darstellung der Ordnungskategorie „Sinn- und Rechtfertigungsstrategien für Entschuldigungsverhalten“ in seinen Ausprägungen

Elternebene (Sorge um Kindeswohl)

Ein großer Anteil der befragten Eltern (n=15; 62,5 %) beschrieb massive Sorgen und Befürchtungen als Hintergrund ihres Entschuldigungsverhaltens.

Ausgeprägte Sorgen und Befürchtungen als Rechtfertigung dafür, ihr Kind zu entschuldigen, wurden von neun Eltern (37,5 %) genannt. In den meisten Fällen wurden massive Sorgegefühle und Befürchtungen beschrieben, dass das Kind „sich was antut“ (13_m: 52), sodass „früh morgens [nicht] mehr Druck ausgeübt“ (05_m: 2) wurde (06_m: 16; 09_m: 24; 16_v: 36).

„Ja aus dem Grund. Also eher so weil ich im Kopf habe, dass das einen Wahnsinndruck bei ihr ausübt, und diese existenzielle Gefahr sage ich jetzt mal im Hinblick auf Suizidalität und das Ritzen, das so dahintersteht. Davor habe ich das gemacht, so. Ja.“ (05_m: 26)

Hohe psychische Belastungs- (05_m: 2; 20_m: 18) und Anspannungszustände (05_m: 92) beim Kind, Suizidbefürchtungen (05_m: 2; 14_v: 46) und selbstverletzendes Verhalten (05_m: 2; 13_m: 62; 23_m: 84) stellten zentrale Elemente der elterlichen Rechtfertigung dar.

„Also das ist natürlich immer wieder ein Thema mit Suizidalität. Klar, wenn sie sowas dann angedroht hätte, dann hätten wir natürlich reagieren müssen. Das ist halt die Frage, in welcher

Richtung. Weil es ist ja oft eine Drohung, aber es kann natürlich / ist natürlich immer ein Funken Wahrheit dabei, na. Das ist schwierig. Das ist ein heikles Thema.“ (14_v: 46)

In dem Kontext rechtfertigten zwei Mütter ihr Tun, indem sie die (alleinige) Verantwortung für mögliche negative Folgen thematisierten, wenn sie ihr Kind nicht der Schule zuführten (13_m: 62):

„Das ist extrem ungemütlich, weil ich ja dann quasi immer die Verantwortung dafür immer quasi zugeschoben kriege, dass eine Fünfzehnjährige aufsteht und in die Schule geht. Mit allem, was damit verbunden ist.“ (08_m: 18)

Mehrere Eltern (n=5) beschrieben in diesem Zusammenhang ähnliche unangenehme Erfahrungen (04_m: 78) und Schulverweigerungssituationen (14_v: 2) in der eigenen Biographie und verbanden damit eine hohe vorausschauende Anteilnahme für mögliche Hintergründe und Motive des schulverweigernden Kindes. Die Eltern fokussierten dabei u. a. auch negative Erlebnisse mit Lehrpersonal (05_m: 38) oder Traumata außerhalb des Schulkontexts (11_v: 48).

„Also das eine ist so die Seite von, 'Hey ich kann es irgendwie verstehen, ich fand Schule auch scheiße. Ich finde Lehrer auch scheiße, die scheiße sind.'“ (05_m: 38)

„Momentan ist auch glaube ich das Hauptproblem auch dieses Thema, es ist peinlich, man geniert sich, man fehlt jetzt auch vielleicht länger. Und dann gerade, wenn dann das Thema 'Trauma' ja im Raum steht / ich vergleiche es immer mit mir: Ich hatte mit circa 20 Jahren mal eine allergische Reaktion. Ich habe eine Garnele gegessen und hatte danach mich übergeben müssen und ich hatte keine Luft mehr bekommen und von dort habe ich glaube ich locker zehn Jahre gebraucht, bis ich wieder irgendwo in einem Restaurant richtig anständig essen habe können. Da hat es mir bei den ersten Bissen im Endeffekt den kalten Schweiß rausgehauen. Was ja eigentlich ein Urinstinkt, ein Schutzinstinkt des Menschen ist. [...] Und es gibt Momente einfach, wo er dasteht, wo er einfach sagt, naja er schaffe es nicht, er will jetzt lieber mit heim. Und das erinnert mich an diese ich sage mal Garnelenszeit, wo ich sage mal / wie wenn ich dann den ersten Bissen im Restaurant mal wieder zu mir nehme, 'So was passiert jetzt?'. Und so / so kommt er mir manchmal dann eben auch in der Schule vor. 'Ich fühle mich gerade irgendwie nicht so wohl.'. So wie wenn ich gerade den ersten Bissen zu mir nehme und der kalte Schweiß kommt. Und diese Situationen verbinde ich irgendwie und deswegen kann ich da auch einigermaßen gut mitreden, wie man sich da fühlt. (11_v: 48-78)

Das hatte ich schon mal vor knapp drei Jahren. Da hatte ich auch ein kleines Problem und da habe ich mir Hilfe gesucht. Das ging über ein Jahr ungefähr. Im Prinzip ist es ähnlich wie mein Kind oder eigentlich fast das Gleiche. (12_m: 72)

Den Aussagen von fünf Erziehungsberechtigten nach entsprechend, erlebten die Eltern eine starke „Verzweiflung“ (02_m: 30; 22_m: 4) oder ein deutliches „Leiden“ (14_v: 20) ihres Kindes. Damit verknüpft war die (mütterliche) Einschätzung, ob die emotionale Lage des Kindes eine Entschuldigung rechtfertige (04_m: 14). Als Mutter könne „man [...] dann ganz gut

einschätzen, ob [...] das vertretbar ist, ihn zu schicken“ oder „wann dieser Punkt erreicht ist, dass es wirklich von Anfang an gar nicht geht.“ (02_m: 30) oder „das Limit erreicht“ (22_m: 58) sei.

Kindesebene

Zwei Drittel der Interviewten (n=16; 66,7 %) fokussierten Hintergründe und Ursachen für das eigene Entschuldungsverhalten beim Kind.

In dem Kontext verwiesen 41,7 % der Eltern (n=10) auf nicht weiter benannte „*körperliche Beschwerden*“ (03_m: 56; 09_m: 8; 16_v: 2).

„Das sind immer nur körperliche Anzeichen. Also ihr geht es wirklich nicht gut, wenn man sein Kind normal kennt und in dem Moment da kann man das schon gut unterscheiden. Da kann man schon sagen, ist das gerechtfertigt.“ (03_m: 16)

Einige Eltern bekräftigten ihre Gewissheit bei der Feststellung körperlicher Beschwerden des Kindes (04_m: 72; 15_m: 20) und verdeutlichten, es sei „ersichtlich [gewesen], dass es auch tatsächlich nicht machbar war“ (12_m: 28). Ein Vater erklärte eine gewisse Unsicherheit bei der Beurteilung, „wieviel Bauchschmerzen darf [...] / muss man haben, um zuhause [...] bleiben zu dürfen“ (07_v: 4):

„Und dann geht es eben hin und her und dann sagt sie, aber sie habe so stark Bauchschmerzen, dass sie (unv.). Dann bleibt sie dann eben zuhause.“ (07_v: 4)

Die Angaben zu Sinn- und Rechtfertigungskonstruktionen auf Kindesebene (25 Nennungen, 16 Eltern) zusätzlich zu nicht weiter benannten *körperlichen Beschwerden* ergaben ein breit gefächertes Spektrum an konkreten *weiteren Hintergründen*. Vier Eltern führten die Entscheidung, ihr Kind am Folgetag vom Unterricht zu entschuldigen, auf teils starke Ein- und Durchschlafschwierigkeiten des Kindes zurück (04_m: 07_v: 30; 16_v: 36).

„[...] aber, dass er zuhause bleibt, ist eigentlich / diese Entscheidung wurde meistens nachts gefällt, weil er an extremen Schlafstörungen leidet. (unv.) dann abends, wenn er im Bett ist circa drei Stunden gar nicht einschlafen / und dann schläft er irgendwann ein, nachdem er paarmal weinend runterkam oder nicht runterkam, aber man hat ihn weinen hören. Und dann hat er Nachtschreck, das heißt er wacht dann so nach eineinhalb Stunden wacht er wieder auf, schreiend, und kann sich aber am nächsten Tag nicht daran erinnern. Und in manchen Nächten wacht er auch mehrmals schreiend auf und kann dann / also meistens kriegt er es gar nicht mit und schläft dann einfach plötzlich wieder ein. Aber manchmal wacht er halt dann doch auf und kann dann wieder stundenlang nicht einschlafen und hat dann nachts schon ganz große Sorge, dass er in so und so viel Stunden aufstehen muss und in die Schule gehen muss und, er schaffe das nicht, und er habe jetzt

wieder von der Schule geträumt. Und dann fällt diese Entscheidung dann einfach nachts, wenn man dann merkt, es ist fünf Uhr morgens und er hat kaum geschlafen, er ist völlig durch, er ist total aufgelöst, er hat panische Angst wieder in die Schule zu gehen. Dann sagt man halt dann doch manchmal nachts: '[Kind], schlaf jetzt einfach, kannst morgen ausschlafen. Morgen gehst du jetzt mal nicht in die Schule.'. Ja so ist es eigentlich meistens bei uns." (02_m: 18)

In zwei Fällen wurden starke Menstruationsbeschwerden der Töchter als Grundlage für die Entschuldigung durch die Eltern angeführt (09_m: 48; 13_m: 34). Die Angaben zwei weiterer Elternteile zu Hintergründen ihres Entschuldigungsverhaltens ließen vermuten, dass ohnehin damit gerechnet wurde, dass der Schultag abgebrochen werde (18_m: 48):

„Nach einer Stunde, wie es so oft war, oder nach eineinhalb oder nach vier [Stunden] von acht [Uhr] meldet sich die Schule: 'Die [Kind] möchte nach Hause.'. Von daher habe ich sie dann einfach gleich zuhause gelassen.“ (09_m: 18)

Darüber hinaus wurden morgendliche Zwänge (06_m: 34), „Panikattacken“ (09_m: 48), aber auch eine gewisse Sensibilität des Kindes (01_m_v: 104; 24_m: 20), „Pubertät“ als Grundlage für Launenhaftigkeit des Kindes (23_m: 4) sowie gute Schulleistungen (05_m: 38) als Unterbau von Sinn- und Rechtfertigungsstrategien elterlichen Entschuldigungsverhaltens angegeben:

„[...] sodass ich auch sagen konnte, 'Okay, hey, dann bleibst du halt mal zuhause. Also ich meine, du schreibst gute Noten, dann gönne dir mal eine Auszeit.'. So. Ja.“ (05_m: 38)

Die ausführlichen Angaben in einem Fall ließen eine hohe Komplexität elterlicher Rechtfertigungsstrukturen erahnen. Außerdem wurde vermutet, dass die (Ausschluss-)Diagnosen „Erschöpfung“ (11_v: 16) und „Posttraumatische Belastungsstörung“ (11_v: 24) des Kindes eine zentrale Bedeutung in der subjektiven Sinn- und Verarbeitungsstruktur des elterlichen Entschuldigungsverhaltens erhielt:

„Und dann hat sich rausgestellt, dass er Borreliose hat [...], damit könnte die Erschöpfung auch zu begründen gewesen sein. Und [...] wie das damals in der Grundschule nicht funktioniert hat, waren wir [...] in der psychosomatischen Abteilung, da war er auch dann stationär vor Ort. [...] das vermutet die Therapeutin auch, dass eine falsche Behandlung dort zum Einsatz kam. Er wurde auf Trennungsgänge behandelt. Das heißt, die erste Woche durften wir ihn gar nicht sehen. [...] Und meine Vermutung jetzt auch gerade ist, dass / ihm gings jetzt körperlich nicht gut. Vielleicht sogar begründet durch die Borreliose. Das hat er ja länger schon. Und dass er dann in so einen Teufelskreis reingerutscht ist, "Er muss funktionieren, sonst muss er wieder in die Klinik.". Ihm ging es aber vielleicht wirklich nicht gut. [...] Und dann hat er halt vielleicht komplett zugemacht. Also Blockade so mehr oder weniger. [...] Und im Nachhinein betrachtet jetzt wieder ist die Strategie von der Therapeutin langsam aufbauen. Weil wenn das wirklich posttraumatisch ist, sollte man das Kind ja nicht überfordern. [...] Und was uns halt generell jetzt ganz gutgetan hat, das war diese / trotzdem Diagnose [also posttraumatische Belastungsstörung, was jetzt tatsächlich der Fall ist. Wo man weiß, wir können eigentlich / wir sollen eigentlich den Druck rausnehmen. [...] Und ich glaube jetzt auch im Nachhinein betrachtet mit seiner Diagnose, ich sage mal, wenn jemand ein Trauma hat,

dann bringt das ganze Motivieren eigentlich nichts. [...] Da ist wie jetzt heute [...] Vormittag, da [...] hatte er wieder ziemlich viel Müdigkeit in sich gehabt. [...] Im Nachhinein betrachtet ist das einfach wahrscheinlich dieser Geburtstag gewesen. Es muss auch nicht unbedingt immer bloß die Schule sein. Sondern in dem Fall heute war es jetzt diese Geburtstagsfeier, ins Kino, wo er von sich aus gesagt hat: 'Das schaffe ich nicht!' [...] Ich denke, diese Stresssituation, die schlägt bei ihm halt dann entsprechend / es kostet ja auch Kraft und dadurch wird man ja auch müde.“ (11_v: 16-38)

Schulebene

Im Schulkontext verortete Hintergründe und Ursachen für elterliches Entschuldungsverhalten wurde in der Hauptkategorie *Schulebene* subsummiert. Ihr konnten 21 Nennungen von 8 Eltern (33,3 %) zugeführt werden.

Soziale Konflikte wie mehrheitliches Meiden (05_m: 38) und „Mobbing“ (09_m: 48) wurde in zwei Fällen als Hintergrund angeführt. Dieselben Eltern begründeten ihre Haltung auch mit „aggressivem“ (09_m: 48) Verhalten auf Seiten der Lehrkräfte (05_m: 38).

Eine der beiden Mütter ergänzte erhöhtes Stresserleben ihrer Tochter aufgrund des plötzlichen Übergangs von Distanz- zu Präsenzunterricht während der COVID-19-Pandemie und der Maskenpflicht (09_m: 48). Eine andere beschrieb erhöhte Belastung des Kindes durch den Besuch einer Ganztageschule als weiterem bedingenden Faktor (24_m: 16).

Die Angaben von sechs Eltern ließen die Vermutung zu, dass aus Sicht der Eltern die Anfragen („Dürfen wir [ihr Kind] nach Hause schicken?“, 09_m: 14) bzw. *Aufforderungen* („Holen sie doch bitte mal ab“, 08_m: 12) *der Schule* anscheinend gleichzeitig eine ausreichende (05_m: 10) Rechtfertigung darstellten, ihr Kind zu entschuldigen (08_m: 12; 09_m: 14; 13_m: 14-18; 24_m: 6). Auf die Nachfrage, ob es denn für sie theoretisch vorstellbar gewesen wäre, ihre Tochter am Telefon zum Verbleib in der Schule zu bestärken und sich dem Abholen zu widersetzen, erklärte eine Mutter:

„Ich glaube nein. Aber [...] ich bin vielleicht gar nicht auf die Idee gekommen, weil ich mich selber wahrscheinlich so gefürchtet habe vor dieser Situation, was dann kommt. [...] rückblickend, ich bin auch echt nicht auf die Idee gekommen zu sagen / für mich war das so, die rufen mich jetzt an und jetzt ist das so und jetzt muss ich da kommen. [...] ich habe wahrscheinlich gedacht: 'Ja, wenn die Lehrer es schon nicht schaffen, sie in der Schule zu behalten, dann kann ich jetzt nicht sagen, dass sie in der Schule bleibt, weil die wollen sich ja jetzt da nicht damit abgeben.' Ich glaube, dass sind meine Gedankengänge.“ (17_m: 84)

Dazu ergänzte eine weitere Erziehungsberechtigte, dass die Schule „ja dann nicht mit jedem Einzelnen immer verhandeln und gucken [kann], wie geht es dem Kind wirklich [...] und was hat das Kind.“ (24_m: 2).

In dem Zusammenhang machten einige elterliche Aussagen (4 Nennungen) auf *unzureichende Unterstützung oder Überforderung der Schule (bei Schulabbruch)* aufmerksam. So befürchteten betroffene Eltern, dass Schulen nicht adäquat auf Schulverweigerungssymptomatik reagieren könnten und sich dadurch das Unwohlsein ihres Kindes verstärkte (u. a. bei 11_v: 48):

„Sie musste / das kommt mir jetzt, sie musste weinen. Sie hat glaube ich ziemlich viel geweint, und sie hat sich sehr geschämt vor der Klasse zu weinen. Das war für sie ein Problem. Ich weiß nicht, was die Schule gemacht hätte. [...] Ich habe mir nicht vorstellen können, dass die Lehrer sich dann die Mühe gemacht hätten, dieses weinende Kind / weil der Unterricht geht ja dann nicht weiter. Ich glaube, die wäre / es gibt vor dem Direktorat so ein Sofa, wo die Kinder hinmüssen, die krank sind und die nicht abgeholt werden müssen. (17_m: 86)

„Und ich muss sagen, also für uns war das eigentlich nie eine Option. Weil was bringt mir das, wenn ich den Jungen jetzt irgendwie in die Schule reinzerre und dann in der Schule abgebe und sage: 'Da habt ihr ihn.'. Die nächste Option wäre gewesen, dass die Schule sagt: 'Ja tut mir leid. Der sitzt da. Der macht nicht mit.' oder 'Er haut ab.', also das war uns dann das Risiko zu groß. Und das / und da haben wir gesagt: 'Ne, das machen wir nicht.'“ (19_m_v: 65)

Ausmaß und Grenzen elterlichen Handelns

Um Ausmaß und Grenzen elterlichen Handelns aufzudecken, wurde sich zusätzlich zu Nachfrage 30 (*Können sie sich theoretisch vorstellen, ihr Kind trotz der Verweigerung in die Schule zu schicken?*, vgl. Anhang 1) folgender hypothetischer Fragestellung bedient: *Gibt es da irgendwo eine Grenze, bei dem, wie weit sie gehen würden* (vgl. Anhang 1, Nachfrage 31), um ihr Kind der Schule zuzuführen. Die Frage wurde ergänzt von einer weiteren hypothetischen Nachfrage: *Was denken sie, könnte ihrem Kind passieren?* (vgl. Nachfrage 32).

Daraus ergaben sich 94 Textsegmente aus insgesamt 23 Transkripten. Sie wurden folgenden drei Hauptkategorien zugewiesen: *Nicht-im-Stande-sein*, *Nachgiebigkeit* und *Ausgeprägtes elterliches Engagement bei Zuführungsversuchen*. Die ersten beiden Hauptkategorien brachten Subkategorien hervor (vgl. Tab. 25).

Codings	94/23	Ankerbeispiel
Nicht-im-Stande-sein	40/18	
↳ nicht weiter benanntes Nicht-im-Stande-sein	29/15	„Es gibt nichts, was ich machen kann.“ (08_m: 14)
↳ Machtlosigkeit durch Sachzwänge	10/5	„[...] ich sage immer Lügen, weil, wenn ich auf der Arbeit bin, kann sie mir Sachen erzählen, weil ich muss es ihr glauben. Ich muss es ihr glauben, weil ich es nicht sehe.“ (04_m: 72)
Nachgiebigkeit	36/15	

↪ Nachgiebigkeit bei Zuführung oder Schulabbruch	24/12	„Und dann war das Thema eigentlich dann auch / je nachdem wie stark er da auch sich geäußert hat (unv.) oder wenn er gesagt hat, er könne nicht in die Schule, hat man das auch so akzeptiert.“ (10_v: 12)
↪ Nachgiebigkeit trotz Wissen um Selbstverstärkung	7/4	„Aber das will sie partout nicht und das ist dann so schwierig, weil einerseits weiß sie, dass es so nicht weitergehen kann, aber andererseits schafft es sie dann trotzdem nicht, in die Schule zu gehen.“ (06_m: 18)
↪ Nachgiebigkeit zu Entlastungszwecken	5/2	„Und wir haben beide keine Lust, wieder ein schreiendes, weinendes, trampelndes, tretendes Kind 200 Meter lang den Schulweg entlangzuziehen.“ (21_v: 42)
ausgeprägtes elterliches Engagement bei Zuführungsversuchen	18/10	„Man versucht wirklich, wenn man völlig verzweifelt ist, ALLES.“ (01_m_v: 87)

Tabelle 25 Darstellung der Ordnungskategorie „Ausmaß und Grenzen elterlichen Handelns“ in seinen Ausprägungen

Nicht-im-Stande-sein

Der Hauptkategorie *Nicht-im-Stande-sein* konnten 40 Textsegmente von 75 % der Interviewten (n=18) zugeführt werden. Sie deuteten stark darauf hin, dass sich die betroffenen Eltern im Verlauf der Schulverweigerungssituation nicht (mehr) in der Lage sahen, ihr Kind der Schule zuzuführen (u. a. bei 02_m: 12).

Davon äußerten 15 Eltern, sie seien hinsichtlich weiterer Zuführungsversuche an ihre „Grenzen gekommen“ (04_m: 48), sie hätten „hier [zu Hause] überhaupt keinen Einfluss“ (05_m: 138), „keine Alternativen [oder] Möglichkeiten“ (07_v: 16-20; 09_m: 44; 21_v: 30), „keine Chance irgendwie, [ihr Kind zum Schulbesuch] zu bewegen“ (06_m: 34; 18_m: 6) oder dem Schulabbruch entgegenzuwirken (20_m: 16).

„Also ich müsste dann fast dafür sorgen, dass sie sich eben fertigmacht, das Haus zu verlassen und das, das geht nicht. Ich würde das nicht hinkriegen.“ (07_v: 46)

„Also sie hätte sich dann wahrscheinlich eingesperrt und ich hätte die Polizei rufen müssen, sage ich mal so.“ (23_m: 82)

Einige äußerten sich diesbezüglich auch ratlos (14_v: 46): „Ich weiß es nicht. Ich muss ehrlich sagen, ich weiß es nicht.“ (17_m: 46).

Mehrere Eltern (n=3) schilderten in diesem Zusammenhang die Schwierigkeit, die Schulzuführung nicht in Präsenz begleiten zu können, da sie das Haus vor ihrem Kind verließen (04_m: 2; 13_m: 2; 16_v: 2). Eine Mutter wäre dann per Telefon von ihrem Kind vor vollendete Tatsachen gestellt worden und hätte „nur zustimmen und [eine] Entschuldigung abschicken [Online

per Schulverwaltungssoftware] oder [die] Schule anrufen“ können (13_m: 2). In einem anderen Fall hätte das Kind zwar bis zur Schule, dann aber „nicht aus dem Auto rausgebracht“ werden können:

„Bv: Auch vom Körperlichen her, also ich hätte den wirklich aus dem Auto ziehen müssen, zerren müssen. Der wäre vom Körperlichen gar nicht imstande gewesen, aufzustehen. [...]
Bm: Das hätte ich vom Körperlichen her gar nicht geschafft, den da rauszuziehen.“ (19_m_v: 64-66)

Nachgiebigkeit

Im Verlauf der Problematik äußerten 12 Eltern eine gewisse *Nachgiebigkeit* (24 Nennungen) im Umgang mit schulverweigerndem Verhalten ihrer Kinder (u. a. bei 03_m: 52). Dabei deuteten die elterlichen Angaben darauf hin, dass auf „harte Entscheidungen“ (10_v: 8) oder die Anwendung vielfältiger elterlicher Handlungsstrategien (07_v: 10) meist verzichtet wurde und das Kind verhältnismäßig „schnell“ (06_m: 4) vom Unterricht entschuldigt oder abgeholt wurde:

„Aber wir haben eigentlich dann meistens schon gesagt: 'Dann, ja klar, dann geh heim!'. Also ganz selten, dass wir mal probiert haben, mit einer harten Entscheidung zu sagen: 'Du gehst auf jeden Fall in die Schule.' oder 'Du bleibst jetzt dort.'. Das haben wir nicht gemacht.“ (10_v: 8)

„Und bis dato war unsere Strategie immer die oder wir hatten keine, wir haben dann immer gesagt: 'Ja gut, okay, ich hole sie ab.'.“ (07_v: 10)

„[...] aber ich merke dann eigentlich auch schon ziemlich schnell, ob [...] das überhaupt noch irgendwas nützt oder ob ich das einfach so akzeptieren muss und einfach mit ihr dann vereinbare, dass sie quasi / dass ich sie entschuldige und sie dann eben zuhause bleibt.“ (06_m: 4)

Mehrere Elternteile gaben an, von weiteren Handlungsstrategien und Bemühungen abgesehen zu haben und begründeten ihr Tun folgendermaßen:

„Weil wenn man mal irgendwo mal sagt, 'Pass mal auf, wenn du jetzt die Woche schaffst, dann bekommst du das und das. Oder /', das hat alles keinen Sinn, weil er kann natürlich nicht über seinen Schatten springen.“ (11_v: 32)

„Wenn er es geschafft hat, mal aufzustehen, wie will ich das beschreiben / also nach einer Zeit da haben wir es dann auch gleich dabei belassen, ihn gar nicht weiter reinzustressen, wenn er gesagt hat, er habe Bauchschmerzen. Er war ja dann auch so von der Stimmung her ja auch schon so sagen wir mal in der Depression drin, dass er das gar nicht geschafft hat, aufzustehen. Und da haben wir eben ihn auch gar nicht weiter gezwungen.“ (19_m_v: 2)

Bisweilen verwiesen Darstellungen der Eltern darauf, dass die Basis elterlicher Entscheidungen hinsichtlich einer Entschuldigung vom Unterricht mehr oder weniger direkt auf den Willen des Kindes zurückgeführt oder in dessen Verantwortung gelegt wurde:

„[...] aber sie ist halt einfach zuhause geblieben, weil sie nicht gehen wollte.“ (05_m: 6)

„Aber wie ich schon sagte, wenn man zu viel Druck macht, und ich kenne mein Kind, da muss von ihr was kommen. Da muss von ihr was kommen. Da muss sie zeigen, dass sie uns was sagen will.“ (16_v: 18)

„Aber ansonsten habe ich es ganz ehrlich, wenn es schon so ist, dass sie weiß, sie kann nicht gehen, dann habe ich eigentlich ganz wenig Chancen, sie da umzustimmen. Oder sie dazu zu bewegen, in die Schule zu gehen.“ (Interview\06_m: 34)

„Aber sie hat das halt nicht in Anspruch genommen, weil sie das halt nicht so kann. Also sie kann da nicht sagen, ich brauche jetzt Hilfe, ich möchte gerne mal mit jemandem sprachen.“ (Interview\06_m: 94)

In dem Zusammenhang fanden sich sieben Protokollstellen, in denen einige Eltern (n=4) trotz ihres Wissens um die Selbstverstärkung der Ängste (05_m: 4) und das schulverweigernde Verhalten sowie die damit einhergehende Verschlechterung des psychischen Zustands (04_m: 52; 06_m: 18) dem Bestreben ihres Kindes, der Schule fernzubleiben, nachgiebig gegenüberstanden:

„[...] zu sagen: 'Ja okay, dann gehe jetzt heim oder bleibe zuhause.', an dem Tag. Natürlich genau wissend, dass jedenfalls die schulischen Themen dadurch ja noch schwieriger werden.“ (10_v: 8)

Außerdem sind die ausführlichen Schilderungen zweier Mütter zu bemerken, nach denen Schulzuführungsversuche, die unter Mobilisierung massiver physischer und psychischer Ressourcen auf Seiten der Eltern erfolgten, dennoch erfolglos blieben und infolgedessen der Schulverweigerung nachgegeben wurde (24_m: 52):

„Und an dem Montag war es dann so wie an dem Mittwoch davor, nur noch schlimmer. Also ich habe gedacht, es geht wieder so, dass sie praktisch weinend und schreiend aufwacht. Wir sie wieder die Treppe runterschieben, aber man hat schon gemerkt, die Intensität ist noch stärker. Ich habe dann noch / also sie hat sich auch beim Anziehen und beim Fertigmachen zum Rausgehen nicht beruhigt. Beim Rausgehen musste ich sie schon rausschieben. Und auf den 100 Metern zu dem Treffpunkt hat sie sich nicht beruhigt. Also sie hat dann einfach weiter geweint und geheult. Und ich habe / da war dann meine letzte Hoffnung, dass sie sich vielleicht beruhigt, wenn sie da ihre Freundin sieht. Aber es ging nicht. Also ich musste die / das Mädchen musste halt dann alleine in die Schule gehen. Ich bin dann noch kurz stehen geblieben und habe dann versucht, mit ihr zu laufen. Aber dann nach sagen wir mal 200 Metern habe ich gemerkt: 'Ja, das geht halt jetzt nicht.'. Also ich kann halt ein zehnjähriges Kind / kann man halt nicht mehr so wie jetzt einen weinenden Zweijährigen, der nicht in den Kindergarten will, bei der Kindergärtnerin abgeben. Das geht halt nicht mehr. Und dann musste ich halt abrechnen und mit ihr zurückgehen.“ (21_v: 18)

„[...] und das war dann quasi der Höhepunkt. Und danach ist sie auch nie wieder richtig zur Schule gegangen.“ (24_m: 54)

Ausgeprägtes elterliches Engagement bei Zuführungsversuchen

Im Entwicklungsverlauf der Problematik war aus Sicht vieler Eltern ein stellenweises ausgeprägtes Engagement dabei zu beobachten, ihre Kinder der Schule zuzuführen (n=10, 18 Nennungen).

Dabei gaben viele Eltern an, „jedes Szenario durch“ (03_m: 24), „alles [...], was in [ihrer] Macht stand irgendwie“ probiert (15_m: 26) und das eigene Repertoire an Handlungsstrategien ausgeschöpft (01_m_v: 87; 24_m: 16) zu haben. Aber es half „alles nichts, [...] mit der Homöopathie oder mit der Buscopan oder so, Wärmflasche [...]“ (09_m: 8). Zwei Väter ergänzten, „natürlich nicht aufgeben“ (11_v: 2) und sich auch sonst „vorher kein Limit gesetzt“ (14_v: 46) zu haben.

Die Eltern hätten es „immer weiter probiert“ (21_v: 22) und das Kind bei Schulabbruch auch unter hoher emotionaler Belastung der Mutter „quasi immer gleich wieder zurückgebracht.“ (22_m: 4):

„[...] auch wenn es sehr schwer war für mich manchmal, wenn man so ein schreiendes Kind, die sagt, 'Mama, bitte nicht.', da zurückzubringen. (22_m: 22)

Vereinzelt sei die Zuführung auch unter mehr oder weniger hohem Einsatz physischer Mittel erfolgt (18_m: 46):

„Und das / und das aus der Tür rausschieben oder rauszerren oder hinter sich her ziehen, das ist ja eigentlich total absurd. Das ist ja schon fast / also wenn das jemand von außen beobachtet hat, da hat er sich gedacht: 'Was geht denn da ab.'. Aber ich habe es halt probiert.“ (21_v: 22)

In einem Fall schilderte eine Mutter die restriktive Reaktion ihres Partners auf die indirekte Aufforderung der Schule, das Kind abzuholen:

„Ich weiß, die Rektorin hatte mal angerufen, die [Kind] hatte da in der dritten Klasse ja angefangen / da ist sie dann quasi aus dem Klassenzimmer raus, ist aber nicht nach Hause gelaufen. Sie ist dann raus in den Pausenhof und die Rektorin ist halt hin und dann hat sie wohl zu ihr gesagt, sie wolle heim, und so. [...] Ja und dann hat sie irgendwann hier angerufen und hat zu meinem Mann gesagt, dass die [Kind] heim will. Und da hat mein Mann gesagt, 'Ja, was soll ich jetzt machen'. Also so den [lacht] Ball halt zurückgeschoben, 'Ja, das wisse sie jetzt auch nicht.'. Und ich weiß nur, dass mein Mann dann gesagt hat, 'Ja, dann müssen sie sich was einfallen lassen, sie sind doch die Pädagogen.'. [...] Aber es wurde dann besser [lacht].“ (22_m: 92)

Erleben und Verhalten der Erziehungspartnerin oder des -partners

Vor dem Hintergrund der Schulverweigerungssituation und der damit verbundenen Schulzuführung trafen einige Eltern (n=11) Aussagen über die Haltung sowie das *Erleben und Verhalten der Partnerin oder des Partners* (vgl. Anhang 1, u. a. Nachfrage 11 und 13). Dabei wurden 26 Textstellen drei Hauptkategorien zugerechnet (vgl. Tab. 26).

Codings	26/11	Ankerbeispiel
Einigkeit und Kooperation	12/7	„Ja also, wir waren uns jetzt grundsätzlich schon einig, sage ich jetzt mal vom Grundtenor.“ (24_m: 14)
Uneinigkeit und Unterschiede	9/6	„[...] ich könnte mir vorstellen, wenn jetzt der [Vater] in der Situation gewesen wäre, dass er sie eher zuhause gelassen hätte als ich.“ (05_m: 30)
Partner (meist) nicht eingebunden	5/4	„Der [Vater] damals, ja ich überlege gerade, also der ist eher derjenige, weil der ja auch in der Gastronomie arbeitet, dass der zum Teil das gar nicht mitbekommt, weil er gar nicht morgens da ist.“ (05_m: 30)

Tabelle 26 Darstellung der Ordnungskategorie „Erleben und Verhalten der Partnerin oder des Partners“

Die meisten Transkripte (n=7) dieser Ordnungskategorie ließen *Einigkeit und Kooperation* in Haltung und Reaktion auf die Schulverweigerung des Kindes vermuten (12 Nennungen). Dabei verwiesen die Eltern auf sich als ein „mittlerweile schon eingespieltes Team“ (03_m: 22), die als Partnerin oder Partner „da ähnlich“ (03_m: 22; 05_m: 30), „genauso“ (10_v: 14; 22_m: 26) und „gut“ (17_m: 22) reagierten, sich gegenseitig bestätigten (12_m: 16) oder „grundsätzlich schon einig“ (24_m: 14) waren.

Die Angaben (9 Nennungen) etlicher Eltern (n=6) verwiesen jedoch auch auf bestehende *Uneinigkeit* mit teils deutlichen Rollen- und Haltungsunterschieden (05_m: 30) zwischen den Erziehungsberechtigten. So berichteten zwei Väter von Unterschieden zwischen ihnen und ihren jeweiligen Partnerinnen hinsichtlich Konsequenz und Beharrlichkeit in Schulverweigerungssituationen:

„Ich war vielleicht in der Umsetzung irgendwo ein bisschen konsequenter. Wo meine Frau da gesagt hat: 'Du, ich versuche es zwei oder drei Mal, dass er aufsteht.'. Und wie gesagt, ich bin halt immer wieder hin und habe gesagt: 'Komm, jetzt aufstehen, aufstehen, aufstehen.'. Nicht dann so 'Naja, jetzt probiere ich es halt dann zwei, drei Mal.'. Die Mama sagt dann: 'Nein, dann bleibst du im Bett.'. Und ich war halt da ein bisschen hartnäckiger.“ (19_m_v: 21)

„[...] weil ich dann meistens / ich bin dann doch der, wie soll ich sagen, ich bin dann der böse Elternteil [lacht], weil ich dann sage, sie soll auf jeden Fall in die Schule gehen, ich bestehe darauf, weil es ist Schulpflicht und ich sehe da keinen Hinderungsgrund. Und (unv.) die [Mutter] dann milde gestimmt ist und sagt: 'Ja gut, es bringt ja eh nichts.'.“ (07_v: 14)

Erhebliche Unterschiede in Wahrnehmung und Reaktion beschrieb darüber hinaus eine Mutter. Sie stellte ihren Partner im Gegensatz zu sich selbst als „knochenhart“ dar, der „überhaupt kein Verständnis [...] und [...] keine Empathie“ in der Schulverweigerungssituation zeigte (02_m: 8). Insbesondere bestünden offensichtliche Differenzen bezüglich der Wahrnehmung des Erlebens und Verhaltens des Kindes als Symptomatik psychischer Erkrankungen (06_m: 16):

„Naja gut, also der hat schon typisch sage ich jetzt mal reagiert so, wie halt die Männer reagieren, 'Jetzt stell dich nicht so an!' und 'Jetzt geh halt!'. Ich habe schon irgendwie mehr versucht, mich da reinzufühlen, 'Wo liegt da das Problem?'.“ (24_m: 14)

„[...] und dass ich mir manchmal denke, er hat es irgendwie nicht ganz verstanden, dass das kein Trotz ist und das nicht ist, weil der [Kind] jetzt in die Pubertät kommt und keinen Bock hat. Sondern dass es halt wirklich krankhaft auch wirklich ist und er nichts dagegen tun kann. [...] Also dass das nicht einfach eine kurzfristige Sache ist. Dann glaube ich, dass er das manchmal nicht so ganz versteht und auch nicht wahrhaben will, dass das so ein tatsächlich großes Problem ist und dass er auch so diese Fürsorge, die ich dann vielleicht habe, und dieses / dass ich dann selber traurig bin, dass er das nicht so nachvollziehen kann [...]. Er nimmt es als persönliches Ding vom [Kind] wahr, dass er halt jetzt wieder Theater macht. Und dass man das nicht einfach durchgehen lassen kann, und 'Er muss jetzt in die Schule und fertig aus. [...] Er hat ja auch neulich zum [Kind] gesagt [...]: 'Naja [Kind], jetzt ist doch eigentlich wieder gut, oder, jetzt können wir uns das doch sparen, dass du da ständig zu irgendwelchen Ärzten rennst. Jetzt ist doch eigentlich alles gut, oder.'. Wo man auch wieder gemerkt hat, also sowohl der [Kind] als auch ich, dass er einfach gar keinen Plan hat.“ (02_m: 10)

In vier Fällen merkten Mütter an, dass ihr Partner die Schulverweigerungssituation meist aus beruflichen Gründen „oftmals gar nicht“ miterlebte (05_m: 30; 12_m: 16; 17_m: 22) bzw. sehr wenig eingebunden sei (02_m: 10).

6.3.3 Anzeichen, Entwicklung und Verlauf schulverweigernden Verhaltens

Elterliche Aussagen zu *Anzeichen, Entwicklung und Verlauf schulverweigernden Verhaltens* fielen in den Interviews häufig nebenbei und wurden bei der Hypothesenerstellung wie im Interviewleitfaden nicht explizit fokussiert. Einzig die Annahme, dass Eltern schulverweigernder Kinder kein ausreichendes Verständnis für tatsächliche Motive und Ursachen der Schulverweigerung besäßen (vgl. Hypothese 2e), stellt eine Grundlage dieses Bereiches dar. Berichte zu *Anzeichen, Entwicklung und Verlauf* erfolgten meist zu Beginn des Interviews, insbesondere im Themenbereich *Schulverweigerungssituation* (vgl. Anhang 1). Es konnten dazu insgesamt 88 Nennungen aus 20 Protokollen entnommen werden, die nach den Regeln zusammenfassender Inhaltsanalyse strukturiert wurden.

Unterteilt wurde der Bereich in folgende Ordnungskategorien: *Frühe Anzeichen und Hinweise* und *Schleichende Entwicklung*. Die erste Ordnungskategorie umschließt Textsegmente, in denen Eltern Hinweise auf eine mögliche spätere Entstehung schulverweigernden Verhaltens gaben. Aussagen, die darauf hindeuten, dass sich schulverweigerndes Verhalten latent-schleichend und unbemerkt entwickelt, Eltern zwar vereinzelt Hinweise wahrnahmen, jedoch nicht die Möglichkeit hatten, diese adäquat einzuordnen, wurden der zweiten Ordnungskategorie zugeordnet.

Frühe Anzeichen und Hinweise

In 18 Protokollen fanden sich insgesamt 48 Aussagen, in denen Eltern *frühe Anzeichen und Hinweise* auf die spätere Entwicklung von Schulverweigerung wahrnahmen. Die Ordnungskategorie wurde in vier Hauptkategorien aufgefächert (vgl. Tab. 27).

Codings	48/18	Ankerbeispiel
unangenehme oder traumatische Erfahrung	18/12	„Ich kann mich noch an eine Situation erinnern, da kam sie wirklich heim, da war sie noch relativ klein, ich weiß nicht, fünfte Klasse oder vierte Klasse, oder hat sie den Bus verpasst oder der ist einfach an ihr vorbeigefahren, also auch sowas ist für sie eine Katastrophe ja. Und dann kam sie halt tränenüberströmt, 'Mama, ich schaffe das nicht, ich schaffe das nicht!'" (05_m: 42)
Verweigerungssituationen	17/10	„Das war / also so in der Mittelstufe hatte ich das Gefühl, als wir da nicht so genau wussten tatsächlich, dass die Problematik so stark ist, dass es mal vorkam, dass ich vom Sekretariat angerufen wurde, der [Kind] geht es nicht so gut.“ (06_m: 12)
Symptome psychischer Erkrankungen	7/5	„[Kind] war mit neun Jahren, als wir in das Haus gezogen sind, war sie schon einmal bei dieser Psychologin, auch wegen Ängsten.“ (14_v: 2)
zurückhaltende Persönlichkeit	6/4	„Also [Kind] war schon immer sehr schüchtern und sehr zurückhaltend.“ (03_m: 44)

Tabelle 27 Darstellung der Ordnungskategorie „Frühe Anzeichen und Hinweise“

Als frühe Anzeichen für die spätere Entwicklung schulverweigernder Symptomatik wurden *unangenehme oder traumatische Erfahrungen* ihrer Kinder genannt. So waren z. B. Schwierigkeiten mit Mitschülerinnen oder Mitschülern sowie bestimmten Schulfächern (01_m_v: 8) oder Lehrkräften (05_m: 106), Ausgrenzungssituationen (15_m: 2) und Mobbing zentrale Anzeichen für die betroffenen Eltern:

„Also wir hatten in der fünften, sechsten, da fing das ja auch schon an, dass die [Kind] sehr gelitten hat unter einem Jungen aus der Klasse“ (05_m: 114)

„Angefangen hat das ja mit / ja schon in der neunten [Klasse]. Wenn Präsenz war, dass die Kinder sie ausgegrenzt haben. Einfach gemieden haben.“ (09_m: 42)

In diesem Kontext führte eine Mutter die Abneigung ihrer Tochter gegenüber einer Lehrkraft darauf zurück, dass ihr Kind grundsätzlich Schwierigkeiten habe, „sich auf etwas Neues einzulassen“.

„Also erste, zweite war eigentlich unproblematisch, glaube ich. Also die [Kind] hatte schon immer Probleme gehabt mit sich auf etwas neues einlassen, aber ich glaube die ersten zwei Schuljahre waren überhaupt kein Problem. Die hatten eine superliebe Lehrerin und dritte Klasse war der Horror, weil das war irgendwie so der schlimmste Lehrer der Schule gefühlt. Und ja genau. Und unter dem hat sie eh schon gelitten. Und dann kam dieses ganze mobile-Reserven-Geschichten-Zeug, so hat eigentlich auch die Grundschulzeit geendet. Und dann kam der Übertritt.“ (05_m: 106)

Eine weitere Mutter konnte präzise beschreiben, wie sich aus einer sporadisch aufgetretenen Panikattacke eine Panikstörung entwickelte. Deutliche Verhaltensänderungen und damit verbundenes Vermeiden im schulischen Bereich waren die Folge, um nachfolgende Attacken zu vermeiden:

„Und eben das, was ich vorhin gemeint habe, dass ich eben nochmal diese kleine Vorgeschichte erzählen muss, sie hatte im Sommer / das war in den Sommerferien / hatte sie / war sie mit ihrer Freundin in der Stadt und wollte ins Kino gehen und davor waren sie Eis essen und da hat sie beim Eis essen gedacht, die habe eine Wespe verschluckt. Und hat dann eine Panikattacke bekommen. Also sie hat gedacht, sie habe diese Wespe verschluckt und ist dann aber noch ins Kino. Hat dann aber im Kino an nichts mehr anderes denken können und hat dann wirklich so eine klassische Panikattacke bekommen, hat mich dann angerufen, ich müsse sie abholen, und war dann völlig außer sich. Und da hat das Ganze dann irgendwie angefangen. Also sie hat dann Angst vor Wespen gehabt. Dann hat sie Angst gehabt, draußen zu essen. Dann hat sie Angst gehabt, zu ersticken. Also da kamen so ganze Ängste, die sich so hochgesteigert haben. Und dann haben wir es eigentlich so über die Sommerferien so wieder ganz gut hingekriegt, so dass sie eben wieder Eis essen konnte, draußen, und dass sie wieder einigermaßen stabil war und auch gemerkt hat, es passiert ihr nichts, es ist alles gut. Und dann war sie in der Schule, da mussten die joggen im Sportunterricht [...]. Auf jeden Fall war sie dann eben Joggen und da hat sie dann sich überanstrengt, hat dann Luftnot bekommen und hat dann quasi wieder den Bezug zu der Angst hergestellt und hat dann Angst gehabt, hat dann eine Panikattacke wieder gekriegt, und dann hat sich das so langsam gesteigert. Also dann hatte sie Angst vor dem Joggen. So dann wollte sie / dann wussten wir schon an dem Tag, wo das losging, dass wieder Joggen ist. Sie hat gesagt, sie könne nicht, und hat versucht irgendwie Ausreden zu finden und / genau. Und das hat sich immer weiter gesteigert. Dann hatte sie Angst vor dem Joggen. Dann ist ihr das gleiche im Schwimmunterricht passiert, also dass sie halt Bahnen geschwommen ist und dann irgendwann außer Atem war. Und dann hat sie wieder Angst gehabt, dass sie keine Luft kriegt. Und dann hatte sie auch Angst vor dem Schwimmen. Und dann hat sich das eben auf die gesamte Schule immer mehr ausgeweitet. Genau.“ (24_m: 38)

Damit zusammenhängend brachte ein Vater den *Blackout* seiner Tochter bei einer Präsentation, „wo sie vor Publikum so [...] einen Blackout hatte, welcher ihr sozusagen [...] den Rest gegeben hatte“ (07_v: 38).

Frühe, von Zeit zu Zeit aufgetretene *Schulverweigerungssituationen* (17 Nennungen) konnten zudem als *frühes Anzeichen* verbucht werden. Dazu gaben etliche Eltern Hinweise auf vereinzeltes Schulverweigern, stellenweise mit somatoformen Beschwerden (05_m: 2), oder gelegentliche Schulabbrüche, die sich in zeitlich signifikantem, kurzem Abstand vor der in dieser Arbeit bedeutenden Schulverweigerungssituation zugetragen hatten.

„Es hat bis Ende September wunderbar geklappt. Dann hat er begonnen, sich in der Schule ein paarmal befreien zu lassen.“ (11_v: 6)

„Das war nur zweimal, da haben wir sie abgeholt.“ (14_v: 10)

Die Äußerungen zweier Mütter zeigten recht deutlich, dass im Verlauf „der Takt des Abholens [...] enger wurde“ (17_m: 10).

„Also anfangs war sie / ist sie immer noch hingegangen. Da war es so, dass sie eher sich mal abholen hat lassen. Und dann ging das weiter in den Frühling rein, in den Sommer rein bis streckenweise, dass sie gar nicht mehr in die Schule ging.“ (15_m: 44)

Der Bericht einer Mutter, nach dem das Schulverweigerungsverhalten in der ersten Klasse also bereits kurz nach Einschulung des Kindes aufgetreten sei, „die zweite Klasse absolut unauffällig verlief“, schulverweigerndes Verhalten dann wiederholt in der dritten und vierten Klasse auftrat, deutete auf Schulverweigerung als rezidivierendes Phänomen hin:

„Also es fing ja an in der ersten Klasse, so zwei Monate nach Einschulung. Also noch nicht einmal so am Anfang, wo das ja oft der Klassiker ist. Da haben wir uns eigentlich noch nicht groß was dabei gedacht. Das hat zwar auch zwei, drei Monate angehalten, dass man sie hinbringen musste. Aber da hat auch jeder gesagt: 'Ah, ja, gut, erste Klasse, ne.', und 'Übergang, Kindergarten, Schule ist was anderes.'. Da haben wir das eigentlich noch gar nicht so / also wir haben es schon wahrgenommen und haben überlegt, aber da es sich dann wieder stabilisiert hat und auch die zweite Klasse absolut unauffällig verlief, also da war gar nichts. Da ist sie jeden Tag in die Schule, auch alleine. Und begonnen hat es dann in der dritten Klasse wieder. [...] Und wie gesagt, es war ja dann auch über die zweite Klasse, da war gar nichts. Da hatten wir gar keine Probleme, und es fing dann in der dritten Klasse wieder an und jetzt halt in der vierten Klasse wieder. Und das jetzt das zweite Mal. Ja.“ (22_m: 48)

Außerdem konnten Trennungsängste im Kindergarten einhergehend mit Verhaltensauffälligkeiten im Sozialkontext als Anzeichen für spätere Schulverweigerung festgehalten werden:

„[...] also dieses Soziale war ein ganz, ganz großer Sorgenpunkt bei mir, weil er halt wirklich / also es hat im Kindergarten angefangen, dass ich ihn abgegeben habe, es gab Theater. [...] Und dann irgendwann sind sie von sich aus auf mich zugekommen und haben gesagt, also es ist irgendwie problematisch mit ihrem Sohn, er setzt sich auf einen Stuhl, er wartet dort, bis er mittags abgeholt wird. 'Er isst nicht, er spielt nicht, er trinkt nicht, er kommuniziert nur mit Erwachsenen, er hat auf nichts Lust.'. Und ab dem Zeitpunkt habe ich mir natürlich die größten Sorgen gemacht.“ (02_m: 34)

Mehrere Eltern (n=5) verwiesen in diesem Zusammenhang auf *Symptome psychischer Erkrankungen*. Depressive (01_m_v: 20; 15_m: 2) und Angstsymptome (14_v: 2; 21_v: 6) mit vereinzelt panikhafter Symptomatik wurden hier vornehmlich genannt. Eine Mutter beschrieb ihre Tochter in einer Situation, „wo sie [...] das allererste Mal eine schlechte Note gebracht hat, da hat sie schon hyperventiliert. Weil mein Freund sie dermaßen runtergemacht hat“ (04_m: 120).

Schüchternheit stellte einen weiteren Marker schulverweigernden Verhaltens dar. Vier Eltern benannten entsprechende Persönlichkeitseigenschaften direkt (03_m: 44) oder berichteten von Ereignissen, die auf eine zurückhaltend introvertierte Persönlichkeit schließen lassen (01_m_v: 72; 15_v: 2; 21_v: 52).

Schleichende Entwicklung

Insgesamt 40 Textsegmente aus 12 Transkripten markierten Hinweise auf eine *schleichende Entwicklung* der Verweigerungssymptomatik bis hin zu stark ausgeprägter Schulverweigerung mit permanentem Schulfernbleiben. In diese Richtung weist eine mehr oder weniger bewusste elterliche Wahrnehmung, welche die Erziehungsberechtigten jedoch kaum einzuordnen fähig schienen (vgl. Tab. 28).

Codings	40/12	Ankerbeispiel
kaum zu erkennende Entwicklung bis hin zu permanentem Schulfernbleiben	22/10	„Das / also es war für uns absolut überraschend. Weil eben auch vorher keine / das sich das irgendwie / kein Anzeichen, dass sich des eingeschlichen hätte, dass man sagt: 'Okay, er kommt jetzt jeden Tag heim mit Bauchweh oder er ist früh mit Unlust in die Schule.'. Aber er geht wenigstens. Sondern da war jeder Tag ganz normal vorher auch. Und dann kam eben irgendwann einmal der Zeitpunkt, wo er dann von heute auf morgen gesagt hat: 'Ne, ich kann nicht.'“ (19_m_v: 115)
fehlendes Bewusstsein für Entwicklung	18/9	„Ja. Und da hat [Schulverweigerung] eigentlich angefangen. Und ich habe es halt nicht so richtig wahrgenommen, wie gesagt.“ (04_m: 120)

Tabelle 28 Darstellung der Ordnungskategorie „Schleichende Entwicklung“

Anhand etlicher Aussagen (22 Nennungen) konnte festgehalten werden, dass aus Sicht der Eltern die Entwicklung schulverweigernder Symptomatik *kaum zu erkennen* war, bevor die Eltern unerwartet *permanentem Schulfernbleiben* gegenüberstanden. Von den in dieser Hauptkategorie vertretenen zehn Eltern war einzig für eine Mutter eine „*schleichende*“ Entwicklung (24_m: 2) fassbar:

„Ja, jaja. Also das hat sich quasi wirklich gesteigert. Also wirklich von Tag zu Tag / konnte man da zusehen. [...] Das war so ab den Herbstferien, dass es dann losging mit / also sie hat sich einmal abholen lassen. War dann zuhause wieder superfit und super gesund. Und es war nichts. Und wir haben schon gedacht, 'Okay, da ist irgendwas im Argen.'. Und dann quasi war es dann am nächsten Tag wieder. Sie hat es dann wieder versucht, in die Schule zu gehen. Hat sich dann wieder abholen lassen. Und dann ging es schon morgens los, also dass sie dann geweint hat, dass sie dann gesagt hat, sie könne nicht gehen.“ (24_m: 4)

In den meisten Fällen war massive Schulverweigerung mit permanentem Schulfernbleiben für die Eltern ein überraschend einsetzendes Phänomen (22_m: 16), das „von heute auf morgen“ (21_v: 2), für die verantwortlichen Eltern kaum wahrnehmbar, eintrat und somit auch keine Handlungsmöglichkeit bestand:

„Das / also es war für uns absolut überraschend. Weil eben auch vorher keine / das sich das irgendwie / kein Anzeichen, dass sich des eingeschlichen hätte, dass man sagt: 'Okay, er kommt jetzt jeden Tag heim mit Bauchweh oder er ist früh mit Unlust in die Schule.'. Aber er geht wenigstens. Sondern da war jeder Tag ganz normal vorher auch. Und dann kam eben irgendwann einmal der Zeitpunkt, wo er dann von heute auf morgen gesagt hat: 'Ne, ich kann nicht.'. [...] Also ein Prozess war es nicht, weil wie gesagt dann hätten wir vielleicht vorher reagieren können, oder irgendwie vorher was machen. Aber das kam wirklich von einem Tag auf den anderen.“ (19_m_v: 138)

„Also sie hat am Anfang ja überhaupt nicht mit uns da drüber gesprochen, dass sie so Angst hat vor der Schule. Das hat sich erst alles danach rauskristallisiert. Bis es einmal einen großen Boom gab und dann ist alles aus ihr rausgebrochen.“ (20_m: 38)

Vielmehr zeigten die Aussagen mehrerer Eltern, dass die Entwicklung schulverweigernder Symptomatik bereits stark fortgeschritten war, so dass niedrigschwellige schulpsychologische Maßnahmen die Entwicklung „dann auch nicht mehr abwenden“ konnten (24_m_20).

„Und wir waren auch bei der Schulpsychologin ein paarmal. Aber ich glaube, das war dann auch schon so weit fortgeschritten, dass das noch Aussicht auf Erfolg gehabt hätte. Also mit den Maßnahmen, die Schulpsychologen jetzt in dem Fall an der Hand haben.“ (14_v: 4)

„[...] also die Schulpsychologin hat uns auch eins empfohlen, das heißt 'Huch, die Angst ist da!', mit so einem Angstmonster vorne drauf, das hat ja alles gepasst. Aber es war einfach stärker, als wie es da beschrieben war. Also da ging es jetzt nicht darum, dass das Kind morgens einfach mal Angst hat und Bauchschmerzen hat und dann irgendwie traurig zurückkommt oder so, sondern bei uns war es da wirklich ganz stark und auch noch auf andere Dinge übertragen.“ (21_v: 44)

Als Hypothese wurde von elterlicher Seite geäußert, dass die schulpyschologische Beratung dazu beitragen hätte können, Entwicklung und Verlauf „besser einschätzen zu können“ (21_v: 80).

Deutliche Hinweise dafür, dass die sich sukzessiv entwickelnde Symptomatik schulverweigernden Verhaltens von den Eltern kaum bewusst wahrgenommen und adäquat eingeordnet werden konnte, ergaben weitere 18 Textstellen.

„Okay. Also es war am Anfang so, dass wir das dann gar nicht mitbekommen hatten. Sie hat uns das erst im Nachhinein gesagt.“ (14_v: 2)

„Ich weiß, dass ich tatsächlich nicht auf die Idee gekommen bin, dass da was gemacht werden muss.“ (17_m: 76)

„Ja, am Anfang, habe ich das noch nicht so verstanden, weil ich noch nicht so kapiert habe, was da eigentlich Sache ist.“ (17_m: 10)

Einige Eltern würden es – retrospektiv – „gar nicht so weit kommen lassen“ (04_m: 48), wenn sie „das vorher gewusst“ hätten (01_m_v: 27):

„Naja, jetzt / ich meine, es ging ja jetzt auch schon eine lange Zeit. Wahrscheinlich hätten wir viel eher irgendwie die Reißleine ziehen sollen und sagen 'Okay, wir brauchen jetzt professionelle Hilfe.'“ (24_m: 20)

„Und das hätten wir bei unserer Tochter sicherlich auch schon machen müssen, aber da / ja da waren wir einfach noch nicht so weit.“ (18_m: 16)

Gelegentlich wurde viel Zeit darauf verwendet, zunächst organische oder körperliche Hintergründe abzuklären (18_m: 8):

„Und das hat sich ja dann schon mal über mindestens drei, vier Wochen auch mal hingezogen, bis dann wirklich alle Ergebnisse, was es sein könnte, 'Was haben wir da noch?', 'Gehen sie mal zu dem Facharzt.' und 'Geh nochmal da hin.'“ (19_m_v: 117)

„[Mutter]: Und homöopathisch haben wir es auch probiert.

[Vater]: Und bis wir das dann alles einmal ausgeschlossen hat und dann so stufenweise gemerkt hat: 'Ja, dann muss es jetzt ein psychisches Problem sein.'“ (19_m_v: 118-119)

Außerdem schienen Eltern der Entwicklung eher abwartend gegenüberzustehen: entweder aus Unsicherheit darüber, wie die Situation zu „deuten“ ist (22_m: 4) oder weil die Entwicklung maßgeblich unterschätzt wurde:

„Also vielleicht haben wir das einfach nur so erstmal hingenommen und haben gesagt: 'Jetzt schauen wir mal, was los ist.'. Weil wie gesagt, wir hatten das nicht, wir hatten das vorher nicht in den drei Jahren.“ (21_v: 14)

„Ja, wir haben halt einfach gedacht, weil eben auch die ganze Klasse neu zusammengestellt wurde, dass sie einfach sich jetzt erst eingewöhnen muss, mit den anderen, neuen Mitschülern klarkommen muss. Dass das bloß eine Phase ist, dass das halt jetzt gerade ein wenig schwerfällt jetzt gerade in die Schule zu gehen, dass sich das sicher wieder geben wird.“ (20_m: 40)

„Also da haben wir schon gemerkt, jetzt wird es langsam sehr seltsam. Also / Oder ich weiß nicht / es fühlte sich langsam an, wie eine echte Krankheit.“ (21_v: 18)

6.3.4 Genese und Aufrechterhaltung schulverweigernden Verhaltens

Elterliche Aussagen zu möglichen Motiven und Ursachen kindlicher Schulverweigerung sowie zu den angesammelten Fehlzeiten wurden dem Bereich *Genese und Aufrechterhaltung* zugeordnet. Entsprechend der Arbeitshypothese 2e (vgl. Kap. 4.2) sollten die betroffenen Erziehungsberechtigten beschreiben, *was [...] denn dahinterstecken [könnte], dass [deren] Kind den Schulbesuch verweigert* (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung V).

Außerdem wurden die Eltern nach ihrem Urteil über die bis zu diesem Zeitpunkt angesammelten Fehlzeiten gefragt (Hypothese 6c). Da die elterliche Kenntnis zum Ausmaß schulischer Fehlzeiten und deren Einstellung zur Bedeutung schulischer Fehlzeiten für das schulische Fortkommen in mehr oder weniger direkter Verbindung mit der *Genese und Aufrechterhaltung* schulverweigernden Verhaltens stehen (vgl. Kap. 4.6 und 4.7), wurden die daraus erhobenen Aussagen diesem Bereich zugeordnet.

Insgesamt 219 Nennungen konnten diesem Bereich zugeführt werden. Die Codes wurden weiter unterteilt in *Fundamentales Verständnis*, *Unzureichendes Verständnis*, *stark eingeschränktes Verständnis* und *Beurteilung der Fehlzeiten*.

Fundamentales Verständnis

Die transkribierten Elterngespräche umfassten 57 Aussagen, die der Ordnungskategorie *Fundamentales Verständnis* zugewiesen wurden. Ein *Fundamentales Verständnis* über *Genese und Aufrechterhaltung* schulverweigernden Verhaltens bestand dann, wenn Eltern multikausale bio-psycho-soziale Wirkfaktoren wie beispielsweise das lernpsychologische Phänomen der Selbstverstärkung von Vermeidungsverhalten mit der Schulverweigerung ihres Kindes in Verbindung brachten. Dies betraf insbesondere die Thematisierung eines Gefüges sich wechselseitig bedingender Ursachen, des Zusammenspiels einzelner Faktoren oder von Faktoren zur Aufrechterhaltung der Symptomatik.

Codings	57/21	Ankerbeispiel
Vermeidungsverhalten und dessen Selbstverstärkung	35/21	„Und wenn da in der Woche ein oder zwei Tage betroffen waren von Abwesenheit, dann war das natürlich auch wieder alles nachzuholen. Das ging ja gar nicht irgendwie in der Form. Das war natürlich / also das hat die Sache noch verstärkt eigentlich im schulischen Bereich und natürlich auch die Ängste und Sorgen, die er sich da gemacht hat. Und irgendwie auch den Leistungsdruck, den er halt irgendwie für sich auch verspürt hat, also dem nicht gerecht wird.“ (10_v: 8)
Kenntnis adäquater Intervention	14/11	„'Also aufgrund meiner Erfahrung', habe ich zu ihr gesagt, 'also aus meiner Sicht ist der einzige Weg gegen die Angst durch die Angst. Also du musst da irgendwie durch.'. Wir haben schon versucht, zu animieren.“ (14_v: 12)
Kenntnis zentraler Bedingungsfaktoren und deren Wechselwirkung	11/8	„[...] und das ist auch die Diagnose, 'Generalisierte Angststörung', da ist irgendwas kaputtgegangen. Grund: unklar. Wie so eine Art Ermüdungsbruch. Würde ich sagen. Es gibt kein Trauma, was das jetzt von heute auf morgen ausgelöst hätte, sondern wahrscheinlich eine Vielzahl kleinerer Situationen, die sich da überlagert haben, die dann / irgendwann war das Fass vollgelaufen und dann ist sie da reingefallen, in diese Angststörung.“ (21_v: 30)

Tabelle 29 Darstellung der Ordnungskategorie „Fundamentales Verständnis“

Das elterliche Verständnis von *Vermeidungsverhalten und dessen Selbstverstärkung* stellte eine breite Basis innerhalb der Ordnungskategorie dar. Die insgesamt 35 Nennungen deuteten darauf hin, dass die interviewten Personen einerseits Kenntnis über das Phänomen *Vermeidungsverhalten*, andererseits auch Wissen über negative Folgeeffekte vermeidenden Verhaltens haben. In diesem Zusammenhang sprach eine Mutter über Belohnungseffekte *kurzfristiger Angstreduktion* durch *Vermeidung* (05_m: 36). Eine andere Mutter formulierte eine Art sekundären Krankheitsgewinn, der das schulverweigernde Verhalten ihrer Tochter befeuern würde. Daher „möchte [sie] nicht, dass sie sich aus dieser Krankheit was rausholt und das zum Alltag normalisiert“ (04_m: 68). Mehrere Elternteile skizzierten eine Art „Teufelskreis“ (01_m_v: 129; 12_m: 98) der Angst, z. B. aufgrund der durch Schulverweigerung immer größer werdenden Wissenslücken, oder schlichtweg aufgrund einer Angst vor erneuter Kulmination ängstlicher Symptomatik:

„Also in der Situation war natürlich der Nachteil da, dass je öfter er gefehlt hat, desto mehr Lücken entstanden sind. Was wieder zu noch mehr Stress in der Schule, in den Fächern geführt hat.“ (10_v: 50)

„Es war auch so eine Vermeidungsstrategie, die ich mir da irgendwie zurechtgelegt habe und die immer schlimmer und schlimmer geworden ist. Und dann hat man quasi Angst vor der Angst. Ja.“ (12_m: 72)

Eine Mutter formulierte in dieser Hinsicht treffend:

„Also den Grund genau, wie gesagt, kann ich halt nur so beschreiben, dass sie / dass sie halt keine Ahnung / die Anfälle, die Ängste kommen in ihr hoch und dadurch wird es ihr halt oft schwindelig und dadurch hat sie dann oft Angst und das sind dann so Sachen, und deswegen möchte sie nicht / und sie möchte nicht, dass es die anderen Kinder das sie so in dem Zustand so sehen. Vielleicht schämt sie sich, dass sie das nicht so direkt sagt. Ja und deswegen lieber dann daheim also.“ (04_m: 54)

Gelegentlich zeigte sich weitreichendes Verständnis über negative Folgeeffekte im Zuge der Verweigerung. So klagten einige Eltern über die durch die Schulverweigerung beeinträchtigte Entwicklung sozialer Kompetenzen (03_m: 34) und über eine zunehmende Generalisierung der Ängste.

„Und auf der anderen Seite halt klar zu wissen, wenn sie sich nicht mit diesen Dingen auseinandersetzt, dann lernt sie auch nicht, damit umzugehen.“ (05_m: 38)

„[...] und zwar Ängste vor allem, dann irgendwann. Das war plötzlich die Angst, im Bus umzukippen.“ (17_m: 20)

Aus den Äußerungen knapp der Hälfte der betroffenen Eltern (n=11) wurde außerdem erkennbar, dass eine gewisse *Kenntnis adäquater Intervention* bei Schulverweigerungssymptomatik vorliegt. So achteten einige Eltern darauf, positive bzw. negative Verstärkereffekte des Vermeidungsverhaltens zu verhindern, indem ein „Mehrwert durch stundenlanges Fernsehschauen oder [...] Wii-Spielen“ ausbleibe (20_m: 20) oder das Kind mit „Druck“ der Schule zugeführt werde (04_m: 6; 22_m: 4). In diesem Zusammenhang zeigten manche Eltern Kenntnis verhaltenstherapeutischer Ansätze und sahen „den einzigen Weg durch die Angst gegen die Angst“ (14_v: 12). Folgende Aussage einer Mutter spiegelte das Vorgehen mittels Konfrontation mit der angstauslösenden Situation wider:

„Habe ich gemeint, 'Doch, es geht! Fällt man vom Pferd, muss man draufsteigen und weiterreiten, sonst geht man nie wieder auf ein Pferd drauf.' (unv.) 'Du steigst jetzt auf dein Fahrrad, der Papa bringt dich zur Schule, ihr fahrt gemeinsam diesen Weg ab, und du wirst sehen, es funktioniert.'“ (01_m_v: 31)

Um der Antriebslosigkeit ihrer depressiven Tochter entgegenzuwirken, entschied eine Mutter, sich dem nachmittäglichen Treffen mit Freundinnen trotz Schulfernbleibens nicht

entgegenzustellen, und zeigte so in einer herausfordernden Erziehungssituation durchaus Handlungskompetenz:

„Und die [Kind] ist halt ein Typ, die geht eh wenig raus und ist wenig aktiv und eher so antriebslos. Und ich habe ihr dann halt zum Beispiel schon erlaubt, zum Reiten zu gehen, wo man ja vielleicht sagt, okay gut, wenn man nicht in die Schule geht, dann ist man krank und dann muss man im Bett liegen bleiben und dann darf man auch nichts machen, weil man ist ja krank, so nach dem Motto. Aber also da war es mir wichtiger, dass sie aktiv ist und dass sie Reiten geht und ihre Freundinnen trifft, als dass sie dann den ganzen Tag rumhängt.“ (05_m: 32)

Etliche Eltern (11 Nennungen) zeigten *Kenntnis zentraler Wirkfaktoren und deren Wechselwirkung* im Schulverweigerungskontext. Zwei Elternteile verwiesen dabei auf familiäre Häufungen der psychischen Erkrankung (21_m: 68):

„Naja, in Anbetracht dessen, dass sie mit neun schonmal bei dieser Psychologin war und ich das selbe hatte und auch im selben Alter und ich glaube ein halbes Jahr gar nicht in die Schule gegangen bin, war uns das dann eigentlich schon relativ schnell klar. Dass das das ist. Das auch damit zu tun hat.“ (14_v: 40)

Andere Betroffene bezogen sich auf eine „Kombination“ (24_m: 38) aus einer „*Vielzahl an kleineren Situationen*“ (21_v: 30) und auf das Bild des *vollgelaufenen Fasses* (21_v: 30) als Entwicklungsbeginn einer psychischen Störung im Sinne des Vulnerabilitäts-Stress-Modells. Ebenso wurden in diesem Zusammenhang komorbide Erkrankungen (08_m: 38) und Somatisierungstendenzen (10_v: 8) genannt.

Unzureichendes Verständnis

Ein *unzureichendes Verständnis* über Hintergründe der Schulverweigerung wurde dann deutlich, wenn zwar auf einen zentralen Wirkfaktor wie z. B. die soziale Angst des Kindes hingewiesen wurde, weitere Erläuterungen, die auf ein Ursachengefüge, das Zusammenspiel einzelner Faktoren oder die Aufrechterhaltung der Symptomatik hindeuteten, jedoch fehlten.

Insgesamt 94 Aussagen von 22 Eltern zu Ursachen der Schulverweigerung wurden folgenden drei Ebenen zugeordnet: der *Kindes-*, der *Schul-* und der *Familiären Ebene*.

Codings	94/22	Ankerbeispiel
Kindesebene	59/19	„Also ich glaube tatsächlich, das waren Probleme im sozialen Bereich in der Schule, Angst vor Konfrontation mit sozialen Situationen.“ (05_m: 44)
Schulebene	26/10	„Also ich habe schon gedacht / also man denkt immer an Mobbing als allererstes. Man denkt dann immer, dass irgendetwas unter Freunden vorgefallen ist. Das ist

		immer so mein erster Gedanke, wenn sowas vorfällt.“ (06_m: 40)
familiäre Ebene	9/7	„Das war Anfang und die Krankheit von meiner Frau [Krebserkrankung, Verlust der Sehfähigkeit] hat gewiss auch das beigetragen.“ (16_v: 44)

Tabelle 30 Darstellung der Ordnungskategorie „Unzureichendes Verständnis“

Beinahe zwei Drittel der Aussagen und ein Großteil der Eltern vermuteten Ursachen auf der *Kindesebene*. Mehrheitlich ließen sich dabei Textsegmente erkennen, die soziale und Leistungsängste (22 Nennungen) sowie Trennungs- und nicht weiter benannte Ängste (9 Nennungen) beschreiben. Situationsbezogene Bewertungs- oder Prüfungsängste beim „Klavierspiel“ (07_v: 38), beim Vorsingen vor der Klasse oder bei der Demonstration einer Übung im Sportunterricht waren mit Schulverweigerungssituationen verknüpft.

„Also sie hat schon / manchmal passiert es so, also da war es schon / also einmal hat sie / sie musste vorsingen in der Klasse. Dann hat sie gesagt: 'Mama, ich gehe nicht!'" (13_m: 52)

Eltern wussten, „wenn [...] Klassenarbeit war, es kam was raus oder es stand irgendwas bevor, dann waren das natürlich auch so Hochzeiten für [...]“ Schulverweigerungsverhalten (10_v: 8). Etwa in gleichem Maße Bedeutung sprachen Eltern „unvorhergesehenen“ (05_m: 44) „Abfragen“ (06_m: 42; 07_v: 38; 08_m: 30; 10_v: 46) zu. Eine Mutter verdeutlichte, dass „dieses Unvorbereitet-sein [ihrer Tochter] einfach sehr viel Angst“ macht. Gleichzeitig stellte sie klar, dass „ihre Tochter [...] aber kein Problem damit [hat], vor Leuten zu sprechen“ (06_m: 42). Eine Mutter verwies auf Trennungsängste:

„Also bei meiner Tochter wie gesagt ich glaube, da war es / bei beiden einfach, dass sie sich schon immer schwer verabschiedet haben.“ (18_m: 38)

Des Weiteren führten mehrere Eltern die Schulverweigerungsproblematik ihres Kindes auf kognitive Überforderung im Unterricht zurück (10_v: 46; 13_m: 4).

Also ich denke, ein großes Problem ist, dass [Kind] inzwischen einfach nicht mehr mitkommt. Und dass es dann halt auch völlig logisch ist, dass sie sich ausklinkt. Weil wenn man nur Bahnhof versteht, warum soll man dann irgendwie noch zuhören. Das macht einen ja dann nur noch frustrierter. (08_m: 38)

Bisweilen wurden Körperschemaschwierigkeiten (14_v: 6), hohe Erwartungen an sich selbst (24_m: 48) oder auch kognitive Unterforderung (02_m: 46) als Grund angeführt.

„Und dann sind die ja wieder in die Schule gegangen. Das weiß ich noch vor einem Jahr. So kurz vor den Osterferien. Und da hatte sie extreme Angst so davor, wieder in diese Schulsituation

plötzlich / also da hatte sie wahnsinnige Angst. Und ich glaube, weil sie eben auch zugenommen hat in dem Winter, dass vielleicht auch mit dem Gewicht zusammenhängt.“ (15_m: 42)

„Manchmal sagt sie auch: 'Oh, es war heute so langweilig.', wenn halt / wenn sie es halt schon verstanden hat und die anderen nicht und es wird halt zehnmal erklärt, dann wird es ihr halt irgendwann langweilig. Das ist ja auch klar. [...] ist halt immer so das, wo sie halt nicht weg will. Und lieber daheimbleiben will.“ (22_m: 86)

Vereinzelt führten Eltern die Schulverweigerung ihrer Kinder auf unzureichende Vorbereitung (01_m_v: 118; 10_v: 82), den Übertritt auf die weiterführende Schule (22_m: 86), oder auf traumatische Erlebnisse des Kindes im Schulkontext zurück (11_v: 52).

Deutlich weniger Eltern (n=10) suchten die Hintergründe im Bereich der Schulwirklichkeit (26 Nennungen). Die Aussagen fokussierten hier in erster Linie Schwierigkeiten des Kindes im Umgang mit Mitschülerinnen, Mitschülern und Lehrkräften sowie Probleme in spezifischen Fächern (01_m_v: 2). Mobbing nahm in der Kategorie einen relativ großen Raum ein. Fünf Eltern vermuteten vorrangig in der systematischen Ausgrenzung ihres Kindes einen Grund für dessen Schulverweigerung (06_m: 40; 17_m: 38).

„Es gab wohl auch in der achten [Klasse], also vorher in der achten Klasse so eine Mobbingsituation, die jetzt nicht extrem war, aber durch / aber sie doch im Nachgang, das merke ich auch jetzt in den Gesprächen, auch bei dem Therapeuten, dass sie das schon belastet hat. Sie hatte damals Gewicht zugenommen und wurde damals deswegen in der Schule deswegen gemobbt. Also sie war immer ganz schlankes Mädchen früher und in der Pubertät hat sie dieses Thema Gewicht so ein bisschen herauskristallisiert. Dass sie da leichter dazu neigt, eben zuzunehmen. Und das war dann über den Winter tatsächlich so, dass sie auch / weil wir waren ja viel zuhause. Weil es war ja wochenlang, monatelang die Schule zu [...]“ (15_m: 40)

Teils sehr aufgebracht berichtete eine Mutter in dem Kontext:

„Ich bin wahnsinnig wütend auf die Klasse. [...] Dann sagt sie mir zuhause: 'Mama, wir sind eine Schule gegen Rassismus und ich werde gemobbt. Was soll das?'. Das ist völlig konträr.“ (09_m: 34)

„Also es ging so ganz langsam los. Und auch immer komische Kommentare. Es hat einfach alles nicht gepasst. und es hat sich so zugespitzt, dass jetzt der Belag auf dem Brot nicht passt. Da ist zu viel, das ist zu dick, das ist nicht vegetarisch, das ist nicht vegan, was auch immer. Das Lachen von ihr gefällt den Mitschülern nicht. Da kommen auch schon richtig böse Ausdrücke. Du lachst wie eine Hexe. Oh Gott, weißt was, ich kriege das alles gar nicht mehr zusammen, was sie einfach unter Tränen dann immer sagt. Ja.“ (09_m: 42)

Bisweilen ließen Aussagen darauf schließen, dass in der Schule übliche soziale Spannungen und Auseinandersetzungen (07_v: 36) die betroffenen Kinder übermäßig „belastete“ und zu Schulverweigerung führten (09_m: 26).

„Dann ist / war es einmal auch so, und da gab es auch ein bisschen Knatsch, und das ist zum Beispiel auch so eine Sache, da hat sie auch noch nicht so eine richtige Möglichkeit gefunden, sich oftmals mit den anderen auseinander zu setzen. Das führt oft dazu, dass wenn etwas vorfällt, wenn sie sich mit der Freundin zum Beispiel so ein bisschen, ja wenn sie zum Beispiel nicht einer Meinung sind oder so, dass sie sich dann erstmal zurückzieht und dass sie dann erstmal niemanden sehen möchte und sich auch mit niemandem treffen möchte und so.“ (07_v: 38)

Überdies machten Eltern die Verweigerung des Schulbesuchs an bestimmten Schulfächern fest:

„Es hängt natürlich auch mit der Ursache zusammen, warum gewisse Tage zum Beispiel gehäuft / also freitags zum Beispiel nie, donnerstags glaube ich auch nicht. Der Montag und vor allem der Dienstag ist ein Kandidat für Ausfall. Und es hat natürlich wahrscheinlich seinen Grund auch darin, dass / zum Beispiel hat der Dienstag eben sehr viele Hauptfächer, also Hauptfachstunden, und auch ziemlich lang ist. Dann war mal eine Zeitlang Sport ein bisschen problematisch, das war dann der Mittwoch glaube ich.“ (07_v: 30)

Geringen Raum nahmen elterliche Aussagen (n=9) zu möglichen Ursachen im familiären Bereich ein. Die Nennungen fokussierten eine Vielzahl an Gründen von teils schwerwiegenden elterlichen Erkrankungen (16_v: 44), über den Verlust einer Vertrauensperson des Kindes (18_m: 38), bis hin zu dysfunktionalem erzieherischem Verhalten (04_m: 34) oder Beziehungsschwierigkeiten sich in Scheidung befindender Eltern (08_m: 50).

„Dann war ich ja auch krank. Ich war ja wirklich krank. Ich konnte ja gerade noch nach Hause laufen, ohne / ich konnte ja nicht mal / ich konnte, als ich zuhause angekommen bin, ja nicht mehr laufen. Ich konnte keine Treppen gehen. Ich war ja körperlich in einem schlechten Allgemeinzustand. Und das hat die [Kind] natürlich auch alles mitgekriegt. Klar.“ (09_m: 86)

„Es gab die Situation, im Jahr vorher ist ihre Oma gestorben, meine Mutter, und das war so, dass sie eine sehr enge Vertraute war. Das war so der erste Schlag für sie, so rückwirkend gesehen. Dann kam dieser / da hat sie wirklich zwei Wochen / konnte sie auch nicht in die Schule gehen, weil wir ein sehr enges Verhältnis hier hatten. Hatten auch mal gewohnt bei ihnen, bei meinen Eltern.“ (15_m: 42)

Stark eingeschränktes Verständnis

Andeutungen eines *stark eingeschränkten Verständnisses* über Hintergründe und Motive schulverweigernden Verhaltens konnten anhand von zehn Aussagen bei sechs Eltern wahrgenommen werden.

stark eingeschränktes Verständnis	10/6	„Das ist ja, vielleicht auch einfach psychisch, dass er schon da vielleicht Angst vor der Schule hatte.“ (01_m_v: 26)
-----------------------------------	------	---

Tabelle 31 Darstellung der Ordnungskategorie „stark eingeschränktes Verständnis“

Einige Eltern verbalisierten deutliches Unverständnis über die Thematisierung möglicher Hintergründe, indem sie der Interviewfrage auswichen („Er schafft es halt irgendwie momentan einfach nicht. Ja. Das ist das Problem.“; 11_v: 30) oder die Unkenntnis direkt ansprachen („Und aber was der Auslöser war, konnte ich überhaupt nicht erklären.“; 19_m_v: 14). Eine Mutter führte jedoch weiter aus, dass sie die Hintergründe gerne verstehen würde, da sie von der Angstsymptomatik ihrer Tochter sehr überrascht sei:

„Ja ich war eigentlich mal neugierig, was denn der Grund überhaupt ist. Ich habe schon mal überlegt, ob man sie mal in Hypnose oder so versetzen soll. Dass man vielleicht da was rausbekommt. Weil sie war eigentlich / oder ist eigentlich kein so jemand, wo sich versteckt oder Angst hat. Das ist sie eigentlich nicht.“ (23_m: 56)

Beurteilung der Fehlzeiten

Insbesondere im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung von Schulverweigerung erscheint die elterliche Perspektive auf angesammelte Fehlzeiten von Bedeutung. Zur Prüfung der Annahme, betroffene Eltern zeigten *ein nicht ausreichendes Bewusstsein für das Ausmaß und die ungünstigen Auswirkungen der Fehlzeiten* (Hypothese 6c), sollte ermittelt werden, wie diese *das Ausmaß der Fehlzeiten* beurteilen (vgl. Anhang 1, Nachfrage 28) und *welche Nachteile das für [das Kind] bedeuten* könnte (vgl. Anhang 1, Nachfrage 29).

Die Ordnungskategorie umfasst 55 Nennungen, die den vier unten dargestellten Hauptkategorien (vgl. Tab. 32) zugerechnet wurden.

Codings	55/23	Ankerbeispiel
Vorwissenslücken, Strukturverlust und Nichterreichen des Klassenziels	18/12	„Dass sie erstmal den Schulstoff erstmal nicht mitbekommt, der wird ihr einfach fehlen. Ich weiß nicht, wie lange die Schule da noch zuschaut, dass sie fehlt.“ (03_m: 52)
nicht weiter konkretisierte Wahrnehmung von Fehlzeiten	16/11	„Das erschreckt mich, wenn ich das sehe: 'Woah, so viele.'“ (04_m: 130)
untergeordnete Bedeutung	11/8	„Ja natürlich, wie gesagt, es ist nicht schön. Ich denke, dass sie ein Schuljahr ja verloren hat und / aber ich denke nicht viel über das nach, mir im Moment ist wichtig, dass sie wieder genesen. Also sich erholt und wie früher wird. Natürlich verlieren wir vielleicht noch ein Jahr, ich weiß jetzt nicht, wie es wird. Ich hoffe jetzt mal nicht. Aber Gesundheit liegt mir momentan an vorderster Stelle. Deswegen ich denke gar nicht viel darüber nach. Es ist einfach nicht schön, es ist sehr traurig, es ist schade, aber ja.“ (04_m: 58)

Verschärfung der Abwärtsspirale	10/7	„Naja, die Nachteile für sie denke ich / das Wichtigste ist für sie denke ich, dass diese sozialen Kontakte dann auch nicht aufrechterhalten werden können so richtig. Und dass man, wenn man dann länger weg ist, dass sie sich dann noch unwohler fühlt, im Prinzip, ne.“ (15_m: 46)
---------------------------------	------	--

Tabelle 32 Darstellung der Ordnungskategorie „Beurteilung der Fehlzeiten“

Mehrheitlich schlossen Eltern von den angesammelten Fehlzeiten ihres Kindes auf negative Folgeeffekte im Zusammenhang mit dem schulischen Fortkommen. Einerseits führten Fehlzeiten dazu, dass „wahnsinnig viel Stoff verpasst“ werde (05_m: 52) und sich Erziehungsberechtigte deswegen um die Zukunft im Allgemeinen (04_m: 52; 14_v: 44; 20_m: 28) sorgten sowie um das Erreichen des Klassenziels (20_m: 44; 21_v: 48) oder des angestrebten Schulabschlusses im Konkreten (06_m: 46).

„Naja, das denke ich wissen wir beide, dass sie den Stoff nicht aufholen kann in der verbleibenden Zeit bis zum Schuljahresende. Dass sie womöglich das Klassenziel dann nicht erreicht. Was bedeutet das für die [Kind] im Einzelnen? Dass sie Folgepeil ihre Ausbildung im Herbst nicht antreten kann. Die sie schon in der Tasche hat. Den Vertrag. Wo andere ja davon träumen.“ (09_m: 46)

Andererseits versuchten Erziehungsberechtigte, entstandene Lernlücken auf externem Weg – stellenweise mittels Nachhilfe u. a. durch Verwandte und Bekannte – zu schließen (13_m: 58; 24_m: 50), was meist aufgrund mangelnder Selbstorganisation des Kindes (05_m: 54) trotz elterlichen Zutuns nur begrenzten Erfolg hatte (05_m: 52; 07_v: 42).

Knapp die Hälfte der interviewten Eltern (n=11) nahm die Menge angehäufter Fehlzeiten mit großen „Bedenken“ wahr, führten aber nicht weiter aus, worauf die Sorgen beruhen oder welche Konsequenzen Fehlzeiten mit sich bringen. Folgende beiden Äußerungen geben die Kategorie inhaltlich treffend wieder: „Also ich finde das Ausmaß sehr hoch, wenn ich da so mal schaue. Wie gesagt, also ich finde es schon sehr hoch, das Ausmaß“ (12_m: 44) oder „Ja, für uns war es natürlich / ja ein langer Zeitraum“ (19_m_v: 57).

Bemerkenswert erschienen die Angaben von acht Eltern (11 Nennungen), die vor dem Hintergrund zahlreicher Umstände den Fehlzeiten eine untergeordnete Bedeutung zuwiesen. Dabei priorisierten Eltern beispielsweise den Umstand, dass deren Kind „erstmal [wieder] gesund wird“ (03_m: 50), oder dass die Fehlzeiten „im Grunde genommen egal“ seien, da das Kind die elfte Klassenstufe „sowieso wiederholen“ werde (01_m_v: 124). Außerdem seien die Fehlzeiten von geringerer Bedeutung, da die Schulleistungen bzw. die Begabung des Kindes

grundsätzlich als überdurchschnittlich einzuschätzen seien (15_m: 46) und schulische Inhalte „selbstständig ziemlich gut“ nachgeholt werden könnten (02_m: 28):

„Also vom Wissensstand her fehlt ihr nichts. Das sehe ich an den Noten. Also das ist zum Glück was, worüber ich mir nicht auch noch Gedanken machen muss.“ (22_m: 56)

„Und sie hat den Stoff, den sie da / sie hat keine Schwierigkeiten, Stoff nachzuholen. Also es gab keine schulischen Schwierigkeiten, also lerntechnischen Schwierigkeiten. Insofern habe ich da kein Gewicht drauf gelegt auch. Also oder ist mir das nicht so aufgefallen.“ (17_m: 80)

Entstanden Fehlzeiten gehäuft dadurch, dass Schultage abgebrochen wurden, fiel auf, dass manche Eltern die Bedeutung der Fehlzeiten bagatellisierten:

„Glaube ich eigentlich ist nicht so massiv, dadurch dass er nicht oft gar nicht in die Schule geht. Ich finde, das könnte öfter sein. Ich bin eigentlich / ich glaube eigentlich, dass er es relativ oft dann doch schafft.“ (02_m: 28)

„Das hat irgendwie kein Gewicht gehabt, weil das immer nur Stunden waren. Das waren ja sagen wir mal die fünfte, sechste Stunde oder / es ist nicht so, dass ich um acht Uhr früh schon angerufen worden bin. Also sie hat bis zur Pause mindestens durchgehalten. Ich erinnere mich nicht mehr so gut, aber es war eigentlich eher immer so elf, zwölf [Uhr], würde ich jetzt so aus der Erinnerung heraus sagen.“ (17_m: 80)

Einige Eltern (n=7) erkannten in der Anhäufung von Fehlzeiten eine *Verschärfung der Abwärts-spirale* und des damit verbundenen Vermeidungsverhaltens des Kindes. Fehlzeiten bewirkten die Vergrößerung von Vorwissenslücken (08_m: 42; 24_m: 50), auch weil der Stoff nicht immer problemlos selbst erarbeitet werden könne (09_m: 72). In der Folge entstehe ein „Teufelskreis“ (16_v: 48).

„Naja, es verstärkt natürlich den Faktor, dass sie nur Bahnhof versteht.“ (08_m: 42)

„Da entsteht so ein Teufelskreis, weil man nicht in die Schule geht, dann fehlt man länger in der Schule, dann hat man Lücken. Und das ist alles negativ.“ (16_v: 34)

Außerdem verschärften Fehlzeiten die soziale Ängstlichkeit der betroffenen Kinder, da weniger Möglichkeiten bestehen, soziale Umgang bzw. Kompetenzen zu trainieren (05_m: 54).

6.3.5 Erziehungsverhalten

Die im Hypothesenbereich 3 (*Elterliche Überprotektion*, vgl. Kap. 4.3) entwickelten Annahmen lassen Zusammenhänge zwischen überfürsorglichem erzieherischem Handeln und Schulverweigerung vermuten. Um diese Annahmen näher zu untersuchen, zielte der

Interviewleitfaden mittels einer Reihe offener Fragen darauf ab, Erkenntnisse zu selbstperzipiertem erzieherischem Verhalten der Eltern zu ermitteln. Dabei sollten sie Angaben zu ihrem Sorgeverhalten unabhängig von der Schulverweigerungssituation machen (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung VI). Außerdem wurde das elterliche Erziehungsverhalten im Allgemeinen abgefragt (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung VII). Ein weiterer Stimulus forderte von den Eltern *drei bis fünf Wörter, die etwas darüber aussagen wie [deren] Erziehungsstil ist* (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung VIII). Um weitere denkbare Hintergründe zu untersuchen, sollten die Eltern *bestimmte Erinnerungen* beschreiben, die mit einem der genannten Schlagwörter *verbunden* waren (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung IX). In zusätzlichen Nachfragen wurde erfragt, wie sich die Eltern bei Konflikten des Kindes mit anderen Personen verhalten (vgl. Anhang 1, Nachfrage 36) und inwieweit die Eltern auf das soziale Umfeld des Kindes kontrollierend Einfluss nehmen (vgl. Anhang 1, Nachfrage 37 und 38).

Der Bereich *Erziehungsverhalten* umfasst 299 Textsegmente, die folgenden Ordnungskategorien zugeordnet wurden: *unterstützendes Erziehungsverhalten, lenkendes Erziehungsverhalten, dysfunktionales Erziehungsverhalten behütendes Erziehungsverhalten*.

Unterstützendes Erziehungsverhalten

Aus 23 Dokumenten (95,8 %) konnten 131 Aussagen bzw. Einzelwortangaben herausgenommen werden, die *unterstützendes Erziehungsverhalten* und Formen positiver kindzentrierter Kommunikation vermuten lassen. Diese Hauptkategorie umfasst sowohl Textabschnitte als auch Einzelwörter (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung VIII). Aus Verständnisgründen wurden daher vereinzelt zwei Ankerbeispiele präsentiert.

Codings	131/23	Ankerbeispiel
Liebe, Empathie und Verständnis	38/15	„Also erstmal glaube ich geht es nur so um das Zuhören und zu sagen, 'okay gut, blöd.', Trost spenden vielleicht (05_m: 78); „Verständnis“ (02_m: 38)
Begleitung und Ermutigung	32/17	„Und ich versuche ihr halt Vorschläge zu machen, was sie machen kann. Und ich versuche sie immer dazu zu ermuntern, auch meinen Sohn, dass er das selber löst.“ (15_m: 64)
Autonomieförderung	20/11	„Ja, und ansonsten sind wir halt sehr offen mit dem Ganzen. Da ließe ich es sich entwickeln, gerade was sie sehen wollen, gerade was sie machen wollen. Da sind wir schon sehr offen.“ (03_m: 70)

Transparenz, Fairness und Vertrauen	19/16	„Verlässlichkeit“ (02_m: 38); „Also wir hoffen, dass unsere Kinder Vertrauen zu uns haben. Also wir arbeiten sehr arg daran, finde ich schon, dass sie immer zu uns kommen, wenn was ist.“ (03_m: 70)
Strukturen und Regeln	13/9	„also wie der Tag abläuft, oder wie die Woche abläuft, da sind wir schon relativ klar, weil immer / weil wir das ja eigentlich auch immer für die Kinder wichtig fanden, dass es so eine klare Struktur hat, der Tag, oder dass halt alle da sind, wenn es Essen gibt.“ (21_v: 52)
Klarheit und Konsequenz	9/6	„Ich denke, das ist einfach so ist, dass ich einfach der Meinung bin, dass gerade Kinder ja lernen aus logischen Konsequenzen und / genau. Und das habe ich jetzt schon immer versucht, so auch ein bisschen / immer so miteinzubringen.“ (06_m: 60)

Tabelle 33 Darstellung der Ordnungskategorie „unterstützendes Erziehungsverhalten“

Empathie und Verständnis als eine Form *unterstützenden Erziehungsverhaltens* konnte anhand von 38 Nennungen belegt werden. Am häufigsten fanden sich die beiden Adjektive „liebvoll“ (n=8, u. a. bei 01_m_v: 203) und „verständnisvoll“ (n=4, u. a. bei 09_m: 56), die auch in deren substantivischen Formen „Liebe“ (02_m: 38) und „Verständnis“ (02_m: 38) auffielen. Darüber hinaus wurden weitere Begriffe und Beschreibungen gewählt, die als „Empathie“ (05_m: 70), „viel Nähe“ (22_m: 66) und die Fähigkeit und die Bereitschaft, Gedanken und Gefühle ihrer Kinder zu erkennen (06_m: 62, 24_m: 68) auf Elternseite verstanden wurden.

Begleitung und Ermutigung erfuhren Kinder (32 Nennungen), deren Eltern überlegen, „was [...] das Kind jetzt gerade [kann] und wie [...] man das jetzt quasi begleiten [kann]“ (08_m: 52). Zusätzlich gaben Eltern an, für ihr Kind „da [zu] sein“ (01_m_v: 205; 04_m: 82), Hilfsbereitschaft zu signalisieren (01_m_v: 203; 03_m: 68), es zu unterstützen (03_m: 70) und Fehler zu tolerieren (04_m: 82). Stellenweise würden Lösungsstrategien und Verhaltensweisen vorgeschlagen (04_m: 86), diskutiert und ausgehandelt (05_m: 68; 05_m: 58) sowie positiv bestärkt (15_m: 58; 21_v: 58).

Etliche Eltern äußerten Verhaltensweisen zur *Autonomieförderung* im Erziehungskontext (20 Nennungen). So haben ihre Kinder „auch entsprechend ihre Freiheiten“ (11_v: 60), „sich aus[zu]probieren“ (12_m: 62). Die Eltern agierten in Konfliktsituationen des Kindes eher zurückhaltend (20_m: 56), die Kinder sollten Konflikte selbst lösen (24_m: 60). Man achte auf eine Erziehung zur Selbstständigkeit (13_m: 72; 19_m_v: 70). In diesem Kontext konnte außerdem „Mitbestimmung“ als Einzelwortangabe extrahiert werden (05_m: 70).

Viele Eltern (n=16) zeigten *unterstützendes Erziehungsverhalten*, die unter die Begriffe *Transparenz, Fairness und Vertrauen* subsummiert werden konnten (19 Nennungen). Die Eltern „möchte[n], dass [ihre Kinder] mit [ihnen] alles offen [be]reden [können]“ (04_m: 82; 18_m: 52; 19_m_v: 73; 20_m: 48), auch wenn das Kind schlechte Noten in der Schule erhalten habe (19_m_v: 71).

„Also wir hoffen, dass unsere Kinder Vertrauen zu uns haben. Also wir arbeiten sehr arg daran, finde ich schon, dass sie immer zu uns kommen, wenn was ist.“ (03_m: 70)

Sie versuchten, auf eine ehrliche (09_m: 54; 23_m: 90; 24_m: 68), faire (19_m_v: 81) und vertrauensvolle (14_v: 54; 21_v: 54) Eltern-Kind-Beziehung hinzuwirken, in der ihre Kinder „keine Geheimnisse“, (03_m: 68) vor ihnen haben. Werte wie „Verlässlichkeit“ (02_m: 38) und ein Miteinander „auf Augenhöhe“ (06_m: 58; 10_v: 66) wurden außerdem genannt.

Etliche Eltern (n=9) wiesen außerdem darauf hin, dass *Strukturen und Regeln* im familiären Alltag wichtig seien. Meist gebe es „Grundregeln“ (05_m: 68; 11_v: 60; 24_m: 66), geregelte Abläufe (10_v: 64; 21_v: 52) oder Grenzen (20_m: 48), an die sich jeder halten müsse (06_m: 60; 12_m: 56) und die eine gewisse „Routine“ (18_m: 54) sicherstellten.

Um ihren Kindern Sicherheit zu geben (06_m: 60), legten sechs Eltern – zumindest „in manchen Fällen“ (06_m: 60; 11_v: 64) oder „wenn es sein muss“ (18_m: 54) – Wert auf eine konsequente Erziehung (9 Nennungen; 01_m_v: 210; 12_m: 56; 19_m_v: 81).

Lenkendes Erziehungsverhalten

Der Ordnungskategorie *Elterliche Lenkung* wurden 45 Nennungen aus insgesamt 21 Protokollen zugeführt, die auf einem Kontinuum zwischen *hoher* und *geringer Lenkung* zu verorten sind. Die Aussagen speisten sich in erster Linie aus Reaktionen auf die Erzählaufforderung VII (*Manche Eltern sind strenger, manche Eltern sind lockerer. Erzählen sie doch mal. Wie sind sie so?*, vgl. Anhang 1).

Codings	45/21	Ankerbeispiel
hohe Lenkung	24/15	„Strenger! Eher strenger! Es gibt Regeln, und an diese Regeln muss man sich halten. Genau wie in der Gesellschaft auch. Sonst funktionieren wir ja nicht. Und da erwarte ich, dass die Kinder das auch machen.“ (01_m_v: 199)

geringe Lenkung	21/15	„Ich muss aber dazu sagen, dass die [Kind] schon immer ein Kind war, die jetzt nie / da musste ich nie groß Konsequenzen aufzeigen. Sie war jetzt auch kein Kind, das ständig Grenzen austestet. Das war noch nie so. Also deswegen ging das auch immer ganz gut, dass ich quasi so ich kann jetzt einfach lockerer sein, ich muss jetzt nicht ständig mit irgendetwas locken, drohen oder irgendetwas, sondern es hat eigentlich immer ganz gut funktioniert.“ (06_m: 56)
-----------------	-------	--

Tabelle 34 Darstellung der Ordnungskategorie „lenkendes Erziehungsverhalten“

Auf einem Kontinuum der Dimension *elterliche Lenkung* positionierten sich 15 Eltern tendenziell eher im Bereich *hoher Lenkung* (24 Nennungen). Sie erklärten, „eher streng“ zu sein (01_m_v: 153-154, den „Anspruch [...] [zu haben,] ein bisschen strenger“ zu sein (07_v: 58) oder „vielleicht eine Nummer weit bestimmend“ und „zielgerichtet“ zu sein (11_v: 62). Daneben forderten sie eine „gewisse Disziplin“ (04_m: 82) z. B. bei der Mithilfe im Haushalt (22_m: 62), bei der Erledigung schulischer Pflichten (07_v: 58), beim Ausgehen mit Freundinnen und Freunden (13_m: 78) oder beim Einhalten von Familienregeln (01_m_v: 199). In diesem Zusammenhang verdeutlichten die Eltern regel- und wertebezogenes Erziehungsverhalten. Aus Elternperspektive stellten „Rücksicht“ (02_m: 38), „Nächstenliebe“ und Selbstreflexion (17_m: 110), „Achtung voreinander“ (20_m: 50) ein Grundgerüst dar, auf dessen Basis pädagogisches Verhalten aufbaue. Eine Mutter benannte „Strafe[n]“ als Mittel erzieherischen Wirkens (03_m: 68).

Die Äußerungen von insgesamt 15 Eltern deuteten aber auch darauf hin, dass sich ihr erzieherisches Verhalten eher im Bereich *niedriger Lenkung* verorten lässt (21 Nennungen). Viele Eltern beschrieben ihre Erziehung als „(eher oder ziemlich) locker“ (02_m: 36; 03_m: 68; 05_m: 66; 06_m: 56; 11_v: 60; 15_m: 58; 23_m: 88) und „nicht (besonders oder übermäßig) streng“ (04_m: 82; 10_v: 64; 19_m_v: 73; 21_v: 52) oder „unstreng“ (08_m: 52). Eine Mutter lasse „viel[e] Freiheit[en]“ und würde sich in dem Kontext als „keine typische Mama“ bezeichnen (12_m: 60). Eine andere versuche „wenig mit Sanktionen [...] zu machen“ (15_m: 58).

Mehrere Eltern begründeten die Notwendigkeit *niedriger* oder *hoher Lenkung* und Strenge mit schon immer vorhandenem konformem Verhalten des Kindes (06_m: 56) oder auch mit der Anzahl der Kinder:

„Also bei [Kind] besonders, da braucht man nicht streng sein. Das braucht man nicht, weil, wie ich schon sagte, sie war immer fleißig. In jeder Schule, die sie besucht hat und auch im Kindergarten, da hat sie immer Lob bekommen. Dass sie fleißig ist, dass sie gerne arbeitet.“ (16_v: 62)

„Ich / also besonders streng waren wir nicht. Sind wir auch jetzt nicht. Gut wir haben ein Kind. Das mag vielleicht auch eine Rolle spielen dabei, wie wenn man drei oder vier [Kinder] hat.“ (10_v: 64)

Dysfunktionales Erziehungsverhalten

Ein Drittel der befragten Eltern (n=8) machten Angaben zu *dysfunktionalem Erziehungsverhalten* (16 Nennungen). Die Aussagen wurden folgenden Hauptkategorien zugeordnet: *Nachgiebigkeit* und *Überreagieren* (vgl. Tab. 35).

Codings	16/8	Ankerbeispiel
Nachgiebigkeit	10/6	„Ja, des ist eben das, wo man mich dann vielleicht mal leicht um den Finger wickeln kann. Ne. Gerade der Sohnemann, der weiß das ganz genau, wie er des mir dann / komischerweise die Mama und die Söhne, ne. Und der Vater und die Töchter. Also es ist wirklich / also bei uns ist es wirklich so, ne. Also man kann mich schon um den Finger wickeln. Aber sie wissen dann schon, wenn sie sagen wir mal jetzt dann doch zum Beispiel jetzt (unv.) / irgendwas nicht erst Hausaufgaben machen, sondern ich möchte aber jetzt lieber doch das und das machen, aber sie wissen dann schon, laufen die Hausaufgaben, ne. Also das schon. Aber man kann mich schon auch um den Finger wickeln.“ (19_m_v: 91)
Überreagieren	6/2	„Aber wenn ein Punkt erreicht ist, dann kann ich durchaus auch explodieren.“ (01_m_v: 207)

Tabelle 35 Darstellung der Ordnungskategorie „dysfunktionales Erziehungsverhalten“

Eltern mit einer Neigung zu *Nachgiebigkeit* im Erziehungskontext berichteten von Situationen, in denen schnell nachgegeben (19_m_v: 91) sowie nicht konsistent reagiert wurde (07_v: 58) und man Kinder häufig gewähren ließ. Im Hinblick auf die Grenzsetzung bei Medienzeiten berichteten eine Mutter (05_m: 68) und ein Vater schnell nachzugeben:

„Und ja wenn man gesagt hat: 'Jetzt hört aber mal auf mit der / jetzt hast du heute schon lange genug gezockt, jetzt lies doch mal ein Buch.', 'Och nö, keine Lust!'. Ja dann hat man halt also ihn auch nicht dazu gebracht, ein Buch zu lesen. Da hat er halt in die Richtung weiter gemacht. Das haben wir dann auch durchgehen lassen in der Form.“ (10_v: 68)

Eine Mutter äußerte deutliche Permissivität, in dem sie ihrer Tochter trotz Schulfernbleibens und entgegen dem therapeutischen Rat nachmittägliche Unternehmungen mit Freundinnen und Freunden erlaubte:

„Sie wollen halt diesen Moment genießen, und deswegen ist sie vielleicht so. Man, okay, gut, das versuche ich auch zu verstehen. Ich verbiete ihr in dem Sinne auch nichts.“ (04_m: 8)

Dabei wurde ersichtlich, dass mehrere Eltern die Dysfunktionalität ihrer Verhaltensweisen häufig selbst erkannten. Ein Vater nahm sich in dem Zusammenhang rückblickend als „wankelmütig“ (07_v: 60) und „schlechtes Vorbild“ wahr (07_v: 58).

In dem Zusammenhang reflektierte eine Mutter mögliche Fehler ihres Erziehungsverhaltens folgendermaßen:

„Und habe dann dadurch glaube ich vielleicht so, dass ich dann durch Inkonsequenz oder durch Geschenke oder durch Sachen oder durch Aktivitäten, die wir dann nachmittags gemacht haben / wir waren halt dann oft in der Trampolinhalle oder in irgendwelchen Freizeitparks, weil ich mir dachte, ich müsse meinen Kindern wenigstens in der wenigen Zeit, die ich für sie haben, was bieten. Ich glaube, dass war im Nachhinein falsch. Weil sie wirklich Konsequenzen wenig erlebt haben. Sie erzählen zwar oder sagen zwar immer: 'Du bist die strengste Mutter der Welt!' und 'Wieso darf ich das jetzt nicht?', aber auch jetzt ist es beispielsweise so, der [Kind] kommt nach dem Schultag nach Hause, ich merke, er ist irgendwie leer, er ist fertig mit der Welt. Irgendwann muss ich das Thema Hausaufgaben ansprechen. Oder dass er den Schulranzen reinholt. Und dann weiß ich, es endet wieder in Riesendiskussionen und in Geschrei und in Geheule und in / sagen wir mal, er hat sich gerade erholt, er ist vom Boden aufgestanden und hat vielleicht auch eine Kleinigkeit gegessen, ist hoch gegangen und dann ist es nachmittags um vier. Und dann muss ich dieses Thema ansprechen. Und dann versuche ich das irgendwie zu vermeiden, weil ich weiß, dass zieht ihn jetzt wieder komplett runter. Dann geht es wieder von vorne los. Und dann sage ich ihm vorsichtig: '[Kind], du musst jetzt dann deinen Schulranzen reinholen.' und 'Was hast du denn an Hausis? Du musst mal Hausis machen.'. Und dann sagt er halt / drei-, viermal kann er mir dann irgendwie auskommen. Weil ich dann denke, naja, wenn er noch müde ist, wenn er noch kaputt ist, okay, aber dann halt später. Und dann sage ich '[Kind], du weißt, du musst es bis morgen machen, wann du es machst ist mir egal, aber du machst es.'. Letztendlich ist es dann abends um neun, und dann sage ich '[Kind], hast du deine Hausaufgaben jetzt gemacht?', und dann sagt er: 'Nein.'. Und dann setzen wir uns halt abends noch hin. und dann muss er es halt abends machen, aber ich / im Endeffekt ärgere mich dann jedes Mal, wenn es dann wieder soweit gekommen ist, und denke mir jedes Mal, 'Mein Gott, hätte ich jetzt mal früher durchgegriffen.', aber irgendwie / weiß nicht. (02_m: 36)

Zwei Interviewte deuteten übermäßige Reizbarkeit und wütende Reaktionen im Erziehungskontext an. Dabei wurde eine Mutter von ihrem Partner als „Vulkan [...] der Familie“ bezeichnet, der „durchaus auch explodieren“ kann (01_m_v: 207). Eine Mutter beschrieb wütende Reaktionen, die gelegentlich auftraten:

„Gut vielleicht rutscht einem auch mal in einer Akutsituation was raus, was vielleicht nicht so gut ist, aber ich denke, das ist auch normal.“ (22_m: 66)

Behütendes Erziehungsverhalten

Rückschlüsse auf *behütendes Erziehungsverhalten* lieferten Einzelbeschreibungen aller interviewten Eltern. Dazu wurden 101 Nennungen in folgende Hauptkategorien aufgefächert: *elterliches Sorgeverhalten allgemein*, *elterliche Kontrolle: Freundinnen und Freunde*, *elterliche Kontrolle: Aufenthaltsort* und *überbehütendes Erziehungsverhalten*. Um einen Überblick über

deutlich erkennbare elterliche Verhaltensweisen zu erhalten, die *überbehütendes Erziehungsverhalten* möglicherweise stützen, wurden die Textsegmente der ersten drei Hauptkategorien weiter differenziert: in *auffällig* und *unauffällig* (vgl. Tab. 36).

Codings	101/24	Ankerbeispiel
elterliches Sorgeverhalten allgemein	30/22	
↳ auffällig	14/7	Bv: „// Überdurchschnittlich viele Gedanken //“ Bm: „Ja, also, wir haben keine gesunden Kinder. Alle drei sind ein Stück weit Problemkinder. Natürlich macht man sich viele Sorgen. Ja schon.“ (01_m_v: 184-185)
↳ unauffällig	16/15	„Nö, eigentlich nicht, weil die [Kind] ist schon immer ein sehr selbstständiges Kind gewesen. Musste sie, da ich ja Alleinerziehend bin. Ich mache mir keine Sorgen.“ (12_m: 54)
elterliche Kontrolle: Freundinnen und Freunde	28/24	
↳ auffällig	21/18	„Ah ja, natürlich ist es wichtig, weil man möchte schon wissen als Elternteil und gerade heute jetzt in der Pubertät, mit wem geht sie weg, was machen sie, wie ist der Freund oder die Freundin.“ (04_m: 90)
↳ unauffällig	7/6	„Nein, eigentlich nicht. Also noch nicht. Wenn die Kinder älter sind, dann interessiert es einen dann doch ein bisschen mehr. Aber ne, momentan eigentlich nicht.“ (07_v: 64)
elterliche Kontrolle: Aufenthaltsort	25/22	
↳ auffällig	14/13	„Aber ich habe es gesagt, die sollen immer sich melden, wo sie sind. Ich muss jede Minute wissen, wo die sind, aber ich bin nicht so eine Helikoptermama, nein. Ich muss nur wissen, wo die sind. [...] Ich melde mich immer bei den Eltern. 'Aha, meine Tochter ist dort. Das ist in Ordnung.', fertig.“ (13_m: 72)
↳ unauffällig	11/10	„[...] vorher haben wir einfach immer Uhrzeiten ausgemacht. Da hat sie immer gesagt: 'Ich gehe in die Stadt oder gehe da hin.', so dass ich ungefähr weiß, wo sie ist, aber ich muss jetzt nicht genau wissen, was sie da macht, weil sie auch immer sehr zuverlässig war und zuhause war zu der ausgemachten Zeit oder sich gemeldet hat, wenn es länger gedauert hat.“ (15_m: 68)
überbehütendes Erziehungsverhalten	18/10	„Also vielleicht bin ich schon auch eher / ich behüte meine Kinder vielleicht schon auch sehr.“ (18_m: 42)

Tabelle 36 Darstellung der Ordnungskategorie „behütendes Erziehungsverhalten“ in seinen Ausprägungen

Elterliches Sorgeverhalten allgemein

Sieben Eltern führten Erklärungen an, die *auffälligem allgemeinem* elterlichem *Sorgeverhalten* zugeschrieben wurden (14 Nennungen). Ein Elternpaar bezog sich dabei auf psychische und körperliche Erkrankungen eines Geschwisterkinds (01_m_v: 184-185) und die ständige Sorge vor „größere[n] Trauma[ta]“, die einen epileptischen Anfall des Kindes auslösen könnten (01_m_v: 187). In diesem Zusammenhang nannte eine Alleinerziehende den Verlust ihrer beiden Eltern als familiären Rückhalt für sich und ihre Tochter (04_m: 80). Des Weiteren wurde große Sorge geäußert, dass dem Kind „irgendetwas zustößt“ (06_m: 49-54). Eine Angst vor sozialem Abstieg beherrschte die Sorgen eines Vaters (07_v: 56). Ebenso bereiteten vorausgegangene Beziehungsstreitigkeiten einer geschiedenen Mutter und deren mögliche Auswirkungen auf ihr Kind Sorge (08_m: 50). Eine Mutter beschrieb sehr große Befürchtungen vor unangenehmen Erfahrungen ihres Kindes (09_m: 26) und nannte frühere soziale Schwierigkeiten mit möglichen Mobbing-Erfahrungen während der Grundschulzeit (09_m: 52).

Viele Eltern (n=16) zeigten *unauffälliges Sorgeverhalten*, indem sie Sorgen grundsätzlich verneinten (u. a. bei 05_m: 64, 12_m: 54), „ab und an“ auftretende Sorgen verbalisierten (u. a. bei 10_v: 60; 15_m: 56) oder eine gewisse Sorge als „normal“ einstuften (u. a. bei 13_m: 68; 16_v: 56).

Elterliche Kontrolle: Freundinnen und Freunde

18 von 24 Eltern (75 %) äußerten ein stellenweise *auffällig* starkes elterliches Bedürfnis, wissen zu wollen, mit wem ihre Kinder sozial verkehren: Teils konnten kurze Aussagen mit entsprechender Intonation („Ja, sehr. Ja.“, 18_m: 60; „JA, ja.“, 05_m: 80; 23_m: 96), teils längere Textsegmente („Ja, das ist mir sehr wichtig und das erzählt sie mir auch immer.“, 12_m: 66; 13_m: 82; 16_v: 66; 19_m_v: 96) mit ausführlichen Erklärungen (13_m: 82; 17_m: 116) dieser Subkategorie zugeordnet werden:

„[...] Wir hatten zum Beispiel so eine Diskussion, da ist noch einer in der Klasse, mit dem hat er eigentlich auch ein sehr gutes Verhältnis, aber in der Freizeit verbringt er da eigentlich eher weniger Zeit. Und sein bester Freund und dieser Freund eben, die vertragen sich nicht wirklich. Der andere Freund da, der lästert immer über den anderen, und da ist es mir dann schon auch wichtig, dass ich einfach sage auch: 'Pass mal auf [Kind], der [Freund], das ist dein bester Freund und der andere ist zwar auch dein Freund, aber weißt du, ich finde das nicht gut, der [Freund], der bringt dir jeden Tag die Hausaufgaben vorbei und sonst was. Und ich wüsste nicht, ob das dein anderer Freund genauso machen würde. Weil der [Freund], der macht das wirklich sehr, sehr gerne.' Und mir ist das schon auch wichtig, oft auch mal mit ihm einfach auch einmal zu reden, eben, dass er

Verständnis auch für solche Situation bekommt. Und das sieht er aber auch /das sieht er aber natürlich auch voll und ganz ein.“ (11_v: 70)

Ein weiterer Teil der Eltern bestätigte die Frage mit einem kurzen „Ja“, „Ja, sehr.“, „Ja, schon“ oder „Ja, auf jeden Fall.“ (01_m_v: 221; 02_m: 44; 10_v: 72; 20_m: 58; 21_v: 60; 23_m: 96; 24_m: 62). Mehrere Erziehungsberechtigte relativierten die geäußerte Bedeutung etwas, indem sie die Wichtigkeit der elterlichen Kontrolle u. a. vom Alter des Kindes abhängig machten (06_m: 64; 18_m: 62).

Sechs Eltern (25 % aller Befragten) zeigten tendenziell weniger Interesse (07_v: 64) daran, zu wissen, *mit welchen Freunden ihr Kind Umgang hat* (vgl. Anhang 1; Nachfrage 37) oder akzeptierten diesen Umstand als „in Ordnung“ (14_v: 58) oder als ein Element einer vertrauensvollen Eltern-Kind-Beziehung (09_m: 62), wenn ihre Kinder ihnen eher spärlich Auskunft darüber gaben (08_m: 58; 15_m: 66; 22_m: 74).

Elterliche Kontrolle: Aufenthaltsort

Die Aussagen von 13 Eltern wurden in diesem Kontext als *auffällig* eingestuft. Die Frage, ob es *ihnen wichtig [wäre] zu wissen, wo sich ihr Kind gerade befindet* (vgl. Anhang 1, Nachfrage 38) bestätigten einige Eltern mit einem kurzen „Ja“ (21_v: 62; 23_m: 100), „Ja, schon“ (17_m: 118), „grundsätzlich ja.“ (10_v: 74) oder „Ja, das will ich wissen.“ (12_m: 68). Ebenfalls konnte den Aussagen vieler Eltern entnommen werden, dass sie über den Wechsel des Aufenthaltsortes informiert werden möchten (01_m_v: 228; 11_v: 72; 13_m: 84; 16_v: 68). Ein Vater verbalisierte vor diesem Hintergrund, ihm „wäre [es] lieber, wenn er nicht das Bedürfnis hätte, ständig wissen zu wollen, wo sein Kind sich befindet“ (14_v: 60).

Zehn Eltern wiesen auf ein tendenziell *unauffälliges* elterliches Bedürfnis hin, den Aufenthaltsort ihrer Kinder wissen zu müssen. Einige Eltern würden zwar „ungefähr“ oder „grob“ (02_m: 46, 06_m: 66; 15_m: 68; 22_m: 76; 24_m: 64) Bescheid wissen wollen, wo sich ihr Kind gerade befindet, setzten ihr Bedürfnis jedoch in Relation zum altersbedingten Selbstständigkeitsbedürfnis ihres Kindes (11_v: 60) und zur Tageszeit (07_v: 66) oder gestanden ihrem Kind eine gewisse Freiheit bei der Mitteilung des Aufenthaltsortes zu (19_m_v: 98-100).

Überbehütendes Erziehungsverhalten

Die Aussagen von zehn Eltern (18 Nennungen) gaben Hinweise zu Verhaltensweisen, die in der Hauptkategorie *überbehütendes Erziehungsverhalten* verortet werden konnten. Stellenweise benannten Eltern Überbehütung direkt (18_m: 42):

Vielleicht haben wir am Anfang / also was ich jetzt im Nachhinein denke, oder mein Mann und ich, wie die noch klein waren, sehr viel zuhause waren [...]. Vielleicht da so ein bisschen überbehütet. Also so zu Beginn, also wie sie noch kleiner waren. Das kann sein. (22_m: 62)

Eine Mutter führte ängstliches Verhalten ihres Kindes zum Teil auf fehlende Erfahrungen des Kindes im Umgang mit harschem Erziehungsverhalten als „Verwöhnung“ aufgrund Behütetseins des Kindes zurück:

„[...] und da ist er auch / ja das ist auch sowas, wo ich mir denke, da ist er vielleicht ein bisschen verwöhnt, weil bei uns eigentlich nicht rumgeschrien wird zuhause. Oder bei uns gibt es irgendwie kein aggressives Verhalten oder laut werden oder /. Und da war es schon immer bei ihm so, also im Kindergarten zum Beispiel oder in der Grundschule auch, wenn jemand schon den Ton oder die Stimme nur erhoben hat und etwas strenger etwas gesagt hat, dann hat er schon Angst gekriegt [lacht].“ (02_m: 58)

Andere Interviewte deuteten eine hohe Verfügbarkeit an, wenn es um die Bedürfniserfüllung des Kindes ging, wie beispielsweise, das schulverweigernde Kind vorzeitig von der Schule abzuholen:

„Ja, da sind wir eigentlich schon sehr flexibel. Also wenn sie irgendwas machen will, dann verschiebe ich halt Anderes.“ (23_m: 54)

„Ich denke, in der Situation, also wenn ich jetzt beim Arzt gewesen wäre, hätte ich gesagt: 'Ich kann jetzt nicht.', ja. Denke ich schon. Ich hätte natürlich, denke ich, meinen Mann angerufen, der ist selbstständig, der hätte sich das, denke ich, einrichten können und wäre wahrscheinlich für seine Tochter auch sofort gekommen.“ (17_m: 82)

Weitere Hinweise auf stark bedürfnisorientiertes erzieherisches Verhalten gaben die Äußerungen dreier Eltern („Wir sind halt immer da für beide, Tag und Nacht.“, 03_m: 64; „Wir würden alles für unsere Kinder tun.“, 09_m: 54) auch auf Kosten der Selbstfürsorge und der Selbstständigkeit des Kindes:

„[lacht] Naja, ich versuche schon, Vater und Freund zu sein für die Kinder. Also meine Freunde werfen mir ab und zu vor, dass ich zu viel für meine Kinder mache, weil ich dann zu wenig auf mich achte und das führt vielleicht auch dazu, dass sie so geworden ist, dass sie sich zu sehr auf mich verlässt, so dass sie nicht selbstständig ist und sich manchen Herausforderungen nicht so stellt. Ja, aber, ja, für mich ist das jetzt kein Problem oder so, ich mache das gerne. Aber ja, ich habe schon öfter gehört, dass ich zu viel mache für meine Kinder. Meine Frau sagt das auch ab und zu.“ (14_v: 50)

Mehrere Eltern gaben an, bei sozialen Konflikten des Kindes in der Schule zu intervenieren. Dazu ergab die Nachfrage, wie sich die Eltern verhalten, *wenn ihr Kind ihnen erzählt, dass es Konflikte mit anderen Personen in der Schule hat* (vgl. Anhang 1; Nachfrage 36) folgende Textsegmente:

„Dann würde ich als erstes mit der Klassenlehrerin sprechen, ob da irgendetwas aufgefallen ist. Vielleicht kenne ich die Eltern, so dass ich dann auch ein Gespräch mit den Eltern führe. Ja.“ (03_m: 72)

„Mit Lehrern gab es da schon ab und zu einmal ein Thema. Ich bin da erstmal in die Sprechstunde und habe mich erkundigt, wie der Lehrer oder die Lehrerin das gesehen haben. Oder wie die die Situation betrachten.“ (10_v: 70)

„Wenn ich aber merke, dass in der Schule was aus dem Ruder läuft, wo sie nicht / also ich habe einen sehr ausgeprägten Gerechtigkeitssinn. Wenn ich merke, es läuft etwas gar nicht, dann mische ich mich ein. Also dann werde ich auch zur Löwin für meine Kinder.“ (15_m: 64)

6.3.6 Familiäre Belastung

Entsprechend der Annahmen des Hypothesenbereiches 4 (*Familiäre Belastung*, vgl. Kap. 4.4) sollten die elterliche Wahrnehmung der *Belastungsintensität*, *Stressbelastungsfaktoren* und damit einhergehende mögliche *Bewältigungsstrategien* aufgedeckt werden. Daraus entstanden gleichnamige Ordnungskategorien.

Vor diesem Hintergrund forderte eine offene Frage die Eltern auf zu beschreiben, *wie [...] es ihnen in dieser Situation [geht]* (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung X). Eine weitere Erzählaufforderung zielte auf die Klärung der damit verbundenen Hintergründe ab (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung XI). Um mögliche Bewältigungsstrategien zu erfragen, sollten die Interviewten reflektieren, ob *Sie schon mal daran gedacht [haben], psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen oder was [...] Sie von psychotherapeutischer Hilfe [halten]* (vgl. Anhang 1, Stimulus XII, XIII und Nachfrage 42).

Der Bereich *Familiäre Belastung* beinhaltete 148 Codes, die den Ordnungskategorien *Belastungserleben*, *Stressbelastungsfaktoren* und *Bewältigungsstrategien* zugeordnet wurden.

Belastungsintensität

Aus 20 Protokollen (83,3 % der Teilnehmenden) konnten 34 Textsegmente extrahiert werden, die eine knappe Beschreibung des wahrgenommenen Belastungsausmaßes der Eltern

während der Schulverweigerung ihres Kindes wiedergeben. Die Zuordnung der häufig kurzen Textstellen ergab eine ordinalskalierte Darstellung mit folgenden Ausprägungen: *hohe*, *mittlere* und *niedrige Belastungsintensität* (vgl. Tab. 37).

Codings	34/20	Ankerbeispiel
hohe Belastungsintensität	28/16	„Also das waren schon sehr belastende Situationen“ (06_m: 14)
mittlere Belastungsintensität	3/3	„Und das hat mich schon natürlich auch belastet. Uns alle belastet.“ (10_v: 76)
niedrige Belastungsintensität	3/2	I: Fühlen sie sich als kleine Familie belastet? Bm: Nein, gar nicht. Nein, überhaupt nicht. (13_m: 87-88)

Tabelle 37 Darstellung der Ordnungskategorie „Belastungsintensität“

Zwei Drittel der Eltern (n=16) empfanden während des schulverweigernden Verhaltens des Kindes eine *hohe Belastungsintensität* und beschrieben sich oder diese Phase als „sehr belastet“ (02_m: 50; 06_m: 14; 18_m: 66; 20_m: 62; 24_m: 32) bzw. „sehr anstrengend“ (07_m: 68; 18_m: 64), „sehr erschöpfend“ (11_v: 74; 12_m: 70) oder als „enorme“ (14_v: 62), „massive“ (22_m: 78) Belastung und „Ausnahmesituation“ (24_m: 32). Das Ausmaß der Belastung gab die Aussage eines Vaters unmissverständlich wieder, der die Situation als „vier, fünf Monate Elternmarathon“ beschrieb. Dies einzuordnen, fügte er hinzu: „Und das Härteste vorher war vielleicht mal irgendwie zwei Wochen oder so“ (21_v: 66). Für zwei Mütter stellte die Frage einen derart starken Schlüsselreiz dar, dass sie sogar andeuteten, nicht weiter darüber sprechen zu wollen (09_m: 66).

„Und ich möchte jetzt nicht in mich tief reingehen, weil dann weiß ich, wie es mir hinterher geht. Deswegen / ist schwierig.“ (04_m: 100)

Drei Eltern nahmen eine *mittlere Belastungsintensität* während der Schulverweigerungssituation wahr. Dabei wurde die Situation zwar als belastend für die Familie beschrieben (02_m: 54; 17_m: 120), jedoch davon abgesehen, die Belastung mittels der Verwendung von Superlativen oder zusätzlichen Erläuterungen explizit von anderen Belastungen abzuheben (s.o.).

Zwei Elternteile – für beide war Deutsch nicht die Muttersprache – gaben an, dass sie sich „gar nicht“ belastet fühlen (13_m: 88) bzw. das so „nicht bezeichnen [würden]“ und man da „irgendwie durch [müsse]“ (16_v: 72).

Stressbelastungsfaktoren

Aus 23 Interviews konnten 91 Nennungen extrahiert werden, die Belastungseffekte der Schulverweigerung beschreiben und erläutern. Die Ordnungskategorie *Stressbelastungsfaktoren* wurde in die beiden Hauptkategorien *persönliche* und *soziale Stressoren* weiter aufgefächert.

Codings	93/23	Ankerbeispiel
persönliche Stressoren	65/22	
↳ kindbezogene Sorgen	34/14	„Also als erstes halt auch einmal meine Sorgen oder die Verzweiflung auch von der [Kind], dass sie da nicht weiterkommt.“ (22_m: 80)
↳ innere Unruhe	22/12	„Weil man kommt halt einfach nicht mehr zur Ruhe“ (11_v: 46)
↳ Hilflosigkeitsgefühle	9/6	„Oder du meinst, du bist halt wirklich hilflos in dem (unv.). Da ist jeder hilflos. Da weiß weder der Papa, wie er am besten helfen soll, noch die Mama.“ (19_m_v: 104)
soziale Stressoren	28/13	
↳ Konflikte	15/9	„Wir haben eine gewisse Zeit dann auch nicht mehr zueinander gefunden. Sondern ich war für ihn immer so ein rotes Tuch. Ich war da so der Böse in Anführungszeichen.“ (19_m_v: 13)
↳ belastete Angehörige	13/9	„Es war / also ganz ehrlich, als sie in der Klinik war, waren wir die ersten drei Wochen natürlich befreit. Man konnte wieder den Sachen nachgehen, die man gemacht hat. Man konnte normal ein Familienleben führen. Ja.“ (14_v: 64)

Tabelle 38 Darstellung der Ordnungskategorie „Stressbelastungsfaktoren“ in seinen Ausprägungen

Persönliche Stressoren

Fast alle Betroffenen (91,7 %) beschrieben *persönliche Stressoren*, die sich im Zuge der Schulverweigerung entwickelten. Mehrheitlich entfielen die elterlichen Aussagen auf *kindbezogene Sorgen* (34 Nennungen).

Viele Eltern (n=10) äußerten Sorgen und Ängste um die (schulische) Zukunft des Kindes, weil die Eltern nicht wüssten, was auf sie „zukommen wird“ (01_m_v: 234; 22_m: 48), „wann [...] dieser Alptraum jetzt einmal [aufhört]“ (11_v: 74), „ob es wieder gut wird“ (15_m: 72; 23_m: 102) und ob geplante therapeutische oder tagesklinische Interventionen die gewünschten Erfolge brächten (21_v: 66; 24_m: 72). Außerdem stellten sich Eltern die Frage, „wie [sie ihr Kind] wieder auf diese Schiene [bekommen], dass [das Kind] am ganz normalen [Schul-]Leben

teilnehmen kann“ (01_m_v: 124) und „sich da auch halbwegs wohlfühlt“ (08_m: 48). Außerdem bestanden Sorgen um Reaktion der Schule vor dem Hintergrund suizidalen Verhaltens des Kindes (05_m: 134) oder um schulische Leistungen, „weil das Kind [vor der Schulverweigerung] keine Probleme in der Schule gehabt [hat]“ (16_v: 12-14). Vor dem Hintergrund der Phobien ihrer Töchter äußerten zwei Mütter Sorgen hinsichtlich der zukünftigen Teilhabe ihres Kindes am sozialen Leben (03_m: 62; 05_m: 62).

Einige Eltern waren um das Wohl des Kindes besorgt (8 Aussagen). Sie bedauerten das Leiden des Kindes aufgrund allgemeiner emotionaler Belastung des Kindes (10_v: 26), Mobbing-situationen (09_m: 94; 24_m: 60) oder konkreter Symptome psychischer Erkrankungen (15_m: 72) bis hin zu Suizidalität (20_m: 64).

„Also ich mache mir Sorgen / also zum Beispiel, dass sie sich was antut. Weil sie hat sich / bei meiner Tochter sind die ganzen Arme zerkratzt [geritzt]. Voll. Bis zu den Fingern. Und dabei mache ich mir Sorgen, wenn / wie sagt sie / wenn sie es überfordert, dann kriegt sie Panikattacke und sie hat Angst, es nicht zu schaffen. Und dann fängt sie an sich zu [ritzten], weil sie konzentriert sich dann auf was anderes, auf körperliche Schmerzen, nicht auf psychische.“ (13_m: 66)

Unabhängig von konkreten Sorgen berichteten zwölf Eltern gehäuft von Zuständen *innerer Unruhe*. In diesem Kontext äußerten die Betroffenen ein „unwohles Gefühl“ (06_m: 18; 15_m: 14; 24_m: 72) oder Konzentrationschwierigkeiten (04_m: 18; 12_m: 14) während der Arbeit. Dazu berichtete eine Mutter von der wiederkehrenden Situation ihres Mannes nach anstrengenden Zuführungsversuchen:

„Und ich weiß, dass mein Mann / der kam dann immer wieder nach Hause, hatte quasi da schon schweißgebadet und ja okay, 'Jetzt muss ich auch noch in die Arbeit fahren.'. Also wirklich, es war super anstrengend für uns und total belastend.“ (18_m: 10)

Beklagt wurde zudem immerwährende Nervosität (17_m: 70) und fehlende Leichtigkeit (22_m: 80) aufgrund der ständigen Erwartung ungünstiger Ereignisse („Man hört die Flöhe husten“, 11_v: 26); „man kommt halt einfach nicht mehr zur Ruhe“, 11_v: 46). Eine Mutter sprach den Anrufen der Schule eine gewisse „Triggerfunktion“ für negative Emotionen zu (24_m: 10). Andere Eltern waren in ständiger Anspannung und darauf bedacht, ihr Kind „sehr mit Samthandschuhen“ anzufassen, um eine gewisse familiäre Harmonie aufrechtzuerhalten (06_m: 70; 11_v: 74; 15_m: 72).

Schlafstörungen (01_m_v: 189; 03_m: 78; 24_m: 72) und Affektlabilität (02_m: 78; 19_m_v: 104) bei den Eltern waren weitere Symptome, die die Betroffenen der Schulverweigerungssituation als Folgen beimaßen.

Mehrere Eltern (n=6) signalisierten *Hilflosigkeitsgefühle* (04_m: 36; 19_m_v: 104; 20_m: 64; 22_m: 80; 24_m: 74) und damit verknüpft Zustände der Energie- und Antriebslosigkeit (04_m: 126; 22_m: 84).

Soziale Stressoren

Etwas mehr als die Hälfte aller Interviewten (54,2 %) benannten *soziale Stressoren* wie Konflikte und belastete Angehörige als Folge der Schulverweigerungssituation. Meistens wurde hierbei von regelmäßigen Eltern-Kind-Konflikten erzählt (u. a. bei 01_m_v: 155; 02_m: 28; 05_m: 90), in denen die Eltern teils nur mehr eingeschränkt Zugang zum Kind fänden (19_m_v: 13; 20_m: 64). Zweimal wurden innerfamiliäre Konflikte benannt, die aber nicht weiter konkretisiert wurden (09_m: 80; 19_m_v: 103). Eine Mutter sprach auch von einer zunehmend belasteten Beziehung zu ihrem Partner im Zuge der Schulverweigerung (24_m: 72). Eine andere litt unter dem Unverständnis ihres Umfeldes über den elterlichen Umgang mit der Schulverweigerungssituation:

„Manchmal ist es auch so Unverständnis so, der anderen Eltern halt, ne. Wenn es einem eh schon so schlecht geht oder es kommen dann so Kommentare wie 'Das würde ich nicht machen, die jeden Tag in die Schule zu fahren.'. Das braucht man dann noch [lacht]. Wo ich mir denke, 'Du würdest dein Kind genauso jeden Tag in die Schule fahren.'. JA, aber halt dieses immer noch / dieses psychische Unverständnis sage ich mal. Hätte sie jetzt ein Gipsbein und ich müsste sie acht Wochen lang in die Schule fahren, dann wäre das alles okay. Weil dann ist ja was kaputt, ja. Verstehen sie, wie ich meine. Aber dann noch dieses / zum Teil habe ich ja Verständnis, ja. Aber zum Teil / ja kommen da halt Kommentare, wo ich mir denke, 'Halte besser den Mund!'. Da muss man sich manchmal ganz schön zusammenreißen.“ (22_m: 84)

In der Phase der Schulverweigerung eines Kindes drohe für einige Eltern das „Familiengefüge“ (11_v: 40) auseinanderzubrechen (03_m: 34; 19_m_v: 102; 24_m: 32). In diesem Kontext fokussierten sieben Eltern auch, dass die Geschwisterkinder unter der Situation leiden:

„[...] das war halt für alle, auch für meine große Tochter, die ist ja zwei Jahre älter / die hat dann abends im Bett auch geweint und hat gesagt: 'Mama, fängt das jetzt schon wieder alles an.'. Weil sie kriegt das ja natürlich auch mit und muss teilweise zurückstecken, wenn [Kind] sich so abschotet.“ (22_m: 80)

Bewältigungsstrategien

50 % der Interviewten machten Angaben (21 Nennungen) dazu, wie sie mit derartigen Belastungssituation umgehen. Es konnten unterschiedliche Strategien ermittelt werden (vgl. Tab. 39).

Codings	21/12	Ankerbeispiel
Inanspruchnahme professioneller Unterstützung	11/9	„Ich bin tatsächlich zu meiner Psychologin dann wieder gegangen. Die kenne ich jetzt auch schon seit 25 Jahren. Bei der war ich immer mal wieder als Kind, mit 13, 14 Jahren. Kurz nach dem ersten / ne während des ersten Studiums war ich dann noch bei ihr und jetzt bin ich halt auch hin. Also meine Mutter war auch bei ihr und meine Schwester. Und das tut mir gut, auch im Umgang mit dem Ganzen. Ja.“ (14_v: 70)
Formen aktiven Copings	10/8	„Im Prinzip wäre das eigentlich schon gut, aber ich finde aktuell einfach die Zeit nicht und ja. Ich gehe dann lieber mal zum Sport und solche Sachen. Die tun mir nämlich auch gut. Und ab einem gewissen Level ist es dann auch mal gut mit Psychotherapie dann.“ (15_m: 74)

Tabelle 39 Darstellung der Ordnungskategorie „Bewältigungsstrategien“

Mit der *Inanspruchnahme professioneller Unterstützung* gaben 37,5 % der befragten Eltern an, im Laufe der Schulverweigerung auf Hilfemaßnahmen psychotherapeutischer Begleiterinnen und Begleiter (06_m: 74; 14_v: 68; 18_m: 70; 21_v: 68; 22_m: 84; 24_m: 74) u. a. in Form von Selbsthilfegruppen (15_m: 74; 20_m: 68) sowie medizinischer Rehabilitation (19_m_v: 107-111) für sich selbst zurückgegriffen zu haben. Davon hatten mehrere Eltern offensichtlich bereits Erfahrungen mit psychotherapeutischer Hilfe gemacht, um einschneidende Lebensereignisse zu bearbeiten (14_v: 70; 15_m: 74; 18_m: 70).

Auf Formen des aktiven Copings deuteten die Aussagen dreier Elternteile hin. Ein Vater gab an, zusätzliche hohe berufliche Belastungen während der Schulverweigerungssituation problemorientiert zu bewältigen, indem er „halt mal ein paar Wochen, ein paar Monate außer Gefecht“ sei (11_v: 76). Eine weitere Interviewte verwies in dem Zusammenhang auf Formen emotionaler sozialer Unterstützung und suchte Mitgefühl und Beistand beim Partner oder Bekannten (20_m: 68). Demgegenüber versuchte eine Mutter „starke Belastungssituationen“ emotionsorientiert durchzustehen, indem sie „mehr Sachen mach[t], die so Spaß machen“ (15_m: 74). Denn häufig sei für psychotherapeutische Behandlungen „einfach die Zeit nicht“ vorhanden (04_m: 114; 15_m: 74). Stellenweise konnten bewertungsorientierte Bewältigungsversuche erhoben werden. Die Eltern neigten zu positiver Selbstinstruktion (04_m: 104;

08_m: 28; 18_m: 64) oder Akzeptanz der fordernden Situation („da müssen wir jetzt einfach durch“, 06_m: 72).

6.3.7 Schulische Belastung

In Übereinstimmung mit den Hypothesen 5a und 5b (vgl. Kap. 4.5) wurden dem Bereich *Schulische Belastung* 141 Nennungen zu Grunde gelegt. Darin stellten betroffene Eltern dar, „wie es [deren Kindern] in der Schule geht?“. (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung XIV). Die Nachfragen fokussierten die elterliche Einschätzung zur schulischen Belastung im Allgemeinen sowie zur schulischen Belastung in Leistungs- und Sozialkontexten (vgl. Anhang 1, Nachfragen 44-46).

Charakteristisch für diesen Kategorienbereich ist der Aspekt, dass die elterliche Wahrnehmung der schulischen Situation losgelöst von einem Schulverweigerungskontext erfragt wurde, also zu einer Zeit, als schulverweigerndes Verhalten in einer für diese Arbeit zentralen, manifesten Form noch nicht wahrnehmbar war.

Auf dieser Basis wurden die erhobenen Daten folgendermaßen strukturiert: *Belastung allgemein*, *Belastung im Leistungskontext* und *Belastung im Sozialkontext*.

Belastung allgemein

Die der Ordnungskategorie *Belastung allgemein* zugeordneten Aussagen (24 Nennungen) wurde in die beiden Hauptkategorien *niedrige Belastung allgemein* und *hohe Belastung allgemein* aufgeteilt.

Codings	24/16	Ankerbeispiel
niedrige Belastung allgemein	16/12	„Eigentlich ist sie sehr gern gegangen, muss ich ganz ehrlich sagen, sie hat / sie ist sehr gern gegangen schon alleine wegen der Schulfreunde.“ (04_m: 56)
hohe Belastung allgemein	8/6	„Aber ansonsten / wie ging es ihr. Also ein schönes Erlebnis ist es bestimmt nicht gewesen, alles, für [Kind], in der Schulzeit.“ (03_m: 84)

Tabelle 40 Darstellung der Ordnungskategorie „Belastung allgemein“

Eine *niedrige Belastung allgemein* wurde dann bestimmt, wenn Eltern bei ihren Kindern unmerkliche (07_v: 78) bis durchschnittliche Arbeitsbelastung (12_m: 76) benannten, die für das Kind als nicht belastend wahrgenommen wurde. Häufig hatten die betroffenen Kinder einen

festen Freundeskreis (04_m: 56; 07_v: 76) oder engagierten sich schulisch z. B. als Tutorin (23_m: 108). Mit 16 Nennungen konnte der Elternperspektive entnommen werden, dass „schulisch [...] keine Probleme“ (19_m_v: 115) bestanden, die Schule „Spaß“ machte (11_v: 30), „mit großer Freude“ die Schule besucht wurde (16_v: 78) und das Kind „glücklich“ war (13_m: 92). Ein paar Eltern verwiesen dabei auf durchweg positive Berichte des Kindes unmittelbar nach Beendigung des Schultages (18_m: 72; 22_m: 86). Ein Vater verbalisierte ausdrücklich, dass „überhaupt keine schulische Belastung“ bestand. Dazu sprach er von einem hohen Maß an Selbstständigkeit seiner Tochter und führte weiter aus:

„Na gut, sie ist mir großer Freude in die Schule gegangen. Sie ist sehr pflichtbewusst. Sie ist von selbst um kurz vor sechs Uhr aufgestanden. Sie hat sehr viel Zeit gehabt. Sie hat ein Meerschweinchen gehabt. Also sie hat sich gekümmert um ihre Tiere. Wir haben einen Hund. Sie ist mit dem Hund rausgegangen. Also da hat alles super funktioniert. Da musste ich nichts sagen oder machen. Sie hat alles selbst gewusst. Sie hat sich für die Schule selbst vorbereitet. Sie hat Essen gemacht. Und rechtzeitig aus dem Haus gegangen. Und das wars.“ (16_v: 78)

Interessant ist die Aussage einer Mutter, deren Kind im Vergleich zu dessen beiden Brüdern recht gerne die Schule besucht hat:

„Naja, also zuvor muss man sagen / also sie ist ja jetzt sechste Klasse und sie ist immer gerne in die Schule gegangen. Also das macht das Ganze jetzt auch so schwer. Also sie war / wir haben ja drei Kinder und sie war das einzige Kind, das immer gerne mit Freude in die Schule gegangen ist. Und das hat das Ganze auch noch so ein bisschen / so einen bitteren Beigeschmack eben gegeben.“ (24_m: 76)

Acht Textsegmente spiegelten eine *hohe allgemeine Belastung* wider (03_m: 88; 08_m: 74; 09_m: 76). Darin beschrieben Eltern eine hohe allgemeine Unsicherheit im Schulkontext (04_m: 118), ein Kind war einer hohen Drucksituation ausgesetzt (04_m: 120), ein anderes begleitete ein ständiges Unwohlsein (06_m: 76).

Belastung im Leistungskontext

Insgesamt 55 Nennungen wurden der Ordnungskategorie *Belastung im Leistungskontext* zugeordnet. Auch hier folgte eine zusätzliche Aufteilung in *niedrige* und *hohe Belastung im Leistungskontext*. Die zweite Hauptkategorie *hohe Belastung im Leistungskontext* wurde in weitere Subkategorien unterteilt (vgl. Tab. 41).

Codings	55/21	Ankerbeispiel
---------	-------	---------------

niedrige Belastung im Leistungskontext	25/14	„Sie schreibt fast immer Einser und Zweier. Also / oder wenn sie eine Drei schreibt, dann juckt sie das auch nicht.“ (17_m: 38)
hohe Belastung im Leistungskontext	30/16	„Gut, was die Schule dann wieder angeht, mit den Noten, da fragt man sich dann vielleicht schon mal: 'Ja, Mensch, warum haben andere / manche Kinder, bei denen das quasi wie von alleine läuft, und jetzt unsere Tochter, die muss sich ja dann doch viel hinsetzen und muss lernen.'“ (18_m: 50)
↳ hohe Erwartungen an sich selbst	11/8	
↳ negative Emotionen	7/7	
↳ kognitive Überforderung	4/4	
↳ nicht weiter benannte Belastung	4/4	
↳ Furcht vor Misserfolg	2/2	
↳ motivationale Defizite	2/2	

Tabelle 41 Darstellung der Ordnungskategorie „Belastung im Leistungskontext“ in seinen Ausprägungen

Auffällig zahlreich fanden sich elterliche Nennungen (n=25), die dem Kind eine *niedrige Belastung im Leistungskontext* zuschrieben. Aussagen, in denen Schülerinnen und Schüler u. a. durchschnittliche bis überdurchschnittliche Leistungen (05_m: 108; 09_m: 68; 19_m_v: 60), geringen Aufwand bei der häuslichen Vorbereitung (16_v: 30; 22_m: 56), aber auch eine gewisse Resilienz (02_m: 62) bzw. adäquate Reaktion im Sinne einer selbstwertschützenden Attribution (20_m: 74) gegenüber subjektiv unbefriedigenden Leistungen zeigten, wurden in dieser Hauptkategorie verortet.

„Dadurch, dass wir jetzt keine schlechten Noten / er hat bis jetzt noch keinen Vierer, Fünfer oder Sechser geschrieben.“ (11_v: 80)

„Außerdem sehen wir, dieses Kind ist wirklich gymnasialgeeignet. Und die hat so Spaß am Lernen, die hat Spaß, weil es ihr einfach nicht schwerfällt, und sie ist so wissbegierig. Und merkt sich alles.“ (17_m: 136)

„Aber dann hakt er das trotzdem auch schnell wieder ab. Und sagt: "Gut, dann die nächste muss wieder eine gute Note werden.". Da ist er relativ entspannt, muss ich sagen.“ (18_m: 74)

Eine ähnlich große Anzahl an Protokollstellen (30 Nennungen) von insgesamt 16 Eltern fokussierte eine *hohe Belastung im Leistungskontext*.

Häufig wurden dabei *hohe Erwartungen* des Kindes *an sich selbst* deutlich, z. B. in Form von ausgeprägtem Ehrgeiz (14_v: 74; 17_m: 36; 19_m_v: 121; 22_m: 86) oder das Kind habe das Gefühl, es „genüge den Anforderungen nicht“, was für das Kind „eine mittlere Katastrophe“ darstelle (06_m: 78). Die Mutter meinte zudem:

„Also sie hatte ja am Anfang ja / war sie ja / also bis vor einem halben Jahr sehr, sehr ehrgeizig, hat sich ja wirklich / bis nachts um drei [Uhr] hat die dann gelernt. Dann ist sie / oder sie ist ins Bett

gegangen und dann ist sie um vier Uhr wieder aufgestanden, um nochmal zu lernen. Und war dann eben immer sehr, sehr froh, wenn sie eben die Leistungen erbringen konnte, die sie jetzt eben auch hat, und so.“ (06_m: 78)

Ein Vater erklärte dazu, dass die Corona-Krise es seiner Tochter zusätzlich erschwerte, den Anforderungen gerecht zu werden:

„Und als Corona angefangen hat, da hat man ziemlich viel Unterricht gehabt. Ich glaube den ganzen Tag. Also ich glaube bis 14, 15 Uhr. Und da hat man sehr viel auch für zuhause zu lernen bekommen. Und wahrscheinlich das hat sie so sehr belastet, so denke ich, ich weiß es nicht, so hat sie es mir auch ungefähr erklärt. Und dann wird es schwierig, das alles nachzuholen. Da muss man sehr viel lernen. Und irgendwann ist das Kind zu belastet.“ (16_v: 30)

Außerdem wurde eine Vielzahl negativer Emotionen von den Eltern mit Schulleistungen in Verbindung gebracht. Gefühle wie Scham (04_m: 120; 07_v: 82), Angst (21_v: 72), Ärger (08_m: 76) oder Traurigkeit (09_m: 80) gingen mit schlechten Schulleistungen einher.

„Das würde ihr guttun. Wenn sie mal gute Noten hätte. Ja. Da wäre mein Kind auch glücklich und zufrieden und lächelnd und motiviert.“ (09_m: 80)

Neben nicht weiter benannten Belastungen im Leistungskontext („Also die Schulleistungen sind momentan schlecht, wirklich schlecht.“, 12_m: 80) deuteten die Aussagen einiger Eltern auf eine kognitive Überforderung ihres Kindes hin.

„[...] ja und sie hat sich schon schwergetan [...]“ (04_m: 116)

„Ich glaube, sie ist eine recht gute Schülerin. Mathe macht ihr Probleme. Aber sie hat eigentlich schon in den letzten Monaten schon gejammert, dass das recht viel ist. Das ist ein sprachliches Gymnasium. Also Latein, Französisch, Englisch. Und hat da schon gemeint, dass das echt viel ist mit dem Lernen.“ (14_v: 72)

Manche Textsegmente verwiesen auf Determinanten wie *Furcht vor Misserfolg* („[...] sie scheut so Situationen, in denen sie sozusagen auf die Nase fallen kann [...]“, 07_v: 78) oder *Desinteresse* („Und ich glaube auch Desinteresse an dem, was da so gelehrt wird“; 05_m: 102).

Belastung im Sozialkontext

Der Ordnungskategorie *Belastung im Sozialkontext* konnten aus 22 Interviews insgesamt 62 Protokollstellen zugeordnet werden. Wie in den vorhergehenden Ordnungskategorien wurde auch hier in *niedrige* und *hohe Belastung* unterschieden.

Codings	62/22	Ankerbeispiel
niedrige Belastung im Sozialkontext	29/17	„Ja, also sie ist denke ich mal beliebt. Und sie hat auch Freunde und ihre beste Freundin ist auch bei ihr in der Klasse, die kannte sie schon vorher. Und sie hat auch dann noch weitere Freunde eben auch gefunden in der Klasse. Genau. Also ich denke mal das Grundproblem liegt jetzt nicht in der Klasse.“ (24_m: 78)
hohe Belastung im Sozialkontext	33/13	„Also soziale Probleme glaube ich, also sich da zu integrieren in die Klasse, also Freunde zu finden, schwierig für sie gewesen. Da hat sie schon immer mal auch Freundinnen gehabt, aber da war schon immer mal was und dann wurde die Freundschaft gekündigt und also so soziale Probleme [...]“ (05_m: 102)
↳ soziale Bewertungsangst	15/9	
↳ Vermeidung gegenüber Unbekanntem	8/7	
↳ Tendenz zu sozialem Rückzug	7/5	
↳ Integrationsschwierigkeiten	3/3	
↳ sozialer Leistungsdruck	1/1	

Tabelle 42 Darstellung der Ordnungskategorie „Belastung im Sozialkontext“ in seinen Ausprägungen

Ein hoher Anteil der befragten 22 Eltern (n=14; 77,2 %) sahen eine *niedrige Belastung im Sozialkontext* (29 Nennungen). Soziale Konflikte (02_m:58) oder Mobbing (01_m_v: 67) wurden ausgeschlossen. Vielmehr wiesen die interviewten Personen darauf hin, dass das Kind „immer Freunde“ (03_m: 92) oder „ihren festen Freundeskreis“ (06_m: 84) habe sowie sozial integriert (09_m: 68; 19_m_v: 115; 22_m: 90; 24_m: 76) sei. Die Varianz der Aussagen war zwischen „nie Schwierigkeiten mit [...] anderen Kindern“ (18_m: 76) über „neutraler“ (06_m: 84) bis „immer guter“ (10_v: 86) sozialer Kontakt in der Schule festzumachen. Ein Vater beschrieb die sozialen Fähigkeiten seines Sohnes als überdurchschnittlich:

„Der [Kind] ist eigentlich ein Mensch, den steckt man egal worein und schon hat der wieder fünf neue Freunde.“ (11_v: 66)

Bemerkenswert ist die Formulierung einer Mutter, in der sie betonte, dass sich die Angaben auf die Rückmeldungen der Schule und der Tochter stützten:

„Ansonsten wenn sie in der Schule ist, dann hat sie da auch Spaß und geht auch gerne hin. Ist auch gut in die Klasse integriert. Das hat mir bisher jeder Klassenlehrer gesagt. Jeder schließt auch irgendein Mobbing oder irgendwas aus. Gut manchmal kriegt man es bei Kindern auch nicht so mit. Aber das verneint sie auch immer. Also wenn ich frage: 'Ärgert dich jemand?', das haben wir ja oft genug gefragt, da sagt sie immer 'Nein.', da ist alles gut. Also das verneint sie. Wenn sie auch nicht weiß, was es sonst ist. Aber jetzt wirklich so Probleme in der Schule, das verneint sie ganz klar.“ (22_m: 86)

16 Eltern äußerten Nennungen (n=33), die auf eine *hohe soziale Belastung* im Schulkontext schließen lassen. Die Aussagen zeigten dabei vorwiegend Formen *sozialer Bewertungsangst* (15 Nennungen), *Vermeidungsverhalten gegenüber Unbekanntem* (8 Nennungen) oder die *Tendenz zu sozialem Rückzug* (7 Nennungen) bei den Kindern.

Die Subkategorie *soziale Bewertungsangst* umschließt Äußerungen von neun Eltern, in denen die übermäßige Sorge des Kindes darüber, wie andere Personen sie wahrnehmen, zur Sprache kam. Benannt wurden die Sorgen zweier Kinder darüber, wie andere Personen im Schulbereich deren Tic- bzw. Zwangssymptomatik auf der Verhaltensebene z. B. während des Unterrichts bewerten würden:

„Das ist ihnen ganz schön an die Nerven gegangen. Aber wirklich. Da können sie nichts sagen. Er hatte auch diese Phase gehabt, wo [Kindsmutter imitiert Tics ihres Sohnes, bei denen er überdeutlich durch die Nase atmet]. Das ist ein Tic. Allen ist das auf die Nerven gegangen. Allen hier. Aber sie können ja nichts sagen. Und in der Schule, habe ich gesagt: 'Wie ist es denn in der Schule?'. 'Ja da bekomme ich manchmal ein Taschentuch angeboten.'. Habe ich gemeint: 'Du musst es denen sagen, dass das ein Tic ist, du hast nichts an der Nase.'" (01_m_v: 270)

„Also ich weiß, dass [Kind] sich ständig fragt, ob die sie noch leiden können und ob sie denen nicht auf den Wecker geht, weil sie ja so viele Tics hat und so weiter und so.“ (08_m: 78)

Andere Aussagen wiesen vor diesem Hintergrund auf weitere Belastungsfaktoren und Emotionen hin wie z. B. ein kontinuierliches Streben nach Anerkennung (15_m:78), Scham (22_m: 56) oder das Gefühl, die Kontrolle zu verlieren.

„Der ging es nicht gut. Die war unglücklich. Die hat gemerkt, es ist etwas mit ihr. Die wollte nicht auffallen und das viel natürlich auf. Sie musste weinen. Sie hatte sozusagen Kontrollverlust und das hat sie sehr, sehr ungern. Sie hat gerne die Kontrolle. Und nein, es ging ihr nicht gut. Sie war ein Häuflein Elend.“ (17_m: 130)

Schüchternes (03_m: 92; 20_m: 76; 09_m: 82) oder vermeidendes (15_m: 80) Verhalten gegenüber unbekanntem Personen oder Situationen stellten eine weitere soziale Belastung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen dar. So meinten zwei Mütter, dass ihre Kinder „schon immer Probleme gehabt [haben], [...] sich auf etwas neues einzulassen“ (05_m: 106) und „nicht gern auf andere [zugehen]“ (20_m: 76).

Weitere Eltern verwiesen auf eine Tendenz ihrer Kinder, sich – mitunter bedingt durch Konflikte – sozial zurückzuziehen:

„[...] oder immer wieder dieser Rückzug, ob sie halt irgendwann auch so Freundschaften verliert. (22_m: 56)

„So dass sie dann eher den Rückzug dann angetreten hat und sich dann auch auf dieses eine Mädchen dann hauptsächlich konzentriert hat, die eben auch psychische Probleme hat. Und da haben die sich natürlich super verstanden, ne. Und das sind dann so eher / allerdings so in ihre Welt abgetaucht und sie hat sich quasi von den ganzen anderen Freundschaften zurückgezogen, die sie hatte. Also sie hat immer so vier, fünf Mädchen gehabt, und mit denen kam sie dann gar nicht mehr klar. Sie hat auch gesagt, sie versteht sie nicht mehr. Und die Themen, die sie haben, die interessieren sie auch nicht mehr. Also es war schwierig für sie, ein Gespräch mit ihnen zu haben.“ (15_m: 80)

Der Rückzug bei Auseinandersetzungen (15_m: 80; 22_m: 56) und die damit verbundene Schwierigkeit ihrer Kinder, soziale Konflikte aktiv zu lösen, stellte für einige Eltern ein belastendes Element dar:

„Der Umgang mit anderen / mit anderen was zu klären, das ist ganz, ganz schwierig.“ (14_v: 38)

„Also das ist tatsächlich das Problem. Also es ist kein aktives Mobbing, so wie ich es beurteile oder beurteilen kann, aber sie geht halt einfach nicht zu den Leuten hin, sie hat einfach zu sehr Angst davor.“ (14_v: 76)

„Das ist leider / also das seit einem Jahr mit ner / also noch einer Freundin / also die waren so eine Gruppe, da, als es einen Konflikt gab, der sich leider nie mehr lösen konnte, somit ist die Gruppe ein wenig gespalten. Und ich glaube, dass das trotzdem auch eine Rolle mitspielt für ihre / für das Unwohlsein in der Schule, weil das eben schon auch ein großes Thema war und sie das eben auch sehr beschäftigte teilweise noch. Genau, ja. Also sie und eben ein Mädchen haben quasi einen Konflikt gehabt und die anderen Freundinnen, gemeinsamen Freundinnen stehen jetzt so zwischen den Stühlen, machen mal eben dann was mit der Freundin, mit der anderen Freundin, dann mal was mit der [Kind] und das ist eigentlich / es ist eigentlich nicht so schön immer alles, genau. Das hat sie glaube ich auch ein bisschen runtergezogen und macht auch ein bisschen / macht auch so ein bisschen / mitverursacht.“ (06_m: 84)

Auf Schwierigkeiten, sich in die Klasse „zu integrieren“ [...] [und] Freunde zu finden“ (05_m: 102) wurde von zwei Müttern hingewiesen.

„Also von Schulbeziehung so jetzt hat sie eher wenig dann gehabt, wie gesagt nur diese ein, zwei Freundinnen, die sie in der Klasse hatte, und mit den anderen Kindern hatte sie wenig Kontakt.“ (20_m: 76)

Eng verknüpft mit der Kategorie *Belastung im Leistungskontext* war die Aussage einer Mutter. Demnach sei die Schülerin aufgrund ihres Strebens, sich an die soziale Leistungsidentität der Gruppe anzupassen, ziemlich belastet gewesen.

„Da sind aber sehr, sehr wenig Mädchen drin. Da sind nur sechs Mädchen drin. Und da ist auch ein sehr hoher Ehrgeiz tätig, bei all diesen Mädchen. Also die sind / ja die schenken sich nichts, würde ich mal so von außen betrachtet sehen.“ (17_m: 138)

6.3.8 Kooperation zwischen Eltern und Schule

Der Themenbereich *Kooperation zwischen Eltern und Schule* umfasst 244 Protokollstellen. Die Basis dafür bildete eine offene Fragestellung, nach der Eltern den Kontakt zwischen ihnen und der Schule beschreiben sollten (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung XVI). Weitere Nachfragen zielten darauf ab, zu erfahren, inwieweit die Eltern von der Schule über Fehlzeiten des Kindes und deren Ausmaß informiert wurden (vgl. Anhang 1, Nachfragen 47-48) und ob in diesem Punkt weitere elterliche Bedarfe bestanden (vgl. Anhang 1, Nachfragen 49). Ergänzend dazu wurde ermittelt, *was [...] sich [die Eltern] von der Schule gewünscht [hätten], um [...] in der [Schulverweigerungs]Situation [unterstützt zu werden]* (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung XVII). Nachfragen in diesem Kontext sollten ermitteln, ob und welche Maßnahmen die Schule außerdem ergriffen hat und welche Ansprechpartnerinnen und -partner dafür im schulischen Bereich zur Verfügung standen (vgl. Anhang 1, Nachfragen 50-52).

In diesem Bereich wurden folgende Ordnungskategorien entwickelt: *Austausch allgemein, Anlaufstellen im Schulkontext, Kontaktinitiative der Schule und Zusammenarbeit im Schulverweigerungskontext*.

Austausch allgemein

Aus zehn Interviews (41,7%) konnten einige *Codes* (17 Nennungen) extrahiert werden, in denen Ausmaß und Formen des Austauschs zwischen Eltern und Schule generell und unabhängig von der Schulverweigerungsproblematik thematisiert wurde.

Codings	17/10	Ankerbeispiel
häufiger Austausch	1/1	„Also wir sind immer im regen Austausch mit dem Klassenlehrer zum Beispiel. Aktuell ist es die Klassenlehrerin, ja.“ (03_m: 96)
Elternabende oder Sprechstunden	7/6	„Ja da sind eben die / bestenfalls die Elternabende, genau die Elternabende, und aber nichts weiter.“ (07_v: 86)
kaum Kontakt	9/6	„Also vorher hatte ich jetzt keinen übermäßigen Kontakt. Also das ist / wir sind auch zu den Elterngesprächen, Elternabenden waren wir auch bei ihm relativ wenig.“ (01_m_v: 267)

Tabelle 43 Darstellung der Ordnungskategorie „Austausch allgemein“

Auch wenn verhältnismäßig wenige Fälle das Thema *Austausch allgemein* genannt haben und in dieser Ordnungskategorie vorzufinden sind, so ist doch auffällig, dass lediglich ein Elternteil auf einen „regen Austausch mit dem Klassenlehrer“ hinwies (03_m: 96).

Demgegenüber konnte sechs Interviews entnommen werden, das die betroffenen Eltern *Elternabende* (04_m: 126; 09_m: 86; 10_v: 88; 20_m: 78) oder *Sprechstunden* (06_m: 88; 10_v: 88) als Möglichkeit zum Austausch wahrnahmen (7 Nennungen).

Kaum Kontakt zur Schule (06_m: 88; 12_m: 86; 13_m: 102) oder vereinzelte Gespräche (07_v: 86) offenbarten Aussagen von ebenfalls sechs betroffenen Eltern. Eine Mutter begründet den spärlichen Kontakt „schon alleine wegen [der] Arbeit oder [der] Zeit“ (04_m: 126).

Anlaufstellen im Schulkontext

87,5% (n=21) der Transkripte gaben Aufschluss darüber (49 Nennungen), mit welchen Personen der Schulfamilie sich die Eltern vor dem Hintergrund der Schulverweigerungsproblematik ihres Kindes austauschten.

Codings	49/21	Ankerbeispiel
Schulpsychologie	24/19	„Und das war dann auch in Zusammenarbeit mit der Frau [Schulpsychologin] und so.“ (11_v: 44)
Lehrkräfte	14/10	„Ja, wie gesagt, da habe ich mit den Lehrern eben besprochen [...]“ (01_m_v: 63)
Schulsozialpädagogik	6/4	„Also die Sozialpädagogin, die hat im ersten Gespräch [...] mit ihr gesprochen [...]“ (05_m: 138)
Schulleitung	5/5	„Also ich habe schon auch mit Herrn [Mitarbeitende in der Schulleitung] gesprochen. Paarmal.“ (13_m: 104)

Tabelle 44 Darstellung der Ordnungskategorie „Anlaufstellen im Schulkontext“

Die überwiegende Mehrheit der Eltern (79,2 %) nannte (24 Nennungen) den Kontakt mit der Schulpsychologin der Schule, einer für die Schule zuständige Schulpsychologin (23_m: 128) oder einer Vertretung (13_m: 112). Der Austausch wurde stellenweise durch Fachlehrkräfte (10_v: 98; 17_m: 26), der Schulleitung (22_m: 96) oder auch Bekannte (15_m: 90) initiiert.

Austausch mit Fachlehrkräften (01_m_v: 63; 12_m: 38), Klassenleitungen (03_m: 106; 05_m: 138; 14_v: 78; 15_m: 90; 17_m: 42; 21_v: 76), Oberstufenkoordinatoren (01_m_v: 34; 06_m: 88; 13_m: 104) und Vertrauenslehrkräften (12_: 94), der vereinzelt zusätzlich zum

Gespräch mit der Schulpsychologin von den Eltern gesucht wurde (z. B. bei 15_m), erfolgte in zehn Fällen (41,7 %).

Die begleitende Unterstützung durch die an den Schulen tätigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen teils in Kombination mit einem Schulhund (11_v: 6) wurden von mehreren Eltern genannt (05_m: 138; 19_m_v: 26-27 22_m: 96). Einige Eltern verwiesen in dem Zusammenhang auch auf Gespräche mit der Schulleitung (05_m: 134; 13_m: 104; 15_m: 82; 16_v: 94; 19_m_v: 2).

Kontaktinitiative der Schule

Das Monitoring der Fehlzeiten von Schülerinnen und Schülern sowie die frühzeitige Benachrichtigung der Eltern bei gehäuften Absenzen ohne plausiblen Grund ist ein konzeptueller Bestandteil der Schule zum Umgang mit entschuldigtem Fehlzeiten. Insgesamt äußerten sich 14 betroffene Eltern (30 Nennungen), ob vor diesem Hintergrund eine Benachrichtigung durch die Schule stattgefunden hat.

Codings	30/14	Ankerbeispiel
Ausbleiben einer Kontaktinitiative	16/11	„Also ich muss ihn ja immer entschuldigen [...]. Aber die kamen jetzt nicht auf mich zu, dass er schon so und so oft gefehlt hat, oder sowas.“ (02_m: 68)
(späte) Kontaktinitiative	5/5	„Ja vom [Oberstufenkoordinator des Gymnasiums]. Wir haben dann / er hat mir dann auch mitgeteilt, dass das jetzt quasi zu einer Attestpflicht kommen wird.“ (06_m: 92)
Wunsch nach frühzeitiger Kontaktinitiative	9/6	„Tja. Was hätte man sich gewünscht. Dass mal jemand auf uns zukommt und fragt, was können wir machen, was können wir verbessern.“ (03_m: 106)

Tabelle 45 Darstellung der Ordnungskategorie „Kontaktinitiative der Schule“

In knapp der Hälfte aller Fälle (45,8%) stellten die Eltern fest (16 Nennungen), dass eine frühzeitige Kontaktinitiative der Schule oder eine Kontaktinitiative im Laufe der Entwicklung des Verweigerungsverhaltens z. B. durch Lehrpersonal oder die Schulleitung ausblieb. Mehrmals wurde zwar von den Eltern erwähnt, dass sie „das ja selber“ wüssten (12_m: 92) oder dass „in diesen Leistungsübersichten“ (05_m: 126) oder „aber Online [auf Web-Plattformen zur Schulorganisation] [...] ersehen [werden kann], wie viele Fehltage“ das Kind habe (03_m: 102; 07_v: 90). Aber dennoch zeigten einige Elternberichte, dass häufige Absenzen nicht zwangsläufig Kontaktinitiativen durch die Schulen nach sich ziehen:

„[...] um allein schon um mal (unv.) zu setzen, man weiß / man fragt zum Beispiel: 'Ah ja, die fehlt auch. Die ist heute auch zuhause geblieben und die wurde auch abgeholt.'. Und dann denkt man sich: 'Na gut, dann ist das halt so.'. Das habe ich oft schon gedacht und das habe ich auch oft schon so erzählt bekommen, dass dann 'Naja, die anderen zwei Freundinnen, die haben auch / denen wurde auch schlecht und die hatten dann auch plötzlich / und die haben sich auch abholen lassen und das ist doch ganz normal.', so ungefähr. Ja / Also von daher doch, ja, fände ich gut, wenn das irgendwo an einer Stelle vielleicht mal auffallen würde. (07_v: 98)

„Auch nicht, dass man schon eher gesagt hat: 'Mensch, was hat ihr Kind oder warum /'. Wenn ich Lehrer bin, denke ich mir, dann habe ich auch so ein Gespür dafür, 'Geht es dem Kind heute nicht gut oder /'“ (09_m: 94)

Wenige Eltern (n=5) erwähnten eine Benachrichtigung durch die Schule. Diese erfolgte meist spät im Verlauf (09_m: 88; 17_m: 26) und in Formen, die einer Aufforderung zu problemlösender Zusammenarbeit nur bedingt angemessen schienen:

„Ja vom [Oberstufenkoordinator des Gymnasiums]. Wir haben dann / er hat mir dann auch mitgeteilt, dass das jetzt quasi zu einer Attestpflicht kommen wird und hat mich dann auch noch ganz nett gefragt, ob das denn auch okay ist [lacht].“ (06_m: 92)

„[...] Und dann zum Teil hatte ich dann auch, weil da gibt es bei uns an der Schule immer noch so einen Bogen, wo dann steht 'Die Entschuldigungen für dann und dann und dann fehlt noch.'“ [lacht]. (15_m: 86)

Einige Eltern (n=6) hätten sich eine frühzeitige Kontaktinitiative mit entsprechenden Unterstützungsangeboten (03_m: 106; 07_v: 96; 08_m: 84) gewünscht, auch um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule wertschätzend und vorwurfsfrei gestalten zu können.

„Von daher wäre es ganz gut, wenn es irgendwie / wenn es vielleicht von den Lehrern, die es betrifft, irgendwie ausginge oder dass die Sekretärinnen zum Beispiel irgendwie, wenn es gehäuft / wenn jetzt jemand gehäuft abgeholt wird, wie in dem Fall jetzt, dass man dem Schulpsychologen Bescheid gibt und dass der mal nachfragt, woran das denn liegen könnte.“ (07_v: 98)

„Ja. Eher. Jetzt wo es brennt, jetzt wirft man uns / also wir haben uns / so ein Vorwurf irgendwie an uns. Da können wir gerade nicht mit umgehen. [...] Auf jeden Fall eine ehre Einladung. Dass man uns auch ernst nimmt. [...] Ne, da hätte ich mir was anderes gewünscht von der Schule. Und auf jeden Fall eher. Eher ein Anruf. Einfach mal anrufen.“ (09_m: 90-94)

Zusammenarbeit im Schulverweigerungskontext

Die Untersuchung der Kooperation zwischen Eltern und Schule vor dem Hintergrund der Schulverweigerungssituation spielte eine zentrale Rolle. Die Ordnungskategorie *Zusammen-spiel im Schulverweigerungskontext* gab anhand von 148 Aussagen Aufschluss darüber, inwieweit die Zusammenarbeit mit der Schule aus Sicht von 22 Eltern gelang oder missglückte.

Entsprechend dieser dualen Betrachtung erfolgte eine weitere Auffächerung in die Hauptkategorien *angemessene* und *unzureichende Zusammenarbeit*.

Codings	148/22	Ankerbeispiel
angemessene Zusammenarbeit	78/18	
↳ Zusammenarbeit interner und externer Unterstützungssysteme	10/4	„Und haben dann mit der Schule eben abgesprochen, dass es erst einmal unser Ziel ist, in Zusammenarbeit mit dem Psychologen, mit dem Sozialpädagogen, mit dem ganzen Team [...]“ (19_m_v: 57)
↳ schulische Initiative	10/7	„Also die rufen von sich aus des Öfteren an und fragen, wie es dem [Kind] geht, fragen, wie es denn so weitergehen soll, was sie noch tun können, ob es irgendwelche neuen Erkenntnisse gibt, und bemühen sich unheimlich um den [Kind].“ (02_m: 64)
↳ schulische Unterstützungsmaßnahmen	17/11	„Also er hat die Möglichkeit, wann immer es ihm schlecht geht, weil er sehr oft im Unterricht weint, oder raus muss. Er sagt dann, er geht auf Toilette oder er steht einfach auf und geht raus. Und alle denken, er geht auf Toilette, aber er nimmt sich dann wie so eine Auszeit, ein paar Minuten raus, einfach weg“ (02_m: 64)
↳ Sensitivität des Schulpersonals	11/6	„Und hatten da - muss ich auch wirklich sagen - immer tolle Lehrerinnen, die ganz verständnisvoll waren, ganz einfühlsam, da auch eine total Ruhe hatten, und beiden jeweils da gut abgeholt haben.“ (18_m: 2)
↳ Hauptansprechpartnerin oder -partner	12/6	„[...] da konnte ich jederzeit auf die Lehrerin zugehen. Und konnten da gut darüber sprechen [...]“ (18_m: 78)
↳ nicht weiter benanntes positives Zusammenspiel	18/13	„Also eigentlich können wir uns nicht beschweren. Die haben uns wirklich unterstützt.“ (_m: 84)
unzureichende Zusammenarbeit	70/15	
↳ unzureichende Zusammenarbeit interner und externer Unterstützungssysteme	8/6	„Also ich finde es ein bisschen schade, weil ich glaube es gibt eigentlich so Hilfesysteme, die / der Sozialpädagoge an der Schule, der Schulpsychologe, der Vertrauenslehrer, das Jugendamt, was auch immer da noch mit rein kommt. Und manchmal glaube ich, die arbeiten einfach nicht gut genug zusammen. Sodass dann so Sachen sich vielleicht auch sich verfestigen oder zu lange nicht irgendwas gemacht wird, und da zulange auch irgendetwas verpasst wird, ja.“ (05_m: 156)
↳ Notwendigkeit elterlicher Kontaktinitiative	15/12	„Naja nicht viel. Was hat die [Schule] gemacht? Ich habe mich selber / also mich überall gemeldet, weil ja / also ich habe irgendwie Herrn [Mitarbeitende in der Schulleitung] erreicht. Dann habe ich mit Sekretariat gesprochen. Und da habe ich immer wieder Kontakt gesucht.“ (13_m: 112)
↳ Unterstützungsbedarfe und Wünsche	12/5	„Und jetzt wird uns halt was bringen, wenn man uns unterstützen würde, [...] dass sie wieder in ihre alte Klasse

			kann, ohne so einen riesigen Rucksack auf der Schulter, dass jetzt da wieder ein Haufen Zeug fehlt. Also das bleibt jetzt glaube ich halt / ich glaube, dass das wieder alles an uns Eltern hängenbleibt, dass wir da irgendwas / irgendwelche Nachhilfe organisieren oder selber Nachhilfe machen in den Sommerferien.“ (21_v: 80)
↔	Mangel an Kompetenz und Sensitivität	16/8	„[...] diese Art und Weise ich sage mal / man stempelt hier finde ich trotzdem ein Kind als krank ab.“ (11_v: 110)
↔	Ressourcen	19/12	„Aber die Kapazitäten sind nicht vorhanden.“ (11_v: 52)

Tabelle 46 Darstellung der Ordnungskategorie „Zusammenspiel im Schulverweigerungskontext“ in seinen Ausprägungen

Angemessene Zusammenarbeit (78 Nennungen) und *unzureichende Zusammenarbeit* (70 Nennungen) wurde etwa gleichermaßen häufig angesprochen.

Angemessene Zusammenarbeit

Die Aussagen von 18 Betroffenen (75 % der Protokolle) zeigten eine Vielzahl positiv bewerteter Elemente vor dem Hintergrund der Kooperation mit der Schule im Zuge der Schulverweigerung.

Im Kontext der schulischen *Zusammenarbeit interner und externer Unterstützungssysteme* schätzten einige Eltern pädagogische Klassenteams (02_m: 64) und die Kooperation mit Psychotherapeutinnen und -therapeuten (02_m: 64) sowie Fachärztinnen und -ärzten (19_m_v: 57). Darüber hinaus stellten der Einsatz eines „Runden Tisches“ (19_m_v: 129; 23_m: 76-80) und die damit häufig verknüpfte Organisation der Wiedereingliederung (15_m: 82) gute Möglichkeiten einer gelungenen Kooperation aus elterlicher Perspektive dar.

Nicht wenige Eltern (n=7) begrüßten es, wenn die Schule dabei die Initiative ergriff und von sich aus Unterstützungsmaßnahmen anregte: Hierbei ging es u. a. um konkrete Interventionsvorschläge wie z. B. die Inanspruchnahme eines tagesklinischen Aufenthalts (19_m_v: 129), den Anstoß der Wiedereingliederungsmaßnahmen (23_m: 120) oder die wortwörtliche Begleitung der Betroffenen bei der Inanspruchnahme externer Unterstützungssysteme durch die Schulpsychologin:

„Und hat mir auch angeboten, wenn wir uns für das [Berufsschule für Schulverweigernde] interessieren, dann könnte sie auch mitkommen und so. Das hat sie mir auch vorgeschlagen.“ (23_m: 128)

Eine andere „Schulpsychologin [...] hat auch versucht, da im Gespräch zu bleiben“ und die Intervention zu begleiten (15_m: 90). Ebenso hoch geschätzt wurde eine hohe Verfügbarkeit der Anlaufstelle, häufiges Feedback und kurze Reaktionszeiten bei Anfragen (11_v: 26; 14_v: 82; 22_m: 92).

Weitere zentrale Elemente fruchtbarer Kooperation mit Eltern bilden schulische Unterstützungsangebote. In diesem Zusammenhang benannten 11 Erziehungsberechtigte Maßnahmen, die während des Verlaufs meist dankend in Anspruch genommen wurden, den „Druck“ auf die Familien entscheidend verringerten (05_m: 134) und elterliche Heranführungs- und Wiedereingliederungsversuche ihres Kindes unterstützten (11_v: 98). Dazu zählten für die Eltern die Option der Stundenreduktion (01_m_v: 277) oder flexible Anwesenheitszeiten (11_v: 98; 21_v: 18; 23_m: 120), Auszeit-Möglichkeiten (02_m: 64; 08_m: 40; 23_m: 122), der Einsatz eines Schulhundes (11_v: 52), die Befreiung von verschiedenen Formen der mündlichen Leistungserhebung wie z. B. „Vorträgen“ (20_m: 84) und „mündlichen Abfragen“ (14_v: 84) sowie die Erlaubnis für das Kind, das Handy auf dem Schulgelände nutzen zu dürfen (02_m: 64).

Mehreren Eltern war anzumerken, dass „Verständnis“ (23_m: 120) und Empathie (18_m: 2), also eine gewisse Sensitivität (05_m: 134) und Perspektivenübernahme des Schulpersonals im Umgang mit den Betroffenen und für die Situation der Eltern und des Kindes auf die Beziehung zu den Betroffenen in hohem Maße förderlich wirken kann (14_v: 87; 21_v: 78).

„Also der war sehr bemüht, der hat ganz klar auch Position für die [Kind] bezogen. Also da hat sie sich richtig verstanden gefühlt. Also der ist ihr so richtig ins / den hat sie richtig auch ins Herz geschlossen. Und mit dem hatte ich dann einen Kontakt. Und mit dem hatten wir dann auch zwei-, dreimal Kontakt. Und er hat dann auch ja eben auch so gesagt, was er auch vorhat zu tun, also reden mit den Schülern und so. Das fand ich ganz gut.“ (05_m: 114)

„Und die wusste auch die Geschichte, dass es auch bei der [Kind] ein bisschen schwierig war und so weiter. Und deswegen war das natürlich sensationell. Das war wirklich spitze.“ (18_m: 78)

Das Vorhandensein einer „Hauptansprechpartnerin“ für die Betroffenen im Schulbetrieb (15_m: 90), auf die im Sinne einer *Ankerperson* „jederzeit“ zugegangen werden konnte (18_m: 78), wurde von mehreren Eltern für gut befunden. Die Ankerperson war meist die Klassenlehrkraft (18_m: 78), durch die das „[Kind] jetzt eben sich an jemanden wenden kann“ (06_m: 94), sei es „nur zum Reden“ (02_m: 6) oder als zusätzliche Ressource bei Unterstützungsmaßnahmen (03_m: 106; 15_m: 82; 19_m_v: 141). In diesem Zusammenhang sei auf eine Lehrkraft zu verweisen, die als Fachlehrkraft im Klassenteam mit eingebunden wurde, um „da ein bisschen

drauf zu schauen“ (15_m: 82). In einem weiteren Fall wirkte ein Schulsozialpädagoge bei der Heranführung eines massiv schulverweigernden Kindes an die Schule und an den Unterricht mit:

„Der Herr [Sozialpädagoge], der hat den [Kind] aber auch sofort irgendwie, ich weiß auch nicht, der hat den gehabt. Der hat da gesagt: 'Gehen wir in die Klasse? Oder machen wir mal das?', und der [Kind] ging mit. Also der hat irgendwie einen Draht zum [Kind] gehabt. Und der hat es dann auch einmal geschafft, dass er auch mal zwei Stunden im Unterricht dann drin war. Der hat gesagt: 'HOPP, das machen wir. Wir zwei gehen.'. Und der hat den irgendwie – ich will nicht sagen – beherrscht, aber halt / der hat irgendwie einen Draht zu ihm gehabt. Der Herr [Sozialpädagoge], der hat sich eigentlich gut mit ihm verstanden. [...] Das war dann mehr denke ich [...], dass er den [Kind] ja dann schon vor der Schule abholt. Da hat man sich dann außen vor der Schule schon getroffen. Und dann hat er den sozusagen / den [Kind] schon mit in die Schule reingenommen. Hat mit dem dann schon gesprochen, geredet, dann irgendwie vielleicht erst einmal ein Spiel vor dem Unterricht gemacht.“ (19_m_v: 37-47)

In diesem Rahmen positiv über den Austausch äußerten sich neun Eltern (z. B. „toller [...] Austausch“, 02_m: 64; „immer ein guter Kontakt“, 03_m: 94). Fünf Eltern berichteten positiv über Angebote und Entgegenkommen der Schule („da gab es ja genug Angebote oder Möglichkeiten“, 06_m: 94; „Sehr großes Entgegenkommen der Schule“, 14_v: 78). Die jeweiligen Aussagen boten jedoch keine weitere Spezifizierung.

Unzureichende Zusammenarbeit

72 Aussagen aus 15 Transkripten (62,5 % der Interviewten) stützten die Hauptkategorie *Unzureichendes Zusammenspiel*.

Ein Viertel der Eltern (n=6) äußerte sich negativ über die *Zusammenarbeit interner und externer Unterstützungssysteme* im Schulkontext. Sie bedauerten die schwerfällige Kommunikation über Online-Portale (24_m: 80), Schwierigkeiten beim Austausch von Unterrichtsvorhaben der Stammschule mit der Schule der behandelnden Klinik (14_v: 78) oder ungenaue Abstimmung innerhalb der Schule z. B. hinsichtlich der schulinternen Multiplikation von Maßnahmen gegenüber Kollegium und Klassenteam (15_m: 82). Das veranschaulichte folgende Aussage einer Mutter:

„Also ich finde es ein bisschen schade, weil ich glaube es gibt eigentlich so Hilfesysteme, die / der Sozialpädagoge an der Schule, der Schulpsychologe, der Vertrauenslehrer, das Jugendamt, was auch immer da noch mit reinkommt. Und manchmal glaube ich, die arbeiten einfach nicht gut genug zusammen. Sodass dann so Sachen sich vielleicht auch sich verfestigen oder zu lange nicht irgendwas gemacht wird, und da zu lange auch irgendetwas verpasst wird, ja. Also genau.“ (05_m: 156)

Ausführungen aus zehn Interviews dokumentierten die Notwendigkeit elterlicher Initiative, u. a. mit der Schule kontinuierlich Informationen über den Verlauf der Intervention auszutauschen (15_m: 82; 21_v: 76) sowie entsprechende Maßnahmen zu organisieren („Ich habe einfach – wie sagt man – alles organisiert.“, 13_m: 112), zu begleiten (14_v: 80) oder zumindest anzustoßen (04_m: 134; 06_m: 94; 15_m: 98). Auch im fortgeschrittenen Verlauf oder während des Klinikaufenthaltes des Kindes hätte sich eine Mutter gewünscht, dass von Seite der Lehrkräfte auf sie zugegangen werde:

„Also da hätte ich mir also vielleicht mal gewünscht, dass er irgendwie mal gesagt hat 'Ja, wollen wir mal sprechen?' oder so. Weil / also als Elternteil ist man ja in der Situation schon überfordert mit allem. Und man ist superviel am Organisieren und muss planen und machen, und klar, wir hätten wahrscheinlich auch auf ihn zugehen können. Aber jetzt so im Nachhinein vielleicht hätte ich mir schon mal gewünscht, dass man halt auch auf uns zugekommen wäre. [...] Ansonsten haben die jetzt aber in der ganzen Zeit, in der die [Kind] in der Tagesklinik war, irgendwie von keinem Lehrer irgendwie eine Kontaktaufnahme gehabt oder so. Also dass jemand nachgefragt hätte, wie es ihr gehe und 'Können wir irgendwas machen?'.“ (24_m: 80)

Den Textsegmenten konnten eine Reihe weiterer Unterstützungsbedarfe und Wünsche entnommen werden. Ein Wunsch beinhaltete „eine Art Begleitperson“, die dem Kind unterstützend „zur Seite gestellt“ werde (11_v: 52), ein weiterer mögliche Gesprächsangebote der Schulpsychologin für das Kind (04_m: 132) und die betroffenen Eltern (17_m: 40). Andere Bedarfe zielten auf schnellen Zugang zu psychotherapeutischer (11_v: 24) und fachärztlicher (21_v: 44) Hilfe oder die schulische Unterstützung bei der Nacharbeit versäumter Inhalte (21_v: 80). In diesem Zusammenhang monierte ein Vater:

„[...] weil ich wäre damals froh gewesen, wenn mir irgendjemand einen machbaren Weg aufgezeigt hätte. Sondern man bekommt eine Latte von Adressen, die man vielleicht mal anrufen kann. Und mit Glück hat irgendeiner Zeit und der weiß vielleicht wieder ein bisschen was.“ (11_v: 110)

Den 15 Nennungen verschiedener Eltern war zu entnehmen, dass Hinweise der Schule auf bestehende Schulpflicht in diesem Zusammenhang als belastend wahrgenommen wurden:

„Im Hinblick auf Druck. Und auch für uns. Weil klar, wenn die jetzt gesagt hätten, ja, aber die muss morgen früh um acht [Uhr] in der Schule stehen, dann [Bm macht Würgelaute] hätte es mir die Kehle zugeschnürt.“ (05_m: 136)

„Man hat ja immer so die Pistole so an der Stirn, Schulpflicht, man muss.“ (11_v: 2)

In diesem Zusammenhang beschrieben Eltern eine generelle „Überforderung“ (24_m: 54) der Lehrkräfte (05_m: 138) oder der zuständigen Schulpsychologin im Umgang mit den Betroffenen:

„[...] sondern eigentlich mehr die Schulpsychologin. Und da, wenn ich das ehrlich sagen darf, ist mein Eindruck sehr enttäuscht, weil die wirklich / also sie war schon beim ersten Telefonat / also zum einen hat die einen desinteressierten Eindruck gemacht und zum anderen hat sie dann gedacht, sie könnte mir / es wäre jetzt irgendwie hilfreich, wenn sie mir am Telefon irgendwelche Tipps geben würde bezüglich dieser Schulangst, was aber bei einer echten Schulangst völlig - ja wie soll ich sagen - unangebracht ist [lacht], sage ich mal, oder unangebracht war, oder gar nichts geholfen hat. Und ich wollte jetzt in dem Moment irgendwelche / 'Machen sie dies und das und dann wird das schon.', sondern ich wollte irgendwie den Austausch und die Kommunikation und dass sie Bescheid weiß und dass sie dem [Kind] die Möglichkeit gibt, dass sie mal mit ihm spricht. Oder irgendwas. Aber da kam gar nichts. [...] Und da habe ich sofort geantwortet: 'Danke für den Termin, aber da an dem Tag kann ich nicht, weil ich da selber in der Schule bin. Ob es an einem anderen Tag ginge?'. Diese E-Mail habe ich dreimal geschrieben und es kam gar keine Antwort mehr. Und jetzt habe ich das einfach ausgeblendet, weil ich glaube, die ist einfach / also das hilft uns nichts, wenn diese Frau mit im Boot ist, weil die offensichtlich da kein Interesse oder keine Zeit oder whatever. (unv.) Also das war sehr enttäuschend.“ (02_m: 64)

„Die Frau [zuständige Schulpsychologin] war dann auch völlig überfordert natürlich mit der Situation, weil die war nicht darauf vorbereitet. Die hat auch meines Erachtens nach / hat sie blöd reagiert, aber die war natürlich überrumpelt. Also die wusste überhaupt nicht, wie sie darauf reagieren soll und hat gesagt, also sie müsse jetzt in den Unterricht. [lacht] Sie könne jetzt auch nichts machen.“ (24_m: 54)

Außerdem fanden sich 16 elterliche Aussagen, die auf ein fehlendes Bewusstsein der Lehrkräfte zum Umgang mit Depressions- und Angstsymptomatik („sie hat Sätze gesagt, die man wirklich nicht sagen sollte“, 15_m: 64) hinwiesen, die den Lehrkräften eine stigmatisierende Einstellung vorwarfen (11_v: 110) oder die fehlende Sensibilität und Offenheit gegenüber psychischen Erkrankungen allgemein thematisierten (17_m: 144).

Die Hälfte der interviewten Eltern (n=12) machten auf fehlende Ressourcen, insbesondere im schulpsychologischen Bereich, aufmerksam. In erster Linie bemängelten die Erziehungsberechtigten schlechte Rahmenbedingungen für die Schulpsychologin an der Schule oder eine niedrige Fachkraft-Kind-Relation (10_v: 88), die dafür sorgte, dass „die Frau [Schulpsychologin] [...] kapazitätsmäßig eigentlich am Ende [ist].“ (11_v: 52; 14_v: 90; 17_m: 26; 21_v: 44; 24_m: 80). Dass die Schulpsychologin „ja auch eine Lehrerin“ sei, befeuere diese Problematik (21_v: 80). Zwar werde eine Schulpsychologin von der Kollegin des Nachbargymnasiums vertreten, dennoch missbilligte eine Betroffene, dass sich die Schulpsychologin der Schule des Kindes „in Elternzeit schon mehrere Jahre“ befände (01_m_v: 283). Unabhängig vom

schulpsychologischen Bereich bemängelten fünf Eltern fehlende Kapazitäten in verschiedenen Bereichen, in denen Schule unterstützend wirken kann (z. B. bei 11_v: 52; 16_v: 96; 22_m: 96). Neun Eltern benannten darüber hinaus eine grundsätzlich begrenzte Unterstützung („[...] aber sonst kam eigentlich nichts.“, 04_m: 134), die aber nicht weiter konkretisiert wurde (u. a. bei 10_v: 94).

6.3.9 Einstellung zur Schule

Entsprechend den Arbeitshypothesen (vgl. Kap. 4.7) sind die Kategorien des Bereiches *Einstellung zur Schule* danach zu unterscheiden, wie Eltern ihre eigene Schulzeit wahrgenommen haben (Hypothese 7a) und wie die Befragten das bayerische Schulsystem betrachten (Hypothese 7b). Dieser Bereich umfasst insgesamt 100 Textsegmente.

Wahrnehmung der eigenen Schulzeit

In den Protokollen der Elterngespräche fanden sich in der Ordnungskategorie *Wahrnehmung der eigenen Schulzeit* insgesamt 42 Nennungen, die wiederum folgenden drei Hauptkategorien zugeordnet werden konnten: *positive Erfahrungen*, *unauffällige Erfahrungen* und *negative Erfahrungen*.

Codings	42/24	Ankerbeispiel
positive Erfahrungen	9/8	„Meine war super. Also ich muss sagen / ich war meistens immer / oft Klassensprecherin / nö, ich habe mich gut mit Jungs vertragen, nein, wir waren aber auch schon immer eine gute Klasse. Bis zum Schluss. [...] Schöne Zeit gewesen. Das waren ja die Achtziger.“ (19_m_v: 149)
unauffällige Erfahrungen	13/12	„Relativ emotionslos [lacht]. Also ich bin jetzt nicht supergerne in die Schule gegangen. Aber es ist jetzt auch nicht so, dass ich das total schlimm fand. Ich war froh / ich bin froh, da durch gewesen zu sein. Das war jetzt nicht, dass ich sage "Das war die beste Zeit meines Lebens.", aber es war jetzt auch nicht, dass es superschlimm oder so gewesen ist.“ (24_m: 90)
negative Erfahrungen	20/15	„Also fürchterlich, ich wollte am ersten Tag nicht gehen. Ich habe immer gedacht, ich kriege es irgendwie hin [...]. Aber es war auch eine Katastrophe.“ (05_m: 150)

Tabelle 47 Darstellung der Ordnungskategorie „Wahrnehmungen der eigenen Schulzeit“

Acht Befragte berichteten vorrangig positive Erfahrungen im Zusammenhang mit der eigenen Schulzeit. Die Wahrnehmung wurde dabei u. a. mit durchweg angenehmen Erfahrungen im

Freundeskreis (3_m: 118) sowie mit Lehrkräften (09_m: 102), mit einer hohen Lernmotivation (13_m: 118) oder starkem eigenem Interesse an curricularen Inhalten (8_m: 92) verknüpft.

Zwölf Interviewte erinnerten eine Schulzeit, die mitunter ihre Höhen und Tiefen hatte, aber im Großen und Ganzen unauffällig verlief. Diese Eltern beschrieben ihre Schulzeit als durchweg problemlos (02_m: 76), mit teils positiven, teils negativen Erfahrungen im Sozial- (07_v: 102; 12_m: 100) und Leistungskontext (01_m: 300; 06_m: 100; 15_m: 96; 19_m: 152). Das Ausmaß der positiven wie negativen Erfahrungen hielt sich in dieser Hauptkategorie jedoch in annehmbaren Grenzen. Die Betroffenen sind in den meisten Fällen gerne zur Schule gegangen. Auch wenn es nicht zur Schulverweigerung kam, berichteten manche von gelegentlicher Schulunlust (12_m: 100).

Bei knapp zwei Drittel der Befragten (n=15) konnten im transkribierten Material 20 Textstellen über vorrangig negative Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit festgestellt werden, die mitunter mehr oder weniger direkt mit der Situation des Kindes in Verbindung gebracht wurden. In dem Zusammenhang verbalisierten die Eltern in erster Linie soziale und Leistungsängste, Überforderungserfahrungen mit daraus resultierendem Schulwechsel sowie allgemeine Überforderungsgedanken:

„Also mir fielen auch Referate immer unheimlich schwer. Also ich war da fürchterlich aufgeregt, also das ist nochmal ganz anders als bei der [Kind], die kann das irgendwie viel besser. Da war ich schon immer fürchterlich nervös und ich weiß auch, dass ich genau dieselben Situationen ganz schrecklich unangenehm fand. Abfragen vor der Klasse, und bei mir war das tatsächlich auch noch in jedem Fach so, vor der Klasse sprechen, und das sind wirklich auch Sachen, die mir immer negativ auch so im Hinterkopf sind.“ (06_m: 100)

„Also das mit der Sozialphobie, das ist was / das haben wir so ein bisschen alle, die Kinder und ich. Ich habe auch sehr viel darüber nachgedacht, was wohl meine Klassenkameraden von mir denken und die Lehrer und so weiter und so fort. Und das war nicht angenehm.“ (08_m: 92)

„Und dann war für mich der Befreiungsschlag eigentlich, dass ich mit meinen Eltern besprochen hatte, dass ich runtergehe. Ich gehe dann auf die Realschule. Und das hat mir dann einfach / da war ich dann plötzlich supergut in der Schule.“ (18_m: 86)

„Erster Schultag, ich kam nach Hause und habe gemeint, ich werde Frührentner. Ab diesem Tag habe ich Schule gehasst. Man musste zu früh aufstehen [lacht]. Ne das ganze also / ich habe da keinen Spaß daran gehabt. Mir war das einfach zu viel.“ (01_m_v: 302)

Zuweilen berichteten Eltern (n=3) von negativen Erfahrungen im Schulverweigerungskontext mit vereinzelt Schulabbrüchen bis hin zu massiven Fehlzeiten:

„Okay, na wie gesagt, ich hatte ja mit 13, 14 [Jahren] das Ganze auch. War dann ein halbes Jahr nicht drin. Das hing mir dann schon lange nach. Ich sage mal, die elfte [Klasse] habe ich so mit Ach

und Krach geschafft. Das weiß ich noch, wie ich heimgekommen bin, habe ich zu meiner Mutter gesagt: 'Ich habe bestanden.', wie sie da in Tränen ausgebrochen ist.“ (14_v: 88)

„In der siebten Klasse, da ist Latein noch dazugekommen. Das hat mir das Genick gebrochen. Also da ging es mir auch dann echt nicht gut. Und da habe ich mich dann auch ein-, zweimal abholen lassen von der Schule. Das weiß ich noch. Weil ich dann auch so Bauchschmerzen hatte.“ (18_m: 86)

Darüber hinaus konnten mitunter Ausgrenzungserfahrungen (09_m: 54; 20_m: 92), Überforderungserfahrungen beim Übertritt in die Sekundarstufe (15_m: 56) und Konflikte mit Lehrkräften (05_m: 150) dieser Kategorie zugeordnet werden.

Perspektiven auf das Schulsystem

Die Ordnungskategorie *Perspektiven auf das Schulsystem* umfasst 58 Codings. Sie subsumiert folgende zwei Hauptkategorien: *positive Wahrnehmung* und *kritische Wahrnehmung*. Die Codes der Hauptkategorie *kritische Wahrnehmung* konnten ferner auf die Subkategorien *übermäßige Leistungsorientierung*, *Trägheit und Starrheit*, *raues Schulklima* und *nicht weiter benannte Kritik* reduziert werden.

Codings	58/24	Ankerbeispiel
positive Wahrnehmung	4/4	„Ich meine, es ist okay. Ich finde es in Ordnung. Ich weiß nicht, wie andere da denken. Aber für mich ist es okay.“ (04_m: 154)
kritische Wahrnehmung	54/22	„Also meiner Meinung nach ist so da noch viel Luft nach oben. Man könnte noch viel verbessern. Vom Einsatz von der Technik über den Lehrplan über / man könnte viel mehr über den Tellerrand mal ein bisschen rauschauen, ich sage einmal Richtung Montessori-Schule oder so in andere Richtungen, wo man sich da mit Sicherheit da auch von anderen Ländern, mal gut was abschauen könnte. Was vielleicht bei den anderen gut funktioniert, was aber bei uns dann vielleicht nicht umgesetzt wird.“ (19_m_v: 154)
↳ übermäßige Leistungsorientierung	24/16	
↳ Trägheit und Starrheit	18/12	
↳ raues Schulklima	6/4	
↳ nicht weiter benannte Kritik	6/6	

Tabelle 48 Darstellung der Ordnungskategorie „Perspektiven auf das Schulsystem“ in seinen Ausprägungen

Wenige Eltern (n=4) nahmen das Schulsystem vorrangig positiv wahr. Dabei wurden vier Nennungen festgestellt. Eine Mutter und ein Vater beurteilten das Schulsystem als „okay“ ohne weitere Erläuterungen anzuführen (04_m: 154; 07_v: 108). Ein Vater lobte das Schulsystem, indem er auf Vielfalt an Möglichkeiten, Schulabschlüsse zu erreichen, verwies (10_v: 102). Eine Mutter, die die eigene Schulzeit in der Ukraine und in Tschechien durchlebte, äußerte deutliche Anerkennung gegenüber dem Schulsystem (13_m: 120).

Demgegenüber äußerte sich die überwiegende Mehrheit der betroffenen Eltern (n=22) kritisch gegenüber dem Schulsystem. Insgesamt 54 Nennungen geben ein breites Spektrum an Kritikpunkten wieder: *Übermäßige Leistungsorientierung* im Allgemeinen, während der Übertrittsphase sowie im Zusammenhang mit der G8-Reform, *Trägheit und Starrheit* des Schulsystems und einzelne Aspekte eines *rauen Schulklimas* stellten zentrale Standpunkte elterlicher Kritik dar.

Die Subkategorie *Leistungsorientierung* repräsentiert u. a. elterliche Aussagen, die auf erheblich hohe „Stress-, Druck-“ (01_m_v: 304-313), Belastungs- (10_v: 102) oder „Überlastungssituationen“ (16_v: 102) der Schülerinnen und Schüler und mitunter auch der Eltern selbst hinweisen. Einige Eltern nahmen hohen Leistungsdruck im Vergleich mit Schulsystemen anderer Bundesländer und Länder wahr.

„Sehr streng. Sehr hohe Ansprüche. Also die Ansprüche hier in Bayern sind bedeutend höher als die in NRW, wo ich herkomme.“ (03_m: 120)

„Beschissen! Was sagen wir mal / nachdem wir ja jetzt beide nicht aus Bayern kommen, hat uns das beide durchaus schon beide sehr irritiert, dass die in den vierten Klassen /dieser Übertritt, dass das so krass ist zwischen Hauptschule und Gymnasium. Das ist ja wirklich ein Hammer. Und das setzt die Kinder ja enorm unter Druck.“ (01_m_v: 304)

Des Weiteren wurde in diesem Zusammenhang das Konzept der Leistungsbenotung (11_v: 108) und der Fehlerorientierung (17_m: 142) von den betroffenen Eltern bemängelt. Außerdem fehle „das Pädagogische“ (15_m: 98). Zahlreiche Male wurde übermäßiger Leistungsdruck in Verbindung mit der G8-Reform oder der Übertrittsklasse gebracht. Dabei konkretisierten einzelne Eltern erheblichen Stress für sich und ihre Kinder als Folge der G8-Reform bzw. Leistungsdruck in der Übertrittsklasse unmittelbar nach den COVID-19-bedingten Schulschließungen (22_m: 102). Hervorzuheben sei überdies eine Mutter, die unangekündigten mündlichen Leistungsnachweisen einen demotivierenden Effekt zuschrieb:

„Ich bin aber einfach trotzdem der Meinung, dass dieses / ja ich bin der Meinung, dass dieses Abfragen und dieses / ja das muss nicht sein. Ich glaube, das motiviert jetzt nicht wirklich Schüler. Dann lieber einen wöchentlichen Test, wo man sagt, man fragt das Wissen ab, oder ob die Schüler dann, ne, genau, damit gelernt haben oder / aber dieses Abfragen, das finde ich ganz furchtbar schrecklich auch selber und das gehört für mich eigentlich abgeschafft.“ (06_m: 102)

Zudem beklagten die Erziehungsberechtigten, dass die Entscheidung über die Art der weiterführenden Schule „einfach zu früh“ getroffen werden müsste (12_m: 102).

Etliche Interviewte kritisierten das Schulsystem als starr und unflexibel. Sie betonten, dass einerseits „alte, starre“ Strukturen die Entfaltung der Lehrkräfte im Unterricht (01_m_v: 324), andererseits Vorschriften „Therapiewege“ (11_v: 56) blockierten. Eine Mutter legte folgende Einschätzung dar:

„Ich finde das halt so eine schräge Mischung aus irgendwo in den Fünfzigerjahren stecken geblieben und jetzt plötzlich ganz innovativ und modern sein wollen und die Lehrer, die alle sehr bemüht sind, hängen da alle sehr dazwischen und kriegen auch nichts Konkretes gesagt.“ (08_m: 96)

Vor diesem Hintergrund neigten mehrere Mütter dazu, curriculare Inhalte vermehrt als „lebensfremd“ wahrzunehmen (05_m: 154; 12_m: 102; 20_m: 96). Einige Eltern teilten die Auffassung, dass den unterschiedlichen Bedürfnissen ihrer schulverweigernden Kinder im Sinne inklusiver Schule nicht angemessen Rechnung getragen wurde und dass das Schulsystem generell nicht auf derartige, teils sonderpädagogische Bedarfe ausgerichtet sei (11_v: 108).

„Schlecht, schlecht. Sehr schlecht. In Bezug auf / eben wie gesagt auf psychische Themen gehört viel mehr Personal rein und ich muss eigentlich so sagen, dass das Schulsystem gar nicht eigentlich auf die unterschiedliche Art der Bedürfnisse des einzelnen Menschen zugeschnitten ist.“ (11_v: 108)

Vier Eltern bemängelten den Umgang der Schulen mit Corona. Dabei wurde u. a. eine fehlende Anpassung der Lerninhalte trotz eingeschränkter Unterrichtsmöglichkeiten (21_v: 90; 22_m: 102) angesprochen.

Nur wenig Eingang in die Hauptkategorie negativer Wahrnehmungen fanden Berichte (n=6) zum Schulklima. Stellenweise nannten Eltern Klassengröße (19_m: 155) und Klassenklima (05_m: 48) als verbesserungswürdige Faktoren. Einer Mutter zufolge sei fehlendes „Wohlbefinden“ und zu geringe Bereitschaft der Lehrkräfte, sich zu „kümmern“, für die Schulunlust ihrer Tochter mitverantwortlich (05_m: 46).

Außerdem bestehen vier Nennungen, in denen zwar elterliche Kritik geäußert, diese jedoch nicht weiter konkretisiert wurde.

6.3.10 Bedeutung der Corona-Krise

Gemäß des achten Hypothesenbereiches (vgl. Kap. 4.8) wurde um Einschätzung gebeten, welchen Einfluss die mit der COVID-19-Pandemie einhergehenden Maßnahmen auf das elterliche Erleben und Verhalten im Schulverweigerungskontext des Kindes hatten. In der Folge ließ sich

der Aussagenkomplex *Bedeutung der Corona-Krise* vier Ordnungskategorien zuordnen, die im Folgenden näher erläutert und durch Beispiele verdeutlicht werden: *Verknüpfung mit Schulverweigerung, familiäre Ebene, Kindesebene* und *Schulebene*. Der Bereich beinhaltet 98 Codings.

Verknüpfung mit Schulverweigerung

Mit insgesamt 23 Nennungen aus 16 Fällen brachten die befragten Eltern die Corona-Krise auf die eine oder andere Weise direkt mit dem schulverweigernden Verhalten des Kindes in Verbindung. Die Nennungen wurden in die beiden Hauptkategorien *Hauptursache* und *Belastungsfaktor* aufgefächert.

Codings	23/16	Ankerbeispiel
Hauptursache und Auslöser	15/8	„Ich glaube tatsächlich nicht, dass wir da diese Probleme gehabt hätten. Glaube ich nicht. Ganz ehrlich ich müsste mir da / wenn ich so zurückdenke vor Corona hätte ich mir darüber beim [Kind], gerade bei ihm nie und nimmer Gedanken machen müssen, dass er zu einem Schulverweigernde wird.“ (01_m_v: 294)
Belastungsfaktor	8/8	„Also ich denke, dass hat schon eine große Rolle gespielt und wäre vielleicht ohne diese Sache dann nicht so eskaliert, sage ich jetzt mal.“ (06_m: 98)

Tabelle 49 Darstellung der Ordnungskategorie „Verknüpfung mit Schulverweigerung“ in seinen Ausprägungen

Ein Drittel aller Eltern bzw. Elternpaare betrachteten die Corona-Krise als Hauptursache mit auslösendem Charakter, die einen maßgeblichen Einflussfaktor für die Schulverweigerungssituation ihres Kindes darstellt. Dabei wiesen einige Eltern dem Distanzunterricht eine zentrale Rolle zu (12_m: 98; 13_m: 114; 14_v: 86). Ein passendes Abbild für die „auslösende“ Funktion (06_m: 98) der staatlichen Beschränkungsmaßnahmen lieferte folgende Aussage einer Mutter:

„Und als danach die Schule wieder aufging [nach Corona], und die ersten Schularbeiten wieder kamen, da hatte sie wieder einmal / da ist sie tatsächlich einmal in der Früh nicht aufgestanden und hat gesagt, sie geht jetzt nicht in die Schule.“ (17_m: 38)

Acht Interviewte beurteilten die Corona-Krise als „Mitfaktor“ (22_m: 98) für schulverweigerndes Verhalten, der weniger grundsätzlich auslösend wirkte, aber den Einfluss anderer Belastungsfaktoren meist verschärfte. Mehrfach wurde angenommen, „dass das Übel da auch noch ein bisschen mit drinsteckt“ (24_m: 76). Die Beeinträchtigung der Genese psychischer

Krankheiten wie z. B. sozialer Ängste durch den Wegfall sozialer Kontakte (3_m: 112) und die Verstärkung bereits existierender psychischer Symptomatik wie des Erlebens von Panik und von Vermeidungsverhalten (05_m: 2) (u. a. durch das Tragen von FFP2-Masken, 09_m: 98) begründeten die Vermutungen.

Familiäre Ebene

Insgesamt 24 Nennungen konnten unter die Hauptkategorie *familiäre Ebene* subsumiert werden. Dabei wurde auf die Bedeutung der COVID-19-Pandemie hinsichtlich der Gestaltung des familiären Alltags und der Herausforderungen im familiären Zusammenleben Bezug genommen.

Codings	24/9	Ankerbeispiel
Betreuungsvorteil	9/5	„Durch Corona gibt es quasi den Vorteil, dass ich zum Teil auch fast ausschließlich aus dem Home-Office arbeiten kann.“ (15_m: 18)
Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung einer Tagesstruktur	8/4	„[Kind] hat gegessen, hat irgendwas gemacht, neues Kochrezept wahrscheinlich angeschaut nebenbei, ich weiß es nicht. Aber sie war mit Sicherheit nicht hundertprozentig anwesend. Und mehr wie sagen - wir haben ja noch gearbeitet, beide, voll - konnten wir nicht. Es hat auch keine Konsequenz gehabt.“ (09_m: 36)
Spannungen und Konflikte	5/3	„Es kracht natürlich vielleicht auch mal ein bisschen öfter, mal ein wenig mit Spannungen, wie wenn man den normalen Berufsalltag / wenn vier Köpfe da den ganzen Tag zusammenstecken mit diesem Corona, das hat natürlich vielleicht auch ein wenig seinen Beitrag.“ (11_v: 60)
Beschränkung psychiatrischer und psychotherapeutischer Ressourcen	2/1	„Der Kinderpsychologe hat halt auch keine Zeit. [...] Aber der hat halt keine Kapazitäten gehabt, auch wegen Corona [...]“ (21_v: 44)

Tabelle 50 Darstellung der Ordnungskategorie „familiäre Ebene“ in seinen Ausprägungen

Die mit der Corona-Krise häufig einhergehende berufliche Tätigkeit im Home-Office beurteilten fünf Interviewte (9 Nennungen) als „Vorteil“ bei der Kinderbetreuung (15_m: 18), „ohne [den] es [in mancher Hinsicht nicht] gegangen wäre“ (01_m_v: 293; 15_m: 32). Im Zusammenhang mit der Kompetenz ihrer Kinder, selbstständig und organisiert zu arbeiten, betrachtete eine Mutter die Pandemie als „Segen“ und „Gewinn“ für ihre Familie:

„Also für uns war diese Pandemie ein Segen eigentlich. Aber natürlich auch deshalb, weil mein Mann die ganze Zeit die Möglichkeit hatte, Home-Office zu machen. Weil bei mir [als Sportlehrerin] die Schule ausgefallen ist, sechs Monate lang, und ich mich ausschließlich eigentlich um die Kinder

kümmern konnte, um Home-Schooling kümmern konnte. Und die Kinder sehr selbstständig und sehr organisiert eigentlich arbeiten. Und dadurch / für uns war es ein Gewinn.“ (02_m: 74)

Zudem berichteten vermehrt Eltern (8 Nennungen) von Schwierigkeiten bei der Aufrechterhaltung einer Alltagsstruktur während der coronabedingten Einschränkungen. Da „man trotzdem das Gefühl hatte, wir gehen ja nicht in die Schule, es ist wie Ferien“, sei es nicht mehr möglich gewesen, die Kinder für außerschulische Aktivitäten wie das Erlernen eines Musikinstruments zu motivieren (01_m_v: 238-240). Darüber hinaus konnten Kinder vereinzelt nur mit erheblichem Aufwand aus dem Bett bewegt werden (01_m_v: 49). Außerdem beständen Probleme, Arbeit und Kinderbetreuung zu vereinbaren (07_v: 68), und es fehlten Ressourcen und technisches Wissen, die Schulkinder während des Home-Schoolings zu begleiten (09_m: 86). Weiterhin wurden in diesem Zusammenhang vermehrt häusliche Spannungen und Konflikte benannt (07_v: 70; 11_v: 60). Ein Elternteil verwies auf Beschränkungen beim Zugang zu psychiatrischen und psychotherapeutischen Ressourcen in Folge der Corona-Krise (21_v: 44).

Kindesebene

Die Hauptkategorie *Kindesebene* umfasst sämtliche Nennungen, die direkte Auswirkungen der Corona-Krise auf das Kind beschreiben.

Codings	37/17	Ankerbeispiel
Überforderung mit schulischen Anforderungen	10/6	„Aber dieses Corona [...]. Zumindest bei [Kind]. Weil stundenlang vor dem PC sitzen und dann noch nach dem Online-Unterricht viele Aufgaben / also zuhause zu üben noch zusätzlich, das war zu viel, denn das Kind braucht da ein bisschen Pause, ein bisschen Zeit für sich.“ (16_v: 102)
Aufbrechen von Schulbesuchs- und Leistungserhebungsnormen	9/6	„[...] hatte sie diesen Automatismus ja schon, auch wenn sie das nicht wollte und auch wenn das schwierig war, Sonntagabend oder nach den Ferien, aber es war irgendwie klar, Schule ist halt.“ (05_m: 148)
Verbesserung des Wohlbefindens	8/6	„Das war voll seins. In der Zeit hat er sich super wohlgefühlt. Und hat sich halt gewünscht, dass für immer Home-Schooling ist. Und hat da auch richtig gute Leistungen währenddessen erzielt und jetzt auch danach. Da hat man eigentlich gemerkt, dass das für ihn irgendwie effektiver ist.“ (02_m: 28)
Verlust sozialer Kontakte	6/4	„[...] weil sie halt sechs, sieben Monate, die die Kinder da im Lockdown, in den zwei Lockdowns verbracht haben, die fehlen halt einfach an sozialer Schule. Am Training von Sozialkontakten. Die fehlen halt einfach. Und

unsere Tochter, die ist halt einfach so, dass die halt sehr gut alleine klarkommt. Und wir haben dann KEINE Freundin oder irgendwas eingeladen, für sie, wenn sie das nicht will, in der Zeit. Das heißt, die war dann halt wochenlang alleine und hat gespielt, und gemalt, und Hörbücher gehört. Das heißt, die war dann halt wirklich raus aus dem Ding.“ (21_v: 86)

Entwicklung psychischer Erkrankungen und Belastungssymptome	4/3	„[...] war es ja so, dass zuvor lange kein geregelter Unterricht stattgefunden hatte wegen der Coronamaßnahmen und so weiter. Und dass eben Onlineunterricht war. Und in dem Zeitpunkt hat [Kind] auch ihre Zwangsstörung auch entwickelt beziehungsweise akribisch aufgebaut.“ (08_m: 2)
---	-----	---

Tabelle 51 Darstellung der Ordnungskategorie „Kindesebene“ in seinen Ausprägungen

Sechs Eltern stellten die Bewältigung schulischer Anforderungen während des Home-Schoolings als „sehr belastend“ (16_v: 98) für ihr Kind dar. Konkret wurde beklagt, dass Kinder „stundenlang vor dem PC sitzen“ (16_v: 98) und dabei Schwierigkeiten hätten, sich zu konzentrieren (01_m_v: 50). Zweimal machten Eltern darauf aufmerksam, dass ihr Kind „mit dem Stoff auch plötzlich nicht mehr hinterherkam“ (12_m: 98; 15_m: 42). Insbesondere Kinder, „die von der Grundschule auf das Gymnasium kommen“ (07_v: 100) hätten spürbare Probleme, sich selbst zu organisieren (09_m: 63; 07_v: 100).

In der Hauptkategorie *Aufbrechen von Schulbesuchs- und Leistungserhebungsnormen* schlug sich die Auffassung nieder (9 Nennungen), dass der coronabedingte Lockdown und das damit verbundene Home-Schooling „Automatismen“ (05_m: 148), „Gewohnheiten“ (14_v: 42) und „Routinen“ (01_m_v: 290) im Schulbesuchskontext unterbrachen und in der Folge die Norm des Schulbesuchs hinterfragt und aufgebrochen wurde:

„Und dann nachher habe ich schon gedacht, also vielleicht hat dieses Home-Office auch da mit reingespielt, dass sie dieses "Naja, warum muss ich denn in die Schule?" / sie hat halt auch gesagt / das fing nach diesem Lockdown an, dass das halt auch mitreingespielt hat, (unv.) 'Naja, Papa, du sitzt ja auch die ganze Zeit zuhause mit deinem Laptop. Das kann ich doch auch machen für die Schule.'“ (14_v: 28)

Darüber hinaus bildeten derartige Automatismen einen Schulbesuchsrahmen für Kinder, die ohnehin u. a. wegen Leistungsängstlichkeit ungern in die Schule gingen. Home-Schooling ohne Leistungserfassungen teils im angenehmen Setting mit nahen Bezugspersonen wie Großvater oder Großmutter trügen dazu bei, dass der Umgang mit Leistungssituationen verlernt werde:

„Dass auf der anderen Seite natürlich auch es ihnen Möglichkeiten eröffnet hat, die es vorher auch nicht gab. Also ich meine, wer hat den vorher Schule von zuhause aus gemacht. Also es war völlig undenkbar. Also es war einfach nicht vorgesehen, dass man von zuhause aus Schule macht. Das ist natürlich auch so eine Schwelle, wo man denkt: "Naja, gut, das könnte ich ja auch von zuhause

machen.". Also das hat sich also auch hier ein bisschen so eingegroovt gehabt, als sie dann nicht mehr in die Schule gegangen ist und gewartet hat, auf diesen Platz. Da hat sie dann gedacht, 'Naja.' sie macht jetzt mit dem Opa Home-Schooling und dann wird das schon laufen. Also was ich auch wirklich also als einen wirklich großen Punkt empfinde, ist, dass sie auch diese / diesen Umgang mit Druck und mit eben Leistungserfassungen oder so / das haben die quasi verlernt. Also das sehe ich jetzt auch bei meiner großen Tochter. Das stresst die dann total, wenn die dann irgendwelche Schulaufgaben schreibt. Oder am Anfang / weil die haben ja am Anfang quasi / also die haben ja über ein Jahr lang keine Leistungserfassungen gemacht und gar nichts. Also die haben zwar Schule gemacht, aber ohne Druck sozusagen. Sondern nur halt so 'Ja, man setzt sich halt vor den Computer.', und so war das ja am Anfang ein bisschen. Also die haben auch so ein bisschen verlernt, mit so Situationen umzugehen.“ (24_m: 88)

Mit diesem *Coding* inhaltlich eng verknüpft ließen sich Beobachtungen von sechs Eltern (8 Nennungen) erheben, die mit dem Beginn des Lockdowns eine stellenweise deutliche *Verbesserung des Wohlbefindens* beim Kind ausmachten (02_m: 72; 24_m: 38). Der Unterricht zuhause sei für ein Kind „das Paradies“ (05_m: 40), ein anderes habe das Home-Schooling „unheimlich nochmal so nach vorne gebracht“ (17_m: 38). Auffällig häufig verbanden Eltern damit eine hohe Kompetenz ihrer Kinder, sich den Erwerb schulischer Inhalte selbst zu strukturieren (02_m: 28;11_v: 54; 17_m: 38; 23_m: 132).

Vier Eltern bedauerten den *Verlust sozialer Kontakte*. Die dadurch häufig beeinträchtigte soziale Entwicklung schüchterner Kinder ließ sich an der Aussage eines Vaters exemplifizieren:

„Und kein Kontakt zu anderen Schülern wieder, für meine Tochter war das schwierig, weil sie schon ein sehr schüchternes und ruhiges Kind ist. Das hat sie / war für sie sehr schwierig, finde ich.“ (16_v: 102)

Des Weiteren sah eine Mutter die Corona-Krise als ausschlaggebend für die Entwicklung einer Zwangsstörung bei ihrer Tochter (08_m: 2), eine andere Mutter brachte die coronabedingten Einschränkungen mit dem Hyperventilieren ihrer Tochter als Symptom einer Panikreaktion (04_m: 116) in Verbindung.

Schulebene

Einen kleinen Raum nahmen elterliche Aussagen (14 Nennungen) der Ordnungskategorie *Schulebene* ein, die direkte Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf schulischer Ebene benennen.

eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten zur Schule	6/4	„Also mit der Schulpsychologin einfach mal so treffen, ging ja schon wieder nicht. Na, da mussten wir Webex machen.“ (21_v: 82)
Beeinträchtigung des Wiedereingliederungsprozesses	4/3	„Vielleicht wäre alles ein bisschen schneller vorangegangen, bei unserem Sohn zumindest. Weil dadurch, dass er halt da doch daheim war und daheim den Unterricht hatte, konnten wir dann das nicht so umsetzen, was wir so geplant hatten. Genau, das hat einfach ein bisschen länger gedauert, bis er dann wieder ein bisschen gehen konnte [...] Ja das / genau / halt bisschen zeitverzögert.“ (18_m: 84)
weitere Auswirkungen	4/4	„[...] also in [Kind]s Fall, das ist zur Unzeit gekommen, weil der Übertritt dadurch in ein anderes / weil das ist ja nicht nur eine andere Schule, sondern das ist ja auch ein anderes System. Das funktioniert ja jetzt auch alles ganz anders. Es gibt mehr Fächer und es gibt / ja das System ist eigentlich ein bisschen anders. Und das wäre, glaube ich, / vieles besser gelaufen.“ (07_v: 100)

Tabelle 52 Darstellung der Ordnungskategorie „Schulebene“ in seinen Ausprägungen

Das Gros der Aussagen der insgesamt neun Eltern bzw. Elternteile entfiel auf *eingeschränkte Kontaktmöglichkeiten zur Schule* (6 Nennungen) und die *Beeinträchtigung des Wiedereingliederungsprozesses* bzw. des systematischen Wiederheranführens an die Schule (4 Nennungen) durch die coronabedingten Maßnahmen. Einzelne Eltern äußerten zudem Bedauern über den Wegfall gemeinschaftsbildender Maßnahmen (02_m: 64), die Verstärkung von Ausgrenzungsbewegungen (09_m: 42), die Beeinträchtigung von Übertrittsprozessen (07_v: 100) sowie die Beschränkung schulischer Unterstützungsangebote (05_m: 146).

7 Diskussion und Fazit

Die vorliegende Arbeit untersucht das Erleben und Verhalten von Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler weisen zudem mindestens eine schulbezogene Angststörung und/oder eine Depression auf.

Die Diskussion interpretiert die aus den Interviews sowie der ergänzenden Fragebogenerhebung gewonnenen Daten im Kontext der Forschungsfrage. Dabei werden diese Ergebnisse mit denen anderer, vorausgehender Studien verglichen und die in diesem Zusammenhang aufgestellten Hypothesen (vgl. Kap. 4) geprüft und bewertet. Auch werden methodische Überlegungen reflektiert und mögliche Beschränkungen der Studie diskutiert (vgl. Kap. 7.7). Daraus resultierende Überlegungen im Sinne der theoretischen Relevanz der Ergebnisse und deren praktische Anwendbarkeit (vgl. Kap. 7.8) beschließen die jeweiligen Kapitel der Diskussion.

Einer Interpretation der Daten aus den Elterninterviews geht im folgenden Kapitel 7.1 eine Bewertung der Resultate der Fragebogenerhebung voraus, die auf die zusätzliche Erfassung soziodemografischer Aspekte der Stichprobe abzielte. Daraufhin werden die qualitativen Daten analysiert, im Einklang mit der vier-faktoriellen Struktur des Hypothesenmodells (vgl. Kap. 4) sowie des Ergebnisteils: Schulverweigerndes Verhalten der Kinder und Jugendlichen (vgl. Kap. 7.2) bildet den Ausgangspunkt erzieherisch herausfordernder Situationen. Das daraus resultierende spezifische Erleben und Verhalten der Eltern (vgl. Kap. 7.3 und 7.4) steht im Vordergrund der Diskussion. Danach werden weitere Bedingungsfaktoren fokussiert, die mit Schulverweigerung in Zusammenhang stehen (vgl. Kap. 7.5). Kap. 7.6 gibt einen Überblick über Grenzen der Untersuchung und der Interpretation. Die abschließende Bewertung eingangsgestellter Hypothesen (vgl. Kap. 4) sowie Verschränkung erarbeiteter Diskussionsergebnisse erfolgt in Kap. 7.6 (Fazit).

Aus Gründen der Übersicht werden die Ergebnisse der qualitativ erhobenen Daten (vgl. Kap. 6) in stark verkürzter tabellarischer Form vorangestellt.

7.1 Soziodemografische Aspekte

Der Erhebung liegen die Daten aus 24 Fragebögen und Interviews von Erziehungsberechtigten mit einem hohen Anteil an weiblichen Elternteilen zugrunde. Über zwei Drittel der Ergebnisse basiert auf Angaben von Müttern. Dieser Umstand könnte auf eine höhere zeitliche Flexibilität

der weiblichen Erziehungsberechtigten zurückzuführen sein. Möglich wäre auch, dass Mütter sich in ihrer sozialen Rolle durch die Schulvermeidungssituation als stärker belastet einschätzen, häufiger nach Kontakt und Unterstützung suchen und eigene Erfahrungen auch für andere wiederum bereitstellen. Werte zur Wochenarbeitszeit bei den weiblichen Erziehungsberechtigten zeigen, dass alle Mütter zum Zeitpunkt der Befragung reduziert beschäftigt bzw. nicht berufstätig waren. Im Gegensatz dazu waren die meisten Väter in Vollzeit tätig, was in etwa der Teilzeitquote nach Geschlecht in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2023) entspricht. Damit eng verknüpft ist die Vermutung, nach der Väter anscheinend weniger bis gar nicht in Schulvermeidungssituationen am Morgen und/oder während des Schulbesuchs involviert waren. Einige Textsegmente bestätigen diese Hypothese.

In Deutschland gab es zum Erhebungszeitpunkt mehr als acht Millionen Familien mit minderjährigen Kindern. Davon waren etwa 18 % alleinerziehende Mütter oder Väter (BMFSFJ, 2024). In der Stichprobe wurden fünf der 24 (ca. 21 %) betroffenen Kinder und Jugendlichen in Ein-Elternfamilien betreut. Obschon ein Zusammenhang zwischen getrennt lebenden Eltern und Schulvermeidung des Kindes vermutet wird (Ingul et al., 2019; Walter et al., 2010), ist der Unterschied zu gering und die Stichprobe zu klein, um eine derartige Vermutung stützen zu können.

Die Erhebung fand vornehmlich im Raum Erlangen statt, eine der Städte und Landkreise mit dem höchsten Anteil an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit einem akademischen Abschluss (Statista, 2023c). Dass etwa die Hälfte aller Erziehungsberechtigten angaben, einen akademischen Abschluss zu besitzen, erscheint daher als eine wenig überraschende Spezifität dieser Stichprobe.

Drei Mütter gaben an, unter einer Depression zu leiden oder gelitten zu haben, zwei Mütter unter einer Angststörung. In der Frage nach einer möglichen familiären Weitergabe von Angststörungen besteht in der Literatur weitgehender Konsens, dass depressive und Angststörungen auf Seiten der Eltern zentrale Faktoren bei der Entwicklung depressiver (Mattejat, 2002) und Angsterkrankungen (Last et al., 1987) bei Kindern und Jugendlichen darstellen. Wenngleich die Anzahl der hier untersuchten Fälle es nicht erlaubt, Korrelationen zu Ergebnissen anderer Studien und deren Grundgesamtheiten herzustellen, könnte unter Berücksichtigung der derzeitigen Studienlage (A. Lenz, 2014) mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit bei mehr als den dies anamnestisch angehenden Müttern eine klinisch relevante Angststörung

und/oder Depression vorliegen. Ferner ist nicht auszuschließen, dass die Interviewdaten beispielsweise aufgrund von Angaben im Sinne sozialer Erwünschtheit (Brosius et al., 2022) hierfür nur Tendenzen feststellen konnten, allerdings könnte es sich auch um eine weniger stark betroffene Stichprobe handeln.

Innerhalb der psychischen Störungen überwiegen bei schulverweigernden Kindern und Jugendlichen verschiedene Formen von Angststörungen, vor allem Leistungs-, soziale und Trennungsängste. Hinzu kommt die Annahme eines signifikanten Zusammenhangs mit depressiven Störungsbildern (Egger et al., 2003). In dieser Hinsicht verhielten sich die Angaben der Eltern zu festgestellten psychischen Störungen ihrer Kinder erwartungsgemäß: Bei 90 % der Kinder und Jugendlichen wurde eine Angststörung diagnostiziert, bei mehr als der Hälfte eine Depression. In elf der 24 Fälle lag bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern zusätzlich zur Angststörung eine depressive Störung vor, die als komorbide Störung bei Jugendlichen mit angstbasierter Schulverweigerung am häufigsten (13,9 %) zu beobachten ist (Kearney, 2008b).

Derzeit ungeklärt ist die Frage, ob sich beide Störungsbilder Angst und Depression auf eine gemeinsame zugrundeliegende Störung oder Persönlichkeitsdisposition zurückführen lassen (z. B. dysfunktionale Emotionsregulation oder negative Affektivität). Im Entwicklungsverlauf scheinen jedoch Angststörungen in vielen Fällen einer Depression voranzugehen (Ihle et al., 2012). Dies legt auch die Auftretenshäufigkeit der beiden Störungsbilder im Schulverweigerungskontext dieser Untersuchung nahe. Insofern besteht zum Erhebungszeitpunkt für ängstliche Schulverweigernde ein gewisses Risiko, im weiteren Verlauf auch depressive Symptome zu entwickeln.

Vereinzelt konnten in dieser Untersuchung Zwangsstörungen (dreimal), Tic-Störungen (einmal), Essstörung (einmal) und posttraumatische Belastungsstörung (einmal) komorbid mit Ängsten festgestellt werden. Dies entspricht weitgehend dem Forschungsbild, wonach Zwangsstörungen besonders häufig (11,7 %) in der Gruppe der 12- bis 17-Jährigen gemeinsam mit der sozialen Phobie auftreten (Walter & Döpfner, 2020a).

Im Vergleich zu Jungen weisen Mädchen ein doppelt so hohes Risiko für die Entwicklung von Angststörungen auf (Rapee et al., 2009). Nach der Pubertät sind Mädchen deutlich häufiger von depressiven Störungen betroffen (Ihle et al., 2004). Diesen Forschungsergebnissen entsprechend beinhaltet die hier beforschte Stichprobe 75% Eltern mit betroffenen Töchtern, die die Schule verweigern. Auch könnte den besonderen sozialen Einschränkungen durch die

COVID-19-Pandemie eine weitere ursächliche Rolle zukommen, im Einklang mit Ergebnissen aus Studien, die festgestellt haben, dass Mädchen hinsichtlich Lebensqualität, Ängstlichkeit, Depressivität und psychosomatischen Beschwerden während der Pandemiezeit zu einem höheren Anteil beeinträchtigt waren als Jungen (Ravens-Sieberer, Devine, Napp, Kaman, Saftig, Gilbert, Reiss et al., 2023).

Ebenfalls im Einklang mit bisherigen Ergebnissen befinden sich Alter und Zeitpunkt der Schulverweigerung. Ein beträchtlicher Anteil der Schulverweigernden (87,5 %) befand sich zum Erhebungszeitpunkt in Vorpubertät bzw. bereits im Jugendalter, also zwischen 11 und 19 Jahren. Das Durchschnittsalter zum Erhebungszeitpunkt betrug 13,1 Jahre. Es wird angenommen, dass manifeste Schulverweigerung häufiger im Jugendalter anzutreffen ist (Heyne & Sauter, 2013). Dabei besteht die Vermutung, dass das „Syndrom“ Schulverweigerung bei Jugendlichen gravierendere Ausprägungen beinhaltet und sich ätiologisch komplexer verhält (Heyne et al., 2014). Weiterhin wird angenommen, dass der Übertritt in eine weiterführende Schule (Baker & Bishop, 2015; Hersov, 1985), der zeitlich meist in den Übergang vom Kindes- in das Jugendalter fällt, ein weiteres Risiko für die Entwicklung von Schulverweigerung darstellt (Heyne et al., 2002b). In diesem Zusammenhang konnte die Arbeitsgruppe um McShane (2001) in den ersten beiden Jahren nach dem Übertritt einen Höhepunkt schulverweigernden Verhaltens feststellen. Dazu machten Forscherinnen und Forscher um Egger (2003) in einer großangelegten Studie mit Kindern und Jugendlichen zwischen 9 und 16 Jahren, die milde bis manifeste Formen von Schulverweigerung aufwiesen, ein Durchschnittsalter von 10,9 Jahren aus.

Vereinzelt wurden elterliche Annahmen erfasst, dass relativ lange Anwesenheitszeiten an der Schule und die damit einhergehende Belastung der Betroffenen einen Bedingungsfaktor für Schulverweigerung darstellen (Speck et al., 2018). In der hier vorgestellten Untersuchung gaben knapp 80 % der Eltern an, dass ihre Kinder ab Mittag zuhause betreut wurden. Insofern kann diese Annahme zumindest hier keine Bestätigung finden, eher anzunehmen ist jedoch, dass dies auf die Tatsache unterschiedlicher Stichproben zurückzuführen ist.

7.2 Schulverweigerungssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen

Schulverweigernde Kinder und Jugendliche zeigen in Schulverweigerungssituationen eine Vielzahl an Verhaltensweisen, die darauf hinweisen, dass sie Schwierigkeiten haben, den

Schulbesuch zu bewältigen. Dazu gehören u. a. somatische Beschwerden (Petermann, 2013, S. 233), eine deutlich emotionale Symptomatik, beispielsweise starke Angst, Depressivität, Unmut, Verzweiflung, Wut oder Ablehnung (Walter & Döpfner, 2020b). Einige Forschungsarbeiten vermuten aber auch Verhaltensmuster, die eher manipulativen Tendenzen zuzuordnen sind (Chitiyo & Wheeler, 2006; Speck et al., 2018; Stamm et al., 2009).

Für das Erleben und Verhalten der betroffenen Kinder und Jugendlichen in Schulverweigerungssituationen ergibt sich aus der hier untersuchten Perspektive der Eltern folgendes Bild:

Kinder und Jugendliche zeigten sowohl in der Schulverweigerungssituation am Morgen wie auch in der Abbruchsituation des Schultages typisches Verhalten.

Schulverweigerungssymptomatik setzte bereits in den Tagen zuvor und am Vorabend ein.

In Schulverweigerungssituationen ließen sich bei Kindern und Jugendlichen manipulative und dominante Verhaltensweisen erkennen.

Nach erfolgter Schulverweigerung zogen sich Kinder und Jugendlichen zurück, legten sich wieder schlafen und beschäftigten sich verstärkt mit Medien.

Tabelle 53 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Schulverweigerungssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen“

Entsprechend der Vermutung, dass einer Entschuldigung durch die Eltern vor oder während des Schultages eine Vielfalt an spezifischen Verhaltensweisen des schulverweigernden Kindes vorausgeht (vgl. Hypothese 1a und Hypothese 1b) zeigt sich in der hier durchgeführten Befragung aus Elternperspektive am Morgen und bei Schulabbruch eine Spanne an Merkmalen bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen. Darunter finden sich Widerstandsverhalten (u. a. sich widersetzendes Auftreten auch während des Schulwegs, Weglaufen von der Schule, deutlich verlangsamte Morgenroutine, ausgeprägtes Weinen), psychosomatisch-somatoforme Symptomatik (u. a. Bauch- und Kopfschmerzen, Magen-Darm-Probleme, Zittern, Luftnot, Schwindel), Verbalisierung von Versagensängsten, Insuffizienzgefühlen und Leiden (u. a. „Ich schaffe das nicht.“, „Mir geht es nicht gut.“), manipulatives Verhalten (u. a. Vortäuschen einer Krankheit), Angstattacken und Paniksymptome (u. a. Hyperventilation, Schwindel), Müdigkeit aufgrund von Ein- und Durchschlafschwierigkeiten und selbstverletzende Verhaltensweisen.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich ein für das „Syndrom“ schulverweigernden Verhaltens (Prankel et al., 2010) typisches Wechselspiel an Symptomen schulbezogener Ängste und Depressivität (Diegel, 2015b), die verschiedenen Ebenen und Diagnosekriterien zugeordnet werden können. Während o.g. Merkmale eindeutig auf verschiedenen Ebenen von

Angstsymptomen zu verorten sind, wie z. B. Bauchschmerzen auf physiologischer oder Vermeidungsverhalten auf der Verhaltensebene (Büch et al., 2015), weisen ausgeprägte Morgentiefs, vermindertes Selbstbewusstsein, Müdigkeit aufgrund von Ein- und Durchschlafschwierigkeiten und selbstverletzende Verhaltensweisen auf wesentliche Charakteristika depressiver Störungen (Ihle et al., 2012) hin. Auch Parallelen zu Panikstörung und Agoraphobie (S. Schneider & Herren, 2013) lassen sich erkennen.

Bei Angststörungen kommt es zu Störungen der kognitiven Informationsverarbeitung (Hirsch & Clark, 2004). So neigen ängstliche Kinder und Jugendliche beispielsweise zu erhöhter Aufmerksamkeitslenkung auf angstausslösende Reize (vgl. u. a. N. Heinrichs & Reinhold, 2010). Entsprechend des kognitiven Modells nach Clark und Wells (Clark & Wells, 1995; Hodson et al., 2008) entwickeln betroffene Kinder und Jugendliche auf der Grundlage früherer Erfahrungen eine Vielzahl dysfunktionaler Annahmen und Erwartungen über sich selbst und ihre soziale Umgebung. Das führt u. a. zu Sicherheitsverhalten, also Widerstandsverhalten, um den angstbesetzten, vermeintlich als Katastrophe interpretierten Schulbesuch zu verhindern. Darüber hinaus befeuern unwillentlich kreisende Gedanken körperliche und kognitive Angstsymptome, die sich in psychosomatisch-somatoformen Beschwerden, Ein- und Durchschlafschwierigkeiten oder auch Angstattacken mit Luftnot äußern können.

Auch wird vermutet, dass Kinder und Jugendliche mit einer sozialen Angst nur gering ausgeprägte Erwartungen an die eigene Leistungsfähigkeit besitzen und die eigenen Leistungen besonders stark abwerten (Alfano et al., 2006), was sich möglicherweise auch in verstärkter Verbalisierung von Insuffizienzgefühlen zeigt.

Zusätzlich zu den Erkenntnissen über kognitive Beeinträchtigungen haben mehrere Studien auch soziale Kompetenzdefizite bei Kindern und Jugendlichen mit sozialen Ängsten dokumentiert (Walter & Döpfner, 2020a), die in einer Art Spirale wiederum zu negativen sozialen Erfahrungen und misserfolgsorientierten Erwartungen führen. Die daraus resultierende Vermeidung sozialer Situationen hindert betroffene Kinder und Jugendliche, soziale Fertigkeiten zu üben (Spence et al., 1999), was gerade für diese überaus wichtig wäre.

Die Befunde dieser Untersuchung erweitern das Verständnis schulverweigernder Symptomatik. Ein Drittel der Eltern berichtet, dass schulverweigerungsspezifische Symptome bereits am Wochenende bzw. Vorabend des neuen Schultags einsetzen. Die vorhandene Literatur bietet hinsichtlich dieses Aspekts bisher wenig Anhaltspunkte, vielleicht weil dieser Aspekt noch

nicht so sehr in den Blick genommen wurde. Es ist plausibel, dass sich bei Kindern und Jugendlichen mit mehr oder weniger manifesten Ängsten bereits am Wochenende oder am Vorabend aufgrund dysfunktionaler Annahmen und Erwartungen (Clark & Wells, 1995; Hodson et al., 2008) entsprechende Schulverweigerungssymptomatik bzw. deren Vorläufer einstellt, die auch von den Eltern wahrgenommen wird.

Bemerkenswert ist bei den vorliegenden Befunden ein hoher Anteil der Eltern, deren Äußerungen auf eine Bandbreite manipulativer, teils dominanter Verhaltenstendenzen, hindeutet. So täuschen viele Kinder Krankheiten vor oder setzen ihre Eltern auf unterschiedliche Art und Weise unter Druck, um auf eine Entschuldigung hinzuwirken. Direkte Ankündigungen des Schulabbruchs bereits am Morgen, die absichtliche Behinderung der familiären Morgenroutine oder das Vorschieben von Beschwerden, um eine Benachrichtigung der Eltern durch die Schule zu erwirken, scheinen Strategien der betroffenen Kinder zu sein, die den eingeschränkten elterlichen Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten in derartigen Situationen entsprechen. Die Ergebnisse decken sich mit Daten einer Studie aus der Schweiz (Stamm et al., 2009) sowie einer nationalen qualitativen Erhebung mit Beraterinnen und Beratern (Speck et al., 2018). Hinweise auf bedrängende oder sogar nötigende Verhaltensweisen der betroffenen Kinder und Jugendlichen lassen sich in der Forschungsliteratur zwar seit längerem, jedoch nicht sehr ausgeprägt feststellen. In diesem Kontext sei auch auf Want (1983) verwiesen, der schulängstlichen Kindern und Jugendlichen die Eigenschaft der „*wilful domination and manipulation of a parent*“ zuschreibt. Daneben würden schulängstliche Kinder und Jugendliche weniger die Schule fürchten, sondern den Verlust von „*feelings of omnipotence*“, die sie zuhause im Gegensatz zur Schulwirklichkeit gewohnt seien (Berry et al., 1993). Das Erklärungsmodell hinsichtlich der Veränderungen kognitiver Prozesse von Clark und Wells (1995) unterstützt beide Vermutungen: Verzerrte Bewertungen der eigenen Person, körperliche und kognitive Angstsymptome befeuern Verhaltensstrategien, um den Schulbesuch zu vermeiden. Dabei greifen betroffene Kinder und Jugendliche auch auf mutmaßlich manipulatives Verhalten zurück.

Schulverweigerungssituationen werden häufig von dysfunktionalen Verstärkerprozessen begleitet. So wird schulverweigerndes Verhalten durch Aktivitäten zur Entlastung und zum Vergnügen (z. B. Entspannung, Medienkonsum) eher verstärkt (Kearney & Albano, 2004). Die betrachtete Datenlage deckt sich mit anderen bisherigen Ergebnissen. Elterliche Aussagen

bestätigen, dass sich ihre Kinder, nachdem klar ist, dass sie zuhause bleiben, häufig wieder zurückziehen, sich schlafen legen, mit Medien beschäftigen oder nachmittags Freunde treffen.

7.3 Erleben von Eltern in Schulverweigerungssituationen

Schulverweigerungssituationen stellen erhebliche Herausforderungen für Eltern dar und bedürfen häufig massiven pädagogischen Einsatzes (Chitiyo & Wheeler, 2006; Speck et al., 2018). Gleichzeitig bewegen sich Erziehungsberechtigte in einem komplexen Spannungsfeld unterschiedlicher Anforderungen wie z. B. das emotionale Begleiten des Kindes, die Erfüllung des beruflichen Alltags sowie die Durchsetzung der Schulpflicht, was häufig hohes Belastungs- und Überforderungserleben (vgl. Kap. 7.3.1) nach sich zieht.

Unter Berücksichtigung gängiger Familienentwicklungs- und Familienstresstheorien und deren Ergänzungen (McCubbin & Patterson, 1983; Patterson, 2002; Schneewind, 2008) wird davon ausgegangen, dass sich dabei besondere Dynamiken im Hinblick auf Eltern-Kind-Interaktion und -Beziehung (vgl. u. a. Dalziel & Henthorne, 2005; Finning et al., 2020) entwickeln.

Je nach elterlichem Verständnis über Motive, Ursachen und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens ist außerdem davon auszugehen, dass subjektive Sinnstrukturen auf Elternseite (vgl. Kap. 7.3.3) Schulverweigerung moderieren, indem sie beispielsweise im Zuge von Somatisierungstendenzen oder unklaren Beschwerden zu übermäßigem Sorgeverhalten (Speck et al., 2018) und damit zu häufigen Krankmeldungen führen (Popp, 2018).

7.3.1 Belastungs- und Überforderungserleben in Schulverweigerungssituationen

Eltern erleben Schulverweigerungsverhalten ihrer Kinder und Jugendlichen als eine komplexe und herausfordernde Situation (Chitiyo & Wheeler, 2006; Speck et al., 2018), in der sich betroffene Kinder ihren Eltern häufig trotz angemessenen Drängens den Schulzuführungsbemühungen widersetzen (Berg et al., 1985), sie emotional unter Druck setzen (Albers & Ricking, 2018), manipulativ agieren (Chitiyo & Wheeler, 2006; Speck et al., 2018) oder physisch Widerstand leisten (Heyne et al., 2019).

Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Symptomatik (vgl. auch Kap. 7.2) und den damit einhergehender Konsequenzen im Schulverweigerungskontext für das engere soziale Umfeld des betroffenen Kindes, ist davon auszugehen, dass Eltern starken Belastungs- und

Überforderungssituationen ausgesetzt sind (Dalziel & Henthorne, 2005; Heyne et al., 2019; Popp, 2018; Speck et al., 2018). Zentrale Erkenntnisse zu Stress und Belastung von Eltern (Maly-Motta, 2023) sollen deshalb in die Überlegungen miteinbezogen werden.

Zusammengefasst können erhobene Elternaussagen dieser Arbeit im Bereich *Belastungs- und Überforderungserlebens* wie folgt dargestellt werden:

Eltern erlebten morgendliche Konflikte sowie mit Schulverweigerungsverhalten einhergehende negative emotionale Reaktionen (wie z. B. Unsicherheit oder Schuld) als deutliche Belastung.

Eltern gaben an, im Laufe der Entwicklung der Schulverweigerung nicht (mehr) im Stande gewesen zu sein, ihr Kind der Schule zuzuführen.

Eltern beschrieben eine kurzfristige Erleichterung, nachdem entschieden war, dass das Kind der Schule fernbleibe.

Eltern empfanden eine angespannte Gefühlslage, obwohl ihr Kind zum Schulbesuch bewegt werden konnte.

Tabelle 54 Zusammenfassung des Bereiches „Belastungs- und Überforderungserleben in Schulverweigerungssituationen“

Morgendliche Auseinandersetzungen, das Empfinden von Hilflosigkeit, Unsicherheit, Ärger oder Mitleid sowie Schuldgefühle wurden im Schulverweigerungskontext von Eltern als deutliche Belastungen wahrgenommen.

Die kognitiv-transaktionale Stresstheorie hat sich als grundlegendes Erklärungsmodell herauskristallisiert (Knoll et al., 2017), dessen Grundannahmen sich in den Modellen zu Stress und Belastung, spezifisch bezogen auf die Familie und im Kontext von Elternschaft, zu großen Teilen wiederfinden lassen (Cina & Bodenmann, 2009). Carter und McGoldrick (1989) erweitern das Modell, indem sie den allgemeinen Stressbegriff in einen Rahmen von Familienentwicklungsphasen (wie z. B. der Übergang der Kinder von der Primar- in die Sekundarstufe) integrieren. Dabei unterscheiden sie vertikale und horizontale Stressoren. Vertikale Stressoren sind intergenerational übertragene Belastungen, Verhaltensmuster, also das „Päckchen“ eines Individuums, das es durch das Aufwachsen in einem bestimmten Familiensystem mit Rollenerwartungen, erlebten Ereignissen und Traumata mit sich trägt. Horizontale Stressoren stellen hingegen normative Stressquellen und Anforderungen dar, u. a. auch unvorhersehbare, kritische Lebensereignisse.

In diesem Zusammenhang können manifeste Schulverweigerungsformen als starke horizontale Stressoren betrachtet werden. Das Zusammenspiel mit weiteren vertikalen und horizontalen Stressoren auf Elternseite wie beispielsweise psychischen und körperlichen Erkrankungen (vgl. Kap. 7.5.1), Angsterfahrungen in der eigenen Schulzeit (vgl. Kap. 7.5.4) oder mit Schulverweigerung einhergehende innerfamiliäre Konflikte (vgl. Kap. 7.5.1) erhöht das familiär erlebte Stressniveau weiter. Je mehr Stress auf Familien einwirkt, umso weniger Bewältigungskapazitäten stehen zur Verfügung (Bodenmann, 2002).

Um angemessen auf Widerstandsverhalten ihrer Kinder reagieren zu können, bedarf es bei betroffenen Eltern häufig eines großen zeitlichen, psychischen und physischen Engagements am Morgen, das die Bewältigung des nachfolgenden beruflichen wie privaten Alltags erschweren und zur Belastung machen kann. Ist dies nicht gegeben, könnten ungünstige Reaktionsmuster folgen und Zuführungsversuche weiter erschweren (Stormshak et al., 2000). Die Befunde lassen vermuten, dass einige Eltern auch Wut und Ärger im Zusammenhang mit morgendlichen Auseinandersetzungen empfinden und dies auch in der Situation äußern.

Der Druck, als Eltern bzw. als Mutter perfekt sein zu müssen, und das Gefühl der Schuld, nicht alle Ansprüche und Bedürfnisse des Kindes innerhalb der Elternrolle erfüllen zu können, können gleichzeitig zu erhöhten Angst- und Stresssymptomen führen. Daneben wird das Empfinden von Kompetenz in der Elternrolle verringert (Henderson et al., 2016), was weitere erzieherischen Unsicherheiten in Schulverweigerungssituationen nach sich ziehen kann.

Vor dem Hintergrund der hier untersuchten Datenlage gaben 75 % der Betroffenen an, im Laufe der Entwicklung der Schulverweigerung – teilweise trotz des Wissens dysfunktionaler Selbstverstärkung – nicht (mehr) im Stande gewesen zu sein, ihr Kind der Schule zuzuführen.

In Übereinstimmung mit dem bestehenden wissenschaftlichen Konsens zeigen die Befunde dieser Untersuchung das in früheren Studien beschriebene Muster (Dalziel & Henthorne, 2005; Speck et al., 2018), nach denen sich Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher im Verlauf der Schulverweigerungssymptomatik überfordert, unsicher oder hilflos angesichts der komplexen Ursachen und der Herausforderungen fühlen (Popp, 2018). Trotz des Wissens um selbstverstärkende Konsequenzen ihrer Handlungen (Büch et al., 2015) geben auch diese Eltern im Verlauf die Schulzuführungsversuche auf und scheinen aufgrund ihrer eingeschränkten Handlungsalternativen die Entschuldigung vom Unterricht häufig als die einzige mögliche Reaktion zu betrachten (Speck et al., 2018)

Vor dem Hintergrund der Vermutung, schulverweigernde Kinder und Jugendliche agierten manipulativ, um eine Entschuldigung der Eltern zu erwirken (vgl. Kap. 7.2), schafft besonders die herausfordernde, belastende und teils überfordernde Verweigerung am Morgen eine Situation, in denen Eltern unter Druck geraten und ihre erzieherische Rolle nicht angemessen ausüben können. Dieser Gedanke stützt die Vermutung von Lehrkräften, dass bei Vorliegen auffällig häufiger Krankmeldungen Kinder eine gewisse Einflussnahme oder gar Kontrolle über ihre Eltern ausüben (Popp, 2018).

Um Ressourcen zu schonen, die in anderen Bereichen wie z. B. familiärer oder beruflicher Alltag benötigt werden, kann es durchaus sein, dass Eltern den Schulzuführungsversuchen zunehmend ambivalent gegenüberstehen, auch wenn sie zu einem früheren Zeitpunkt großes Engagement und Überzeugung zeigten (Heyne et al., 2019).

In der vorliegenden Untersuchung beschrieben in diesem Zusammenhang viele Eltern eine meist nur kurzfristige, vorübergehende Stimmungsbesserung und Erleichterung, nachdem entschieden war, dass das Kind der Schule fernbleibe. Gefühle der Erleichterung wichen häufig im weiteren Verlauf Gefühlen der Hilflosigkeit und Verzweiflung.

Die kurzfristige Stimmungsbesserung und Erleichterung bei den Eltern nach der Entscheidung, dass das Kind der Schule fernbleiben soll, lässt eine vorübergehende Entlastung der Eltern und ihrer Kinder vermuten (Cina & Bodenmann, 2009). Anscheinend glauben Eltern in dieser Phase, mit der Entschuldigung des Kindes bei der Schule eine akute Belastungssituation abzumildern. Die nachfolgende Verschlechterung des Befindens der Eltern könnte neben der jedoch absehbaren Rückkehr der Grundproblematik als Anzeichen für die Erwartung langfristig negativer Auswirkungen dieser Entscheidung interpretiert werden.

Der Rückzug der Kinder und Jugendlichen und ihre Beschäftigung mit Medien stellen dysfunktionale Bewältigungsmechanismen dar, die soziale Isolation und die damit einhergehende Schulverweigerungsproblematik möglicherweise weiter verstärken (Kearney & Albano, 2004). Neben paradox erscheinender Erleichterung auf Seiten der Eltern könnten Stimmungslagen wie u. a. Hilflosigkeit, Verzweiflung einen Hinweis darauf darstellen, dass auch Dysfunktionalität und langfristig ungünstige Folgen ihrer Entscheidung von Eltern zwar wahrgenommen werden, die temporäre Auszeit ihres Kindes jedoch nach wie vor als einzige Reaktionsmöglichkeit betrachtet wird.

Wenn das Kind trotz anfänglichen Unwohlseins doch zum Schulbesuch bewegt werden konnte, empfand ein Großteil der Eltern kurzfristige Erleichterung. Diese wich aufgrund der Erwartung eines doch wahrscheinlich wiederkehrenden Schulabbruchs im weiteren Verlauf einer angespannten Gefühlslage.

Kurzfristige Erleichterung der Eltern könnte auf der Hoffnung beruhen, dass das Kind sich schließlich doch an die schulischen Anforderungen anpasst oder dass die Probleme vorübergehend gelöst sind. Aufgrund negativer Zukunftserwartungen (Kring et al., 2019) wie etwa eines möglichen Schulabbruchs, die unter Berücksichtigung der Ausführungen in Kap. 7.2. durchaus berechtigt sind, weicht kurzfristige Erleichterung einer Stimmung der Anspannung. Anhaltender Stress, Unsicherheit und emotionale Belastung sind die Folge, die Eltern, insbesondere Mütter (vgl. Kap. 7.1), bei der Bewältigung des familiären- und beruflichen Alltags deutlich beeinträchtigen können (Panova et al., 2016).

7.3.2 Elterliches Verständnis über Motive, Ursachen und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens

Die Gründe schulverweigernden Verhaltens sind äußerst vielfältig, sie beeinflussen und verstärken sich oft gegenseitig (Walter & Döpfner, 2020a). Auf individueller Ebene lassen sich schulbezogene Ängste, mangelnde soziale Fertigkeiten, Probleme im Lern- und Arbeitsverhalten sowie intellektuelle Überforderungen nennen (Kearney, 2016; McShane et al., 2001; Walter & Döpfner, 2009). Im Schulverweigerungskontext werden häufig zugrundeliegende Ursachen von physischen Symptomen verdeckt (Thambirajah et al., 2008), sodass Eltern die das Vorliegen einer Problematik des Schulfernbleibens zunächst gar nicht oder erst sehr spät erkennen (Speck et al., 2018). Zudem stellt sich die Frage, ob Eltern die tatsächlichen Hintergründe und Beweggründe des Verhaltens ihrer Kinder bewusst erkennen können.

Die Auswertung der Elternangaben zu deren Verständnis über Hintergründe und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens ergibt folgende Ergebnisse:

Eltern führten Schulverweigerung auf zentrale Wirkfaktoren zurück und zeigten tiefergehendes Verständnis für mögliche Wirkgefüge.

Eltern betrachteten hauptsächlich unangenehme oder traumatische Erfahrungen sowie früheres mildes schulverweigerndes Verhalten als Indikatoren für Schulverweigerung, konnten diese jedoch selten angemessen einordnen.

Eltern sahen negative Folgen der angesammelten Fehlzeiten für das weitere schulische Fortkommen ihres Kindes.

Tabelle 55 Zusammenfassung des Bereiches „Elterliches Verständnis über Hintergründe und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens“

Die meisten Eltern erklärten die Schulvermeidung ihrer Kinder durch wichtige Faktoren wie beispielsweise soziale Ängste. Eine signifikante Anzahl von Eltern zeigte ein tiefergehendes Verständnis für mögliche Zusammenhänge im Kontext der Schulvermeidung, wie etwa die Selbstverstärkung von Vermeidungsverhalten. Ein stark eingeschränktes Verständnis zu Hintergründen wurde bei nur wenigen Erziehungsberechtigten festgestellt.

Es bestehen Befunde, die einen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad der Eltern und dem elterlichen Verständnis für psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen vermuten lassen (Benjamin et al., 2022). Die vorliegenden Ergebnisse könnten in diese Richtung weisen, da das Sampling dieser Erhebung einen bildungsnäheren Hintergrund aufweist (vgl. Kap. 7.1).

Außerdem besteht Übereinstimmung darin, dass häufig auch bei Eltern von Kindern eine diesen ähnliche ängstliche und depressive Symptomatik vorliegt (Last et al., 1987; Mattejat, 2002). So kann davon ausgegangen werden, dass viele Eltern dieses Samplings sich im Rahmen eigener internalisierender Schwierigkeiten bereits mit individuelle Störungs- und Behandlungskonzepten auseinandergesetzt haben und auf dieser Grundlage Schulverweigerungssymptomatik entsprechend einordnen können.

Dagegen zeigen die hier analysierten Interviews, dass Eltern zwar retrospektiv – und auf spezifische Fragestellungen hin – einige wenige konkrete Marker wie z. B. unangenehme oder traumatische Erfahrungen sowie früheres mildes schulängstliches Verhalten im Kontext von Schulverweigerung identifizieren, jedoch in aktuellen Belastungs- und Akutsituationen nicht einordnen können. Außerdem scheint die Entwicklung schulverweigernden Verhaltens ein schleichendes, für Eltern nur schwer wahrnehmbares Phänomen zu sein. Erkannten Eltern in Einzelfällen Symptome oder Anzeichen, konnten diese nur selten ihrer Bedeutung gemäß identifiziert werden.

Dies kann, zusätzlich zum Mangel an Aufgeklärtheit über individuelle Störungskonzepte, auf Gründe allgemeiner sogenannter Abwehrmechanismen zurückzuführen sein. Ein psychologisches Phänomen, das auftreten kann, wenn Eltern Symptome für psychische Erkrankungen bei ihren Kindern nicht wahrnehmen können oder wollen, ist die Hemmung bestimmter Gedanken. Dies bezeichnet die bewusste oder unbewusste Weigerung, die Realität einer Situation anzuerkennen, insbesondere wenn sie belastend oder bedrohlich ist (Petrie et al., 2004). Außerdem könnten Schuldgefühle eine Rolle spielen, wenn Eltern sich selbst die Schuld geben oder befürchten, dass andere sie verurteilen könnten (Elvin-Nowak, 1999), wenn sie wahrnehmen, dass ihr Kind möglicherweise an einer psychischen Erkrankung leidet.

Damit einhergehend ist in den Elternprotokollen immer wieder erkennbar, dass Eltern die Schulverweigerungsproblematik in erster Linie als Ausdruck der Probleme des Kindes interpretieren und damit Faktoren auf familiärer Ebene (Walter & Döpfner, 2020a) in den Hintergrund geraten. Auch wenn psychoanalytische Konzepte nur schwer operational fassbar sind und daher nur unzureichend evaluiert werden können (Dörfler et al., 2018), stützen die Befunde auch das Phänomen der Projektion, bei dem Eltern ihre eigenen ungelösten Konflikte oder Schwierigkeiten auf ihr Kind übertragen und damit möglicherweise auch eltern- sowie familienbezogenen Interventionsmaßnahmen als Teil multimodaler Therapie bei Schulverweigerung (Walter & Döpfner, 2020a) kritisch gegenüberstehen.

Zusammen mit dem Umstand, dass bei Schulverweigerung häufig psychische oder sozio-emotionale Ursachen von physischen Symptomen verdeckt werden (Thambirajah et al., 2008) unterstreichen die vorliegenden Ergebnisse die Vermutung, dass Eltern falsch legitimierende oder zumindest vorschnelle anderweitige Entschuldigungsgrundlagen annehmen, ohne weitere Ursachen in Betracht zu ziehen (Speck et al., 2018, S. 158–159). Damit erhöhen sie das Risiko, dass die tatsächliche Problematik des Schulfernbleibens nicht oder zu spät wahrgenommen wird (Speck et al., 2018).

Die Analyse elterlicher Angaben zeigt, dass etwa die Hälfte der Eltern eine Vielzahl an negativen Folgen der angesammelten Fehlzeiten für das weitere schulische Fortkommen ihres Kindes sahen.

Es besteht die Hypothese, dass Eltern im Kontext schulverweigernden Verhaltens ein mangelhaftes Verständnis bezüglich des Umgangs mit der Abwesenheit ihres Kindes und deren nachteiligen Folgen haben. Die vorliegenden Ergebnisse stützen nur teilweise die Vermutung, dass

Eltern ein defizitäres Bewusstsein für ungünstige Folgen des Fernbleibens besitzen und damit das Problem des Absentismus häufig zu spät oder gar nicht wahrnehmen (Speck et al., 2018, S. 158). Viele der befragten Eltern formulierten ungünstige Folgen in Form von Vorwissenslücken, Strukturverlust und Nichterreichen des Klassenziels (Schrader & Helmke, 2008). Außerdem prognostizierten einige Erziehungsberechtigte eine Verschärfung der Abwärtsspirale und zeigten Verständnis für das psychologische Phänomen der Selbstverstärkung bei Vermeidungsverhalten (Büch et al., 2015). Die Beschreibungen weniger Erziehungsberechtigten dagegen könnten der Hypothese entsprechen. Sie gaben dem Umstand des Fernbleibens eine untergeordnete Bedeutung oder bedauerten die Fehlzeiten, ohne deren ungünstige Folgen weiter zu konkretisieren. Divergierende Wertvorstellungen, Scham oder Resignation könnten weitere Motive in diesem Kontext darstellen.

7.3.3 Elterliche Sinnstrukturen in Schulverweigerungssituationen

Es ist anzunehmen, dass spezifische subjektive Sinnkonstruktionen, Rechtfertigungs- und Verarbeitungsstrategien der Eltern z. B. aufgrund mehr oder weniger klarer Schulverweigerungssymptomatik das Entschuldigungsverhalten beeinflussen und Schulverweigerung begünstigen (Popp, 2018; Speck et al., 2018). Die Ausprägung von Ängsten (Hettema et al., 2001) und Depressionen (Sullivan et al., 2000) wird zu einem großen Teil auch genetischen Faktoren oder in der Familie erworbenen zugeschrieben. Es ist also plausibel, dass Eltern in Schulverweigerungssituationen häufig entsprechende – im Schulverweigerungskontext ungünstige – kognitive Muster zeigen.

Die Befunde dieser Erhebung geben zahlreiche Einblicke in mögliche Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen vor dem Hintergrund elterlicher Entschuldigung:

Sorgen und Befürchtungen der Eltern um das Kindeswohl dominierten subjektive *Sinnstrukturen für* elterliches Entschuldigungsverhalten.

Eltern führten soziale Konflikte, körperliches Unwohlsein, Ein- und Durchschlafschwierigkeiten sowie morgendliche Panikattacken auf Seiten des Kindes als Rechtfertigung für Schulabsenzen auf.

Eltern verknüpften Entschuldigungsverhalten mit eigenen Angsterfahrungen.

Eltern äußerten telefonische Aufforderungen der Schule, das Kind abzuholen, als Rechtfertigung für Schulabsenz.

Tabelle 56 Zusammenfassung des Bereiches „Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen vor dem Hintergrund elterlicher Entschuldigung“

Teils unspezifische, teils spezifisch *ausgeprägte Sorgen und Befürchtungen* der Eltern um das Kindeswohl (darunter Mobbing) dominierten im Bereich subjektiver *Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen für* elterliches *Entschuldigungsverhalten*. Soziale Konflikte, körperliches Unwohlsein (vereinzelt Regelblutung), Ein- und Durchschlafschwierigkeiten sowie morgendliche Panikattacken bildeten Stützen elterlicher Rechtfertigung.

Die Befunde dieser Untersuchung stimmen mit bisherigen Forschungsergebnissen überein, wonach Eltern, die Mobbing und körperliches Unwohlsein als Gründe für das Fehlen ihrer Kinder nannten, dazu geneigt waren, das Fehlbleiben ihres Kindes von der Schule zu dulden und die Entschuldigung ihrer Kinder als primäre Reaktionsmöglichkeit sahen (Dalziel & Henthorne, 2005; Havik et al., 2014). Außerdem stützen die Befunde die Vermutung, dass Eltern ihre Kinder als Folge von Somatisierungstendenzen vom Schulbesuch entschuldigen (Popp, 2018; Speck et al., 2018), wie beispielsweise die Angabe, dass morgendliche Müdigkeit aufgrund von Ein- und Durchschlafschwierigkeiten ihrer Kinder die Erziehungsberechtigten dazu veranlasste, diese Hypothese bestätigen kann.

Zusätzlich zu mehr oder weniger spezifischen Sorgen zeigten sich in den vorliegenden Daten auch eher unspezifische Befürchtungen („davor, dass irgendetwas passiert“) als Rechtfertigung für elterliches Entschuldigungsverhalten.

Die klinische Psychologie führt insbesondere bei Ängsten mehrere kognitive Einzelaspekte: darunter negative Zukunftserwartungen und starke Beachtung von Bedrohungsgefühlen (Kring et al., 2019). Die vorliegenden Befunde sprechen für ein überdurchschnittlich hohes elterliches Erleben von Ängsten, die deren kognitive Sinn- bzw. Rechtfertigungsstrukturen für Entschuldigungsverhalten beeinflussen. So könnten Erwartungen sozialer Konflikte bzw.

Ausgrenzungssituationen ihres Kindes bzw. starke Fokussierung und Interpretation des schulverweigernden Erlebens und Verhaltens ihres Kindes (z. B. somatische Beschwerden, starke Müdigkeit oder emotionale Symptomatik, vgl. Kap. 7.2) Erziehungsberechtigte dazu veranlassen, ihr Kind unangemessen früh vom Schulbesuch zu entschuldigen. Vor dem Hintergrund, dass eine entsprechende Auslösesymptomatik bei den Kindern und Jugendlichen bereits Tage vor dem eigentlich anstehenden Schulbesuch auftreten kann und dass die Kinder und Jugendlichen in Schulverweigerungssituationen teils manipulativ agieren (vgl. Kap. 7.2), könnten Eltern trotz des Wissens um die Wichtigkeit des Schulbesuchs (vgl. Kap. 7.3.2) ihre Kinder schützen wollen. Derartige kognitive Muster stehen in engem Zusammenhang mit überprotektiven Verhaltensmustern (Atkinson et al., 1985), auf die noch eingegangen wird (vgl. Kap. 7.4.3).

Analog zu den Erkenntnissen der bisherigen Forschung zu Stressbewältigung (M. Heinrichs et al., 2015) deuten die Befunde dieser Arbeit darauf hin, dass eine gewisse Ausprägung von Schulverweigerungsverhalten bestimmte Kompetenzen von Eltern unterminiert bzw. negative Merkmale der Beziehung verstärkt (Bodenmann, 2002). So ist davon auszugehen, dass z. B. morgendliche Panikattacken oder das bewusste Hinauszögern der Morgenroutine durch das betroffene Kind (vgl. Kap. 7.2) die Stressbelastung auf Erziehungsberechtigte so stark erhöht, dass maladaptive Bewältigungsstrategien bzw. ungünstige kognitive Muster, die in die Entschuldigung vom Unterricht münden, befeuert werden.

Dazu wurde Entschuldigungsverhalten oft mit eigenen, ähnlichen, teils kindheitsbezogenen Überforderungs-, Schulverweigerungs- oder Angsterfahrungen auf Elternseite verknüpft. Diese Daten passen zu den Befunden, nach denen Angsterfahrungen auf Seiten der Eltern deren Einstellung zur Schule prägen (vgl. Kap. 7.5.4), und verdeutlichen deren möglichen Einfluss auf kognitive Faktoren im Schulverweigerungskontext. In diesem Zusammenhang spielen auch geringe Kontrollüberzeugungen der Eltern eine zentrale Rolle (Mineka et al., 1998). Kindheitserlebnisse oder Traumatisierungen können dazu beitragen, den Glauben an die Unkontrollierbarkeit des Lebens zu verstärken (Green et al., 2010).

Auf der Grundlage von Einzelaussagen in den hier geführten Interviews lässt sich ein Zusammenhang zwischen elterlichem Erleben („Das ist bei mir auch manchmal so: Ich komme einfach nicht hoch.“) und der kognitiven Bewertung des schulverweigernden Kindsverhaltens vermuten. Vor dem Hintergrund der Erbllichkeit (Sullivan et al., 2000) aber auch eines Modells für Depressionen sind Kinder depressiver Mütter in einem besonderen Maße negativer

Affektivität und Reaktionsarmut ausgesetzt (Toth et al., 2009). Eine entsprechende Ausprägung auf kognitiver Ebene, vor allem wenn eine Vorstufe depressiver Symptomatik auf Elternseite besteht, ist durchaus plausibel. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass weitere Einflussfaktoren auf der Ebene des elterlichen Verständnisses über Motive, Ursachen und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens (vgl. Kap. 7.3.2) auch in diesem Zusammenhang eine moderierende Rolle spielen.

Bemerkenswert waren Äußerungen der Eltern, in denen im Zusammenhang mit elterlichen Entschuldigungen auf telefonische Anrufe der Schule verwiesen wurde, um das Zuhause bleiben ihres Kindes zu rechtfertigen. Anscheinend wird die Aufforderung der Schule, die betroffenen Kinder von der Schule abzuholen, von Erziehungsberechtigten häufig als Bestärkung wahrgenommen, schulverweigernde Kinder für weitere Tage zu entschuldigen.

In dem Kontext sei auf die Theorie der *kognitiven Dissonanz* verwiesen, nach der Personen Spannungen empfinden, wenn individuelle Werte und Meinungen nicht mit dem Verhalten einer Person übereinstimmen (Irle & Festinger, 2012). Wenn Eltern dem Schulbesuch zwar großen Wert beimessen, ihr Kind jedoch aufgrund verschiedener Hintergründe (z. B. Überforderung) vom Schulbesuch entschuldigen, könnte sich so Unwohlsein einstellen. Um derartige Spannungen zu reduzieren, versuchen Personen zusätzliche Aspekte zu finden, um ihre Entscheidung zu rechtfertigen. Im Schulverweigerungskontext ließe sich z. B. die Priorisierung körperlicher Gesundheit vermuten, um Inkonsistenzen zwischen persönlichen Werten und Handlungsweisen zu verringern.

7.4 Verhalten von Eltern in Schulverweigerungssituationen

In Schulverweigerungssituationen sind Eltern häufig Belastungs- und Überforderungssituationen über einen längeren Zeitraum ausgesetzt (Kearney, 2008b; Ricking et al., 2016). Im Zusammenhang mit Handlungsweisen in Schulverweigerungssituationen können Erziehungsberechtigte verschiedenen Kategorien zugeordnet werden (Dalziel & Henthorne, 2005): darunter (a) Eltern, die sich intensiv bemühen, ihre Kinder der Schule zuzuführen, (b) überprotektive Eltern und (c) Eltern, die sich nicht im Stande sehen, gegen die Schulverweigerung vorzugehen. Zur Untersuchung steht außerdem die Annahme, dass bei Eltern schulverweigernder Kinder ungünstige erzieherische Verhaltensweisen wie z. B. überprotektives (vgl. Kap. 7.4.2)

Verhalten (vgl. Kap. 4.9, Hypothesen 2c, 3a, 3b, 3c) auftreten, die sich vor dem Hintergrund bestimmter Sinn- und Rechtfertigungsstrategien (vgl. Kap. 7.3.3) auch in ihrem Entschuldungsverhalten (Hypothese 3d) zeigen.

7.4.1 Verhaltensformen und Haltungen in Schulverweigerungssituationen

In Stresssituationen greifen Menschen auf vielfältige adaptive, aber auch maladaptive behaviorale Bewältigungsstrategien zurück (Lazarus, 1984a). Welche der Copingstrategien zum Einsatz kommt, ist abhängig von der gedanklichen Interpretation und Beurteilung eines Stressors. Zentrale Aspekte der Beurteilung sind die Größe der Bedrohung und die verfügbaren Ressourcen (Lazarus, 1993). Zuweilen äußert sich Belastungs- und Überforderungserleben dahingehend, dass Eltern Schulverweigerungsverhalten billigen (Albers & Ricking, 2018) bzw. nicht mehr im Stande sind, ihre Kinder der Schule zuzuführen (Hallam & Rogers, 2008). Außerdem bedeuten schulverweigernde Kinder Stress für Partnerbeziehungen (Umberson et al., 2005), deren Funktionsfähigkeit gerade in dieser Situation auf die Probe gestellt wird (Schneewind & Wunderer, 2003).

Die Analyse elterlicher Angaben der vorliegenden Untersuchung zu Verhaltensformen und Haltungen im Schulverweigerungskontext zeigt folgende Ergebnisse:

Eltern griffen in Schulverweigerungssituationen auf vielfältige *direkte* und *indirekte Handlungsstrategien* zurück, auch um für sich selbst zu sorgen.

In Schulverweigerungssituationen drängten Eltern mehr oder weniger vehement zum Schulbesuch.

In Schulverweigerungssituationen kooperierten Eltern untereinander, zeigten aber auch unterschiedliche Wahrnehmungen und Disharmonien.

Tabelle 57 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Verhaltensformen und Haltungen in Schulverweigerungssituationen“

In dieser Studie griffen zahlreiche betroffene Erziehungsberechtigte in der Schulverweigerungssituation auf vielfältige *direkte* und *indirekte Handlungsstrategien* zurück. So unterstützten sie ihre Kinder emotional, indem sie aktiv mit ihren Kindern kommunizierten, auf dem Schulweg begleiteten, Maßnahmen positiver Verstärkung sowie Bestrafung einsetzten oder anboten, dass das Kind den Schulbesuch vorzeitig abbrechen könnte. Einige Eltern sahen sich veranlasst, die morgendliche Symptomatik zunächst im Hinblick auf organische Ursachen

durch fachärztliche Untersuchungen abklären zu lassen. Vereinzelt wurden die Kinder und Jugendlichen unterstützt, um Wissenslücken schulischer Lerninhalte zu schließen. Zahlreiche Eltern suchten i. d. R. frühzeitige Unterstützung von der Schule und Zugang zu professioneller Hilfe. In Belastungssituationen nahmen einige Eltern selbst professionelle Hilfe in Anspruch oder griffen auf weitere *Formen aktiven Copings* zurück.

In der Forschungsliteratur lassen sich annähernd übereinstimmend Elemente elterlichen Verhaltens und elterlicher Einstellungen charakterisieren, die für einen gelingenden Entwicklungsverlauf vorausgesetzt werden (Ziegenhain, 2007). Dazu gehört u. a. die Sicherstellung des Schutzes des Kindes, die Erfüllung seiner Bedürfnisse nach emotionaler Wärme und einer stabilen vertrauensvollen Bindung sowie die feinfühligte Unterstützung des Kindes in seiner Emotionsregulation (Ziegenhain, 2008). Die Befunde deuten darauf hin, dass Eltern auch in Schulverweigerungssituationen emotionale Unterstützung bieten, aktiv mit ihren Kindern kommunizieren, um die Gründe für die Schulverweigerung zu verstehen und gemeinsam Lösungen zu finden. Intuitiv finden auch Maßnahmen positiver Verstärkung Anwendung, um vor dem Hintergrund pädagogischer Verhaltensmodifikation (Rost, 2010) die Anzahl der Schulbesuchstage bzw. Schulabsenzen zu verringern. Eltern bieten damit ein förderliches Fundament, um Schulverweigerungsprozessen entgegenzuwirken.

Bestrafungen, ohne zu verstehen, warum das Kind den Schulbesuch verweigert, können dagegen das Vertrauen beeinträchtigen und die eigentlichen Probleme ungelöst lassen. Außerdem müssen zahlreiche weitere Nebenwirkungen bedacht werden, die in der Schulverweigerungssituation möglicherweise kontraindiziert sind (z. B. die Förderung von aggressivem Verhalten oder das Ausweichen in psychosomatische Beschwerden, Schermer, 2014).

Geht es um den spezifischen Aufbau eines Elements des Schulbesuchs, also beispielsweise um die Bewältigung des Schulwegs bei ängstlichen Kindern und Jugendlichen oder um die Vermeidung von Überforderungssituationen bei depressiven Lernenden (Ihle et al., 2012), erscheint das elterliche Zugeständnis, den Schultag in der Schule vorzeitig abbrechen zu können, grundsätzlich akzeptabel. In den meisten Fällen geht es jedoch um den Aufbau von Schulanwesenzeiten und die Unterstützung sowie Begleitung einer Expositionsbehandlung bei schulängstlichen Schülerinnen und Schülern (Büch et al., 2015). Vor dem Hintergrund depressiver Störungsbilder stellen positive Aktivitäten im sozialen Kontext und das Training sozialer Techniken leitlinienorientierter Intervention dar (Ihle et al., 2012). Hier könnte das elterliche

Angebot des Fernbleibens von der Schule Flucht- und Vermeidungsreaktionen fördern, günstige Aktivitäten reduzieren sowie das Erlernen angemessener Bewältigungsstrategien für Herausforderungen einschränken (Walter & Döpfner, 2020a). Ebenso vorstellbar ist, dass Eltern aus einer gewissen Hilflosigkeit heraus insbesondere in Schulverweigerungssituationen am Morgen (vgl. Kap. 7.2 und 7.3.1) auf Forderungen ihrer schulverweigernden Kinder eingehen, den Schultag abzubrechen. Sie tun dies, um morgendliche Konfliktsituationen kurzfristig zu entspannen und zu deeskalieren.

Einige Vorgehensweisen der Eltern erscheinen auf den ersten Blick funktional. Sie können jedoch langfristig einen hinderlichen Charakter entwickeln, wenn sie als alleinige Lösung angesehen werden und nicht mit einer ganzheitlichen Herangehensweise mit den Ursachen der Schulverweigerung verbunden sind. So könnte das Kind möglicherweise eine langfristige Abhängigkeit von einem Elternteil entwickeln, wenn dessen Begleitung zur Schule dauerhaft die einzige Maßnahme darstellt. Außerdem geht Schulverweigerung häufig mit komorbiden psychischen Auffälligkeiten einher (Egger et al., 2003; Kearney & Albano, 2004; McShane et al., 2001), die tiefgehend bearbeitet werden sollten, um parallel zur Verminderung der Schulverweigerung das Funktionsniveau der betroffenen Lernenden zu verbessern.

Um weitere mögliche Einflussfaktoren zu berücksichtigen, ist die Abklärung organischer Ursachen bei Schulverweigerung ein notwendiger Baustein therapeutischer Intervention. Jedoch untermauern Untersuchungsergebnisse die bereits bestehende Vermutung, dass die Diagnostik organischer Ursachen bei Schulverweigerungssymptomatik aus Elternperspektive häufig an erster Stelle steht (A. Li et al., 2021) und die damit einhergehende, oft ergebnislos verlaufende Diagnostik beträchtliche Zeit in Anspruch nimmt, in der sich die Schulverweigerungssymptomatik chronifizieren kann. Um Missverständnisse bei der Deutung somatischer Symptome im Schulverweigerungskontext (A. Li et al., 2021) zu verhindern, ist eine holistische Herangehensweise, die – wenn möglich zeitgleich – organische und psychosoziale Faktoren gleichermaßen berücksichtigt, i. d. R. indiziert. Scham und Bedenken hinsichtlich eines Stigmas könnten Eltern ebenfalls dazu tendieren lassen, organische Ursachen an erster Stelle zu vermuten zu vermuten (Sayal et al., 2010).

Da Schulverweigerung mitunter auf schulische Überforderung, defizitäres Arbeitsverhalten und dadurch entstehende Wissenslücken in bestimmten Schulfächern zurückzuführen ist (Walter & Döpfner, 2020a), könnte Nachhilfe eine funktionale Sofortmaßnahme darstellen.

Da ist es zunächst erstaunlich, dass nur wenige Eltern die Handlungsstrategie verfolgten, Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. Denn grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Nachhilfe umso eher nachgefragt wird, je geringer die schulischen Leistungen ausfallen (Luplow & Schneider, 2014). Es ist nachweisbar, dass Störungen im Lern- und Arbeitsverhalten, intellektuelle Überforderung und Teilleistungsstörungen häufig mit Schulverweigerungsverhalten einhergehen (McCluskey et al., 2004; McShane et al., 2001; Walter et al., 2010). Dass nur wenige Eltern – auch trotz offensichtlicher Notwendigkeit – Nachhilfe in Anspruch nehmen, könnte auf eine Vielzahl an Faktoren zurückzuführen sein. So hindern oft finanzielle oder zeitliche Beschränkungen Familien, ihren Kindern Nachhilfe zu gewähren. Außerdem können Eltern nicht ausreichend über bestehende Nachhilfeangebote informiert sein oder es bestehen strukturbedingte Einschränkungen. Zudem spielen formales Bildungsniveau und Migrationshintergrund (Luplow & Schneider, 2018) der Betroffenen in diesem Kontext eine Rolle (Luplow & Schneider, 2014; T. Schneider, 2005). In der vorliegenden Stichprobe wäre aufgrund des tendenziell hohen Bildungsniveaus der Eltern auch eine diesbezügliche Unterstützung durch die Eltern denkbar (Wild & Gerber, 2007). Manche Eltern könnten möglicherweise Sorge tragen, dass die Inanspruchnahme von Nachhilfe die Fähigkeiten ihres Kindes oder die der Eltern hinsichtlich ihres pädagogischen Wirkens in Frage stellt.

Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit mit der Schule bzw. die Inanspruchnahme professioneller Hilfe durch psychotherapeutisch und psychiatrisch ausgebildete Personen ein funktionales Mittel, um Ursachen der Schulverweigerung zu ergründen, gemeinsam Maßnahmen zur Unterstützung des Kindes zu entwickeln sowie tieferliegende Schwierigkeiten zu identifizieren und zu behandeln (Walter & Döpfner, 2020a). Die Befunde dieser Studie deuten darauf hin, dass Eltern i. d. R. frühzeitig Unterstützung durch die Schule oder durch Therapie sowie fachärztliches Personal suchen. Dieser Aspekt scheint zunächst in einem gewissen Widerspruch zu der Vermutung zu stehen, dass Eltern das Problem des Absentismus häufig zu spät oder gar nicht wahrnehmen (Dalziel & Henthorne, 2005; Speck et al., 2018). Es ist jedoch zu bedenken, dass sich anhand der Befunde nicht genau festlegen lässt, zu welchem Zeitpunkt eine frühzeitige Kontaktsuche oder -aufnahme stattgefunden hat. Da sich Stresserleben von Familie zu Familie unterscheidet (Bodenmann, 2002; Lazarus, 1984a), variiert auch der Grad der Schulverweigerungssymptomatik und damit der Zeitpunkt, zu dem Erziehungsberechtigte sich dazu veranlasst sehen, externe Unterstützung aufzusuchen.

Einige Eltern hatten bereits vor der Schulverweigerungssituation Kontakt mit psychologischer oder psychotherapeutischer Unterstützung. Da zwischen dem emotionalen Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen, einschließlich deren möglicher Ängste oder Depressionen, und elterlichen Belastungen häufig komplexe Wechselwirkungen bestehen (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012), ist davon auszugehen, dass einige Eltern in Schulverweigerungssituationen nicht allzu lange zuvor selbst psychotherapeutische Hilfe in Anspruch genommen haben. Die Daten der hier vorliegenden Erhebung bestätigen diese Vermutung. Der Umstand, dass bereits Kontakt besteht, unterstützt Motivation und Zugangsmöglichkeiten für die Erziehungsberechtigten schulverweigernder Kinder und Jugendlicher und kann als wichtige Ressource bei der Prävention und Intervention von Schulverweigerung betrachtet werden.

Außerdem griffen Eltern im Verlauf der Schulverweigerung in Einzelfällen auf Beratungsmöglichkeiten der Schule, darunter insbesondere die schulpsychologische Beratung zurück. Demgegenüber zeigen die Befunde dieser Studie auch einen großen Anteil betroffener Eltern, die wegen beschränkter zeitlicher Ressourcen, mangelnder Akzeptanz sowie Stigmatisierungsängsten, oder aber aufgrund fehlender niedrigschwelliger Angebote von einer psychotherapeutischen bzw. psychiatrischen Unterstützung (vorerst) absieht. Diese Daten unterstützen damit die etablierte wissenschaftliche Meinung (Körner, 2009). In diesen Fällen besteht das Risiko, dass sich Schulverweigerungsverhalten, welches einer therapeutischen Intervention bedarf, ohne diese weiter chronifiziert.

Indem in Schulverweigerungssituationen auf unterschiedliche Handlungsstrategien zurückgegriffen wird, drängen Erziehungsberechtigte mehr oder weniger vehement zum Schulbesuch. Knapp die Hälfte der Eltern beschrieben ausgeprägtes Engagement bei Zuführungsversuchen. Die Aussagen von mehr als der Hälfte der Interviewten ließen aber auch eine gewisse Nachgiebigkeit auf Elternseite vermuten.

Im Zusammenhang mit Verhaltensformen, Ansätzen und Haltungen von Eltern im Schulverweigerungskontext entwarfen Dalziel und Henthorne (2005) auf der Grundlage von 22 Interviews mit Eltern von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen mehrere Kategorien für betroffene Eltern. Entsprechend dieser Einordnung können Erziehungsberechtigte dieser Stichprobe u. a. folgenden beiden Gruppen zugeordnet werden, die sich in gewisser Weise diametral gegenüberstehen: Kategorie (a) beschreibt Eltern, die sich intensiv bemühen, gegen eine unzureichende Schulpräsenz ihrer Kinder vorzugehen. Sie zeigen ein starkes Engagement

und setzen sich aktiv für die Verbesserung der Schulteilnahme ihrer Kinder ein. Eine zweite Gruppe konnte und der Kategorie (b) zugeordnet werden. Diese Eltern erscheinen tendenziell überfürsorglich oder abhängig von ihren Kindern und zeigen entsprechend geringes Engagement, ihre Kinder der Schule zuzuführen.

Trotz teils erheblichem Widerstandsverhalten der Kinder (vgl. Kap. 7.2) und deutlichem Belastungsempfinden auf Seiten der Eltern (vgl. Kap. 7.3.1) zeigt die Befundlage dieser Erhebung betroffene Erziehungsberechtigte, die anscheinend auch über längere Zeiträume im Stande waren, ihre teils massiv schulverweigernden Kinder unter hohem Engagement der Schule zuzuführen.

Zusätzlich zu objektiv verfügbaren Ressourcen (Lazarus, 1984b) wie z. B. zeitliche oder personelle Ressourcen am Morgen scheinen auf der Grundlage von Einzelaussagen dabei zwei weiteren Bedingungsfaktoren zentrale Rollen zuzukommen: das elterliche Verständnis für die Wichtigkeit der konsequenten Zuführung bzw. für das Phänomen der Selbstverstärkung bei Vermeidung sowie Vertrauen in die eigenen Bewältigungsstrategien.

Im Kontext des Stresscopings werden vorweg Anforderungen sowie Risiken, wenn keine Änderung eintritt, beurteilt (Lazarus, 1993). Darauf erfolgt eine kontinuierliche Bewertung der Effektivität der eigenen Strategien. Es ist davon auszugehen, dass ein ausgeprägtes Verständnis für die Risiken von Vermeidungsverhalten auf elterlicher Seite dabei hilft, Kinder und Jugendliche der Schule zuzuführen. Bei der Betrachtung der Befunde konnten außerdem Elternaussagen isoliert werden, die die akute Belastungssituation mit bereits bewältigten, ähnlichen Schulverweigerungssituationen verglichen und daher entsprechend zuversichtlich auf deren aktuelle Bewältigungsphase blickten.

Hingegen zeigt sich – entsprechend bisheriger Erkenntnisse (Dalziel & Henthorne, 2005) – in dem Sampling auch eine Gruppe von Eltern, die ein tendenziell geringes Engagement hinsichtlich der Schulzuführung zeigen bzw. deren Engagement im Verlauf der Schulverweigerungssituation schnell abnimmt.

Vor dem Hintergrund der Befundlage dieser Untersuchung ist ein Zusammenspiel von sich wechselseitig verstärkenden Faktoren auf verschiedenen Ebenen denkbar.

So könnten horizontale und vertikale Stressoren elterliches Überforderungserleben (Carter & McGoldrick, 1989) verursachen. Dazu gehören u. a. starkes Widerstandsverhalten der Kinder

und Jugendlichen oder Konflikte am Morgen (vgl. Kap. 7.2). Ängste und Depressionen, weitere psychische Belastungen oder Schuldgefühle (vgl. Kap. 7.3.1) bilden Stressoren im vertikalen Bereich ab. Ein eingeschränktes Repertoire an Handlungsstrategien und Reaktionsmöglichkeiten in Schulverweigerungssituationen (Speck et al., 2018) stellt einen weiteren Bedingungsfaktor dar, der sich im Zusammenhang mit elterlichem Überforderungserleben vermuten lässt. Sollten Eltern Schulverweigerungssymptomatik nur schwer entsprechend ihrer Bedeutung einordnen können (vgl. Kap. 7.3.2), könnte dies die Auswahl effektiver Handlungsmöglichkeiten zusätzlich stören und Überforderungserleben weiter verstärken.

Daneben scheinen kognitive Sinnstrukturen in Schulverweigerungssituationen ebenfalls Einfluss auf elterliches Engagement hinsichtlich der Schulzuführung des Kindes zu haben. Defizite hinsichtlich des elterlichen Verständnisses für Hintergründe und Konsequenzen schulvermeidenden Verhaltens (vgl. Kap. 7.3.2) sowie begründete (vgl. Kap. 7.5.2) wie unbegründete Sorgen und Befürchtungen (vgl. Kap. 7.3.3) könnten die Grundlage spezifischer kognitiver Muster im Schulverweigerungskontext (vgl. Kap. 7.3.3) bilden.

Alltägliche Stressoren, wie z. B. die Vereinbarkeit von Beruf und familiären Aufgaben (vgl. Kap. 7.5.1), Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit der Schule (vgl. Kap. 7.5.3), eigene ungünstige Schulerfahrungen der Eltern (vgl. Kap. 7.5.4) sowie ungünstige Effekte der COVID-19-Maßnahmen auf das psychische Befinden von Eltern (vgl. Kap. 7.5.5) verschärfen vermutlich elterliches Überforderungserleben und die Entstehung kognitiver Sinn- von Rechtfertigungsstrukturen, z. B. für das Entschuldigungsverhalten der Eltern.

Im Hinblick auf erzieherische Tätigkeiten im Schulverweigerungskontext kooperierten viele Eltern und zeigten Einigkeit bei entsprechenden Reaktionen. Teils deutliche Disharmonien und Unterschiede in Wahrnehmung und Verhalten waren hingegen bei einer etwa gleichen Anzahl von Eltern erkennbar. In wenigen Fällen waren Partner nicht oder nur wenig in das Schulverweigerungsgeschehen eingebunden.

Externer Stress wie z. B. Probleme des Kindes bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben überträgt sich auf die Eltern- bzw. Paarebene und unterminiert bestimmte Kompetenzen (Bodenmann, 2002). Dass sich eine Vielzahl an Eltern im Schulverweigerungskontext dennoch durch Kooperation und Einigkeit auszeichnet, spricht für resiliente, stabile Paarbeziehungen, deren Aufrechterhaltung trotz erhöhter Belastung durch Schulverweigerung für die betroffenen Eltern gelingt (Schneewind & Wunderer, 2003). Wenn dagegen ein bestimmtes

Bewältigungsverhalten von anderen Familienmitgliedern wie z. B. dem Partner oder der Partnerin abgelehnt wird, können zusätzliche Spannungen entstehen (Olson et al., 1988). In diesem Fall stützen die vorliegenden Befunde die bereits vorhandene Evidenz, wonach familiäre Bewältigung von Schulverweigerung deutlich unter der Uneinigkeit der Eltern leiden kann. Wenn zu dem bereits vorhandenen Stress als Elternteil auch noch innere Wut und Konflikte mit dem Partner oder der Partnerin hinzukommen, werden dysfunktionale Erziehungsstile (vgl. Kap. 7.4.2) befeuert (Krishnakumar & Buehler, 2000).

Alleinerziehende Elternteile stellen in vielerlei Hinsicht eine benachteiligte Gruppe dar (Meier et al., 2016). Eine deutliche Benachteiligung wird bei Ein-Eltern-Familien oder Elternteilen vermutet, die im Schulverweigerungskontext bereits am Morgen oder während des Tages z. B. aufgrund beruflich stark eingebundener Partner allein agieren. Im Gegensatz dazu haben Kernfamilien die Möglichkeit, sich gegenseitig emotional zu unterstützen, zu bestärken sowie Aufgaben wie die meist herausfordernde Schulzuführung des Kindes aufzuteilen.

7.4.2 Elterliches Erziehungsverhalten von schulverweigernden Kindern

Erziehungsstile sind „intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (Krohne & Hock, 2006). Sie fungieren als Prädiktoren stabiler kindlicher Verhaltensunterschiede (Reichle & Franiek, 2009). Ein erzieherischer Ansatz, der von Akzeptanz, Responsivität, Verständnis, Wärme und Autonomieförderung geprägt ist, weist eine hohe prognostische Relevanz für eine gesunde Entwicklung externalisierendes Verhaltens bei Kindern auf (Liebenwein, 2007; Rothbaum & Weisz, 1994). Hingegen hat sich dysfunktionales Erziehungsverhalten, das sich beispielsweise in übermäßiger Reaktivität, Strenge, Vernachlässigung, Überprotektion oder auch (emotional) vernachlässigendem, wenig kontrollierendem, allzu nachgiebigem und inkonsistentem Verhalten im Kindesalter zeigt, als prädiktiv für später auftretende internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme bei Kindern, und damit relevante Faktoren für Schulangst (Howard et al., 2017; Knappe et al., 2012) und Schulverweigerung (Thambirajah et al., 2008; Walter & Döpfner, 2020a) erwiesen (Putnick et al., 2015).

Die Aussagen der hier interviewten betroffenen Eltern im Bereich *Elterliches Erziehungsverhalten* ergeben folgendes Bild:

Eltern äußerten mit wenigen Ausnahmen ein generell *unterstützendes Erziehungsverhalten* unabhängig von der Schulverweigerungssituation.

Eltern beschrieben sowohl wert- und regelbezogenes Erziehungsverhalten (*Hohe Lenkung*) als auch Erziehungsverhalten mit vielen Freiheiten und wenig Regeln (*Niedrige Lenkung*).

Tabelle 58 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Elterliches Erziehungsverhalten“

Die Äußerungen zum Bereich *Erziehungsverhalten* zeigen sowohl hinsichtlich der Zahl der Eltern wie auch der Anzahl der Nennungen eine Heterogenität mit einem deutlichen Schwerpunkt *unterstützendes Erziehungsverhalten*. Es fielen rund 90 % der Nennungen auf die Ordnungskategorie *Unterstützendes Erziehungsverhalten*. In erster Linie wurden die Hauptkategorien *Liebe, Empathie und Verständnis, Begleitung und Ermutigung, Autonomieförderung, Transparenz, Fairness und Vertrauen, Strukturen und Regeln, Klarheit und Konsequenz* genannt. Einige wenige Aussagen wiesen auf ungünstiges erzieherisches Verhalten wie *Nachgiebigkeit* und *Überreagieren* hin.

Bei Betrachtung des Erziehungsverhaltens unabhängig von der Schulverweigerungssituation spiegeln die elterlichen Angaben größtenteils erzieherische Verhaltensmuster (u. a. elterliche Wärme, erwartete Regeleinhaltung, Autonomieförderung) wieder, die weitestgehend einem funktionellen, autoritativen Erziehungsstil zugeordnet werden (NICHHD, 2002). Sie gelten als besonderes entwicklungsförderlich (Pinquart, 2017) und können damit der Entwicklung depressiver (Ihle et al., 2012) oder schulängstlicher Symptome (Büch et al., 2015) entgegenwirken. Dysfunktionale erzieherische Aspekte wie z. B. *Nachgiebigkeit* oder *Überreagieren* (Liebenwein, 2007) finden sich in diesem Sampling nur vereinzelt.

Da mit Ängsten und Depressionen bei Kindern und Jugendlichen häufig weniger entwicklungsförderliche Erziehungsmuster einhergehen (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012), erscheint eine deutliche Asymmetrie zu Gunsten *unterstützenden Erziehungsverhaltens* unerwartet.

Die ausgeprägte Tendenz in Richtung *Unterstützendes Erziehungsverhalten* kann auf verschiedenen Faktoren beruhen: Ein niedriges sozioökonomisches Milieu stellt eine Risikovariablen für problematische erzieherische Verhaltensweisen dar (Wild & Walper, 2020). Die Eltern dieses Samplings, die eher bildungsnäheren Schichten zuzuordnen sind (vgl. Kap. 7.1), unterscheiden sich davon hinsichtlich ihrer Schichtzugehörigkeit und könnten bezüglich ihrer Erziehungsvorstellungen als weitgehend kompetent eingeschätzt werden (Gerris et al., 2000). Außerdem ist davon auszugehen, dass Eltern dazu neigen, auf Fragen zu ihrem Erziehungsstil verstärkt sozial

erwünscht zu antworten. Gesellschaftliche Normen, die Aufrechterhaltung eines bestimmten Selbstbildes und die Vermeidung negativer Bewertungen sind Faktoren, die dieses Phänomen begünstigen (Brosius et al., 2022). Zudem kann insbesondere vor dem Hintergrund schulverweigernden Verhaltens die Vermutung bestehen, dass elterliche Berichte über eigene Erziehungsstile im Kontext aktueller Schwierigkeiten und Zweifel am Erreichen gesellschaftlich erwarteter Erziehungsziele schambesetzt sein können und damit (noch) nicht offen oder in diesem Erhebungszusammenhang thematisierbar.

Eine Tendenz interviewter Eltern, sozial erwünscht zu antworten, kann mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in den Bereichen *Nachgiebigkeit* und *Überreagieren* zu Verzerrungen in Anzahl und Art der Nennungen führen. Beide Aspekte bilden zentrale Faktoren im Schulverweigerungskontext ab (Walter & Döpfner, 2020a). Obschon bei den betroffenen Eltern dieser Stichprobe ein deutlicher Schwerpunkt im Bereich *Unterstützendes Erziehungsverhalten* zu beobachten ist, zeigen die Befunde Hinweise auf Ambivalenzen, *Nachgiebigkeit* und *Überreagieren*. In diesem Zusammenhang zeichnet die bisherige Evidenz ein klares Bild. So besteht zwischen entsprechend ungünstigen Verhaltensweisen der Erziehenden und schlechteren schulischen Leistungen sowie Schwierigkeiten bei der Entwicklung angemessener sozialer Verhaltensweisen ein Zusammenhang (Liebenwein, 2007; Putnick et al., 2015). Schulleistungsprobleme und defizitäre soziale Verhaltensweisen werden wiederum mit Ängsten im schulischen Bereich verknüpft (Büch et al., 2015) und stellen Risikofaktoren für schulverweigerndes Verhalten dar, die wiederum Elemente in einem wechselseitigen Bedingungsgefüge darstellen (Walter & Döpfner, 2020a).

Viele Aussagen der im Rahmen dieser Studie befragten Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher lassen eine teils hohe regel- wie wertbezogene Erziehung vermuten. Ähnlich viele Äußerungen konnten jedoch auch pädagogischen Verhaltensweisen zugeordnet werden, bei dem viele Freiheiten gewährt und wenig Regeln bestehen. Aussagen zu *hoher* sowie *geringer Lenkung* bestanden zu gleichen Teilen, teilweise auch bei ein und demselben Elternteil.

Während erwartete Regeleinhaltung im Sinne angemessener erzieherischer Lenkung die kindliche und jugendliche Entwicklung positiv beeinflusst (Liebenwein, 2007), zeigt die bestehende Forschungsliteratur Einigkeit darin, dass Eltern von schulschwänzenden Kindern und Jugendlichen (vgl. Kap. 2.2) tendenziell geringeres Engagement für schulische Angelegenheiten aufweisen, insgesamt eine niedrigere elterliche Kontrolle ausüben und nachlässig sowie weniger

grenzsetzend agieren (u. a. bei Gase et al., 2014; Henry & Huizinga, 2007a; Reid, 2007; Teasley, 2004). Auch im Schulverweigerungskontext deuten bisherige Erkenntnisse daraufhin, dass ein „*soft parenting style*“ der Entwicklung von Schulverweigerungssymptomatik zuträglich sein kann (Finning et al., 2020).

Auch hier besteht Übereinstimmung mit der Annahme, dass bestimmte Erziehungsstile spezifischen sozialen Milieus zugeordnet werden können (Liebenwein, 2007). Es scheint daher wahrscheinlich, dass ein eher bildungsnahes Sampling – wie in dieser Erhebung – in Zusammenhang mit einer höheren erzieherischen Lenkung steht. Eine angemessene regel- und wertbezogene Erziehung wirkt Schulverweigerung grundsätzlich entgegen. Insbesondere bei der Erledigung schulischer Pflichten helfen bestimmte Regeln und Werte, Strukturen zu schaffen, um Schulverweigerung begünstigende Störungen im Arbeits- und Leistungsverhalten (McShane et al., 2001) zu vermeiden. Eine entsprechende Werthaltung hinsichtlich der Schulpflicht ist im Zusammenhang ebenfalls positiv zu betrachten, da familiäre Häufungen von Schulvermeidung und Schulabbruch einen Risikofaktor für Schulvermeidung darstellen (Heyne, 2006).

Demgegenüber können überzogene elterliche Leistungserwartungen Schulverweigerung anbahnen (Walter & Döpfner, 2020a). Es ist durchaus denkbar, dass ausgeprägte, aber unangemessene Regeln und Werthaltungen der Eltern im schulischen Leistungskontext Risiken für die psychische Gesundheit der Lernenden darstellen und die Entwicklung von Ängsten sowie Depressionen begünstigen (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012).

Auch wenn die Aussagekraft der beiden Hauptkategorien begrenzt ist, sind auf der Ebene der Einzelaussagen auf Seiten niedriger Lenkung Tendenzen erkennbar, die inkonsistentes Erziehungsverhalten andeuten. Insbesondere wenn es darum geht, schulverweigernde Kinder und Jugendliche der Schule zuzuführen oder zweckmäßige Strategien beispielsweise zur Verminderung der Selbstverstärkung der Symptomatik (Rückzug und Medienkonsum bei Schulverweigerung, vgl. Kap. 7.3.3) durchzusetzen, ist ein inkonsequenter Erziehungsstil oder eine Erziehung ohne echte Grenzsetzung („*soft parenting style*“) wenig förderlich (Finning et al., 2020). Eine Chronifizierung des schulverweigernden Verhaltens kann die Folge (Heyne, 2006) sein.

Alleinerziehende Familien mit schulverweigernden Kindern erleben häufiger familiäre Probleme, insbesondere im Bereich der Rollenausführung und Kommunikation (Bernstein &

Borchardt, 1996). Diese Tendenz ließ sich auch anhand einzelner Aussagen in dieser Untersuchung erhärten. Außerdem haben Kinder und Jugendliche, die mit dauerhaft zusammenlebenden Eltern aufwachsen, eine geringere Wahrscheinlichkeit für eine Vielzahl kognitiv, emotional und sozial schwieriger Situationen (Amato, 2005). Schulverweigernde Kinder und Jugendliche am Morgen der Schule zuzuführen, stellt für Eltern eine physisch wie psychisch teils massiv belastende Situation dar. Während Kinder und Jugendliche in Schulverweigerungssituationen vielfältige Verhaltensweisen zeigen (vgl. Kap. 7.2), die Eltern auch emotional unter Druck setzen (vgl. Kap. 7.3.2), stellt speziell die Rollenübernahme eines einerseits verständnisvollen, dennoch konsequenten Elternteils eine große Herausforderung und Anstrengung dar und bedarf besonderer Kompetenz und Ressourcen. In traditionellen Kernfamilien haben Eltern die Möglichkeit, sich in der Rolle des zum Schulbesuch vehement Drängenden (vgl. Kap. 7.3.2) abzuwechseln oder gegenseitig zu unterstützen. Während besonders in Schulverweigerungssituationen kooperatives Coparenting eine zentrale Rolle einnimmt, bestehen in vielen Trennungsfamilien konflikthafte Coparenting bzw. Mechanismen, nach denen Eltern die Erziehungsbemühungen des anderen unterminieren (Lamela et al., 2016). Die Datenlage stützt die gängige Annahme, dass Ein-Eltern-Familien in diesem Zusammenhang als eine häufig benachteiligte Familienform und ein Risikofaktor für schulabsentes Verhalten zu betrachten sind (Suveg et al., 2005).

Die Befunde zum Gebrauch vornehmlich unterstützender Bewältigungsstrategien in Schulverweigerungssituationen (vgl. Kap. 7.4.1) lassen vermuten, dass Eltern auch in Krisensituationen auf autoritative Erziehung zurückgreifen (NICHD, 2002). Bei vergleichender Betrachtung unterschiedlicher (erzieherischer) Verhaltensweisen der Eltern unabhängig von Schulverweigerungssituationen (vgl. Kap. 7.4.2) und in Schulverweigerungssituationen (vgl. 7.3.1 und 7.4.1) scheint jedoch ein Unterschied hinsichtlich des erzieherischen Verhaltens erkennbar. Während Eltern generell versuchen, erzieherisch funktionell und entwicklungsförderlich zu wirken, erscheinen sie in ihrer Rolle in Schulverweigerungssituationen verunsichert. Die Befunde ergänzen die Vermutung, nach der Erziehungsstile nicht nur stabile kindliche Verhaltensunterschiede vorhersagen, sondern auch eine umgekehrte Einflussrichtung vermutet wird (Deater-Deckard & O'Connor, 2000). Mangel an Klarheit über Hintergründe, Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern, vorgestellte Bewertungen anderer, gesellschaftliche Urteile und das eigene emotionale Unwohlsein in dieser Situation können zur

Entstehung und Entwicklung erzieherischer Unsicherheiten beitragen. Gleichmaßen ist vorstellbar, dass unsichere Bindungen oder Überforderungen hinsichtlich der sozialen Rollenzuschreibung der Kinder und Jugendlichen im schulischen Zusammenhang gegenüber dem häuslichen Umfeld an diesen oder ähnlichen Schwierigkeiten der Autonomieentwicklung sichtbar werden (Grossmann & Grossmann, 2007). Andererseits erscheint es plausibel, dass auch erzieherisch kompetente Eltern in Schulverweigerungssituationen an Grenzen ihrer Anstrengungsbereitschaft stoßen (vgl. Kap. 7.4.2) und so der Schutz der für Familie und Beruf notwendigen eigenen Einsatzbereitschaft und psychischen Stabilität gegenüber vorerst noch unklaren funktionellen erzieherischen Verhaltensweisen im Vordergrund steht.

7.4.3 Überprotektives Erziehungsverhalten und Schulverweigerung

In Anlehnung an Bauer und Hurrelmann (2021) spiegelt ein überprotektiver Erziehungsstil u. a. eine hohe Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und hohe Zuwendung bei gleichzeitig hoher Lenkung und Kontrolle wider.

Im Schulverweigerungskontext ordneten Dalziel und Henthorne (2005) Erziehungsberechtigte u. a. dem Typus Eltern zu, deren Erziehungsstil „*overprotective or dependent*“ gegenüber dem Kind gekennzeichnet ist. Überprotektion manifestiert sich durch elterliche Einmischung in soziale Situationen des Kindes und das Schützen des Kindes vor möglichen unangenehmen Erfahrungen (Steinhausen, 2019). Studien zeigen gehäuft überprotektives Erziehungsverhalten im Zusammenhang mit Schulverweigerung (Ingul et al., 2019; Speck et al., 2018).

Die Analyse elterlicher Äußerungen zu überprotektiven Verhaltensformen zeigt folgende Ergebnisse:

Knapp die Hälfte der Eltern machten Aussagen, die unter die Hauptkategorie *Überbehütendes Erziehungsverhalten* subsummiert wurden.

Bei drei Viertel der Befragten konnte ein auffällig hohes Bedürfnis nach elterlicher Kontrolle über den sozialen Umgang ihrer Kinder festgehalten werden.

Tabelle 59 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Überprotektives Erziehungsverhalten“

Die Befunde in Kapitel 7.4.1 bestätigen die Annahme, dass Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher in den meisten Fällen bestrebt sind, den Schulbesuch durchzusetzen (Dalziel & Henthorne, 2005). Dagegen zeigen die Befunde dieser Studie gleichzeitig elterliche Tendenzen und die Ambivalenz, das Kind, z. B. im Sinne überprotektiven Verhaltens, vor belastenden

Erfahrungen in der Schule beschützen zu wollen (Atkinson et al., 1985; Davidson, 1960; Morgan, 1959). Die vorliegenden Daten stützen damit bisherige Vermutungen, nach denen elterliche Überprotektion in engem Zusammenhang mit schulverweigerndem Verhalten steht (Walter & Döpfner, 2020a).

Überprotektion stellt ein bedeutendes Merkmal des Erziehungsstils von Eltern mit Angststörungen dar und wird als einer der Faktoren angesehen, die zur Übertragung von Angststörungen beitragen (S. Schneider, 2004). Apetroaia et al. (2015) konnten nachweisen, dass das Erziehungsverhalten von Müttern mit Angstsymptomatik primär von Aufdringlichkeit und einem erhöhten Verantwortungsgefühl im Umgang mit ihren Kindern geprägt ist. Der Zusammenhang zwischen elterlicher Angstsymptomatik, Depressivität und überprotektivem Verhalten (Apetroaia et al., 2015; A. Lenz, 2014; S. Schneider, 2004) sowie die wechselseitige Beziehung zwischen überfürsorglichem Erziehungsverhalten und Verhaltenshemmung bei Kindern und Jugendlichen (Lewis-Morrarty et al., 2012) unterstreichen die Vermutung, dass in diesem Sampling bei mehr Müttern bzw. Eltern eine klinisch relevante Angststörung und/oder Depression vorliegt als anamnestisch angegeben (vgl. Kap. 7.1). Möglicherweise bilden die Ergebnisse einen Teil der tatsächlich überprotektiven Eltern ab. Der Umstand, dass überprotektive erzieherische Tendenzen als sozial unerwünscht gelten, könnte eine mögliche Befangenheit der befragten Eltern in diesem Kontext erklären (Brosius et al., 2022) und eine höhere Dunkelziffer überprotektiven Verhaltens verdecken.

Zentrales Charakteristikum überbehütenden elterlichen Verhaltens ist das Schützen und Abschirmen des Kindes vor möglichen unangenehmen Erfahrungen bzw. Herausforderungen (Steinhausen, 2019). Bedeutende Maßnahmen zum Abbau von Ängsten wie z. B. das Erlernen sozialer Kompetenzen oder Löschung der Angstreaktion durch Exposition (Büch et al., 2015) werden folglich verhindert. Darüber hinaus geben die Untersuchungsbefunde (vgl. Kap. 7.2) deutliche Hinweise darauf, dass typische schulverweigernde Symptome der Kinder und Jugendlichen wie z. B. psychosomatisch-somatoforme Anzeichen, die Verbalisierung von Versagensängsten oder Insuffizienzgefühlen sowie mögliches manipulatives Verhalten das elterliche Sorge- und Protektionsverhalten stark beeinflussen können. Außerdem ist anzunehmen, dass die elterliche Wahrnehmung sozialer Konflikte ihres schulverweigernden Kindes (Havik et al., 2014) schützendes Verhalten weiter bestärkt. Zusätzlich monieren betroffene Eltern fehlende Sensibilität und Verständnis auf Seiten des Schulpersonals gegenüber psychischen

Störungsbildern und Folgensymptomen wie Schulverweigerung (vgl. Kap. 7.5.3). Es ist denkbar, dass Eltern auch vor diesem Hintergrund ihr Kind schützen wollen (Havik et al., 2014) und Entschuldungsverhalten entsprechend anpassen.

Mütter sozial phobischer Kinder agieren häufig überbehütend, während sich Väter dem Kind gegenüber eher distanziert bis zurückweisend oder emotional nur wenig verfügbar verhalten (Knappe et al., 2012). Dieser Annahme kann sich auf Grundlage der bestehenden Daten nur vorsichtig genähert werden. Auf Ebene der Einzelaussagen finden sich einige Hinweise, dass Väter gelegentlich dem Kind gegenüber eher emotional kühl, distanziert bis feindselig agieren. Auch hier besteht die Vermutung, dass das soziale Milieu dieser Stichprobe die Daten dieser Untersuchung beeinflusst und dass die Annahme von väterlicher Ablehnung auch von weiteren Faktoren wie Bildungsstand (Kruse, 2001), ökonomischer Situation (S. Walper et al., 2001) oder des erfahrenen Erziehungsstils (Schneewind & Ruppert, 1995) abhängig ist. Zusätzlich ist auch hier davon auszugehen, dass die elterlichen Angaben in diesem Bereich auch von dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit betroffen sind (Brosius et al., 2022).

Zudem besteht die Annahme, dass Ein-Eltern-Familien oder Familien mit belasteten elterlichen Beziehungen für überprotektives Erziehungsverhalten ein eher günstiges Milieu darstellen. Auch wenn die These auf dem Hintergrund dieser Untersuchung nur vorsichtig aufgestellt werden darf, erscheint es durchaus plausibel, dass Eltern den Bedürfnissen ihrer schulverweigernden Kinder eher gerecht werden wollen, um – vor dem Hintergrund fortgesetzter Partnerschaftsstreitigkeiten – die Gunst ihrer Kinder nicht zu verlieren.

Das Ausmaß elterlicher Kontrolle beschreibt eine weitere Dimension, die soziale Ängste erklärt. Bestimmen Eltern in hohem Ausmaß z. B. den sozialen Bereich, bleibt wenig Raum für Selbstständigkeit und Autonomie. Unsicherheiten in und Ängste vor neuartigen Lebenssituationen können folgen (S. Schneider & Margraf, 2019). Durch die Eltern erwirktes soziales Monitoring in angemessenem Ausmaß hingegen kann eine bedeutende Rolle in der Entwicklung des Kindes spielen (Franiak & Reichle, 2007). Obschon Dimensionen wie Überprotektion oder soziale Kontrolle auf Seiten der Eltern nur einen geringen Varianzanteil der sozialen Ängste der Kinder erklären (McLeod et al., 2007), unterstreichen die Befunde dieser Untersuchung den Zusammenhang zwischen elterlicher Kontrolle, Überbehütung, sozialen Ängsten und Schulverweigerungsverhalten. Zentral erscheinen in diesem Zusammenhang auch soziale Ängste der Erziehungsberechtigten selbst. Sie begünstigen wiederum eine Tendenz zu sozialer

Isolation, mit wenigen Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche, soziale Situationen kennen und einschätzen zu lernen (S. Schneider & Margraf, 2019).

7.5 Zusammenhänge mit weiteren Bedingungsfaktoren

Die Gründe für schulverweigerndes Verhalten sind vielfältig und haben oft eine sich wechselseitig verstärkende Wirkung. Sie finden sich auf verschiedenen Ebenen wieder (Walter & Döpfner, 2009). Es wird daher davon ausgegangen, dass elterliches Erleben (vgl. Kap. 7.3) und Verhalten (vgl. Kap. 7.4) im Schulverweigerungskontext von weiteren spezifischen Faktoren beeinflusst werden: u. a. von familiärer und schulischer Belastung (vgl. Kap. 7.5.1 und 7.5.2), von der Kooperation zwischen Eltern und Schule (vgl. Kap. 7.5.3), von der elterlichen Einstellung zur Schule (vgl. Kap. 7.5.4) und von den Auswirkungen der Corona-Krise (vgl. Kap. 7.5.5). Diese Einflussfaktoren werden im Folgenden Abschnitt diskutiert. Dabei ist zu beachten, dass einzelne Faktoren keine hinreichenden Bedingungen darstellen, sondern sich vielmehr gegenseitig verstärken und mehr oder weniger deutliche Ausprägungen von Schulverweigerungssymptomatik bedingen können (Walter & Döpfner, 2020a).

7.5.1 Familiäre Belastung

Trotz zahlreicher Befunde, dass Kinder und Jugendliche mit Schulverweigerung häufig aus belasteten Familien stammen (Walter & Döpfner, 2020a) und mit Schulverweigerung massive Konsequenzen für das nahe Umfeld der Betroffenen einhergehen (vgl. Kap. 7.3.1) wurde der elterlichen Belastungswahrnehmung in Schulverweigerungssituationen in der Forschungslandschaft bis dato vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Hinsichtlich des Feldes *familiärer Belastung* ist einerseits von Interesse, welche Belastungsaspekte vor der Schulverweigerungssituation bestanden. Häufig stammen betroffene Kinder und Jugendliche aus Familien mit belasteten und distanzierten Beziehungen, intrafamiliären Verstrickungen sowie psychischen und körperlichen Krankheiten der Eltern (Chapman, 2007; Heyne & King, 2004; Kearney, 2016; McShane et al., 2001; Walter et al., 2010). Ebenso werden kritische Lebensereignisse wie Trennungen oder Verlusterlebnisse mit schulvermeidendem Verhalten in Verbindung gebracht (Suveg et al., 2005). Andererseits zielt diese Erhebung

darauf ab aufzudecken, welche *familiären Belastungen* Eltern während und im Verlauf der Schulverweigerungssituationen wahrnehmen. Letzteres stand im Mittelpunkt dieser Erhebung.

Zusammengefasst können die Elternaussagen im Bereich der *familiären Belastung* wie folgt dargestellt werden:

Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher erlebten eine grundsätzlich *hohe Belastungsintensität* für die Familie.

Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher hatten Zukunftsängste und litten unter starker Anspannung und intrafamiliären Konflikten.

Tabelle 60 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Familiäre Belastung“

Zwei Drittel der Eltern berichteten eine grundsätzlich *hohe Belastungsintensität* für die Familie im Zusammenhang mit dem schulverweigernden Verhalten des Kindes. Etwas über 20 % der betroffenen Kinder und Jugendlichen des Samplings wurden in Ein-Eltern-Familien betreut. Darüber hinaus erlebten Erziehungsberechtigte verstärkt innerfamiliäre Konflikte (insbesondere mit dem betroffenen Kind) und waren zudem Unverständnis aus dem sozialen Umfeld ausgesetzt. Daneben wiesen mehrere Elternteile zusätzlich zu psychischen Erkrankungen (wie z. B. Angststörungen oder Depressionen) auch körperliche Erkrankungen (wie z. B. Post-COVID-Syndrom oder der Verlust der Sehfähigkeit, jeweils bei Müttern) auf, deren Belastung auch im Interview deutlich erkennbar war.

Die Bewältigung positiver Interaktionen und gemeinsamer Zeit wird für Paare unter Stress erschwert, was letztendlich zu einem erhöhten Konfliktpotenzial in ihrer Partnerschaft führen kann. Mögliche Entfremdung und Konflikte innerhalb der Beziehung der Eltern tragen schließlich dazu bei, dass sich eine negative Dynamik im gesamten Familiensystem entwickelt (Cina & Bodenmann, 2009), auch als innerfamiliäre Konflikte, insbesondere mit dem Kind (Bodenmann, 2012). Wenn Eltern beispielsweise im Schulverweigerungskontext wiederholt enttäuscht wurden, neigen sie möglicherweise dazu, negative Erwartungen hinsichtlich ihres Kindes zu entwickeln, was wiederum zu einer Verschlechterung der Kommunikation und des Vertrauens führen kann. Währenddessen neigen schulverweigernde Kinder und Jugendliche dazu, sich auf Konflikte vorzubereiten und sich defensiv zu verhalten. Dadurch wird Schulverweigerungsverhalten (wie auch Widerstände oder manipulative Verhaltenstendenzen) verstärkt und eine erfolgreiche Umsetzung der Schulzuführung erschwert.

Möglicherweise empfinden betroffene Kinder und Jugendliche in Fällen einer längeren schweren Erkrankung eines oder beider Elternteile eine erhöhte Verantwortung für Alltagsaufgaben und das Wohlbefinden der körperlich oder psychisch belasteten Person, was zu Überlastung und Erschöpfung bei den betroffenen Kindern führen kann. Zudem erscheint plausibel, dass schulverweigernde Verhaltensweisen aufgrund emotionaler Parentifizierung verstärkt werden können (A. Lenz, 2014). Ein-Eltern-Familien können im Schulverweigerungskontext als besonders vulnerabel betrachtet werden (Meier et al., 2016). Es ist davon auszugehen, dass dieses Phänomen gerade bei getrennt lebenden Elternteilen zu finden ist, da insbesondere bei alleinerziehenden Müttern eine höhere Belastung, weniger soziale Unterstützung und ein höheres Risiko für die Entwicklung depressiver Symptome festzustellen ist (Cairney et al., 2003).

Der Austausch mit anderen Eltern über Herausforderungen des erzieherischen Alltags stellt häufig eine effektive Form problembezogenen oder bewertungsorientierten Copings dar (Knodt, 2019). Die hier vorliegenden Untersuchungsergebnisse lassen jedoch stellenweise auf Unverständnis des sozialen Umfeldes schließen, wodurch Bewältigungsmöglichkeiten beschränkt bzw. Stresserleben und erziehungsbezogene Unsicherheiten erhöht werden.

Auf der Grundlage von Studien über die Vereinbarkeit von Unterstützung von hilfebedürftigen Kindern und Erwerbstätigkeit (Kuhlmey & Budnick, 2023) wurde im Vorfeld angenommen, dass eine hohe Wochenarbeitszeit in Zusammenhang mit einem hohen elterlichen Belastungserleben im Schulverweigerungskontext steht. Die hier erhobenen Daten im Hinblick auf die Wochenarbeitszeit der Eltern legen die Vermutung nahe, dass eine vernünftige Unterstützung von schulverweigernden Kindern von mindestens einem Elternteil eine große Flexibilität hinsichtlich der beruflichen Arbeitszeiten fordert. Einige Protokollstellen deuten sogar daraufhin, dass Schulverweigerungssituationen Elternteile dazu drängen, das berufliche Engagement zu verringern bzw. vorübergehend ganz aufzugeben. Dazu kommen eventuelle finanzielle Belastungen durch die Verringerung der Arbeitsleistung der Eltern (Geyer, 2016) und Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für alternative Bildungsmöglichkeiten oder professionelle Hilfe.

Zahlreiche Eltern äußerten in der vorliegenden Untersuchung Sorgen und Ängste um die (schulische) Zukunft des Kindes, litten unter starker innerer Unruhe und bedauerten, dass die Schulverweigerung zu intrafamiliären Konflikten und Belastungen der Geschwisterkinder führte.

Entsprechend den Ergebnissen der Untersuchung erhöhen Auseinandersetzungen am Morgen, Verzögerung der morgendlichen Routinen, der damit einhergehende Zeitdruck sowie gesteigerte innere Unruhe aufgrund von Sorgen und Ängsten um die Zukunft des Kindes und der Familie elterlichen Stress (Ulrich et al., 2023) sowie erhebliches Konfliktpotential (Krishnakumar & Buehler, 2000) und können negative Auswirkungen auf den beruflichen Alltag haben. Häufige Schulverweigerungen haben oft wiederholte Abwesenheitszeiten der Eltern zur Folge, wodurch sich die psychische Belastung der Eltern weiter erhöhen kann. Die Befundlage bestätigt zudem verstärkt familiäre Konflikte und Belastungen der Geschwisterkinder während des Schulverweigerungsprozesses.

So lässt sich die in einem Beitrag der Autorinnen Herz und Haertel (2018) geäußerte Vermutung einer vorschnellen Entschuldigung am Morgen mit dem Zweck der Vermeidung weiterer Belastungen für die Eltern-Kind-Beziehung anhand dieser Erhebung stützen. Auch vor dem Hintergrund vielfältiger spezifischer Verhaltensweisen schulverweigernder Kinder und Jugendlichen am Morgen (vgl. Kap. 7.2) sowie elterlicher Überforderung (vgl. Kap. 7.3.1) erscheint es plausibel, dass die Entschuldigungspraxis der Eltern eine kurzfristig konfliktlösende und entlastende Funktion darstellen kann. Wenn diese Praxis nicht von den Beteiligten hinterfragt wird, könnte sie zumindest zu Beginn der neuen Situation einer weiteren Chronifizierung Vorschub leisten, ohne zu längerfristigen Erfolgen zu führen (Büch et al., 2015).

7.5.2 Schulische Belastung

Gegenwärtige Ergebnisse legen nahe, dass verschiedene nachteilige schulische Einflussfaktoren im Leistungs- sowie Sozialbereich die Tendenz zur Schulvermeidung fördern, auslösen und aufrechterhalten können (Walter & Döpfner, 2020a). U. a. Klassen- und Schulklima (Havik et al., 2014), anspruchsvolle Leistungsanforderungen (Walter et al., 2010) und damit verknüpfte kognitive Überforderungssituationen (Rogge & Koglin, 2018) sowie Konflikte mit Mitschülern, Mitschülerinnen (Olweus, 2008) und Lehrkräften (Kearney, 2016) können schulische Abwesenheitstendenzen mitbedingen.

Die Resultate der Interviews im Bereich *Schulische Belastung* lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Eltern sahen sowohl im Leistungs- wie auch im Sozialkontext hohe wie auch niedrige Belastung bei ihren schulverweigernden Kindern.

Eltern nahmen bei ihren Kindern *hohe Erwartungen an sich selbst* und *soziale Bewertungsängste* als Belastungsfaktoren im Schulverweigerungskontext dar.

Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher nahmen eine niedrige generelle Belastung im Schulkontext wahr.

Tabelle 61 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Schulische Belastung“

Sowohl im Leistungs- wie auch im Sozialkontext sahen etwa gleich viele Eltern bei ihren Kindern eine niedrige wie hohe Belastung. Auch die Häufigkeit der Nennungen hielt sich hier die Waage.

Zwar stellen Probleme im Leistungs- (McShane et al., 2001) wie auch Sozialkontext (Egger et al., 2003) mögliche Ursachen von Schulverweigerung dar, dennoch stehen sie unverbunden nebeneinander und repräsentieren Faktoren eines multifaktoriellen Bedingungsmodells, bei dem einzelne Faktoren nicht notwendigerweise vorliegen müssen (Walter & Döpfner, 2009).

Die Befundlage dieser Untersuchung bestätigt das Modell von Walter und Döpfner (Walter & Döpfner, 2009). Schulverweigernde können aus Elternperspektive in dieser Untersuchung sowohl sehr gute Schulleistungen aufweisen oder sozial gut integriert sein. Es lassen sich aber auch vereinzelt Hinweise auf kognitive Überforderung der schulverweigernden Kinder und Jugendlichen finden. Gelegentlich werden subjektiv wahrgenommene Konflikte mit Gleichaltrigen erwähnt, das den Ergebnissen sowohl quantitativer (Olweus, 2008) wie auch qualitativer Untersuchungen (Havik et al., 2014) entspricht. Sozial unsicheres Verhalten, das gehäuft bei unterschiedlichen Angststörungen, vor allem bei sozialen Phobien auftritt (Büch et al., 2015) wurde auch in dieser Erhebung geäußert.

Sehr deutlich verweisen die hier erhobenen Daten im Schulleistungskontext auf hohen Leistungsanspruch der betroffenen Lernenden an sich selbst, damit einhergehende negative Emotionen wie Scham, Ängste und Ärger sowie vereinzelt gestörtes Lernverhalten bis spät in die Nacht hinein. Insbesondere im Bereich depressiver Störungen zeigt sich Scham als Ausdruck eines geringen Selbstvertrauens bzw. Selbstwertgefühls (Ihle et al., 2012). Kognitive Verzerrungen (z. B. angstgetönte Gedanken) und problematisches Lernverhalten (z. B. nächtliches Lernen) stellen typische Merkmale von Leistungsängsten dar (Büch et al., 2015).

In diesem Zusammenhang finden sich auf Elternebene nicht selten ungünstige Überzeugungen im Sinne überzogener Erwartungen an Schulleistungen bzw. Überbewertungen von Leistungen, die vor dem Hintergrund Banduras Theorie des sozialen Lernens (Bandura, 2002) Kinder und Jugendliche in einer Belastungssituation zurücklässt. Der Druck, diesen Erwartungen gerecht zu werden, kann bei Kindern und Jugendlichen Leistungsängste auslösen, insbesondere wenn sie das Gefühl haben, diesen Erwartungen nicht zu genügen (Büch et al., 2015). Unter Berücksichtigung dieser Daten ist es denkbar, dass einige Eltern mit entsprechendem soziokulturellem Hintergrund dazu neigen, höher ausgeprägte Leistungs- und Karriereerwartungen an ihre Kinder zu richten, was sich einerseits zwar positiv auf die akademische Leistung auswirken kann, andererseits aber auch zu teils unrealistischen Anspruchshaltungen von Eltern und betroffenen Kindern und Jugendlichen führt (Bittlingmayer & Bauer, 2007).

Darüber hinaus bestehen in dieser Arbeit deutliche elterliche Hinweise darauf, dass betroffene Schülerinnen und Schüler ausgeprägte Ängste vor der Beurteilung durch andere haben und darauf mit Rückzug und Vermeidung reagieren. Derartige problematische Verhaltensweisen und Ängste vor der Bewertung der eigenen Person durch andere in Prüfungs- aber auch in weiteren Schulalltagssituationen sind maßgeblich für Leistungsängste (Büch et al., 2015), die wiederum Schulverweigerung Vorschub leisten (Walter & Döpfner, 2020b).

Bei der Betrachtung der hier vorliegenden Daten ist unverkennbar, dass die Aussagen von etwa der Hälfte der Eltern auf die Wahrnehmung niedriger genereller Belastung im Schulkontext sowie niedriger Belastung im Leistungs- und/oder Sozialkontext schließen lassen. Insbesondere hinsichtlich subjektiver Ablehnungserfahrungen im Gleichaltrigenbereich zeigen die qualitativen Daten eine deutliche Abweichung zu den erwarteten Ergebnissen im Kontext von Mobbing (Olweus, 2008) und Depressionen (Ihle et al., 2012) bzw. Angststörungen (Büch et al., 2015; Kearney, 2008b). Zwar äußerten manche Eltern Schwierigkeiten der Kinder, sich sozial zu integrieren, sowie subjektive Ablehnungserfahrungen. Aussagen, die auf ein ungünstiges Schulklima oder objektivierbares Mobbing hinweisen, konnten dem Material dagegen kaum entnommen werden.

Eine großangelegte Befragung (n=6397) von Schülerinnen und Schüler im durchschnittlichen Alter von 15,5 Jahren in den Vereinigten Staaten stellte fest, dass auch Schulklima, Klassen- und Schulgröße negative Auswirkungen auf Schulanwesenheit haben (Brookmeyer et al., 2006). In einer qualitativen Erhebung an 17 Eltern von schulverweigernden Kindern und

Jugendlichen in Norwegen äußerten ausnahmslos alle Eltern Besorgnis über Mobbing. Etwa ein Drittel von ihnen gab an, dass ihr Kind Opfer von Mobbing geworden war (Havik et al., 2014). Im Allgemeinen glaubten Eltern von schulabsenten Kindern und Jugendlichen an 27 Schulen unterschiedlicher Schularten in England, dass schulbezogene Faktoren eine zentrale Ursache für die schlechte Schulbesuchsquote der Schülerinnen und Schüler waren. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und lokalen Schulbehörden (*Local education authorities*) sind u. a. Schulklima und Mobbing ursächlich für Schulabwesenheit (Malcolm, 2003).

Umgekehrt stellt Mobbing einen zentralen Risikofaktor für die Entstehung einer sozialen Phobie dar (Büch et al., 2015). In Anbetracht der Annahme, dass bei den meisten der betroffenen Schülerinnen und Schüler eine derartige psychische Erkrankung zum Untersuchungszeitpunkt bestand, ist anzunehmen, dass mehr schulverweigernde Kinder und Jugendlichen entsprechende Ausgrenzungserfahrungen erlitten, diese den Eltern aber möglicherweise nicht bekannt waren oder von den Kindern und Jugendlichen nicht als solche kommuniziert wurden.

Über den Umstand, dass hier ausgewertete Elternaussagen schulische Faktoren weniger als erwartet im Zusammenhang mit Schulverweigerungsverhalten nennen, kann nur spekuliert werden. Dazu folgende zwei Annahmen: Aufgrund der vorliegenden Daten lässt sich die Möglichkeit nicht ausschließen, dass die Elternwahrnehmung der schulischen Realität ihrer Kinder bezüglich Leistungs- und Sozialverhalten durch eigene Erwartungen stark gefärbt ist. Es ist denkbar, dass Eltern von Kindern und Jugendlichen an Mittel- und Realschulen andere Haltungen und Erwartungen hinsichtlich Konflikte unter Gleichaltrigen haben als Erziehungsberechtigte im Gymnasialbereich. Außerdem wäre denkbar, dass Kinder und Jugendliche nicht nur bei objektivierbarem Mobbing (Romera et al., 2019), sondern auch bei subjektiven Konflikt- und Ablehnungserfahrungen aufgrund von Scham und Angst vermeiden, ihr Leid den Eltern zu berichten und Elternberichte – im Gegensatz zu Erhebungen der Schülerinnen und Schülerperspektiven bzw. der Perspektiven der Lehrkräfte – in diesem Kontext getrübt sind.

Allerdings weisen die Stichproben der eben genannten Untersuchungen erheblich gemischtere sozioökonomische Profile auf und versuchen, verschiedene Schularten in gleichen Teilen abzubilden. Demgegenüber scheint das Sample dieser mit vornehmlich Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums (75 %) Eltern aus sozioökonomisch vorteilhafteren Verhältnissen abzubilden. Gymnasien neigen eher dazu, eine homogenere Schülerschaft zu unterrichten. Mittelschulen sind oft diverser, da sie Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen

Bildungshintergründen und Leistungsniveaus aufnehmen. Dies kann zu einer breiteren sozialen Vielfalt führen, die auch herausfordernde soziale Interaktionen mit sich bringen kann (S. Lenz et al., 2021). Es ist vorstellbar, dass bei Eltern im Hinblick auf die Schulart unterschiedliche Erwartungen bezüglich des Auftretens sozialer Konflikte bestehen.

7.5.3 Kooperation zwischen Eltern und Schule

Elterliche Beteiligung und vertrauensvolle Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften wirken sich positiv auf schulische Leistung, Verhalten und Einstellung der Lernenden im Bereich *Schule* aus (Rosenzweig, 2000). Zusätzlich bestehen bereits etablierte Erkenntnisse, dass eine defizitäre Abstimmung der beteiligten Akteure in die Genese und Ausweitung schulverweigernden Verhaltens einfließen kann (Albers et al., 2018; Hagen et al., 2018; Kearney, 2008b; Walter & Döpfner, 2009).

Die Analyse der Elternaussagen zum Bereich *Kooperation zwischen Eltern und Schule* ergaben folgende Ergebnisse:

Elterliche Aussagen spiegelten sowohl *angemessene wie unzureichende Zusammenarbeit* in verschiedenen Bereichen wie z. B. Ressourcen, Kooperation mit externen Unterstützern und Sensibilität, Verständnis und Umgang mit Schulverweigerung der Schule mit den Eltern wider.

Eltern formulierten Wünsche nach rechtzeitiger Information und Kontaktinitiative durch die Schule bei auffälligem Schulabsentismus.

Benachrichtigungen der Schule, dass ihr Kind abgeholt werden müsse, kamen Eltern meist ohne vorherige Rücksprache mit dem Kind oder einer Lehrkraft nach.

Tabelle 62 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Kooperation zwischen Eltern und Schule“

Etwa zu gleichen Teilen äußerten Eltern *angemessene wie unzureichende Zusammenarbeit*. Hinsichtlich des Zusammenspiels wurden von den Eltern vornehmlich folgende Bereiche angesprochen: deutlich wahrgenommene Ressourcenknappheit auch hinsichtlich einer schulinternen Zusammenarbeit, ein Mangel an Kooperation mit externen Unterstützern, Fehlen schulischer Kontaktinitiativen oder Formen individueller Unterstützung sowie allgemein von angemessener Sensibilität, Verständnis und Kompetenz des Schulpersonals im Umgang mit Schulverweigerung. Zudem formulierten Eltern deutliche Wünsche nach rechtzeitiger Information und Kontakt durch die Schule, die sogar bei auffällig vielen entschuldigenden Fehlzeiten in etwa der Hälfte der Fälle ausgeblieben waren.

Der intensive Einbezug der Eltern als Partner pädagogischen Handelns in Form individueller Unterstützung und Ermutigung der Eltern in ihrer erzieherischen Kompetenz gilt als Ziel schulischer Maßnahmen im Bereich schulverweigernden Verhaltens (Horner et al., 2010; T. Lewis et al., 2015; Sugai & Simonsen, 2015). Dieses berechtigte Anliegen erfordert die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen sowie die Bereitschaft schulischer Einrichtungen, mit den betroffenen Eltern über einen längeren Zeitraum in teils intensivem Austausch zu bleiben (Dalziel & Henthorne, 2005). Darüber hinaus wird benötigt, diverse Formen individueller Unterstützung anzubieten, schulintern und mit externen Unterstützern eng zusammenzuarbeiten sowie eine besondere Sensibilität und konstruktive Haltung gegenüber den anspruchsvollen psychischen Herausforderungen der Beteiligten zu entwickeln (Speck & Wittrock, 2018, S. 242; Speck et al., 2018, S. 160). Als Vorwurf aufzufassende Hinweise gegenüber betroffenen Eltern, z. B. lediglich das Bestehen der Schulpflicht zu betonen, sollten möglichst unterlassen werden (Havik et al., 2014).

Die hier vorliegenden Daten unterstützen die Annahme, dass die genannten Anforderungen an Schulen derzeit nur zum Teil erfüllt werden (Steinmetz et al., 2021a). Dabei stärken die in dieser Arbeit analysierten Befunde bisherige Auffassungen, dass Lehrkräfte zum Teil zu wenig Kenntnis über gängige Ablaufschemata zum Umgang mit Schulabsentismus haben (Baumgarten et al., 2022, S. 86; Havik et al., 2014). Auch beschränken limitierte Ressourcen auf schulischer Seite die Durchführung unterstützender Maßnahmen in hohem Maße (Havik et al., 2014, S. 142). Ferner wird deutlich, dass eine isolierte Nennung von externen Anlaufstellen ohne kontinuierlichen Austausch und Beratung von Seiten der Schule, die Eltern nicht zufriedenstellen, manche sich alleingelassen oder überfordert fühlen, auch aufgrund der bestehenden Organisationshürden für derartige Kontakte.

Demgegenüber lassen die Befunde eine deutliche Bereitschaft, ja sogar den Wunsch der Eltern betroffener Kinder und Jugendlicher vermuten, mit Schulen und unterstützenden externen Personen zusammenzuarbeiten. Aufgrund komplexer Bedingungebenen des Phänomens (u. a. schulisches und häusliches Umfeld sowie Kind oder Jugendlicher) ist die Zusammenarbeit von Schule, Eltern und ggf. schulinternen und externen Unterstützern, wie z. B. Schulsozialpädagogen und -pädagoginnen bzw. kinder- und Jugendpsychiatrischen Fachärzten und Fachärztinnen (Dalziel & Henthorne, 2005) in vielen Fällen unerlässlich, um unter Einbezug aller beteiligten Personen Problemlöseprozesse zu initiieren (Huber & Casale, 2015).

Die Überwachung der Schülerabwesenheit und die zeitnahe Kontaktaufnahme mit den Eltern auch bei mehrfachen entschuldigtem Abwesenheiten ohne stichhaltigen Grund sind integrative Aspekte der schulischen Vorgehensweise im Umgang mit Abwesenheiten. Um Schulfernbleiben frühzeitig und effektiv entgegenzuwirken, ist „eine systematische und gleichzeitig zeitnahe Erfassung von Fehlzeiten [...] als integrativer Bestandteil präventiven und intervenierenden Handelns“ notwendig (Albers et al., 2018). Dagegen können unzureichende schulische Erfassungssysteme (Albers et al., 2018; Kearney, 2016; Kern et al., 2018) und Rückmeldungen (Guare & Cooper, 2005) Schulverweigerung sogar noch befeuern. Trotz klarer Empfehlung von kinder- und jugendpsychiatrischer Seite (Walter & Döpfner, 2020b, S. 4) fehlt in deutschen Schulgesetzen eine einheitliche Definition, ab wann Schulfehlzeiten als problematisch gelten. Damit fehlt eine der Säulen der Festlegung entsprechender Leitlinien im Hinblick auf einen passenden Zeitpunkt indizierter Prävention bzw. Intervention.

Die erhobenen Daten stützen die Annahme, dass selbst in den Fällen, in denen es ungewöhnlich viele entschuldigte Fehlzeiten gibt, eine Kontaktinitiative zum Zwecke der Sensibilisierung oder eines Beratungsangebots von Seiten der Schule teils sehr spät stattfindet, teils ganz ausbleibt. Auch festigen die vorliegenden Elternaussagen die verbreitete Auffassung, dass Eltern die mit Schulverweigerung einhergehende ungünstige Verhaltensdynamik zu spät oder gar nicht wahrnehmen (Speck et al., 2018, S. 158), da sich das Phänomen meist schleichend entwickelt und die Anzeichen nur schwer ihrer Bedeutung gemäß eingeordnet werden können (vgl. Kap. 7.3.2).

Die Vermutung, dass der Kontakt zwischen Eltern und Schule aus Sicht der Schule erst dann eine entsprechende Bedeutung zugewiesen bekommt, nachdem sich das schulverweigernde Verhalten bereits manifestiert hat (Havik et al., 2014, S. 141), wird in dieser Erhebung ebenfalls gestützt.

Schulverweigerungsverhalten zeigt häufig Anzeichen, die u. a. aufgrund des schleichenden Charakters sowohl von Eltern als auch von Seiten der Schule schwer zu erkennen sind (vgl. Kap. 7.2 und 7.3.2). Zudem besteht die Möglichkeit, dass regelmäßiges Fernbleiben von der Schule in Form einzelner Fehltage unbemerkt bleibt, da oft bereits ein kurzer Anruf genügt, um dies zu entschuldigen. (Speck et al., 2018). Nehmen Eltern die Benachrichtigung der Schule darüber hinaus sogar als Bestätigung eigener Entschuldigungstendenzen wahr (vgl. Kap. 7.3.3), wird es zunehmend schwieriger, rechtzeitig zu intervenieren.

7.5.4 Elterliche Einstellung zur Schule

Auf der Grundlage bisheriger Erkenntnisse wird davon ausgegangen, dass spezifische elterliche Einstellungen zur Schule die Entwicklung und Aufrechterhaltung schulverweigernden Verhaltens wesentlich beeinflussen können (vgl. Kap 4.7). Aufgrund der genetischen und familiären Komponente bei Ängsten und Depressionen besteht die Möglichkeit (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012), dass auch Eltern schlechte Erfahrungen in ihrer eigenen Schulzeit gemacht haben. Darüber hinaus kann eine grundsätzliche Unzufriedenheit im Schulverweigerungskontext elterliche Sinnstrukturen beeinflussen und dysfunktionales Verhalten Auftrieb geben (Speck et al., 2018).

Die Ergebnisse der Elternäußerungen im Bereich *Einstellung zur Schule* lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher berichteten von eigenen negativen Erfahrungen in der Schulzeit.

Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher äußerten eine kritische Perspektive auf das Schulsystem u. a. hinsichtlich Leistungsorientierung und Rigidität.

Tabelle 63 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Einstellung zur Schule“

Knapp zwei Drittel der befragten Eltern schilderten negative Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit. Hier sind vorwiegend Symptome in Form sozialer und Leistungsängste sowie Überforderungsgedanken, aber auch vereinzelt Schulabbrüche mit massiven Fehlzeiten bis zu einem halben Jahr zu nennen. Da Eltern, die bei der Fragebogenerhebung keinerlei Angaben zu möglichen vergangenen oder aktuellen neurotischen und/oder affektiven Störungen machten, in diesem Zusammenhang jedoch teils erhebliche Symptomatik beschrieben, entsteht die Vermutung, dass doch eine gewisse Anzahl der hier befragten Eltern ein entsprechendes subklinisches oder klinisches Störungsbild aufgewiesen hat und es im Bereich einer familiären Häufung von Angststörungen noch eine sog. Dunkelziffer gibt (vgl. Kap. 7.1). Da bei vielen psychischen Erkrankungen trotz umfassender Bemühungen eine gewisse Persistenz im Erwachsenenalter bestehen kann (Schmauß & Messer, 2013), könnten eine Symptomatik der Eltern (Lenz, 2014) oder auch nur eine diesbezüglich außergewöhnliche Befürchtung beim Kind zu Unsicherheiten und Irritationen führen und Eltern ein ungünstiges Modell für ihre Kinder im Hinblick auf den Umgang mit Ängsten darstellen (Verres & Bandura, 1979). Sowohl in Bezug auf epigenetische Effekte als auch das Erziehungsverhalten der Eltern ist ein signifikanter

Einfluss belegt (S. Schneider, 2019). Auch unverarbeitete Traumata auf Seiten der Eltern oder projektive Vorgänge – also die Übertragung von eigenen Gedanken, Emotionen und Wesensmerkmalen auf die eigenen Kinder – sind bei Angststörungen maßgeblich beteiligt (Becker-Carus & Bayer, 2021). Das elterliche Bedürfnis, ihre Kinder vor vermeintlich ungünstigen Erfahrungen schützen zu wollen (Büch et al., 2015), ist in diesem Zusammenhang durchaus nachvollziehbar.

Die Befunde dieser Erhebung zeigen vor allem, dass ein erheblicher Anteil der Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher eine übermäßige Leistungsorientierung beklagt. Im Einzelnen wurden Überforderungen aufgrund eines allgemein hohen Leistungsdrucks, während des Übertritts von der Primar- in die Sekundarstufe oder aufgrund der G8-Reform wahrgenommen. Im Vergleich mit repräsentativen bundesweiten Untersuchungen zur Elternsicht auf das Bildungssystem, wie z. B. der seit 2010 durchgeführten JAKO-O Bildungsstudie (Killus & Tillmann, 2017) heben sich die Wahrnehmungen der betroffenen Eltern größtenteils ab. So zeigt die vierte Befragungswelle der Längsschnittstudie im Bildungsbereich, dass bis acht von zehn Eltern die Leistungsanforderungen für angemessen halten, sich auch G8- und G9-Eltern kaum in der Wahrnehmung der vergleichsweise niedrigen Stressbelastung ihrer Kinder unterscheiden und das Bildungssystem zunehmend als gerecht empfunden wird. Außerdem spricht sich die Mehrheit der Eltern seit Beginn der 2010er Jahre für ein längeres gemeinsames Lernen aller Kinder und damit gegen einen Übertritt nach der vierjährigen Grundschule aus (Killus & Tillmann, 2017).

Es ist zwar anzunehmen, dass von Schulverweigerung betroffene Eltern das Schulsystem offensichtlich negativer wahrnehmen als der elterliche Durchschnitt (Speck et al., 2018), jedoch bleibt unklar, ob die Schulverweigerungssituation die elterliche Wertung nachträglich kognitiv und affektiv beeinflusste (Heyne, 2006) oder ob die elterliche Einstellung zum Schulsystem bereits vor der Schulverweigerung des Kindes Bestand hatte. Letztere Annahme entspräche der Vermutung der Forschungsgruppe um Speck (2018), nach der die grundsätzliche Unzufriedenheit der Eltern Schulverweigerungsverhalten verstärken kann.

Die Hälfte der befragten Eltern kritisierte das Schulsystem hinsichtlich seiner Trägheit und Starrheit. Insbesondere das Konzept der Leistungsbenotung und Fehlerorientierung, als „lebensfremd“ wahrgenommenen curricularen Inhalte sowie eine geringe Flexibilität zum Zwecke sonderpädagogischer Bedarfe waren Aspekte elterlicher Missbilligung. Die Wahrnehmung

deckt sich mit Ergebnissen repräsentativer Umfragen, nach denen die Mehrheit aller Eltern dem schulischen Bewertungssystem kritisch gegenüber stehen und die Kompetenz der Schule anzweifeln, Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die ihr Kind für die berufliche Zukunft braucht (Moll et al., 2023; Robert Bosch Stiftung, 2019). Auch steht mehr als ein Jahrzehnt nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention die Mehrheit der deutschen Bundesländer vor großen Herausforderungen im Bereich inklusiver Beschulung (Steinmetz et al., 2021b). Es besteht die etablierte Auffassung, dass der Prozess schulischer Inklusion gerade erst begonnen hat (Frohn et al., 2023).

Außerdem führt eine seit Jahrzehnten geführte bildungspolitische Diskussion innerhalb der OECD und auch bundesweit (z. B. bei Sansour et al., 2018) dazu, dass Schule und Schulleistungen das Familienleben mehr und mehr prägen und sich die Eltern hinsichtlich des Leistungsanspruchs zunehmend verantwortlich, aber auch verunsichert fühlen (Wippermann et al., 2013). Da Schulabsentismus ein deutliches Hindernis für Schulerfolg darstellt, ist es nachvollziehbar, dass dafür auch Ursachen außerhalb der elterlichen Möglichkeiten gesucht und gefunden werden und die elterliche Einstellung gegenüber dem Schulsystem beeinflusst.

Obwohl das Ausmaß, in dem sich Schülerinnen und Schüler sicher und wertgeschätzt fühlen, eine wichtige Rolle bei Schulfernbleiben spielt (Walter & Döpfner, 2020a), begründeten überraschend wenige Eltern ihre distanzierte Einstellung zum Schulsystem mit einem ungünstigen Schulklima, was einen gewissen Widerspruch zu den erwarteten Annahmen und der o.g. kritischen Einstellung zum Leistungsdruck in der Schule darstellt.

7.5.5 Bedeutung der Corona-Krise

In großangelegten multinationalen Studien konnte gezeigt werden, dass die COVID-19-Pandemie zu psychischen und körperlichen Belastungen bei Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern geführt hat (Ravens-Sieberer et al., 2021; Wang et al., 2021). Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass die Corona-Krise auch schulverweigerndes Verhalten ausgelöst bzw. angeheizt hat.

Betrachtet man die hier untersuchte elterliche Einschätzung zur *Bedeutung der Corona-Krise* auf schulverweigerndes Verhalten, so sind folgende Aspekte sichtbar:

Eltern nahmen eine Vielzahl an negativen Effekten auf Kindes-, familiärer und Schulebene wahr.

Eltern identifizierten die Corona-Krise als einen auslösenden oder Bedingungsfaktor schulverweigernden Verhaltens.

Erziehungsberechtigte sahen positive Auswirkungen für ihre Kinder und deren Betreuungssituation zuhause.

Eltern nahmen wahr, dass gewohnte Strukturen des Kindes im Kontext des Schulbesuchs und der Leistungserhebungen durchbrochen und damit Schulverweigerungsverhalten verstärkt wurde.

Tabelle 64 Zusammenfassung der Ergebnisse im Bereich „Bedeutung der Corona-Krise“

Die Wahrnehmungen der Eltern stützen die Erkenntnisse multinationaler Langzeiterhebungen, nach denen die psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen, Herausforderungen des familiären Alltags sowie die psychotherapeutische Versorgung von den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie negativ beeinflusst wurden (Plötner et al., 2022; Ravens-Sieberer, Devine, Napp, Kaman, Saftig, Gilbert, Reiß et al., 2023; Ravens-Sieberer et al., 2021; Schlack et al., 2022). Eltern, deren Kinder ein geringes schulisches Selbstkonzept – u. a. ein Symptom ängstlicher und depressiver Kinder und Jugendlicher – und wenig Sorgfältigkeit aufweisen, zeigen hohe Erwartungen zukünftiger schulischer Überforderung (Lorenz et al., 2023). Zudem bestätigten Elternäußerungen das Erleben von Einsamkeit aufgrund reduzierter sozialer Kontakte (Andresen et al., 2020) sowie ein erhöhtes Stresserleben durch den Wegfall von schulischen und familiären Routinen (Langmeyer et al.). Ein von den Eltern wahrgenommener Rückgang schulischer Unterstützungsmöglichkeiten dürfte die Schulverweigerungssymptomatik zusätzlich erhöht haben.

Da die Krise samt den damit einhergehenden Maßnahmen und Anforderungen die Entwicklung zentraler Bedingungsfaktoren von Schulverweigerung (Walter & Döpfner, 2020a) wie z. B. (schulbezogene) Ängste, mangelhafte sozialen Fertigkeiten, depressive Tendenzen auf Kindes- sowie Elternseite verstärkte (Güzelsoy et al., 2022; Rathgeb et al., 2022), kann die Pandemie durchaus als zusätzlicher Bedingungsfaktor, wenn nicht als im Einzelfall möglicher Auslöser schulverweigernden Verhaltens im Sinne eines Vulnerabilitäts-Stress-Ansatzes (Wittchen, 2011) betrachtet werden. Die Neigung der Eltern, schulverweigerndes Verhalten selbstwertschützend zu attribuieren (Weiner, 1985) und der COVID-19-Pandemie dementsprechend

eine unwägbar wie unkontrollierbare Ursachendimension zuzuordnen (Garms-Homolová, 2021), ist vorstellbar, bleibt jedoch ein weiter reflexionsbedürftiger Aspekt.

Die in dieser Arbeit beforschten Elternäußerungen bestärken die Vermutung, dass sich eher introvertierte Kinder und Jugendliche, die sozialen Rückzug genießen – also Temperamente, die zu sozialer Ängstlichkeit neigen (Büch et al., 2015) – und sich dazu noch selbst organisieren können, während des Home-Schoolings in einer Komfortzone sahen. Anhand mehrerer elterlichen Aussagen dieser Studie wird außerdem angenommen, dass das häufig im Home-Office stattfindende Arbeitsverhalten (Statista, 2023b) und die damit einhergehenden veränderten Alltagsstrukturen zwar zu einem Betreuungsvorteil für die Eltern führten, jedoch auch dazu beitragen, wichtige Routinen und Automatismen aus dem Schulkontext während Phasen des Distanzunterrichts für die Lernenden zu verhindern. Die Wahrnehmung ihrer und die ins private Zuhause verlegte Arbeitssituation der Eltern könnte Anteil daran gehabt haben, dass die Lernenden die für sie normalerweise geltenden Schulbesuchs- und Leistungserhebungsnormen vermehrt als aufgebrochen oder zumindest aufgeweicht feststellten, wodurch Schulverweigerung für introvertierte Kinder und Jugendliche möglicherweise weiter unterstützt wurde.

7.6 Fazit

Es wird angenommen, dass unterschiedliche Faktoren Eltern dazu veranlassen, ihre Kinder vom Unterricht vorschnell entschuldigen und damit eine tatsächliche Schulverweigerungsproblematik verdecken (Herz & Haertel, 2018; Popp, 2018; Ricking, 2006; Speck et al., 2018; Thambirajah et al., 2008). Eltern tragen damit teils bewusst teils unbewusst dazu bei, dass sich Schulverweigerung manifestieren kann (vgl. Kap. 3.1). Zahlreiche negative Effekte wie u. a. im Bereich des schulischen (Gottfried, 2014) sowie sozialen Lernens (Heyne & Sauter, 2013), der psychischen sowie körperlichen Gesundheit (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012) sowie Schulabbruch (Ricking et al., 2016) werden dadurch verstärkt.

Auf Basis des ursprünglichen Hypothesenmodells (vgl. Kap. 4, Abb. 6) integriert und spezifiziert die vorliegende Darstellung (vgl. Abb. 11) wesentliche Befunde dieser Untersuchung.

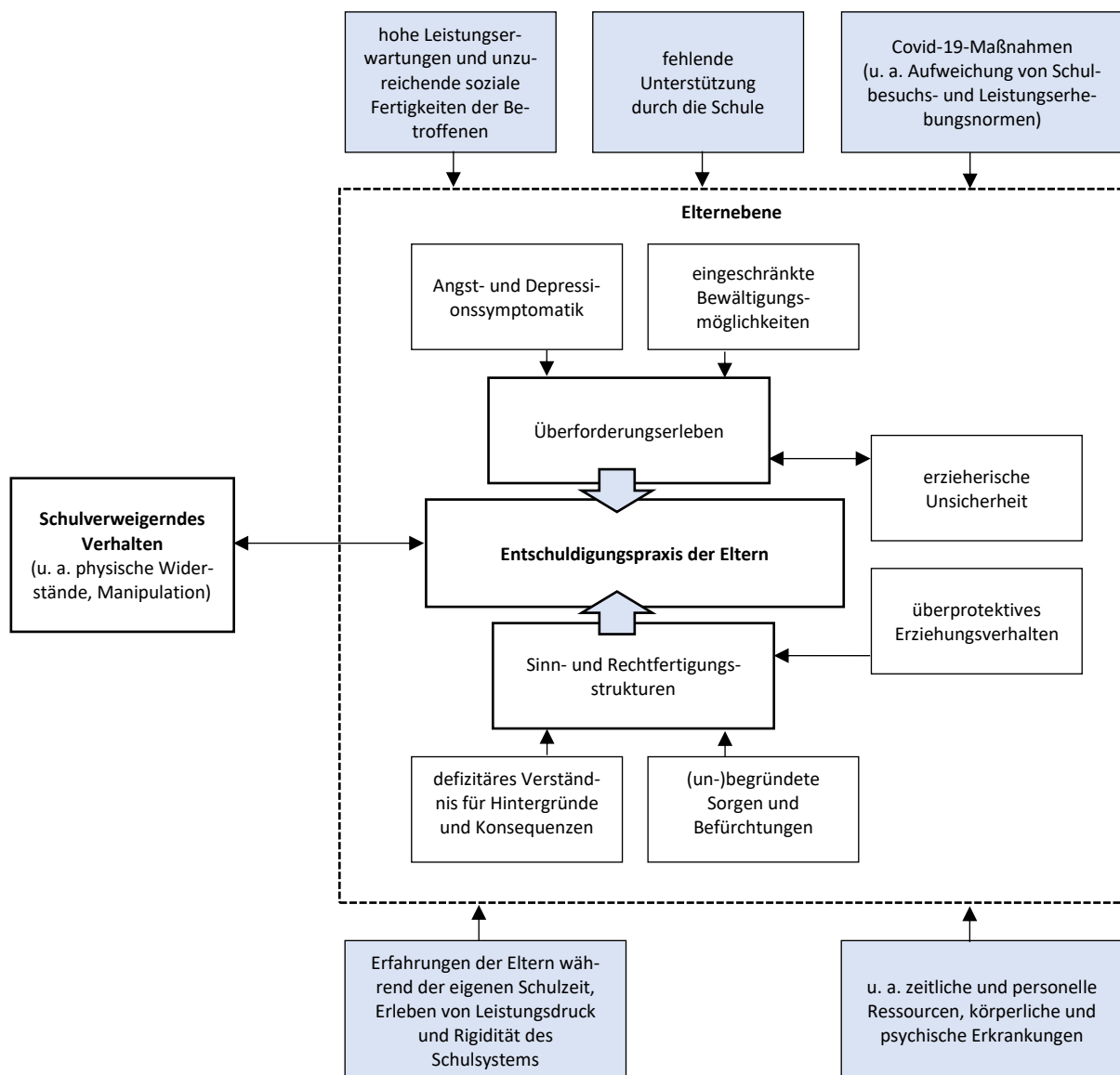


Abbildung 11 Beschreibung des Phänomens elterlichen Entschuldungsverhaltens aus Sicht der Eltern

Die Abb. 11 gibt einen differenzierten Überblick über das komplexe Phänomen elterlichen Entschuldigungsverhaltens im Schulverweigerungskontext, indem sie mögliche Bedingungsfaktoren und Wechselwirkungen darstellt.

Ein zentraler Schwerpunkt der Untersuchung des Erlebens und Verhaltens von Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher lag darin, Hintergründe und Motive für elterliches Entschuldigungsverhalten offenzulegen.

Legt man die vorhandenen Ergebnisse zugrunde, dann lässt sich annehmen, dass Schulverweigerungssymptomatik nicht nur vor und während des Schultags einsetzt (vgl. Hypothese 1a), sondern bereits auch am Wochenende bzw. am Vorabend vor Schulbeginn. Das Verhalten kennzeichnet sich dabei durch somatische oder psychosomatische Probleme, teils massive Widerstände und auch manipulative Tendenzen (vgl. Hypothese 1b).

Betrachtet man die Reaktionen der Erziehungsberechtigten, lassen sich Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher auch vor dem Hintergrund dieser Befundlage verschiedenen Typen zuordnen (vgl. Hypothese 2a). Eltern, die beharrlich versuchen, ihr Kind der Schule zuzuführen, stehen Erziehungsberechtigte gegenüber, die dazu nicht mehr im Stande sind. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Typenzuordnung je nach Stadium der Schulverweigerung variieren kann. So scheinen Eltern anfangs große Zuversicht und Ausdauer bei Zuführungsversuchen aufzuweisen, während in Manifestationsstadien der Schulverweigerung Eltern verstärkt resignieren und ihr Kind häufig vorschnell entschuldigen. Selbstwirksamkeit hinsichtlich Bewältigungsstrategien und tiefergehendes Verständnis für das Phänomen der Schulverweigerung fördern günstiges Elternverhalten, während ein eingeschränktes Handlungsrepertoire und ungünstige kognitive Muster das elterliche Zuführungsverhalten stören.

Auf der Basis bisheriger Untersuchungen lautet die Hypothese, dass Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher vorschnell vom Schulbesuch entschuldigen.

Nach Analyse der Befunde dieser Untersuchung können für diese Tendenz vielfältige Bedingungsfaktoren als Erklärung herangezogen werden. Diese beeinflussen und verstärken sich häufig wechselseitig.

Ein zentraler Bedingungsfaktor für diese Verhaltenstendenz lässt sich im Bereich des elterlichen Überforderungserlebens vermuten (vgl. Hypothese 2b). Trotz hohem Belastungserleben (z. B. Widerstände, Schuld, Scham etc.) nutzen Erziehungsberechtigte zwar vielfältige

Bewältigungsstrategien, um ihr Kind der Schule zuzuführen. Im Laufe der Entwicklung der Schulverweigerung nehmen Zuführungsversuche jedoch trotz Wissens um ungünstige Konsequenzen ab. Anscheinend wird die temporäre Auszeit von der Schule von den Eltern in dieser Situation oft als einzige Reaktionsmöglichkeit betrachtet, obwohl sich Eltern der Dysfunktionalität ihres Verhaltens durchaus bewusst sind (entgegen der Hypothese 2d).

Geringgradige psychische Angst- und Depressionssymptome auf Seiten der Eltern sowie eingeschränkte Bewältigungsstrategien können Überforderungserleben weiter verstärken.

Vor dem Hintergrund beharrlich versuchender Eltern ist davon auszugehen, dass Eltern schulverweigernder Kinder grundsätzlich wollen, dass das Kind in die Schule geht. Gleichzeitig wollen Eltern ihr Kind aber auch vor Autoritäten und schmerzhaften Erfahrungen in der Schule schützen (vgl. Hypothese 3b).

Spezifische Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen spielen in diesem Kontext eine zentrale Rolle und tragen mit dazu bei, dass Eltern ihre Kinder vorschnell vom Unterricht entschuldigen.

Entgegen der ursprünglichen Annahme (vgl. Hypothese 2e) können Eltern schulverweigernder Kinder durchaus tiefergehendes Verständnis für tatsächliche Motive und Ursachen der Schulverweigerung besitzen. Allerdings fällt es Eltern schwer, Risikofaktoren (wie z. B. zurückliegende Angstsymptome in ähnlichen Situationen) adäquat einzuordnen. Ein defizitäres Verständnis für Hintergründe und Konsequenzen begünstigt kognitive Sinnstrukturen. Bleibt beispielsweise ein unzureichendes Lern- und Arbeitsverhalten des Kindes oder des Jugendlichen unberücksichtigt, können daraus Schulleistungsprobleme entstehen. Diese wiederum können sich in Form somatischer Probleme im Kontext von Leistungsängsten äußern, deren Ursprung Eltern jedoch verborgen bleibt.

Daneben können unbegründete Sorgen und Befürchtungen wesentlichen Einfluss auf kognitive elterliche Muster im Zusammenhang mit vorschnellem Entschuldigen nehmen. Insbesondere im Rahmen ängstlicher oder depressiver Symptomatik auf Elternseite sind unbegründete Ängste zu berücksichtigen.

Unabhängig von der Schulverweigerungssituation zeigen sich Eltern erzieherisch meist unterstützend und kompetent, aber hinsichtlich Lenkung ambivalent. Im Schulverweigerungskontext zeigen sich Eltern deutlich verunsichert (vgl. Hypothese 2c), was sich im Überforderungserleben und in dysfunktionalen kognitiven Mustern bemerkbar macht.

Im Zusammenhang mit Schulverweigerung können überprotektive Verhaltensweisen eine bedeutende Rolle spielen, müssen jedoch im Schulverweigerungskontext als intermittierende Variable betrachtet werden, der keine hinreichende Erklärungskraft zugesprochen werden kann (vgl. Hypothese 3a und Hypothese 3c). Es ist jedoch stark davon auszugehen, dass überprotektives erzieherisches Verhalten in engem Zusammenhang mit spezifischem Entschuldungsverhaltens der Eltern steht (vgl. Hypothese 3d).

Es besteht eine Reihe weiterer Faktoren, deren Wirkung auf das Konstrukt um Belastungserleben und kognitive Sinnstrukturen zu berücksichtigen ist:

So können familiäre Belastungen wie z. B. unzureichende zeitliche oder personelle Ressourcen am Morgen Belastungserleben und kognitive Muster dahingehend beeinflussen, dass Entschuldigungen eine kurzfristig entlastende Funktion darstellen (vgl. Hypothese 4a). Körperliche sowie insbesondere psychische Erkrankungen (z. B. Ängste oder Depressionen) auf Elternseite stehen vermutlich auch in Zusammenhang mit elterlichen Sinnkonstruktionen (vgl. Hypothese 4b).

Entsprechend der Annahme können Leistungs- (vgl. Hypothese 5a) und soziale Ängste (vgl. Hypothese 5b) Schulverweigerungssituationen belasten. So stellen beide Faktoren zwar keine hinreichende Bedingung für Entschuldungsverhalten dar, wirken jedoch besonders vor dem Hintergrund schulverweigernder Kinder und Jugendlicher mit internalisierenden Störungsbildern wie Ängsten und Depressionen deutlich belastend. Zusätzlich zu Schulleistungsproblemen können möglicherweise auch hohe Leistungserwartungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler ihre Ängste verstärken und damit elterliches Stresserleben in Schulverweigerungssituationen steigern. Da Eltern ihre Kinder vor unangenehmen Erfahrungen schützen wollen, tragen soziale Konflikte – häufig bedingt von nicht ausreichend entwickelten sozialen Kompetenzen auf Seiten der Betroffenen – ebenfalls zu verstärktem Entschuldungsverhalten bei. Entgegen der ursprünglichen Erwartung (vgl. Hypothese 5b) besteht jedoch die Möglichkeit, dass aufgrund von Scham oder Angst Eltern von ihren Kindern über deren soziale Schwierigkeiten nicht in Kenntnis gesetzt werden und damit zentrale Ursachen verborgen bleiben.

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule ist häufig unzureichend (vgl. Hypothese 6a). Eine gelungene Kooperation kann Belastungserleben der Eltern verringern. Da Eltern oftmals ein nicht ausreichendes Bewusstsein für das Ausmaß und die ungünstigen Auswirkungen der

Fehlzeiten ihres Kindes haben (vgl. Hypothese 6c), ist insbesondere eine frühzeitige Kontaktinitiative der Schule bei auffälligen Absenzen für eine erfolgreiche Intervention von Schulverweigerungstendenzen relevant. Aus Elternsicht fehlt es jedoch häufig an Unterstützung (vgl. Hypothese 6b). Dabei kann schulpsychologische Beratung zur Aufklärung über Hintergründe und Motive schulverweigernden Verhaltens beitragen, Eltern in ihrer erzieherischen Kompetenz in Schulverweigerungssituationen stärken und Ängste und Unsicherheiten verringern.

Negative Erfahrungen mit der eigenen Schulzeit (vgl. Hypothese 7a) nähren Sorgen und Befürchtungen der Eltern und bieten damit Rechtfertigungen, ihre Kinder schützen zu müssen. Daneben führen übermäßige Befürchtungen auf Elternseite zu unsicherem Erziehungsverhalten und Irritationen auf Kindesseite. Darüber hinaus beklagen Eltern übermäßige Leistungsorientierung und Starrheit des Schulsystems (vgl. Hypothese 7b).

Die Corona-Krise und die damit verbundenen Maßnahmen können die Entwicklung zentraler Bedingungsfaktoren auf Seiten der Eltern (psychische Belastungen, Sorgen und Befürchtungen) sowie auf Seiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen (schulbezogene Ängste, mangelhafte soziale Fertigkeiten und depressive Tendenzen) verstärkt haben (vgl. Hypothese 8a). Darüber hinaus konnte der elterliche Arbeitsalltag im Home-Office schulverweigerndes Verhalten beeinflussen, indem durch diese familiäre Veränderung die Schulbesuchs- und Leistungserhebungsnormen bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern aufgebrochen bzw. zumindest aufgeweicht wurden.

7.7 Limitationen

Die Analyse liefert zentrale Ergebnisse zu Fragen des Erlebens und Verhaltens von Eltern schulverweigernder Kinder und Jugendlicher. Als besonders ergiebig erweist sich die Untersuchung im Zusammenhang mit der Aufdeckung manipulativer Tendenzen bei schulverweigernden Kindern und Jugendlichen sowie der Ergründung familiärer Sinn- und Rechtfertigungsstrukturen beispielsweise elterlichen Entschuldigungsverhaltens.

Studienbedingt sind jedoch einige methodologische Einschränkungen zu beachten, die im Folgenden erläutert werden und mögliche Ansätze für zukünftige Forschung bieten.

Stichprobe

Verzerrungen durch die Wahl der Stichprobe zählen zu den am häufigsten diskutierten methodischen Schwächen in Forschungsarbeiten (Zapf et al., 1996). Auch ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass das Sampling durch eine Form des *Healthy worker effects* beeinflusst worden sein könnte (C. Y. Li & Sung, 1999). So besteht die Möglichkeit, dass hoch belastete Eltern aus einem Interesse an ihrer besonderen Belastungssituation an der Untersuchung teilgenommen haben. Andererseits könnten Erziehungsberechtigte aufgrund der Schwere ihrer Belastung nicht genügend Ressourcen haben, um an der Untersuchung teilzunehmen. Beide Szenarien führen zu Verzerrungen, sodass das Stresserleben überbetont oder auch unterschätzt werden kann.

Daneben umfasst die Stichprobe hauptsächlich betroffene Kinder und Jugendliche mit Gymnasialhintergrund (75 %). Die Untersuchung ist zwar nicht repräsentativ für alle Schularten, bietet jedoch tiefe Einblicke in Schulverweigerungsverhalten vor allem an Gymnasien. Weitere Forschungen zur Erfahrung und zum Verhalten von Eltern in verschiedenen Schularten könnten von Bedeutung sein. Ob dieselben oder ähnliche Ergebnisse auch in anderen Schulformen zu finden sind, müssten weitere Untersuchungen zeigen.

Belastete und distanzierte Familien sind häufig im Zusammenhang mit Schulverweigerung zu nennen (Chapman, 2007). Trotz flexibler Sorgemodelle und der rechtlichen Grundlage für gemeinsame elterliche Sorge trägt ein Großteil der Alleinerziehenden die überwiegende Alleinverantwortung für ihre Kinder (Zartler & Berghammer, 2023). Im Schulverweigerungskontext spielt die gegenseitige Unterstützung und Kooperation eine zentrale Rolle für gelingende Intervention. Ob und wie distanzierte, getrenntlebende oder neue Elternteile in Schulverweigerungssituationen unterstützend agieren, konnte kaum mehr als in Grundzügen exploriert werden und bleibt eine vielversprechende und notwendige Richtung zukünftiger Forschung.

Erhebungszeitpunkt

Ein weiterer Einfluss auf die Ergebnisse ist durch den Zeitpunkt der Erhebung zu vermuten. Üblicherweise manifestiert sich Schulverweigerungsverhalten bei fehlender Intervention (King et al., 1998; Knollmann et al., 2010). Mit der Schwere des Schulverweigerungsverhaltens verändern sich Symptome beim Kind und damit verbunden das Belastungserleben der

betroffenen Erziehungsberechtigten (Heyne et al., 2019). Unter den Interviewten befinden sich Eltern, deren Kinder Schulabsentismus mit einzelnen Fehltagen zeigten, aber auch Eltern von beinahe dauerhaft absenten Kindern mit massiven Ausprägungsformen, die sich auf der Warteliste für einen stationären Klinikaufenthalt befanden. Entsprechend versuchten einige Eltern zum Erhebungszeitpunkt ihr Kind der Schule zuzuführen, während andere zum Erhebungszeitpunkt resigniert hatten und die dauerhafte Schulabsenz des Kindes akzeptierten. So können bei den befragten Erziehungsberechtigten zum Erhebungszeitpunkt mit physischer und psychischer Belastungsart und -ausmaß auch deren gesamter Erinnerungsprozess, also die Speicherung und der Abruf von Informationen, variieren (Schmidt-Atzert et al., 2021).

Auch bestehen bei einigen Eltern mehr oder weniger große zeitliche Abstände zwischen Erhebungszeitpunkt und typischen Schulverweigerungssituationen, die im Zusammenhang mit Erinnerungsleistungen bzw. mentalen Repräsentationen von subjektivem Erleben und Verhalten bei den Erziehungsberechtigten vielfache Arten von Bias (u. a. *Recall Bias*, Primacy- und Recency-Effekte) mit sich bringen können (Herkner & Müllner, 2011).

Da die Stichprobe im Rahmen der Vorstellung bei niedergelassenen kinder- und jugendpsychiatrischen Fachärztinnen und -fachärzten sowie Psychotherapeutinnen und -therapeuten rekrutiert wurde, wird davon ausgegangen, dass die meisten befragten Eltern zum Erhebungszeitpunkt bereits gemäß einschlägiger Leitlinien über entsprechende Störungsbilder aufgeklärt und beraten wurden (Büch et al., 2015; Ihle et al., 2012). Trotz dezidierter Nachfrage in diese Richtung, kann es durchaus sein, dass Eltern in der Untersuchung ein verzerrtes oder sehr subjektives Verständnis wiedergaben. Es ist daher nicht überraschend, dass Erziehungsberechtigte über unterschiedlich tiefgehendes Verständnis zu einem möglichen Wirkgefüge verfügten.

Der Erhebungszeitraum zwischen Juni 2021 und August 2022 fiel mit einer Reihe von COVID-19-Maßnahmen in Deutschland zusammen und erfolgte nach zweifacher Schulschließung sowie teilweisen Lockdown bzw. Beschulung von reduzierten Gruppen (BMG, 2024). Es ist davon auszugehen, dass die Maßnahmen als Katalysator auf ungünstiges erzieherisches Verhalten, Angst- und Depressionssymptomatik sowie das Belastungsempfinden bei betroffenen Eltern und Kindern (Ravens-Sieberer, Devine, Napp, Kaman, Saftig, Gilbert, Reiss et al., 2023) zum Zeitpunkt der Erhebung wirkten.

Messinstrumente

Im Zusammenhang mit der Erhebung erzieherischen Verhaltens wurde bereits in der Diskussion auf die Beeinflussung des Antwortverhaltens durch soziale Erwünschtheit hingewiesen. Neben der Tatsache, dass Befragte nur ungern eine sozial nicht akzeptierte Meinung äußern (wie z. B. strafendes Verhalten) ist davon auszugehen, dass insbesondere in diesem Themenbereich Befragte sich während des Interviews als besonders kompetent präsentieren (Brosius et al., 2022). Obschon versucht wurde, durch Frageformulierungen „problematisches Verhalten“ zu relativieren (vgl. Anhang 1, Erzählaufforderung VI-XI), besteht die Vermutung, dass die Datenlage durch entsprechende Verzerrungen beeinflusst wurde.

Bei der Betrachtung der Ordnungskategorie *Lenkendes Erziehungsverhalten* fällt auf, dass die Anzahl der Eltern sowie der Nennungen bei den beiden Hauptkategorien *Hohe* und *Geringe Lenkung* beinahe übereinstimmen und dass einige Eltern Aussagen zu sowohl *hoher* als auch *geringer Lenkung* tätigten. Die Erhebung ist in diesem Bereich in ihrer Aussagekraft beschränkt. Über ein spezifisches Muster, etwa einer hohen Ambivalenz oder einer Ablehnung eines undemokratischen, auf die Situation nicht abgestimmten Stils, hinsichtlich dysfunktionaler erzieherischer Verhaltensweisen unabhängig von der Schulverweigerungssituation lässt sich nur spekulieren.

Retrospektiv wirkt die Erfassung des allgemeinen erzieherischen Verhaltens mittels qualitativer Methoden im Rahmen aktueller Herausforderungen in ihrer Aussagekraft eingeschränkt. Es besteht die Vermutung, dass insbesondere die zeitlich enge Koppelung der Befragung zum allgemeinen erzieherischen Verhalten und zur aktuellen Schulverweigerungssituation die Eltern eher dazu veranlassen kann, sozial erwünscht zu antworten oder mögliche, auch familiär tieferliegende, Zusammenhänge noch nicht klarer artikulieren zu können. Eine zusätzliche, zeitlich entkoppelte Befragung mittels eines Erziehungsfragebogen zur Erfassung elterlicher Verhaltenstendenzen in schwierigen Erziehungssituationen (Naumann et al., 2010) wäre hier möglicherweise gewinnbringend. Eine Übersicht über standardisierte Familiendiagnostika bieten Homes und Sydow (2019).

7.8 Ableitungen für die schulische Praxis

Zahlreiche Befunde im Schulverweigerungskontext deuten darauf hin, dass Erziehungsberechtigte, selbst wenn sie wollten, nicht im Stande sind, ohne Hilfe von außen effektiv zu intervenieren und ihre Kinder der Schule zuzuführen.

Die Herausforderung der Schulverweigerungsproblematik ergibt sich nicht nur vor dem Hintergrund schulischen Misserfolgs, der Förderung sozialer Einbindungsprozesse oder Grundlagen wie der Schulpflicht, sondern auch aus dem starken Verdacht, dass Eltern mit legitimierenden Entschuldigungen schulverweigerndes Verhalten maskieren und deren Aufdeckung zum Teil unabsichtlich behindern. Diese Ausgangslage erfordert adäquate Maßnahmen im Bereich der Prävention und Intervention.

Unterstützungssysteme auf schulischer Ebene sind dabei besonders wertvoll, da sie leichter zugänglich, sozial akzeptierter sind als psychotherapeutische oder psychiatrische Anlaufstellen und individuelle und soziale Barrieren verkleinern. Darüber hinaus könnten Beratungen auf Schulebene dazu beitragen, in einer ersten Phase die Motivation bei Betroffenen zu erhöhen und Stigmatisierungsängste abzubauen.

Zusätzlich zu umfassenden Interventionskonzepten der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Walter & Döpfner, 2020a) und der Forderung einer schulweit generell präventiven Ausrichtung (Hennemann et al., 2020; Ricking, 2008) im Schulverweigerungskontext lassen sich auf Grundlage der Befunde dieser Arbeit zahlreiche konkrete, zumeist niedrigschwellige Ansätze der Unterstützung auf schul- sowie elternzentrierter Basis ableiten. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

Unterstützungssysteme und Frühwarnmechanismen

Zahlreiche Daten dieser Arbeit setzen deutliche Signale für frühzeitige Intervention im Sinne der Prävention ungünstiger Verläufe schulverweigernden Verhaltens. Bei fehlender Intervention bzw. zunehmender Dauer chronifiziert sich Schulverweigerungsverhalten (King et al., 1998) und erschwert fortgesetzt erfolgreiche Intervention. Außerdem ist die Entwicklung des Phänomens Schulverweigerung schleichend, für Eltern nur schwer wahrnehmbar und geht mit deutlichen Belastungserscheinungen für das familiäre Umfeld einher. Dazu bestehen bei Eltern sowie bei Ärztinnen und Ärzten nicht selten Unsicherheiten im Hinblick auf psychische

Komorbiditäten, wodurch sich die psychologisch-psychiatrische Behandlung verzögert (A. Li et al., 2021). Eine frühzeitige diagnostische Einschätzung kann Aufschluss über weitere Ursachen und Hintergründe (z. B. intellektuelle Überforderung) der Schulbesuchsproblematik des Lernenden geben und zusätzliche familiäre Belastungsfaktoren identifizieren. Ein-Eltern-Familien als in diesem Zusammenhang in besonderem Maße vulnerable Gruppe (Meier et al., 2016) sollten bevorzugt beraten werden.

Um in diesem Zusammenhang frühzeitig intervenieren zu können, sind Monitoring, die systematische Erfassung sowie die Analyse von entschuldigtem Fehlzeiten durch Schulpersonal unerlässlich (Albers et al., 2018). Auch wenn bei entschuldigtem Fehlzeiten keine Verpflichtung der Schule besteht, präventive bzw. möglicherweise interventive Maßnahmen durchzuführen, so erscheint eine Kontaktinitiative durch die Schule – zumal einige Eltern ein deutliches Bedürfnis danach äußerten – in speziellen Schulverweigerungsszenarien substantiell. Dazu lassen sich einige Indikatoren und Signale wie die Anzahl und Art (Schulverweigerung am Morgen oder Abbruch des Schultages) der Absenzen sowie bestimmte Muster bei Absenzen (z. B. an bestimmten Wochentagen oder durch Abbruch des Schultages vor bestimmten Unterrichtsstunden mit spezifischer Symptomatik wie Bauch- oder Kopfschmerzen) bestimmen. Derartige Anzeichen sind für das Schulpersonal i. d. R. gut wahrnehmbar und können auf potenzielle Vorboten der Schulverweigerung (Ingul et al., 2019) hinweisen. Eine regelmäßige Überprüfung und Einschätzung der Absenzen durch die Klassenleitungen, Co-Klassenleitungen oder Stufenbetreuerinnen und -betreuer mit fachlicher Unterstützung z. B. der schulpsychologischen Beratung erscheinen in diesem Zusammenhang zweckdienlich. Für auffällige Absenzen können gängige Cutoff-Werte wie zweieinhalb Tage innerhalb der letzten zwei Wochen bzw. elf Tage innerhalb der letzten 15 Wochen (Kearney, 2008a) einen ersten Orientierungswert darstellen. Die schulinterne Abfrage zusätzlicher Informationen hinsichtlich sozialer oder Schulleistungsprobleme können dabei helfen, Verdachtsmomente zu erhärten, zumal vor dem Hintergrund der Datenlage dieser Untersuchung Eltern häufig wenig Kenntnis über Schwierigkeiten in diesen beiden Bereichen zu haben scheinen.

Demgegenüber könnten einige Eltern eine frühe Kontaktinitiative der Schule als übermäßig invasiv oder bevormundend empfinden. Umso wichtiger ist eine sensible Herangehensweise, um eine vertrauensvolle Basis zwischen Schule und Eltern beizubehalten und möglichen Missverständnissen entgegenzuwirken. Alternativ zur telefonischen Kontaktaufnahme wäre eine

niedrigschwellige Information in Form eines Elternbriefs möglich, in der über Folgen von häufigen Absenzen, ungünstige (selbstverstärkende) Dynamiken aufgeklärt sowie schulische Unterstützungsangebote formuliert werden. Generell ist eine klare und regelmäßige Kommunikation mit den Eltern sicherzustellen, die detaillierte Informationen über Fehlzeiten, Konsequenzen und unterstützende Ressourcen umfasst.

Sensibilisierung und Einbindung des Schulpersonals

Ein weiteres Ziel in diesem Kontext ist die schulinterne Vermittlung von Wissen über den Bereich Schulverweigerung. Um frühzeitige Intervention zu begünstigen, sollten der fachliche Kenntnisstand des Schulpersonals zum Bereich Schulverweigerung (z. B. zentrale Marker und Bedingungsfaktoren, diagnostische Optionen, schulnahe Prävention und Intervention) hoch ausgeprägt sein, um entsprechende Signale einzuordnen. Die Etablierung einer Lehrkraft als Multiplikator, die über hohe Expertise in diesem Bereich verfügt, stellt eine Variante der Optimierung dar. Außerdem bestehen aus Sicht der Eltern bei Schulpersonal Defizite im Bereich der Sensibilität und des Verständnisses im Umgang mit Schulverweigerung. Regelmäßige, gezielte schulinterne Aufklärungsveranstaltungen können auch hier günstig einwirken.

Um begleitende therapeutische Maßnahmen zu unterstützen, bieten sich auf schulischer Ebene eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen an. Darunter zählen u. a. Auszeit-Möglichkeiten bei Panikattacken, Anpassung des Prüfungssettings vor dem Hintergrund bestehender sozialer bzw. Leistungsängste oder das Aussetzen von Leistungsfeststellungen zur Überbrückung besonders kritischer Phasen oder in Phasen der Wiedereingliederung nach längerem Absentismus. In bestimmten Fällen (z. B. bei kognitiver Überforderung) sind strukturelle Interventionen wie ein Schulwechsel, aber auch sonderpädagogische oder inklusive Maßnahmen angezeigt (Walter & Döpfner, 2020a).

Der Einbezug der Schulleitung ist bei vielen dieser Maßnahmen notwendig und zweckmäßig, da nur so weitere Ressourcen, aber auch mögliche Einschränkungen (z. B. beschränkte Aufsichtsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, die Auszeiten vom Unterricht in Anspruch nehmen) hinsichtlich der Unterstützung geklärt werden können. Empfohlen wird zudem eine enge Zusammenarbeit mit psychiatrischen Fachärztinnen und Fachärzten, psychologischen

Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten sowie eine flächendeckende Kommunikation innerhalb der Schule.

Häufig verfügen Schulen über eine eigene schulsozialpädagogische Arbeit, die einen ergänzenden Mehrwert individueller Unterstützung darstellt. Dies könnte beispielsweise die kleinschrittige Heranführung und Begleitung von Schülerinnen und Schüler mit Trennungsängsten an die Schule betreffen (Walter & Döpfner, 2020a). Auch die Implementierung von Schulhunden (Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2019) kann als effektive Maßnahme zur Reduzierung von Ängsten, Stressabbau und zur Schaffung eines Gefühls von Sicherheit und Geborgenheit bei Lernenden dienen.

Elternzentrierte Interventionen

Regelmäßige Kontakte mit betroffenen Eltern schaffen eine positive Basis (Schultz et al.), festigen die Kooperationsbereitschaft und wirken dem elterlichen Gefühl entgegen, in dieser herausfordernden Situationen allein zu sein. Der Bedarf enger Begleitung durch die Schule auch in Phasen des stationären Aufenthalts des betroffenen Kindes sollte in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden.

Eltern schulverweigernder Kinder bieten häufig ein positives Fundament, Schulverweigerungssituationen entgegenzuwirken. Dennoch signalisieren defizitäres Wissen über Ursachen, Motive und Konsequenzen schulverweigernden Verhaltens sowie damit einhergehende erzieherische Unsicherheiten samt eingeschränkte Bewältigungsmöglichkeiten ausgeprägten Beratungsbedarf. Insbesondere vor dem Hintergrund manipulativer Tendenzen schulverweigernder Kinder sollten Eltern umfassend aufgeklärt, in ihrer erzieherischen Kompetenz gestärkt und spezifische erzieherische Verhaltensweisen reflektiert und ggf. verbessert werden. Vielfach bleibt Schulverweigerungsverhalten bestehen, weil es durch ungünstige Verstärkermechanismen begünstigt wird. In diesen Fällen kann zusammen mit den Eltern ein Kontingenzmanagement entwickelt werden, um Bewältigungsverhalten systematisch zu belohnen bzw. Vermeidungsverhalten nicht zu belohnen (Diegel, 2015a).

Besonders in schwierigen Beratungsgesprächen mit Eltern, die der Schulverweigerungsproblematik oft hilflos gegenüberstehen, kann ein lösungs- und ressourcenorientierter Ansatz eine geeignete Methode sein. Außerdem ist schulisches Beratungspersonal häufig mit Erziehungs-

und Familienberatungen vernetzt (Seifried, 2016), die in diesen Fällen unterstützend herangezogen werden können.

Nicht selten finden sich dysfunktionale kognitive Muster, Grundannahmen oder Bewertungen auf Seiten der Eltern, die ihr Erziehungsverhalten beeinflussen. Derartige ungünstige Annahmen sollten gemeinsam identifiziert, geprüft und vorsichtig hinterfragt werden. In Form eines sokratischen Dialogs können vergleichbare Muster auch vor dem Hintergrund der elterlichen Entwicklungsgeschichte erörtert werden (Walter & Döpfner, 2020a). Irrationale, unbegründete Sorgen und Befürchtungen stellen häufig zentrale Einflussfaktoren elterlichen Entschuldungsverhaltens dar. Dabei stellen diese Art Muster möglicherweise ein Ergebnis langfristiger negativer Erfahrungen dar, die nicht weiter von Eltern reflektiert oder bearbeitet wurden und Ansatzpunkte für therapeutische Interventionen bieten.

Gerade bei schweren Formen von Schulverweigerung könnten die Rate an psychischen Störungen (z. B. Angst oder Depression) bei den Eltern selbst erhöht sein oder sich Familien in kritischen Phasen (z. B. Trennung, Verlust einer Bezugsperson des Kindes) befinden. In diesen Fällen ist es angezeigt, zusätzliche Faktoren, die familiäre Ressourcen beeinträchtigen, mit den Eltern zu thematisieren und Lösungsmöglichkeiten in Form von umfeldzentrierten Interventionen wie u. a. Psychotherapie, Paarberatung oder Jugendhilfemaßnahmen gemeinsam zu erarbeiten. Außerdem ist davon auszugehen, dass Familienstress an den kritischen Phasenübergängen am größten ist und Hilfe- und Therapiebedarf bei der Reorganisation und Bewältigung eben dieser Transitionen nötig werden kann (Carter und McGoldrick 1989).

Einbezug schulpsychologischer Dienste

Vor dem Hintergrund ihrer pädagogisch-psychologischen Interventionsmöglichkeiten zur Bewältigung von Krisen stellen Schulpsychologinnen und Schulpsychologen adäquate Ansprechpartner in diesem Kontext dar. Außerdem erscheint der Einbezug von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen aufgrund ihrer Qualifikation (Drewes, 2016) bei Schwierigkeiten mit zumindest subklinischem Hintergrund auch bei den Eltern der betroffenen Kinder und Jugendlichen sinnvoll. Nicht nur durch entsprechende schulpsychologische Beratung für Erziehungsberechtigte Unterstützung, problemorientierte und emotionale Bewältigungsstrategien bereitzustellen und zusätzliche Ressourcen zu erkennen (Knodt, 2019), sondern auch aufgrund

der Vernetzung ein adäquater Ansprechpartner (Seifried, 2016) zu sein, wäre ein weiterer Anspruch.

Da Unterstützungsmaßnahmen i. d. R. umfassende zeitliche und personelle Ressourcen erfordern, scheint die Dialogform des Runden Tisches in diesen Fällen als Mittel der Wahl, um gemeinsam Empfehlungen zu erarbeiten und einen Aktionsplan zu entwickeln. Nicht nur effiziente und gleichberechtigte Kommunikation der teilnehmenden Akteure, sondern auch der Einbezug einer Vielzahl von Interessen und eine zielgerichtete Ausrichtung mit Aufforderung zur langfristigen Verpflichtung zeichnet diese Dialogform aus (Bridgeman, 2010).

8 Literaturverzeichnis

- Achilles, H. (2014). Schulbesuchspflicht als Strukturprinzip des Schulsystems in Deutschland. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 62(2), 151–160. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2014-2-151>
- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D. & Crone, E. A. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on wellbeing of parents and children. *Scientific Reports*, 11(1), 2971. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81720-8>
- Adolphs, L. (1979). *Erziehung und Bildung im 19. Jahrhundert*. Braun.
- AGRAS, S. (1959). THE RELATIONSHIP OF SCHOOL PHOBIA TO CHILDHOOD DEPRESSION. *American Journal of Psychiatry*, 116(6), 533–536. <https://doi.org/10.1176/ajp.116.6.533>
- Aguiar, J., Matias, M., Braz, A. C., César, F., Coimbra, S., Gaspar, M. F. & Fontaine, A. M. (2021). Parental Burnout and the COVID-19 Pandemic: How Portuguese Parents Experienced Lockdown Measures. *Family relations*, 70(4), 927–938. <https://doi.org/10.1111/fare.12558>
- Albers, V., Bolz, T. & Wittrock, M. (2018). Monitoring als Element eines Rahmenkonzeptes für den Umgang mit (elternbedingtem) Schulabsenti. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 267–287). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_16
- Albers, V. & Ricking, H. (2018). Elternbedingter Schulabsentismus – Begriffe, Strukturen, Dimensionen. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 9–26). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_2
- Alfano, C. A., Beidel, D. C. & Turner, S. M. (2006). Cognitive correlates of social phobia among children and adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 34(2), 189–201. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9012-9>
- Amato, P. R. (2005). The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation. *The Future of children*, 15(2), 75–96. <https://doi.org/10.1353/foc.2005.0012>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. ed.). American Psychiatric Assoc.
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). *Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen*. <https://doi.org/10.18442/120>
- Anschütz, G. (1933). *Die Verfassung des Deutschen Reichs: Vom 11. August 1919; ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis in 4. Bearbeitung* (4. Bearb., 14. Aufl.). Stilke.
- AOK. (2023, 24. März). *Familienstudie 2022*. <https://www.aok.de/pk/familienstudie/familienstudie-2022/>
- Apetroaia, A., Hill, C. & Creswell, C. (2015). Parental responsibility beliefs: associations with parental anxiety and behaviours in the context of childhood anxiety disorders. *Journal of affective disorders*, 188, 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.08.059>
- Atkinson, L., Quarrington, B. & Cyr, J. J. (1985). School refusal: the heterogeneity of a concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(1), 83–101. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1985.tb03423.x>
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467–484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>
- Avenarius, H. & Füssel, H.-P. (2008). *Schulrecht im Überblick* [2. Aufl.]. WGB (Wiss. Buchges.).

- Baier, D. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum, gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Baier, D. (2018). Familienbezogene Einflussfaktoren des Schulschwänzens. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 97–112). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_6
- Baier, D., Pfeiffer, C., Windzio, M. & Rabold, S. (2006). *Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen: Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. Bericht des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsens (KFN)*.
- Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenologica exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354–368. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Bandura, A. (2002). Social Foundations of Thought and Action. In D. Marks (Hrsg.), *The Health Psychology Reader* (S. 94–106). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221129.n6>
- Batsche, G. (2014). Multi-Tiered System of Supports for Inclusive Schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & R. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 183–196). Routledge.
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1879402>
- Baumgarten, M., Porsch, R. & Jahn, R. W. (2022). *Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA): Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- BayEUG* [Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K (Art. 1-125) - Bürgerservice]. (2000). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632) BayRS 2230-1-1-K (Art. 1-125) - Bürgerservice*. (2021, 21. Oktober). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true>
- BayEUG: Art. 118*. (2021, 30. Mai). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-118>
- BayEUG: Art. 119*. (2021, 30. Mai). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-119>
- BayEUG: Art. 35*. (2021, 30. Mai). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-35>
- BayEUG: Art. 56*. (2021, 29. Mai). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-56>
- BayEUG: Art. 57*. (2021, 30. Mai). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-57>
- BayEUG: Art. 74*. (2021, 30. Mai). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-74>

- BayEUG: Art. 76. (2021, 29. Mai). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-76>
- BaySchO: *Schulordnung für schulartübergreifende Regelungen an Schulen in Bayern (Bayerische Schulordnung - BaySchO) Vom 1. Juli 2016 (GVBl. S. 164, 241) BayRS 2230-1-1-1-K (§§ 1-47) - Bürgerservice.* (2021, 21. Oktober). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016>
- BaySchO: § 20. (2021, 5. Februar). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016-20?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Becker-Carus, C. & Bayer, L. (2021). *Projektion im Dorsch Lexikon der Psychologie.* <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/projektion#search=9c748793b7c02a4658ba5ca7581bc37b&offset=0>
- Behnken, I. (1991). *Schülerstudie '90: Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Kindheiten: Bd. 1.* Juventa-Verl.
- Bell, A. J., Rosén, L. A. & Dynlacht, D. (1994). Truancy intervention. *Journal of Research & Development in Education*, 27(3), 203–211. <https://psycnet.apa.org/record/1995-11535-001>
- Benjamin, F., Sonn, I. K., Rich, E. G., Rose, J. & Roman, N. V. (2022). Parental Understanding of Mental Health in Early Childhood Development: A Human Capabilities Approach. *Journal of Family Strengths*, 21(2). <https://doi.org/10.58464/2168-670X.1454>
- Berg, I. (1992). Absence from school and mental health. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 161, 154–166. <https://doi.org/10.1192/bjp.161.2.154>
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90–91. <https://doi.org/10.1136/ad.76.2.90>
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. In M. Lewis (Hrsg.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (S. 1260–1266). Lippincott Williams & Wilkins.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C. & Sims, R. (1993). DSM-III-R disorders, social factors and management of school attendance problems in the normal population. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 34(7), 1187–1203. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01782.x>
- Berg, I., Casswell, G., Goodwin, A., Hullin, R [R.], McGuire, R. & Tagg, G. (1985). Classification of severe school attendance problems. *Psychological Medicine*, 15(1), 157–165. <https://doi.org/10.1017/s0033291700021024>
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School phobia--its classification and relationship to dependency. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 10(2), 123–141. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Bernstein, G. A. & Borchardt, C. M. (1996). School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of Anxiety Disorders*, 10(1), 1–19. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(95\)00031-3](https://doi.org/10.1016/0887-6185(95)00031-3)
- Berry, G. L., Injejikian, A. M. & Tidwell, R. (1993). The school phobic child and the counselor: identifying, understanding and helping. *Education*, 114(1).
- Bildungssystem Schweiz, Obligatorische Schule.* (2021, 30. Mai). <https://bildungssystem.educa.ch/de/obligatorische-schule-1>
- Bimler, D. & Kirkland, J. (2001). School Truants and Truancy Motivation Sorted out with Multidimensional Scaling. *Journal of Adolescent Research*, 16(1), 75–102. <https://doi.org/10.1177/0743558401161006>

- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340–357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400>
- Birmaher, B., Brent, D., Bernet, W., Bukstein, O., Walter, H., Benson, R. S., Chrisman, A., Farchione, T., Greenhill, L., Hamilton, J., Keable, H., Kinlan, J., Schoettle, U., Stock, S., Ptakowski, K. K. & Medicus, J. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with depressive disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(11), 1503–1526. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318145ae1c>
- Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2007). Aspirationen ohne Konsequenzen. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27. <https://doi.org/10.25656/01:5609> (ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 2, S. 160-180).
- Blumstein, A., Farrington, D. P., Berg, I., Brown, I. & Hullin, R [Roy]. (1988). *Off School, In Court*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3888-1>
- BMFSFJ. (2024, 30. März). *Allein- und Getrennterziehende fördern und unterstützen*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/chancen-und-teilhabe-fuer-familien/alleinerziehende>
- BMG. (2024, 29. Mai). *Chronik zum Coronavirus SARS-CoV-2*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus>
- Bodenmann, G. (2002). Die bedeutung von Stress für die Familienentwicklung. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 243–266). Hogrefe.
- Bodenmann, G. (2012). *Verhaltenstherapie mit Paaren: Ein bewältigungsorientierter Ansatz* (2., vollst. überarb. Aufl.). Verlag Hans Huber. <http://elibrary.hogrefe.com/9783456951065/>
- Bools, C., Foster, J., Brown, I. & Berg, I. (1990). The identification of psychiatric disorders in children who fail to attend school: a cluster analysis of a non-clinical population. *Psychological Medicine*, 20(1), 171–181. <https://doi.org/10.1017/S0033291700013350>
- Breuer, F., Deppermann, A., Kuckartz, U., Mey, G., Mruck, K. & Reichertz, J. (2014). All is data – Qualitative Forschung und ihre Daten. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen - 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 261–290). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_14
- Bridgeman, P. A. (2010). *Round Table Discussion: An effective Public Engagement Strategy*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2447.5203>
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253–259. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brookmeyer, K. A., Fantl, K. A. & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 35(4), 504–514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2
- Brosius, H.-B., Haas, A. & Unkel, J. (2022). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34195-4>

- Büch, H., Döpfner, M. & Petermann, U [Ulrike]. (2015). *Soziale Ängste und Leistungsängste. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie: Bd. 20*. Hogrefe.
- Bundesgesetz über die Schulpflicht. (2021, 30. Mai). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Bundesministerium des Innern und Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). (2001). *Erster Periodischer Sicherheitsbericht*. https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/PeriodischerSicherheitsbericht/psb01Lang.pdf;jsessionid=8DCE2CF79A6B69FB1BE2E5CE1B6526CC.live612?__blob=publicationFile&v=4
- BVerfG, Beschluss, 2 BvR 1693/04, 2 BvR 1693/04 (BVerfG 31. Mai 2006). http://www.bverfg.de/e/rk20060531_2bvr169304.html
- BVerfG, Urteil des Ersten Senats, 1 BvR 1640/97, 1 BvR 1640/97 (BVerfG 14. Juli 1998). http://www.bverfg.de/e/rs19980714_1bvr164097.html
- BVerfG, Urteil, 1 BvR 845/79, 1 BvR 845/79 (BVerfG 9. Februar 1982).
- Cairney, J., Boyle, M., Offord, D. R. & Racine, Y. (2003). Stress, social support and depression in single and married mothers. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 38(8), 442–449. <https://doi.org/10.1007/S00127-003-0661-0>
- Capriola-Hall, N. N., Booker, J. A. & Ollendick, T. H [Thomas H.] (2020). Parent- and Child-Factors in Specific Phobias: The Interplay of Overprotection and Negative Affectivity. *Journal of abnormal child psychology*, 48(10), 1291–1302. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00662-3>
- Carr, A. (1999). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach* (1. publ.). Routledge. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0649/98025289-d.html>
- Carroll, H. (2010). The Effect of Pupil Absenteeism on Literacy and Numeracy in the Primary School. *School Psychology International*, 31(2), 115–130. <https://doi.org/10.1177/0143034310361674>
- Carter, E. A. & McGoldrick, M. (1989). *The Changing family life cycle: A framework for family therapy* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Casas-Gil, M. J. & Navarro-Guzman, J. I. (2002). School characteristics among children of alcoholic parents. *Psychological reports*, 90(1), 341–348. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.90.1.341>
- Chapman, G. V. (2007). *School refusal behavior: The relationship between family environment and parenting style* [, University of Nevada, Las Vegas]. DataCite.
- Chitiyo, M. & Wheeler, J. J. (2006). School phobia: understanding a complex behavioural response. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 87–91. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2006.00063.x>
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, 28(6), 325–339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>
- Christogiorgos, S. & Giannakopoulos, G. (2014). School Refusal and the Parent-Child Relationship: A Psychodynamic Perspective. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 13(3), 182–192. <https://doi.org/10.1080/15289168.2014.937976>
- Chronik zum Coronavirus SARS-CoV-2. (2023, 28. Oktober). <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html>

- Cina, A. & Bodenmann, G. (2009). Zusammenhang zwischen Stress der Eltern und kindlichem Problemverhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 18(1), 39–48. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.1.39>
- Clark, D. M. & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. Liebowitz, D. Hope & F. Schneier (Hrsg.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (S. 69–93). Guilford Press.
- Collins, D. (1998). *Managing truancy in schools. Management and leadership in education series*. Cassell.
- Cornish, A. M., McMahon, C. A., Ungerer, J. A., Barnett, B., Kowalenko, N. & Tennant, C. (2006). Maternal depression and the experience of parenting in the second postnatal year. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 24(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/02646830600644021>
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing Absentee Students from Regular Attenders: The Combined Influence of Personal, Family, and School Factors. *Journal of youth and adolescence*, 27(5), 629–640. <https://doi.org/10.1023/A:1022887124634>
- Costello, E. J., Angold, A., Burns, B. J., Stangl, D. K., Tweed, D. L., Erkanli, A. & Worthman, C. M. (1996). The Great Smoky Mountains Study of Youth. Goals, design, methods, and the prevalence of DSM-III-R disorders. *Archives of general psychiatry*, 53(12), 1129–1136. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1996.01830120067012>
- Dalziel, D. & Henthorne, K. (2005). *Parents'/carers' attitudes towards school attendance* (TNS Social Research). Department for education and skills.
- Dannow, M. C., Esbjørn, B. H. & Risom, S. W. (2020). The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>
- Davidson, S. (1960). SCHOOL PHOBIA AS A MANIFESTATION OF FAMILY DISTURBANCE: ITS STRUCTURE AND TREATMENT. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(4), 270–287. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1960.tb02000.x>
- Davies, J. D. & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it. *Support for Learning*, 21(4), 204–209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00433.x>
- Deater-Deckard, K. & O'Connor, T. G. (2000). Parent-child mutuality in early childhood: two behavioral genetic studies. *Developmental psychology*, 36(5), 561–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.561>
- DeSocio, J., VanCura, M., Nelson, L. A., Hewitt, G., Kitzman, H. & Cole, R. (2007). Engaging Truant Adolescents: Results From a Multifaceted Intervention Pilot. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 3–9. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.3-11>
- Diegel, K. (2015a). Angstbedingte Schulverweigerung: Verhaltenstherapeutisch orientiertes Vorgehen bei schulphobischem Verhalten an einer psychologischen Beratungsstelle. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64(1), 20–33.
- Diegel, K. (2015b). Angstbedingte Schulverweigerung: Verhaltenstherapeutisch orientiertes Vorgehen bei schulphobischem Verhalten an einer psychologischen Beratungsstelle [Anxious School Absenteeism: Cognitive-Behavioral Treatment of School Phobia at a Psychological Counseling Center]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64(1), 20–32. <https://doi.org/10.13109/prkk.2015.64.1.20>

- Diekmann, A. (2021). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (14. Auflage, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe August 2007, Originalausgabe). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dilling, H. & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.). (2014). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F) klinisch-diagnostische Leitlinien* (9. Aufl., unter Berücks. der Änderungen entsprechend ICD-10-GM 2014). Huber.
- Dörfler, T., Roos, J. & Gerrig, R. J. (Hrsg.). (2018). *Pearson Studium - Psychologie Ser. Psychologie* (A. Klatt, Übers.) (21., aktualisierte und erweiterte Auflage). Pearson. <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5583733>
- Döring, N., Bortz, J., Pöschl, S., Werner, C. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl. 2016). *Springer-Lehrbuch*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2018). *Praxisbuch - Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und regelsystem für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2., erw. u. überarb. Auflage 2020, S. 835–854). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_56
- Drewes, S. (2016). Aufgaben und Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 30–44). Verlag W. Kohlhammer.
- Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen: Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens* (1. Aufl.). VS research. VS Research.
- 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(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ehmann, C. & Rademacker, H. (2003). *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss: Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland*. Bertelsmann. <https://www.die-bonn.de/id/522/about/html/>
- Elliott, J. (2012). *Children in Difficulty: A Guide to Understanding and Helping* (3rd ed.). Taylor and Francis. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10589111>
- Elvin-Nowak, Y. (1999). The meaning of guilt: a phenomenological description of employed mothers' experiences of guilt. *Scandinavian journal of psychology*, 40(1), 73–83. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00100>
- Fantuzzo, J., Grim, S. & Hazan, H. (2005). Project start: An evaluation of a community-wide school-based intervention to reduce truancy. *Psychology in the Schools*, 42(6), 657–667. <https://doi.org/10.1002/pits.20103>
- Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik: Bd. 8438. Schule: Handbuch der Erziehungswissenschaft 3* (Studienausg, S. 41–53). Schöningh.
- Fileccia, M. & Buhse, H. (2003). Nix wie weg: Risikofaktor Schwänzen. *Forum Schule*(1), 8–10.
- Finning, K., Waite, P., Harvey, K., Moore, D., Davis, B. & Ford, T. (2020). Secondary school practitioners' beliefs about risk factors for school attendance problems: a qualitative

- study. *Emotional and behavioural difficulties : the journal of the Association of Workers for Children with Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1647684>
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren* (2., erw. u. überarb. Auflage 2020, S. 247–263). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_30
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2022). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe, Bd. 55628). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fogelman, K., Tibbenham, A. & Lambert, L. (1980). Absence from School: Findings from the National Child Development Study. In L. Hersov & I. Berg (Hrsg.), *Wiley series on studies in child psychiatry. Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal* (S. 25–48). Wiley.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E. & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual review of psychology*, 56, 235–262. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141532>
- Franiek, S. & Reichle, B. (2007). Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 240–249. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.4.240>
- Froese, L. & Krawietz, W. (1968). *Deutsche Schulgesetzgebung: Band 1*. Beltz.
- Frohn, J., Bengel, A., Piezunka, A., Simon, T. & Dietze, T. (Hrsg.). (2023). *Inklusionsorientierte Schulentwicklung: Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5983>
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung* (2. Auflage). *utb-studi-e-book: Bd. 4185*. UTB; Verlag Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550749>
- Galloway, D. (1976). SIZE OF SCHOOL, SOCIO-ECONOMIC HARDSHIP, SUSPENSION RATES AND PERSISTENT UNJUSTIFIED ABSENCE FROM SCHOOL. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 40–47. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02984.x>
- Galloway, D. (1982). A study of persistent absentees and their families. *The British journal of educational psychology*, 52(Pt 3), 317–330. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1982.tb02518.x>
- Galloway, D. (1985). *Schools and persistent absentees*. Pergamon Press. <https://permalink.obvsg.at/>
- Galm, B., Hees, K. & Kindler, H. (2010). *Kindesvernachlässigung - verstehen, erkennen, helfen. Sachbuchreihe / Deutsches Jugendinstitut*. Reinhardt. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-497-02066-9>
- Garms-Homolová, V. (2021). Attributionstheorien und Suche nach Ursachen sozialer Ereignisse. In V. Garms-Homolová (Hrsg.), *Psychologie für Studium und Beruf. Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen* (S. 33–45). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62922-2_3#DOI
- Garry, E. M. (1996). *Truancy: First Step to a Lifetime of Problems* (OJJDP Youth Out of the Education Mainstream Series). US Department of Justice: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

- Gase, L. N., Kuo, T., Collier, K., Guerrero, L. R. & Wong, M. D. (2014). Assessing the connection between health and education: identifying potential leverage points for public health to improve school attendance. *American journal of public health*, 104(9), e47-54. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301977>
- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E. & Kim, J. (2015). Truancy: a look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1-2), 62–90. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955734>
- Gerris, J., Dubas, S., Janssens, J. & Vermulst, A. (2000). Dynamische Beziehungen zwischen der Persönlichkeit von Eltern und Jugendlichen und ihren Familiensubsystemen. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind: Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis* (S. 151–173). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Geyer, J. (2016). Informell Pflegende in der deutschen Erwerbsbevölkerung: Soziodemografie, Pflegesituation und Erwerbsverhalten. In Zentrum für Qualität in der Pflege (Hrsg.), *Vereinbarkeit von Beruf und Pflege* (S. 24–43): Zentrum für Qualität in der Pflege.
- GG Art. 6. (2021, 20. Oktober). https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_6.html
- GG Art. 7. (2021, 29. Dezember). https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html
- GG Eingangsformel. (2021, 29. Dezember). <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/ingangsformel.html>
- GG: Grundgesetz für die BRD. (2021, 29. Mai). <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Goodman, R. & Scott, S. (2012). *Child and adolescent psychiatry* (3rd ed.). Wiley-Blackwell. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=475811>
<https://doi.org/10.1002/9781118340899>
- Goodman, R. & Scott, S. (2016). *Kinder- und Jugendpsychiatrie: 16 Tabellen* (C. Bachmann, Übers.) (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schattauer. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783794569748
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socio-emotional Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Green, J. G., McLaughlin, K. A., Berglund, P. A., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M. & Kessler, R. C. (2010). Childhood adversities and adult psychiatric disorders in the national comorbidity survey replication I: associations with first onset of DSM-IV disorders. *Archives of general psychiatry*, 67(2), 113–123. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.186>
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2007). Die Entwicklung psychischer Sicherheit in Bindungen - Ergebnisse und Folgerungen für die Therapie [The development of psychological security in attachment--results and conclusions for therapy]. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 53(1), 9–28. <https://doi.org/10.13109/zptm.2007.53.1.9>
- Guare, R. E. & Cooper, B. S. (2005). *Truancy revisited: Students as school consumers*. Rowman & Littlefield Education.
- Guevara, J. P., Mandell, D., Danagoulian, S., Reyner, J. & Pati, S. (2013). Parental depressive symptoms and children's school attendance and emergency department use: a nationally representative study. *Maternal and child health journal*, 17(6), 1130–1137. <https://doi.org/10.1007/s10995-012-1109-5>

- Güzelsoy, N., Ravens-Sieberer, U., Westenhöfer, J., Devine, J., Erhart, M., Hölling, H. & Kaman, A. (2022). Risks and Resources for Depressive Symptoms and Anxiety in Children and Adolescents During the COVID-19 Pandemic - Results of the Longitudinal CO-PSY Study. *Frontiers in psychiatry*, 13, 901783. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.901783>
- Habermalz, W. (2001). Geldbuße und Schulzwang - die andere Seite der Schulpflicht. Über das Instrumentarium des Staates zur Durchsetzung der Schulpflicht. *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 49(2), 218–224.
- Hagen, T. (2017). Prävalenz von Schulabsentismus: schulform- und altersspezifische Häufigkeit und Verteilung von Fehlzeiten unter besonderer Berücksichtigung individueller Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2017(68), 140–152.
- Hagen, T., Vierbuchen, M.-C., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2018). Kooperation zwischen Schule und Eltern zur Prävention und Intervention bei Schulabsentismus und Zurückhalten. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 245–266). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_15
- Hallam, S. & Rogers, L. (2008). *Improving behaviour and attendance at school*. Open University Press.
- Hancock, K. J., Shepherd, C. C. J., Lawrence, D. & Zubrick, S. R. (2013). *Student attendance and Educational outcomes: Every day counts*. The university of Western Australia. https://www.researchgate.net/profile/stephen-zubrick/publication/254863068_student_attendance_and_educational_outcomes_every_day_counts <https://doi.org/10.13140/2.1.4956.6728>
- Handschell, T. (2012). *Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845241333>
- Hanschmann, F. (2017). *Staatliche Bildung und Erziehung: Ganztagschule, Bildungsstandards und selbständige Schule als Herausforderungen für das Verfassungs- und Schulrecht* (1. Auflage). *Jus Publicum: Bd. 264*. Mohr Siebeck. <https://www.mohrsiebeck.com/9783161548796> <https://doi.org/10.1628/978-3-16-154879-6>
- Hauk, J. (2020). *Die Pflicht zum Schulbesuch: Zur Frage nach einem Recht auf Homeschooling unter Berücksichtigung grundrechtlicher Freiheiten von Eltern und Schülern* (1. Aufl.). *Studien zu Staat, Recht und Verwaltung: Bd. 29*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748904564>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties : the journal of the Association of Workers for Children with Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hebebrand, J., Frey, H., Knollmann, M. & Reissner, V. (2016). Was geht uns Schulvermeidung an? [What is our role in school avoidance?]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 44(2), 89–93. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000403>
- Heinrichs, M., Stächele, T. & Domes, G. (2015). *Stress und Stressbewältigung*. Hogrefe eLibrary: Band 58. Hogrefe. <https://elibrary.hogrefe.com/book/99.110005/9783840922527>

- Heinrichs, N. & Reinhold, N. (2010). Experimentelle Augenbewegungsmessungen bei Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 19(1), 12–20. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000003>
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Hella, B. & Bernstein, G. A. (2012). Panic disorder and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(3), 593–606. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2012.05.012>
- Henderson, A., Harmon, S. & Newman, H. (2016). The Price Mothers Pay, Even When They Are Not Buying It: Mental Health Consequences of Idealized Motherhood. *Sex Roles*, 74(11–12), 512–526. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0534-5>
- Hendron, M. & Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, 38(2), 109–116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2020). *Fördern lernen: Bd. 19. Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (S. Ellinger, Hg.). Kohlhammer.
- Henry, K. (2007). Who's skipping school: characteristics of truants in 8th and 10th grade. *The Journal of school health*, 77(1), 29–35. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00159.x>
- Henry, K. (2010). Skipping school and using drugs: A brief report. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 17(5), 650–657. <https://doi.org/10.3109/09687630902862452>
- Henry, K. & Huizinga, D. H. (2007a). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *The journal of primary prevention*, 28(6), 505–519. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0115-7>
- Henry, K. & Huizinga, D. H. (2007b). Truancy's effect on the onset of drug use among urban adolescents placed at risk. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 40(4), 358.e9-17. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.138>
- Herkner, H. & Müllner, M. (2011). Verblindung und Bias. In H. Herkner & M. Müllner (Hrsg.), *Erfolgreich wissenschaftlich arbeiten in der Klinik: Grundlagen, Interpretation und Umsetzung: Evidence Based Medicine* (Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 61–67). Springer-Verlag Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-0475-0_8
- Hersov, L. (1960a). PERSISTENT NON-ATTENDANCE AT SCHOOL. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(2), 130–136. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1960.tb01987.x>
- Hersov, L. (1960b). REFUSAL TO GO TO SCHOOL. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(2), 137–145. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1960.tb01988.x>
- Hersov, L. (1985). School refusal. In M. Rutter & L. Hersov (Hrsg.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (S. 382–399). Blackwell.
- Hersov, L. (1990). School refusal: an overview. In C. Chiland & J. G. Young (Hrsg.), *Why children reject school: views from seven countries* (S. 152–159). Yale University Press.
- Herz, B. (Hrsg.). (2004). *Problem Schulabsentismus: Wege zurück in die Schule ; [Arbeitsreffen in Hamburg im Oktober 2003]*. Klinkhardt.
- Herz, B. & Haertel, N. (2018). Versuch einer Annäherung an elterliches Zurückhalten und Kindeswohlgefährdung. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 199–214). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_12

- Hettema, J. M., Neale, M. C. & Kendler, K. S. (2001). A review and meta-analysis of the genetic epidemiology of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, *158*(10), 1568–1578. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.10.1568>
- Heyne, D. (2006). School Refusal. In J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Hrsg.), *Practitioner's Guide to Evidence Based Psychotherapy* (1. Ed., S. 600–619). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-28370-8_60
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D. & King, N. J [Neville J.]. (2004). Treatment of School Refusal. In P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Hrsg.), *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (S. 243–272). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470753385.ch11>
- Heyne, D., King, N. J [Neville J.], Tonge, B. J [Bruce J.], Rollings, S [Stephanie], Young, D [Dawn], Pritchard, M [Melinda] & Ollendick, T. H [Thomas H.] (2002a). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*(6), 687–695. <https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00008>
- Heyne, D., King, N. J [Neville J.], Tonge, B. J [Bruce J.], Rollings, S [Stephanie], Young, D [Dawn], Pritchard, M [Melinda] & Ollendick, T. H [Thomas H.] (2002b). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*(6), 687–695. <https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00008>
- Heyne, D. & Sauter, F. M. (2013). School Refusal. In C. A. Essau & T. H. Ollendick (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell Handbook of The Treatment of Childhood and Adolescent Anxiety* (S. 471–517). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118315088.ch21>
- Heyne, D., Sauter, F. M. & Maynard, B. R. (2015). Moderators and Mediators of Treatments for Youth With School Refusal or Truancy. In M. Maric, P. J. M. Prins & T. H. Ollendick (Hrsg.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (S. 230–266). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199360345.003.0010>
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H [Thomas H.], van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: rationale and case illustration. *Clinical child and family psychology review*, *17*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Hiatt, J. (1915). The truant problem and the parental school. *Bulletin of the Bureau of Education*, *1915*(29), 7–35.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R. S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, *102*(1), 3–14. <http://www.jstor.org/stable/27548260>
- Hirsch, C. R. & Clark, D. M. (2004). Information-processing bias in social phobia. *Clinical psychology review*, *24*(7), 799–825. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.07.005>
- Hodson, K. J., McManus, F. V., Clark, D. M. & Doll, H. (2008). Can Clark and Wells' (1995) Cognitive Model of Social Phobia be Applied to Young People? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *36*(4), 449–461. <https://doi.org/10.1017/S1352465808004487>
- Holt, C. S., Heimberg, R. G., Hope, D. A. & Liebowitz, M. R. (1992). Situational domains of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, *6*(1), 63–77. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(92\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0887-6185(92)90027-5)

- Homes, K. & Sydow, K. von (2019). Familie im Blick? – Standardisierte Familiendiagnostik an Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) [Having an Eye for Families? - Standardized Family Diagnostics in Socialpediatric Centres]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 68(5), 402–418. <https://doi.org/10.13109/prkk.2019.68.5.402>
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K. & Nishide, Y. (2001). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 55(6), 629–634. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x>
- Horner, R., Sugai, G. & Anderson, C. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14.
- Howard, M., Muris, P., Loxton, H. & Wege, A. (2017). Anxiety-Proneness, Anxiety Symptoms, and The Role of Parental Overprotection in Young South African Children. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 262–270. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0545-z>
- Huber, C. & Casale, G. (2015). Gemeinsam Schülerverhalten fördern: Wie Teamarbeit im Umgang mit problematischem Verhalten hilft. *Praxis Fördern*, 6, 24–29.
- Huffington, C. M. & Sevitt, M. A. (1989). Family interaction in adolescent school phobia. *Journal of Family Therapy*, 11(4), 353–375. <https://doi.org/10.1046/j.1989.00359.x>
- Hysing, M., Petrie, K. J., Bøe, T. & Sivertsen, B. (2017). Parental work absenteeism is associated with increased symptom complaints and school absence in adolescent children. *BMC public health*, 17(1), 439. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4368-7>
- Ihle, W., Esser, G [G.], Laucht, M. & Schmidt, M. H. (2004). Depressive Störungen und aggressiv-dissoziale Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf und Risikofaktoren [Depressive disorders and conduct disorders in childhood and adolescence. Prevalence, course, and risk factors]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 47(8), 728–735. <https://doi.org/10.1007/s00103-004-0882-8>
- Ihle, W., Groen, G., Walter, D., Esser, G [Günter] & Petermann, F [Franz]. (2012). *Depression. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie: Band 16*. Hogrefe Verlag. <https://elibrary.hogrefe.com/book/99.110005/9783840923814>
- Ihle, W., Jahnke, D. & Esser, G [Günter] (2003). Cognitive-behavioral therapy of school refusal: School phobia and school anxiety. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(6), 409–424. <http://hdl.handle.net/20.500.11780/2694>
- Inglés, C. J., González-Maciá, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. & Martínez-Montegudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37–52. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.005>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of general psychiatry*, 12(1), 25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Irle, M. & Festinger, L. (Hrsg.). (2012). *Psychologie. Theorie der kognitiven Dissonanz* (2. Aufl.). Huber.
- ISCO: *International Standard Classification of Occupations*. (2023, 14. März). <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/>

- Jans, T. & Warnke, A. (2004). Schulverweigerung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 152(12), 1302–1312. <https://doi.org/10.1007/s00112-004-1049-2>
- Johnsen, D. B., Lomholt, J. J., Heyne, D., Jeppesen, P., Jensen, M. B., Silverman, W. K. & Thastum, M. (2022). Sociodemographic and clinical characteristics of youths and parents seeking psychological treatment for school attendance problems. *PLoS one*, 17(1), e0261449. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261449>
- Kaiser, S. & Schulze, G. C. (2014). Pflegerische Tätigkeiten in der Familie. Eine mögliche Ursache für Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(9), 332–346.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment* (1st ed.). American Psychological Association. <http://search.proquest.com/psycbooks/publication/177514>
- 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(4), 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2018). *Helping school refusing children and their parents: A guide for school-based professionals* (Second edition). Oxford University Press. <http://www.oxfordclinicalpsych.com/view/10.1093/med-psych/9780190662059.001.0001/med-9780190662059> <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190662059.001.0001>
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. Diagnostic aspects. *Behavior modification*, 28(1), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools*, 27(4), 207–216. <https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kearney, C. A. & Fornander, M. J. (2016). School Refusal Behavior and Absenteeism. In R. J. Levesque (Hrsg.), *Encyclopedia of Adolescence* (S. 1–6). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5_236-2
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A. & Ross, E. H. (2014). Problematic School Absenteeism. In D. C. Beidel (Hrsg.), *Comprehensive Evidence Based Interventions for Children and Adolescents* (1st ed., S. 275–286). John Wiley & Sons Incorporated.

- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1993). Measuring the Function of School Refusal Behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85–96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2017). Towards a typology of occasional truancy: an operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1), 121–135. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1136833>
- Kern, L., Custer, B. & Tsai, S.-C. (2018). Mentoring to Decrease Absenteeism and Enhance School Engagement. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 215–227). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_13
- Kerr, M. L., Rasmussen, H. F., Fanning, K. A. & Braaten, S. M. (2021). Parenting During COVID-19: A Study of Parents' Experiences Across Gender and Income Levels. *Family relations*, 70(5), 1327–1342. <https://doi.org/10.1111/fare.12571>
- Killus, D. & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017). *Jako-o Bildungsstudie: Bd. 4. Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 4. JAKO-O Bildungsstudie*. Waxmann.
- King, N. J [N. J.], Tonge, B. J [B. J.], Heyne, D., Pritchard, M [M.], Rollings, S [S.], Young, D [D.], Myerson, N. & Ollendick, T. H [T. H.] (1998). Cognitive-behavioral treatment of school-refusing children: a controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 395–403. <https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017>
- Klemm, T. (2007). *Konfliktverhalten in der Familie (KV-Fam): Handbuch zum Fragebogen; Verfahren zur Erfassung von Konfliktmustern in familiären Situationen* (1. Aufl.). Erata Wissenschaft. Erata Wiss.
- Knappe, S., Beesdo-Baum, K., Fehm, L., Lieb, R [Roselind] & Wittchen, H.-U. (2012). Characterizing the association between parenting and adolescent social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(5), 608–616. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.02.014>
- Knappe, S., Lieb, R [Roselind], Beesdo, K., Fehm, L., Low, N. C. P., Gloster, A. T. & Wittchen, H.-U. (2009). The role of parental psychopathology and family environment for social phobia in the first three decades of life. *Depression and anxiety*, 26(4), 363–370. <https://doi.org/10.1002/DA.20527>
- Knispel, C. & Münch, H. (1997). Wenn Kinder und Jugendliche nicht zur Schule wollen: Schulverweigerung aus Sicht eines Gesundheitsamtes. *Gesundheitswesen*, 59, 632–639.
- Knodt, J. (2019). *Die Bewältigung von Bedrohung, Angst und Stress: Achtsamkeit, Akzeptanz und Erlebensvermeidung als Copingstrategien* [, Otto-Friedrich-Universität]. DataCite.
- Knoll, N., Scholz, U., Rieckmann, N. & Schwarzer, R. (2017). *Einführung Gesundheitspsychologie* (4., aktualisierte Auflage). *UTB Psychologie, Gesundheitswissenschaften: Bd.-Nr. 2650*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Knollmann, M., Hebebrand, J. & Al-Mouhtasseb, K. (2009). Schulverweigerung und psychische Störungen: Merkmale von schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und ihren Familien einer kinder- und jugendpsychiatrischen Schulverweigererambulanz. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(6), 434–449.
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J. & Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry: symptomatology,

- development, course, and treatment. *Deutsches Arzteblatt international*, 107(4), 43–49. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>
- Kompetenzzentrum Schulpsychologie BW. (2023). <https://kompetenzzentrum-schulpsychologie.kultus-bw.de/,Lde/Startseite/Kompetenzzentrum/Wir+ueber+uns>
- Körner, M. (2009). Bedarf und Inanspruchnahme von psychotherapeutischen Maßnahmen im deutschen Gesundheitssystem. *Das Gesundheitswesen*, 71(08/09). <https://doi.org/10.1055/s-0029-1239159>
- Kowal, S. & O'Connell. (2022). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe, S. 437–447). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kring, A. M., Johnson, S. L. & Hautzinger, M. (2019). *Klinische Psychologie: Mit Online-Material* (E. Brock, Übers.) (9., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1145196>
- Krishnakumar, A. & Buehler, C. (2000). Interparental Conflict and Parenting Behaviors: A Meta-Analytic Review. *Family relations*, 49(1), 25–44. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00025.x>
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2006). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 159–168). Beltz.
- Kruse, J. (2001). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung.: Wechselwirkungsprozesse. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 63–83). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung : Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-6231-1.pdf>
- Kuhlmei, A. & Budnick, A. (2023). Pflegende Angehörige in Deutschland: Vereinbarkeit von Pflege und Erwerbstätigkeit [Informal caregivers in Germany: achieving work-life balance]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 66(5), 550–556. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03687-3>
- Lamela, D., Figueiredo, B., Bastos, A. & Feinberg, M. (2016). Typologies of Post-divorce Coparenting and Parental Well-Being, Parenting Quality and Children's Psychological Adjustment. *Child psychiatry and human development*, 47(5), 716–728. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0604-5>
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Auflage). Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283625
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. *Kind sein in Zeiten von Corona.: Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. Deutsches Jugendinstitut.

- Last, C. G., Hersen, M., Kazdin, A. E., Francis, G. & Grubb, H. J. (1987). Psychiatric illness in the mothers of anxious children. *American Journal of Psychiatry*, 144(12), 1580–1583. <https://doi.org/10.1176/ajp.144.12.1580>
- Lazarus, R. (1984a). *On the primacy of cognition* (Bd. 39). <https://psycnet.apa.org/record/1984-30606-001> <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.124>
- Lazarus, R. (1984b). Puzzles in the study of daily hassles. *Journal of behavioral medicine*, 7(4), 375–389. <https://doi.org/10.1007/BF00845271>
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44, 1–21. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lehmkuhl, G., Flechtner, H. & Lehmkuhl, U. (2003). Schulverweigerung: Klassifikation, Entwicklungspsychopathologie, Prognose und therapeutische Ansätze. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(6), 371–386. <http://hdl.handle.net/20.500.11780/2692>
- Lehmkuhl, U. & Lehmkuhl, G. (2004). Schulverweigerung. Ein heterogenes Störungsbild [School truancy. A heterogeneous disturbing picture]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 47(9), 890–895. <https://doi.org/10.1007/s00103-004-0899-z>
- Lenz, A. (2014). *Kinder psychisch kranker Eltern* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Hogrefe.
- Lenz, S., Rjosk, C., Lorenz, G. & Stanat, P. (2021). Ethnische Segregation zwischen Schularten in mehrgliedrigen Schulsystemen und im „Zwei-Wege-Modell“. *KzfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(1), 59–84. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00739-x>
- Lenzen, C., Brunner, R. & Resch, F. (2016). Schulabsentismus: Entwicklungen und fortbestehende Herausforderungen [School absenteeism: Preliminary developments and maintaining persisting challenges]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 44(2), 101–111. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000405>
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentzsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., Wasserman, D., Resch, F. & Brunner, R. (2013). Schulabsentismus in Deutschland - Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(8), 570–582. <https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.8.570>
- Lewis, T., Mitchell, B., Trussel, R. & Newcomer, L. (2015). School-Wide Positive Behavior Support: Building Systems to Prevent Problem Behavior and Develop and Maintain Appropriate Social Behavior. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (Second edition, S. 40–59). Routledge.
- Lewis-Morrarty, E., Degnan, K. A., Chronis-Tuscano, A., Rubin, K. H., Cheah, C. S. L., Pine, D. S., Henderon, H. A. & Fox, N. A. (2012). Maternal over-control moderates the association between early childhood behavioral inhibition and adolescent social anxiety symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 40(8), 1363–1373. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9663-2>
- Li, A., Guessoum, S. B., Ibrahim, N., Lefèvre, H., Moro, M. R. & Benoit, L. (2021). A Systematic Review of Somatic Symptoms in School Refusal. *Psychosomatic medicine*, 83(7), 715–723. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000956>
- Li, C. Y. & Sung, F. C. (1999). A review of the healthy worker effect in occupational epidemiology. *Occupational medicine (Oxford, England)*, 49(4), 225–229. <https://doi.org/10.1093/occmed/49.4.225>

- Lieb, R [R.], Wittchen, H. U., Höfler, M., Fuetsch, M., Stein, M. B. & Merikangas, K. R. (2000). Parental psychopathology, parenting styles, and the risk of social phobia in offspring: a prospective-longitudinal community study. *Archives of general psychiatry*, 57(9), 859–866. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.57.9.859>
- Liebenwein, S. (2007). *Erziehung und soziale Milieus*. Dissertation (1. Auflage) [318 Seiten]. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90924-0>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1. Aufl.). Sage.
- Lorenz, J., Ike, S., Dammann, L. M., Becker, D., Säfken, B. & Silbersdorff, A. (2023). Erwartete Schulprobleme als Folge der Corona-Schulschließungen im Frühjahr 2020 – Empirische Evidenz zur Bedeutung familialer Ressourcen mittels nichtlinearer Modellierung [Expected education deficiencies from Covid-related school-lockdowns in spring 2020-empirical evidence on family-education resources using nonlinear regression]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1–39. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01149-9>
- Lovejoy, M. C [M. C.], Graczyk, P. A., O'Hare, E. & Neuman, G. (2000). Maternal depression and parenting behavior: a meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 20(5), 561–592. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(98\)00100-7](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(98)00100-7)
- Luplow, N. & Schneider, T. (2014). Nutzung und Effektivität privat bezahlter Nachhilfe im Primarbereich / Social Selectivity and Effectiveness of Private Tutoring among Elementary School Children in Germany. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(1), 31–49. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0104>
- Luplow, N. & Schneider, T. (2018). Unterstützung durch die Familie. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 179–189). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_9
- Luther, M. (1530). *Eine Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle*. <https://doi.org/10.11588/DIGLIT.340>
- Lyon, A. R. & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551–565. <https://doi.org/10.1002/pits.20247>
- Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, Y., Chen, S., Kirwan, R., Zhou, H., Yan, N., Rahman, A., Wang, W. & Wang, Y. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 293, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.021>
- Malcolm, H. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs* (Research report).
- Maly-Motta, H. (2023). *Gestresste Eltern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41224-1>
- Martin, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P. & Mouren-Siméoni, M. C. (1999). Anxiety and depressive disorders in fathers and mothers of anxious school-refusing children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(7), 916–922. <https://doi.org/10.1097/00004583-199907000-00023>
- Mattejat, F. (2002). Kinder depressiver Eltern. In H. Braun-Scharm, B. Blanz & B. Blanz (Hrsg.), *Depressionen und komorbide Störungen bei Kindern und Jugendlichen: Mit 19 Tabellen* (S. 231–245). Wiss. Verl.-Ges.
- Maynard, B. R. (2010). *The Absence of Presence: A Systematic Review and Meta-Analysis of Indicated Interventions to Increase Student Attendance*. Dissertations. 254. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/254/

- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2015). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Neuausgabe). Julius Beltz GmbH & Co. KG. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387>
- McCluskey, C. P., Bynum, T. S. & Patchin, J. W. (2004). Reducing Chronic Absenteeism: an Assessment of an Early Truancy Initiative. *Crime & Delinquency*, 50(2), 214–234. <https://doi.org/10.1177/0011128703258942>
- McCubbin, H. I. & Patterson, J. M. [Joan M.] (1983). The Family Stress Process. *Marriage & Family Review*, 6(1-2), 7–37. https://doi.org/10.1300/J002v06n01_02
- McLeod, B. D., Wood, J. J. & Weisz, J. R. [John R.] (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: a meta-analysis. *Clinical psychology review*, 27(2), 155–172. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.09.002>
- McShane, G., Walter, G. & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 35(6), 822–826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>
- Meier, A., Musick, K., Flood, S. & Dunifon, R. (2016). Mothering Experiences: How Single Parenthood and Employment Structure the Emotional Valence of Parenting. *Demography*, 53(3), 649–674. <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0474-x>
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J. [Bruce J.] & Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive Bioecological Systems Approach to Understanding School Absenteeism and School Attendance Problems. *Frontiers in Education*, 4, Artikel 61. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00061>
- Mineka, S., Watson, D. & Clark, L. A. (1998). Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual review of psychology*, 49, 377–412. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.377>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter Studium. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Moll, T., Baumann, S. & Probst, A. (2023). *Eltern im Fokus 2023: Wie Eltern auf die Bildung die die berufliche Zukunft ihrer Kinder blicken*. https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/31569/230721-korber-stiftung_eltern_im_fokus-web.pdf
- Morgan, G. (1959). Children who refuse to go to school: Observations on school anxiety. *The Medical Officer*(102), 221–224.
- Mors, A. (1986). *Die Entwicklung der Schulpflicht in Deutschland*.
- Naumann, S., Bertram, H., Kuschel, A., Heinrichs, N., Hahlweg, K. & Döpfner, M. (2010). Der Erziehungsfragebogen (EFB). *Diagnostica*, 56(3), 144–157. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000018>
- NICHD (2002). Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133–164. <https://doi.org/10.3102/00028312039001133> (NICHD Early Child Care Research Network).
- Niederberger, M. & Ruddat, M. (2012). "Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.3.1758> (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum:

- Qualitative Social Research, Vol 13, No 3 (2012): Cultural Analysis and In-depth Hermeneutics—Psycho-societal Analysis of Everyday Life Culture, Interaction, and Learning).
- Oehme, A. (2007). *Schulverweigerung: Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus* [Dissertation, Hamburg]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Olson, D. H., Lavee, Y. & McCubbin, H. I. (1988). Types of families and family response to stress across the family life cycle. In D. M. Klein & J. Aldous (Hrsg.), *Social stress and family development* (S. 16–43). Guilford Press.
- Olweus, D. (2008). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In A. Henschel (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation* (1. Aufl., S. 247–266). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90820-5_16
- Panova, R., Sulak, H., Bujard, M. & Wolf, L. (2016). Die Rushour des Lebens im Familienzyklus.: Zeitverwendung von Männern und Frauen. In Statistisches Bundesamt (Hrsg.), *Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland.: Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013* (S. 45–63).
- Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85(354), 45–81. <https://doi.org/10.1192/bjp.85.354.45>
- Patterson, J. M [Joän M.] (2002). Integrating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349–360. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. ed. [Nachdr.]. Sage.
- Petermann, F [Franz] (Hrsg.). (2013). *Lehrbuch. Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (7., überarb. und erw. Aufl.). Hogrefe. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8017-2447-4>
- Petrie, K. J., Fontanilla, I., Thomas, M. G., Booth, R. J. & Pennebaker, J. W. (2004). Effect of written emotional expression on immune function in patients with human immunodeficiency virus infection: a randomized trial. *Psychosomatic medicine*, 66(2), 272–275. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000116782.49850.d3>
- Pflug, V. & Schneider, S. (2016). School Absenteeism: An Online Survey via Social Networks. *Child psychiatry and human development*, 47(3), 417–429. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0576-5>
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Plötner, M., Moldt, K., In-Albon, T. & Schmitz, J. (2022). Einfluss der COVID-19-Pandemie auf die ambulante psychotherapeutische Versorgung von Kindern und Jugendlichen. *Die Psychotherapie*, 67(6), 469–477. <https://doi.org/10.1007/s00278-022-00604-y>
- Popp, K. (2018). Entschuldigtes und unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 71–96). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_5
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S. & Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74(4), 375–379. <https://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>
- PrALR, Zweyter Theil* [Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten]. (1794). https://opiniojuris.de/quelle/1623#Zwoelfter_Titel._Von_niedern_und_hoehern_Schulen

- Prankel, B., Petermann, F [F.] & Petermann, U [U.] (2010). Schulangst und Schulverweigerung. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158(7), 690–694. <https://doi.org/10.1007/s00112-010-2239-8>
- Preußische Verfassung* [Revidierte Fassung]. (1850). <https://www.jura.uni-wuerzburg.de/lehrstuehle/dreier/verfassungsdokumente-von-der-magna-carta-bis-ins-20-jahrhundert/revidierte-preussische-verfassung-1850/>
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bombi, A. S., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A. & Oburu, P. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 923–932. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12366>
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J. & Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 175(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Rademacker, H. (2018). Schulabsentismus, Grundrechte und Bildungsverständnis. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 27–47). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_3
- Rapee, R. M., Schniering, C. A. & Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: origins and treatment. *Annual review of clinical psychology*, 5, 311–341. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.032408.153628>
- Rathgeb, C., Schillok, H., Voss, S., Coenen, M., Schulte-Körne, G., Merkel, C., Eitze, S., Jung-Sievers, C. & On, B. O. T. C. S. T. (2022). Emotional Situation of Children and Adolescents during the COVID-19 Pandemic in Germany: Results from the COVID-19 Snapshot Monitoring Study (COSMO). *International journal of environmental research and public health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052698>
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S [Sabine], Schlack, R., Hölling, H., Wiewler, L. H [Lothar Heinz] & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Frontiers in public health*, 11, 1129073. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073>
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiss, F., Löffler, C., Simon, A., Hurrelmann, K., Walper, S [Sabine], Schlack, R., Hölling, H., Wiewler, L. H [Lothar H.] & Erhart, M. (2023). Three Years into the Pandemic: Results of the Longitudinal German COPSY Study on Youth Mental Health and Health-Related Quality of Life. *SSRN Electronic Journal*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4304666>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., Löffler, C., Reiß, F., Napp, A.-K., Gilbert, M., Naderi, H., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H. & Erhart, M. (2022). The mental health and health-related behavior of children and parents during the COVID-19 pandemic. *Deutsches Ärzteblatt international*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0173>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und

- Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie [Mental health and psychological burdens of children and adolescents during the first wave of the COVID-19 pandemic-results of the COPSY study]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Reichle, B. & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(1), 12–25. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.1.12>
- Reid, K. (1985). *Truancy and school absenteeism*. Hodder and Stoughton.
- Reid, K. (2000). *Tackling Truancy in Schools : A Practical Manual for Primary and Secondary Schools*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ub-lmu/detail.action?docID=180327>
- Reid, K. (2002a). *Truancy and Schools*. Taylor and Francis. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=169020>
- Reid, K. (2002b). *Truancy: Short and long-term solutions*. Routledge. <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10162449>
- Reid, K. (2007). The views of learning mentors on the management of school attendance. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/13611260601037363>
- Reid, K. (2014). *Managing school attendance: Successful intervention strategies for reducing truancy*. Routledge.
- Reimer, F. (2021). Schulpflicht für alle – Zweck oder Mittel? Der verfassungsrechtliche Rahmen für schulische Bildung und Chancen(un)gleichheit vor und nach der Pandemie. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(04), 409–421. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.04.04>
- Reißig, B. (2001). *Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere: Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern* (Arbeitspapier).
- Reissner, V., Hebebrand, J. & Knollmann, M. (2015). *Beratung und Therapie bei schulvermeidendem Verhalten: Multimodale Interventionen für psychisch belastete Schulverweigerer - das Essener Manual*. W. Kohlhammer Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170253032
- Reissner, V., Jost, D., Krahn, U., Knollmann, M., Weschenfelder, A.-K., Neumann, A., Wasem, J. & Hebebrand, J. (2015). The Treatment of School Avoidance in Children and Adolescents With Psychiatric Illness. *Deutsches Arzteblatt international*, 112(39), 655–662. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0655>
- Reynolds, D. (1987). School Effectiveness and Truancy. In K. Reid (Hrsg.), *Combating school absenteeism* (S. 3–14). Hodder and Stoughton.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss., 2003. Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2003/ricsch03/ricsch03.html>
- Ricking, H. (2006). *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben: Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Klinkhardt Forschung. Klinkhardt.
- Ricking, H. (2008). Schulabsentismusprävention. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.), *Heil- und Sonderpädagogik. Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 235–247). Kohlhammer.
- Ricking, H. (2012). *Schulabbruch*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781551589>

- Ricking, H., Berger, A., Scheithauer, H., Grewe, N., Hagen, T. & Schubarth, W. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen - Diagnostik - Prävention*. W. Kohlhammer Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783170293670
- Ricking, H., Dunkake, I., Vierbuchen, M.-C. & Hagen, T. (2017). *Wenn Schüler die Schule schwänzen oder meiden: Förderziele Anwesenheit und Lernen-wollen. Grundlagen der Schulpädagogik: Band 69*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ricking, H., Schulze, G. C. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2009). *UTB Pädagogik: Bd. 3213. Schulabsentismus und Dropout: Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention*. Ferdinand Schöningh. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8252-3213-9>
- Ricking, H. & Speck, K. (2018a). Einleitung. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 1–7). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_1
- Ricking, H. & Speck, K. (Hrsg.). (2018b). *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern*. Springer VS. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1743454> <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5>
- Riva Crugnola, C., Ierardi, E., Ferro, V., Gallucci, M., Parodi, C. & Astengo, M. (2016). Mother-Infant Emotion Regulation at Three Months: The Role of Maternal Anxiety, Depression and Parenting Stress. *Psychopathology*, 49(4), 285–294. <https://doi.org/10.1159/000446811>
- Robert Bosch Stiftung. (2019). *Das Deutsche Schulbarometer: Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Kindern an Grund- und weiterführenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Durchgeführt von infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH. https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/downloads/Deutsches_Schulbarometer_Elternbefragung_2019_Final-1.pdf
- Rogge, J. & Koglin, U. (2018). Schulschwänzen, Schulverweigerung und Zurückhalten durch Eltern. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 49–69). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_4
- Rohrman, D. F. (1993). Combating Truancy in Our School“ A Community Effort. *NASSP Bulletin*, 77, 40–45.
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Rodríguez-Barbero, S. & Falla, D. (2019). How Do You Think the Victims of Bullying Feel? A Study of Moral Emotions in Primary School. *Frontiers in psychology*, 10, 1753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01753>
- Rood, R. E. (1989). Advice for Administrators: Writing the Attendance Policy. *NASSP Bulletin*, 73(516), 21–25. <https://doi.org/10.1177/019263658907351605>
- Rosenzweig, C. J. (2000). A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (4-A), 1636.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage). Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116007>
- Rost, D. H. & Schermer, F. J [F. J.]. (2010). Leistungsängstlichkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage, S. 451–465). Beltz.

- Rothbaum, F. & Weisz, J. R. [J. R.] (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 116(1), 55–74. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.55>
- Rothenburg, E.-M. (2018). Elternverantwortung im Psychisch-Kranken-Kontext. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 163–184). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_10
- Rueger, S. Y., Katz, R. L., Risser, H. J. & Lovejoy, M. C. [M. Christine] (2011). Relations Between Parental Affect and Parenting Behaviors: A Meta-Analytic Review. *Parenting*, 11(1), 1–33. <https://doi.org/10.1080/15295192.2011.539503>
- Rux, J. (2018). *Schulrecht* (6. vollständig neubearbeitete Auflage). Beck-Online Bücher. C.H. Beck. https://beck-online.beck.de/Dokument?VPath=bibdata%2Fkomm%2Fruhxhdb-schulr_6%2Fcont%2Fruhxhdbschulr.htm&readable=Parallelfundstellen&IsSearchRequest=True&HLWords=on
- Salemi, A. T. & Brown, K. M. (2003). School Phobia: Implications for School Health Educators. *American Journal of Health Education*, 34(4), 199–205. <https://doi.org/10.1080/19325037.2003.10761864>
- Sansour, T., Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.). (2018). *Pädagogische Differenzen. Bildung und Leistung: Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (1. Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sayal, K., Tischler, V., Coope, C., Robotham, S., Ashworth, M., Day, C., Tylee, A. & Simonoff, E. (2010). Parental help-seeking in primary care for child and adolescent mental health concerns: qualitative study. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 197(6), 476–481. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.081448>
- Schermer, F. J. [Franz J.]. (2014). *Kohlhammer Urban Taschenbücher: Band 559. Lernen und Gedächtnis* (B. Lepow & M. von Salisch, Hg.). Verlag W. Kohlhammer.
- Schlack, R., Neuperd, L., Junker, S., Eicher, S., Hölling, H., Thom, J., Ravens-Sieberer, U. & Beyer, A.-K. (2022). Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der COVID-19- Pandemie – Ergebnisse eines Rapid Reviews. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25646/10760>
- Schmauß, M. & Messer, T. (2013). *Therapieresistenz bei psychischen Erkrankungen* (1. Aufl.). Urban Fischer Verlag - Nachschlagewerke. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1722877>
- Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. & Amelang, M. (2021). Diagnostische Verfahren. In L. Schmidt-Atzert, S. Krumm & M. Amelang (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 209–476). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61643-7_3
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Grundlagen Psychologie. Entwicklungspsychologie: Mit CD-ROM* (6. Auflage, S. 117–147). Beltz.
- Schneewind, K. A. & Ruppert, S. (1995). *Familien gestern und heute: Ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. Quintessenz-Verl.
- Schneewind, K. A. & Wunderer, E. (2003). Prozessmodelle der Partnerschaftsentwicklung. In I. Grau & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Partnerschaft* (S. 221–255). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55590-9_9
- Schneider, S. (2004). Risikofaktoren für die Entwicklung von Angststörungen. In *Angststörungen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 55–77). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-18499-4_4

- Schneider, S. (2019). Kinder psychisch kranker Eltern. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl., S. 887–900). Springer.
- Schneider, S. & Herren, C. (2013). Panikstörung und Agoraphobie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch. Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (7., überarb. und erw. Aufl., S. 387–405). Hogrefe.
- Schneider, S. & Margraf, J. (2019). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3>
- Schneider, T. (2005). Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. <https://doi.org/10.25656/01:4760> (Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 3, S. 363-379).
- School contexts for learning and instruction: IEA's third international mathematics and science study (TIMSS)*. (1999). TIMSS.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollst. überarb. Aufl., S. 285–302). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_11
- Schreiber-Kittl, M. & Schröpfer, H. (2002). *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Übergänge in Arbeit: Band 2*. Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schultz, A.-K., Jacobs, G. & Schulze, G. Kooperation zwischen Familien und Schulen bei bedrohendem Schulabsentismus im Übergang Schule/Beruf: Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2006(9), 332–343.
- Schulze, G. (2001). *Abschlussbericht zum Landesforschungsprojekt Schulaversives Verhalten. Projektbezeichnung "Schulaversives Verhalten - multifaktorielle Ansätze zur Erfassung und Bearbeitung des Phänomens im Rahmen einer systemisch orientierten Sonderpädagogik", UR-Projektnummer 9800810-1998, Laufzeit des Projektes 1. Dezember 1998 - 31. Dezember 2000*. 1. ISER.
- Schulze, G. & Wittrock, M. (2000). Handlungskonzepte im Umgang mit schulaversiven/schulabsenten Schülern: Konsequenzen und Anregungen für schulische und außerschulische Einrichtungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 69(3), 368–409. <https://scholar.google.com/citations?user=3eipd8kaaaaj&hl=de&oi=sra>
- Schulze, G. & Wittrock, M. (2005). Wenn Kinder nicht mehr in die Schule wollen: Hilfen für schulaversive Kinder und deren Eltern im Rahmen von allgemeinen Schulen. In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule: Konzepte - Forschung - Praxis* (1. Auflage, S. 121–139). Kohlhammer Verlag.
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., van Bavel, M., Williams, S. & Canfield, R. (2021). COVID-19 and Student Well-Being: Stress and Mental Health during Return-to-School. *Canadian journal of school psychology*, 36(2), 166–185. <https://doi.org/10.1177/08295735211001653>
- Seeliger, S. (2015). *Schulabsentismus und Schuld Dropout*. Dissertation. *Research* [Online-Resource (232 Seiten)]. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12594-3>

- Seifried, K. (2016). Beratung in der Schule - Kooperation und Vernetzung. In K. Seifried, S. Drees & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (2., vollständig überarbeitete Auflage, S. 44–58). Verlag W. Kohlhammer.
- Speck, K. & Wittrock, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation von Jugendhilfe und Schule bei Schulabsentismus unter besonderer Berücksichtigung des Zurückhaltens von Kindern und Jugendlichen. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 229–244). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_14
- Speck, K., Wulf, C. & Rademacker, H. (2018). Elterngestützter Absentismus: Befunde einer qualitativen Studie bei Beraterinnen und Beratern. In H. Ricking & K. Speck (Hrsg.), *Absentismus und Dropout. Schulabsentismus und Eltern* (S. 147–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18585-5_9
- Spence, S. H., Donovan, C. & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of abnormal psychology*, 108(2), 211–221. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.108.2.211>
- Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2019). *Anfragen zum Plenum zur Plenarsitzung am 13. Februar 2019*. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAb-lage_WP18/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000000001/0000000328_021.pdf
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581> (Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 17, No 3 (2016)).
- Stamm, M., Niederhauser, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009). *Schulabsentismus: Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-16080-1> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91319-3>
- Statista (14. März 2023a). Homeoffice und mobiles Arbeiten - ein Überblick. *Statista*. <https://de.statista.com/themen/6093/homeoffice/#topicOverview>
- Statista. (2023b, 23. März). *Homeoffice-Nutzung in der Corona-Pandemie 2021 | Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1204173/umfrage/befragung-zur-homeoffice-nutzung-in-der-corona-pandemie/>
- Statista. (2023c, 28. August). *Landkreise mit höchstem Akademikeranteil unter Arbeitnehmern 2021 | Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1154595/umfrage/landkreise-akademikeranteil-arbeitnehmer/>
- Statistisches Bundesamt. (2022, 16. Dezember). *Erwerbstätige, die von zu Hause aus arbeiten*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-3/home-office.html>
- Statistisches Bundesamt. (2023, 23. Mai). *Teilzeitquote & nach Geschlecht in der Altersgruppe 15 Jahre und älter*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Gleichstellungsindikatoren/tab-Teilzeitquote-nach-geschlecht-f25.html>
- Steinhausen, H.-C. (2016). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen: Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie : mit 39 Abbildungen und 73 Tabellen sowie 75 aktuellen Original-Fragebögen und Skalen* (8., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Elsevier Urban & Fischer. <http://shop.elsevier.de/978-3-437-21082-2>
- Steinhausen, H.-C. (2019). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen: Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). <https://doi.org/10.1016/C2015-0-05768-9>

- Steinke, I. (2022). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe, S. 319–332). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021a). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Recht und Gesellschaft - Law and Society: Band 15*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/80935>
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021b). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Recht und Gesellschaft - Law and Society: Band 15*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/80935>
- Stier, E. (1914). Wandertrieb und pathologisches Fortlaufen bei Kindern. *Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform*(1-4), 640.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. & Lengua, L. J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. Conduct Problems Prevention Research Group. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17–29. https://doi.org/10.1207/S15374424jccp2901_3
- Sturzbächer, D. & Dietrich, P. (1994). Zu den Ursachen schulverweigerischen Verhaltens bei 12-bis 18jährigen Schülern. *Neue Praxis der Schulleitung*, F 12(3), 1–17. <https://publshup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docid/29535>
- Sugai, G. & Simonsen, B. (2015). Supporting General Classroom Management: Tier 2/3 Practices and Systems. In E. T. Emmer (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. Handbook of classroom management* (2nd ed.). Routledge.
- Sullivan, P. F., Neale, M. C. & Kendler, K. S. (2000). Genetic epidemiology of major depression: review and meta-analysis. *American Journal of Psychiatry*, 157(10), 1552–1562. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.10.1552>
- Suri, H. (2011). Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Suveg, C., Aschenbrand, S. G. & Kendall, P. C. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(4), 773-95, ix. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2005.05.005>
- Tanner-Smith, E. E. & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 14(5), 468–478. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1>
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, 26(2), 117–128. <https://doi.org/10.1093/cs/26.2.117>
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers. <http://site.ebrary.com/lib/academiccompletetitles/home.action>
- Thimm, K. (2000). *Schulverweigerung: Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss. Votum-Verl.
- TIMSS International Study Center. (1994/1995). *TIMMS: Third International Mathematics and Science Study*. <http://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/SRChap6.pdf>
- Toth, S. L., Rogosch, F. A., Sturge-Apple, M. & Cicchetti, D. (2009). Maternal depression, children's attachment security, and representational development: an organizational

- perspective. *Child development*, 80(1), 192–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01254.x>
- Tyerman, M. J. (1968). *Truancy*. University of London P.
- Ulrich, S. M., Renner, I., Lux, U., Walper, S [Sabine] & Löchner, J. (2023). Familien mit erhöhtem elterlichen Stress und Konfliktpotential: Eine Zielgruppe für psychosoziale Unterstützungsangebote? [Families with Increased Parenting Stress and Conflict Potential: a Target Group for Psychosocial Support Services?]. *Das Gesundheitswesen*, 85(5), 436–443. <https://doi.org/10.1055/a-1867-4415>
- Umberson, D., Williams, K., Powers, D. A., Chen, M. D. & Campbell, A. M. (2005). As Good as it Gets? A Life Course Perspective on Marital Quality. *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, 84(1), 493–511. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0131>
- Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E. & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: results from a national sample. *Journal of adolescence*, 36(4), 767–776. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015>
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020* [Software]. <https://www.maxqda.de/>
- Verres, R. & Bandura, A. (Hrsg.). (1979). *Konzepte der Humanwissenschaften. Sozial-kognitive Lerntheorie* (H. Kober, Übers.) (1. Aufl.). Klett-Cotta.
- Wagner, M. (Hrsg.). (2007). *Materialien. Schulabsentismus: Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Juventa Verlag. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2969542&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiß, B. (2004). Schulverweigerung. *KzfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(3), 457–489. <https://doi.org/10.1007/s11577-004-0074-4>
- Wahl, Y. (26. April 2005). Leistungsdruck: Wachsende Angst vor der Schule. *FOCUS Online*. https://www.focus.de/wissen/mensch/mit-angst-im-klassenzimmer-leistungsdruck_id_2456820.html
- Walper, S [S.], Gerhard, A., Schwarz, B. & Gödde, M. (2001). Wenn an Kindern gespart werden muss.: Einflüsse der Familienstruktur und finanzieller Knappheit auf die Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 266–291). Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Walter, D. & Döpfner, M. (2009). Schulabsentismus bei Kindern und Jugendlichen – Konzept und Behandlungsempfehlungen. *Verhaltenstherapie*, 19(3), 153–160. <https://doi.org/10.1159/000227995>
- Walter, D. & Döpfner, M. (2020a). *Schulvermeidung* (1. Auflage). *Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie: Band 29*. Hogrefe.
- Walter, D. & Döpfner, M. (2020b). Schulvermeidung bei Kindern und Jugendlichen. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad & T. Legenbauer (Hrsg.), *Springer Reference Medizin. Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 1–22). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-49289-5_106-1#DOI
- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J., Sinzig, J., Lehmkuhl, G. & Döpfner, M. (2010). Short term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism: an observational study. *European child & adolescent psychiatry*, 19(11), 835–844. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0133-5>

- Wang, Z., Yeung, P. L. & Gao, X. (2021). Under the same roof: Parents' COVID-related stress mediates the associations between household crowdedness and young children's problem behaviors during social distancing. *Current research in ecological and social psychology*, 2, 100022. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2021.100022>
- Want, J. H. (1983). School-Based Intervention Strategies for School Phobia: A Ten-Step "Common Sense" Approach. *The Pointer*, 27(3), 27–32. <https://doi.org/10.1080/05544246.1983.9944956>
- Warzecha, B. (Hrsg.). (2000). *Konflikt - Krise - Sozialisation: Bd. 9. Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden: Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation*. Lit. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8258-4461-5>
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Wetzels, P., Wilmers, N., Mecklenburg, E., Enzmann, D. & Pfeiffer, C. (2000). *Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher in Rostock: Abschlussbericht über die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN).
- Wiezorek, C. & Reimer, F. (2021). Der Integrationsauftrag der Schule – erziehungs- und rechtswissenschaftliche Perspektiven. *Erziehungswissenschaft*, 32(1). <https://budrich-journals.de/index.php/ew/article/view/37657/32012>
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 356–380. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0041-8>
- Wild, E. & Walper, S [Sabine]. (2020). Familie. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Lehrbuch. Pädagogische Psychologie* (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 237–268). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_10
- Wilkins, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *The High School Journal*, 91(3), 12–24. <https://doi.org/10.1353/hsj.2008.0005>
- Wilmers, N., Enzmann, D., Schaefer, D., Herbers, K., Greve, W. & Wetzels, P. (2002). *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998 - 2000* (1. Aufl.). *Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung: Bd. 23*. Nomos-Verl.-Ges.
- Wilmers, N. & Greve, W. (2002). Schwänzen als Problem. Psychologische Perspektiven zu den Bedingungen und Konsequenzen von Schulabsentismus. *Report Psychologie*, 27(7), 404–413. www.psychauthors.de/psychauthors/index.php?wahl=forschung&uwahl=psychauthors&uwahl=p07502WG
- Wilson, S. & Durbin, C. E. (2010). Effects of paternal depression on fathers' parenting behaviors: a meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 167–180. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.10.007>
- Wimmer, M. B. (2013). *Evidence-based practices for school refusal and truancy* (Second edition). National Association of School Psychologists.
- Wippermann, K., Wippermann, C. & Kirchner, A. (2013). Eltern - Lehrer - Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern

- für die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. In C. Henry-Huthmacher, E. Hoffmann & M. Borchard (Hrsg.), *Eltern - Lehrer - Schulerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung der Katholischen Stiftungsfachhochschule Benediktbeuern für die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (S. 31–414). Lucius & Lucius.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. (2016, 14. Juli). *Kurzdarstellung zum Zusammenhang von Schulpflicht und Homeschooling in Deutschland* (WD 8 - 3000 - 052/16). WD 8: Fachbereich für Umwelt, Naturschutz, Reaktorsicherheit, Bildung und Forschung.
- Wißmann, H. (2012). Das allgemeine Schulwesen: Projekt der Moderne – Programm der Freiheit? Zur rechtshistorischen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Schulpflicht und Privatunterricht. In F. Reimer (Hrsg.), *Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht: Bd. 13. Homeschooling: Bedrohung oder Bewährung des freiheitlichen Rechtsstaats?* (1. Auflage, S. 17–54). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845237367-17>
- Wittchen, H.-U. (2011). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2., überarb. und erw. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Springer-Medizin.
- World Health Organization. (2022, 4. Juni). *ICD-11: for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Zapf, D., Dormann, C. & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: a review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of occupational health psychology*, 1(2), 145–169. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.1.2.145>
- Zartler, U. & Berghammer, C. (2023). Ein-Eltern-Familien. In O. Arránz Becker, K. Hank & A. Steinbach (Hrsg.), *Springer reference. Handbuch Familiensoziologie* (2., aktualisierte und ergänzte Auflage, S. 543–570). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35219-6_22
- Zhang, M. (2003). Links Between School Absenteeism and Child Poverty. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 10–17. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00249>
- Ziegenhain, U. (2007). Förderung der Beziehungs- und Erziehungskompetenzen bei jugendlichen Müttern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56. <https://doi.org/10.25656/01:3062> (*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 56 (2007) 8, S. 660-675).
- Ziegenhain, U. (2008). Erziehungs- und Entwicklungsberatung für die frühe Kindheit. In *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C Theorie und Forschung ; Ser. 5 Entwicklungspsychologie ; Bd. 7. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 163–205). Hogrefe Verl. für Psychologie.

Anhang

Anhang 1 Interviewleitfaden

Informationsphase

1. (Zielsetzung) Die Studie untersucht neue Ansatzpunkte der Prävention bei Schulverweigerung und Schülingstlichkeit. Dabei soll vorwiegend die Rolle der Eltern betrachtet werden, also in erster Linie, wie es den Eltern dabei geht.
2. (Erhebung) Die Erhebung umfasst das Ausfüllen eines kurzen Fragebogens und ein Interview, das je nach Verlauf 30 bis 90 Minuten dauern kann.
3. (Datenschutz) Die Studie steht in keiner Weise in Zusammenhang mit der Arbeit kinder- und jugendpsychiatrischer Kliniken, Praxen und sonstigen Einrichtungen. Es werden keine Daten ausgetauscht. Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt. Zum Zweck der Auswertung wird bei den Interviews die Bild- und Tonspur aufgezeichnet. Die aufgezeichneten Daten werden im Rahmen der Studie verwendet, gespeichert und nach Fertigstellung der Studie gelöscht. Der Fragebogen ist anonymisiert. Die Interviews werden bei der Erstellung des Gesprächsprotokolls anonymisiert. Generell sollen weder bei der Bearbeitung des Fragebogens noch bei dem Interview Namen angegeben werden.
4. Sicherstellung der Unterzeichnung der Einverständniserklärung

Einstiegsphase

1. (Stop-Regelung) Wenn sie sich unwohl fühlen, können wir das Gespräch gerne unterbrechen. Sie dürfen das Gespräch auch jederzeit abbrechen.
2. (Kommunikation des Beginns) Ich beginne jetzt mit der Aufzeichnung.

Hauptphase

Erzählaufforderung (Stimulus)	Inhaltliche Bezüge	Nachfrage mit obligatorischer Formulierung (nur erfragen, wenn nicht von allein thematisiert)	Hypothesenbereich(e)
Schulverweigerungssituation			
Bei diesem Gespräch geht es um Schulverweigerung. Daher folgende erste Frage:			Überleitung
I. Beschreiben Sie einen „typischen Tag“ ab dem Zeitpunkt, an dem ihr Kind aufsteht und zur Schule gehen soll. II. [Wie sieht das genau aus, wenn ihr Kind den Schulbesuch verweigert?]	<ul style="list-style-type: none"> • Verhalten des Kindes • Erleben des Kindes (depressive Stimmung, Freundlosigkeit) • physiologische Symptomatik (Bauch-, Kopfschmerzen, Zittern, Übelkeit, Erbrechen, Müdigkeit, etc.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie verhält sich ihr Kind, wenn es in die Schule gehen soll? 2. Gibt es noch andere Dinge/Verhaltensweisen, die ihr Kind in der Situation sagt/zeigt? 3. Was genau sagt ihr Kind dann zu ihnen? 4. Wie geht es ihrem Kind dabei? 5. Wie rechtfertigt ihr Kind, dass es zuhause bleiben will? 6. Was tut ihrem Kind genau weh, wenn es nicht in die Schule gehen will? 	1

<p>III. Passiert es, dass ihr Kind will, dass sie es während des Schultages von der Schule abholen? Wenn ihr Kind sich dann meldet, was passiert dann?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verhalten des Kindes • Erleben des Kindes (depressive Stimmung, Freundlosigkeit) • physiologische Symptomatik (Bauch-, Kopfschmerzen, Zittern, Übelkeit, Erbrechen, Müdigkeit, etc.) • elterliches Erleben und Verhalten 	<p>7. Wie rechtfertigt ihr Kind, dass es nach Hause will / abgeholt werden will?</p> <p>8. Wie geht es ihnen dann?</p> <p>9. Wie reagieren sie?</p>	<p>1, 2, 3</p>
<p>IV. Erzählen sie, wie es dann weitergeht, wenn klar ist, dass ihr Kind zuhause bleibt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktion der Eltern (Verhalten) • Reaktion der Eltern (Erleben) • defizitäre Zusammenarbeit der Eltern als Erziehungsteam 	<p>10. Beschreiben sie, wie sie in der Situation, in der ihr Kind den Schulbesuch verweigert, reagiert haben!</p> <p>11. Wie reagiert ihr Partner? // Wie würde ihr Partner reagieren, wenn er da wäre?</p> <p>12. Beschreiben sie, wie sie sich in der Situation, in der ihr Kind den Schulbesuch verweigert, gefühlt haben! / Wie geht es ihnen in der Situation?</p> <p>13. Wie geht es ihrem Partner? // Wie würde es ihrem Partner gehen, wenn er da wäre?</p>	<p>2, 3, 4</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • alternative Handlungsstrategien der Eltern • Ursache für Scheitern einer alternative Handlungsstrategie 	<p>14. Gibt es noch irgendwelche Dinge, die sie in der Situation hätten machen können?</p> <p>15. Warum haben sie das nicht gemacht?</p>	<p>2</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigung des Kindes zuhause (Verhalten) • Befinden des Kindes zuhause (Erleben) 	<p>16. Was macht ihr Kind dann, wenn es zuhause bleibt?</p> <p>17. Wie geht es ihrem Kind dann, sobald es merkt, dass es zuhause bleibt?</p>	<p>2</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis für tatsächliche Ursachen 	<p>18. [Kind geht es besser] Wie erklären sie sich die schnelle Genesung/Besserung ihres Kindes?</p>	<p>2</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Verhalten der Eltern, wenn Kind zuhause bleibt • Erleben der Eltern, wenn Kind zuhause bleibt 	<p>19. Was machen sie, wenn ihr Kind zuhause bleibt?</p> <p>20. Wie geht es ihnen, sobald klar ist, dass ihr Kind zuhause bleibt?</p>	<p>2, 3</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionale Handlungsstrategien der Eltern 	<p>21. In welchen Situationen konnten sie ihr Kind überzeugen, dass es in die Schule geht?</p> <p>22. Wie haben sie das gemacht?</p>	<p>2</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Erleben und Verhalten der Eltern, wenn Kind in der Schule ist? 	<p>23. Wie geht es ihnen dann, wenn ihr Kind trotz des anfänglichen Unwohlseins in der Schule ist?</p> <p>24. Versuchen sie dann in Kontakt zu bleiben, wenn ihr Kind in der Schule ist?</p>	<p>3</p>
<p>V. [Wenn bereits psychiatrische/therapeutische Hilfe in Anspruch genommen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe des Kindes für die Schulverweigerung 	<p>25. Warum verweigert ihr Kind den Schulbesuch?</p>	<p>2</p>

wurde] Bevor sie psychiatrische/therapeutische Hilfe in Anspruch genommen haben? Was denken sie, was könnte denn dahinterstecken, dass ihr Kind den Schulbesuch verweigert? // Was denken sie, was könnte denn dahinterstecken, dass ihr Kind den Schulbesuch verweigert?		26. Welche weiteren Gründe könnte ihr Kind dafür haben? 27. Was müsste sich ändern, dass ihr Kind den Schulbesuch nicht mehr verweigert?	
	<ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein für Konsequenzen der Fehlzeiten 	28. Wie beurteilen sie das Ausmaß der Fehlzeiten ihres Kindes? 29. Was könnte das für Nachteile für ihr Kind bedeuten?	2, 6
		30. Können sie sich theoretisch vorstellen, ihr Kind trotz der Verweigerung in die Schule zu schicken? 31. Gibt es da irgendwo eine Grenze, bei dem, wie weit sie gehen würden? 32. [Bei Zweifel/Verneinung] Was denken sie, könnte ihrem Kind passieren?	3
Erzieherischer Alltag			
Als Eltern - würde ich sagen - vergleicht man sich ja so mit anderen Eltern.			Überleitung
VI. Wie ist das so allgemein, machen sie sich oft Sorgen um ihr Kind?	<ul style="list-style-type: none"> Sorgen der Mutter/des Vaters/der Eltern 	33. Was sind denn das für Sorgen?	3
VII. Manche Eltern sind strenger, manche Eltern sind lockerer. Erzählen sie doch mal. Wie sind sie so?	<ul style="list-style-type: none"> Erziehungsstil, allgemein 	34. Wie würden sie die Art, ihr Kind zu erziehen, beschreiben? 35. Wie gehen sie mit ihren Kindern um?	3
VIII. Versuchen sie mal drei bis fünf Wörter zu finden, die etwas darüber aussagen, wie ihr Erziehungsstil ist. Es können sowohl Haupt- wie auch Eigenschaftswörter sein. Lassen sie sich dafür ruhig Zeit und überlegen sie erstmal eine Minute. IX. Gut, sie haben ihren Erziehungsstil als ... beschrieben. Sind damit bestimmte Erinnerungen verbunden oder kommt ihnen dazu ein bestimmtes Ereignis in den Kopf? [Ein Wort herausgreifen, wenn nichts kommt, dann übergehen]	Erziehungsstil, allgemein		3
	<ul style="list-style-type: none"> Verhalten bei Konflikt des Kindes 	36. Wenn ihr Kind ihnen erzählt, dass es Konflikte mit anderen Personen in der Schule hat, wie verhalten sie sich dann?	3

	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrolle des sozialen Umfelds des Kindes 	<p>37. Ist ihnen das wichtig zu wissen, mit welchen Freunden ihr Kind spielt?</p> <p>38. Ist ihnen wichtig zu wissen, wo sich ihr Kind gerade befindet?</p>	3
Familiäre Belastung			
<p>X. Eltern zu sein kann manchmal sehr anstrengend sein? Wie geht es ihnen in dieser Situation als Mutter/Vater/Eltern?</p> <p>XI. Was müsste sich ändern, damit sie als Mutter/Vater/Eltern entlastet werden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • familiäre Belastungen, allgemein 	<p>39. Fühlen sie sich als Familie belastet?</p> <p>40. Fühlen sie sich im Hinblick auf ihre Rolle als Mutter/Vater/Eltern belastet?</p> <p>41. Was macht die Situation für sie so belastend?</p>	4
<p>XII. Haben Sie schon mal daran gedacht, als Mutter/Vater/Eltern psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen?</p> <p>XIII. [Wenn bereits professionell unterstützt wird] Welche Funktion hat die professionelle Unterstützung bei ihrer Entlastung?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Psychotherapeutische Unterstützung bei Eltern 	<p>42. Was halten Sie von psychotherapeutischer Hilfe für Sie als Mutter/Vater/Eltern?</p> <p>43. [Was hält sie davon ab?]</p>	2
Schulische Belastung			
Wir gehen jetzt thematisch mal tiefer in den Schulbereich.			Überleitung
<p>XIV. Schildern sie doch mal, wie es ihrem Kind in der Schule geht?</p> <p>XV. [Schildern sie doch mal, wie es ihrem Kind zum typischen Zeitpunkt in der Schule ging?]</p>	<ul style="list-style-type: none"> • schulische Belastung 	<p>44. Wie schätzen sie die Belastung ihres Kindes durch die Schule ein?</p>	5
	<ul style="list-style-type: none"> • schulische Belastung im Leistungskontext 	<p>45. Wie wirken sich Schulleistungen auf das Wohlbefinden ihres Kindes aus?</p>	5
Lassen sie uns jetzt mal über den sozialen Bereich sprechen.			Überleitung
	<ul style="list-style-type: none"> • schulische Belastung im sozialen Kontext 	<p>46. Wie kommt ihr Kind mit den anderen Kindern in der Schule zurecht?</p>	5
Kooperation zwischen Eltern und Schule			
<p>XVI. Beschreiben sie den Kontakt zwischen ihnen und der Schule/den Lehrkräften.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsaustausch zwischen Eltern und Schule 	<p>47. Sind sie über die Fehlzeiten von ihrer Schule informiert worden? Wie sind sie informiert worden?</p> <p>48. Sind sie auch über die Häufigkeit der Fehlzeiten informiert worden?</p> <p>49. Hätten Sie sich gewünscht, von der Schule über die Fehlzeiten ihres Kindes informiert zu werden?</p>	6

XVII.	Was hätten sie sich von der Schule gewünscht, um sie in der Situation zu unterstützen?	<ul style="list-style-type: none"> schulische Beratungs- und Interventionsangebote 	50. Gab es Angebote der Schule, ihnen und ihrem Kind zu helfen, dass es wieder in die Schule geht? 51. Was hat die Schule sonst noch so gemacht? 52. Gab es Gespräche mit dem Beratungslehrer oder dem Schulpsychologen?	6
Auswirkungen der COVID-19-Pandemie				
XVIII.	Wenn sie mal das Gespräch reflektieren, wie es ihnen geht in den typischen Vermeidungssituationen und wie sie reagieren, was wäre in den typischen Situationen anders gewesen, wenn es die COVID-19 -Einschränkungen nicht gegeben hätte?		53. Wie wäre es ihnen da mit dem schulvermeidenden Verhalten ihres Kindes ergangen? 54. Wie hätten sie in den typischen Situationen reagiert?	8
Einstellung zur Schule				
XIX.	Erzählen sie mal, wie blicken sie auf ihre eigene Schulzeit zurück.	<ul style="list-style-type: none"> Wahrnehmung der eigenen Schulzeit 	55. Waren sie gerne in der Schule?	7
			56. Wie finden sie eigentlich so das [bayerische] Schulsystem, wie es heute ist?	7

Abschlussphase

XX.	Gibt es von ihrer Seite noch Dinge, die wir im Interview nicht angesprochen haben, die sie aber gerne noch hinzufügen möchten?			Reflexion
	Dann bedanke ich mich herzlich für das Gespräch und beende jetzt die Aufzeichnung.			Dank

Anhang 2 Fragebogen

Erste Seite des Fragebogens

Fragebogen	Chiffre
Angaben zur Mutter	
Wie alt sind Sie?	..... Jahre
Was ist Ihr (höchster) Ausbildungsabschluss?	.....
Gehen Sie derzeit einer beruflichen Tätigkeit nach?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, nämlich <input type="checkbox"/> Vollzeit <input type="checkbox"/> Teilzeit, von Uhr bis Uhr
Wurden bei Ihnen psychische Krankheiten diagnostiziert?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:
Bestehen bei Ihnen körperliche Erkrankungen?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:
Angaben zum Vater	
Wie alt sind Sie?	..... Jahre
Was ist Ihr (höchster) Ausbildungsabschluss?	.....
Gehen Sie derzeit einer beruflichen Tätigkeit nach?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, nämlich <input type="checkbox"/> Vollzeit <input type="checkbox"/> Teilzeit, von Uhr bis Uhr
Wurden bei Ihnen psychische Krankheiten diagnostiziert?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:
Bestehen bei Ihnen körperliche Erkrankungen?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:
Angaben zum Kind	
Geschlecht Ihres Kindes	<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> divers
Wie alt ist Ihr Kind?	..... Jahre

Zweite Seite des Fragebogens

Welche Schulart besucht Ihr Kind derzeit?	<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> Mittelschule <input type="checkbox"/> Wirtschaftsschule <input type="checkbox"/> Realschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Fachoberschule <input type="checkbox"/> andere Schulart/Ausbildung:
In welche Klasse geht Ihr Kind?	.....
Wie hält sich ihr Kind normalerweise in der Schule auf?	<input type="checkbox"/> ab Mittag zuhause <input type="checkbox"/> teils Mittag zuhause, teils in Ganztagesbetreuung <input type="checkbox"/> Ganztagesbetreuung
Bestehen bei Ihrem Kind <u>körperliche</u> Erkrankungen?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:
An durchschnittlich wie vielen Schultagen in der Woche fehlt Ihr Kind in der Schule?	..... Tag(e) pro Woche
An durchschnittlich wie vielen Schultagen in der Woche bricht Ihr Kind den Schultag vorzeitig ab?	..... Tag(e) pro Woche
Wie lautet die psychiatrische Diagnose Ihres Kindes?	..... .....
Gibt es weitere Vorerkrankungen bei Ihrem Kind?	<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:
Angaben zur Familie	
Wie ist die Familiensituation Ihres Kindes?	<input type="checkbox"/> verheiratet oder in Lebenspartnerschaft mit Kind zuhause <input type="checkbox"/> getrennt lebend, Kind abwechselnd bei Mutter und Vater <input type="checkbox"/> alleinerziehend, Kind dauerhaft bei einem Elternteil <input type="checkbox"/>
Wie viele Geschwister hat Ihr Kind?	<input type="checkbox"/> Keine <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> ≥4

Anhang 3 Flyer

Vorderseite des Flyers, dreifach gefaltet

Schulängstliches und schulvermeidendes Verhalten belastet den familiären Lebensalltag häufig in nicht unerheblichem Maße. In dieser Studie werden neue Ansätze zur Prävention von Schulängstlichkeit und Schulvermeidung untersucht.

Studie zur Prävention von Schulängstlichkeit und Schulvermeidung

An wen richtet sich die Studie

An Eltern von Kindern und Jugendlichen, die sich aufgrund von Ängsten schwertun, die Schule zu besuchen

KONTAKT

Telefon
+49 (0) 176 62 155 130

E-Mail
ferdinand.regner@campus.lmu.de

Ferdinand Regner
Staatlicher Schulpsychologe

Telefon +49 (0) 176 62 155 130
Mail ferdinand.regner@campus.lmu.de

Rückseite des Flyers, dreifach gefaltet

SCHULÄNGSTLICHKEIT UND SCHULVERMEIDUNG

Viele Kinder und Jugendliche schaffen es nicht, die Schule regelmäßig zu besuchen. Dabei gefährdet schulvermeidendes Verhalten nicht nur den Bildungsforgang der Kinder und Jugendlichen, sondern kann langfristig zu einer Verstärkung des Verhaltens und zu Belastungen im familiären Lebensalltag führen.

WAS WIRD GEMACHT?

Vor diesem Hintergrund untersuche ich in dieser Studie neue Ansatzpunkte zur Prävention von Schulängstlichkeit und Schulvermeidung. Dabei sollen vorwiegend das Erleben und die Rolle der Eltern betrachtet werden.

Die Erhebung umfasst das Ausfüllen eines kurzen **Fragebogens** und ein etwa **einstündiges Gespräch**, in dem vorwiegend folgende Bereiche angesprochen werden:

1. Wie erleben Sie als Eltern die Ängste und damit verbundenen Verhaltensweisen Ihres Kindes, wenn Ihr Kind den Schulbesuch vermeidet?
2. Wie gehen Sie damit um?
3. Wie geht es Ihrem Kind in der Schule?
4. Wie beurteilen Sie die schulische Unterstützung für die Situation Ihres Kindes?

Ob bei einem persönlichen Treffen oder per Audio- oder Videotelefonie (Skype, Zoom, Jitsi, Webex, etc.), Sie bestimmen, wo, wann und insbesondere wie das Interview geführt wird.

ZU MEINER PERSON

Seit 2016 arbeite ich als Staatlicher Schulpsychologe am Christian-Ernst-Gymnasium in Erlangen. In diesem Rahmen biete ich in erster Linie Eltern und Schülerinnen und Schülern Unterstützung an. Meine Beratungsschwerpunkte umfassen unter anderem sämtliche Formen von Lern- und Leistungsschwierigkeiten, aber eben auch Prüfungs- und Schulängstlichkeit sowie sozio-emotionale Schwierigkeiten. Zudem unterrichte ich die Fächer Sport, Latein und Ethik.

Ich würde mich freuen, wenn ich Sie als Eltern im Rahmen der Untersuchung zu einem Gespräch begrüßen darf.

DATENSCHUTZ

Das Forschungsprojekt dient allein wissenschaftlichen Zwecken.

- **Unabhängigkeit der Studie** Die Studie steht in keiner Weise in Zusammenhang mit der Arbeit kinder- und jugendpsychiatrischer Kliniken, Praxen und sonstigen Einrichtungen. Es werden keine Daten ausgetauscht.
- **Vertraulichkeit** Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt. Ich selbst stehe vor dem Hintergrund des Projektes unter Schweigepflicht.
- **Datenschutz** Zum Zweck der Auswertung wird bei den Interviews die Bild- und Tonspur aufgezeichnet. Die aufgezeichneten Daten werden im Rahmen der Studie verwendet, gespeichert und nach Fertigstellung der Studie gelöscht.
- **Anonymität** Der Fragebogen ist anonymisiert. Die Interviews werden bei der Erstellung des Gesprächsprotokolls anonymisiert. Generell sollen weder bei der Bearbeitung des Fragebogens noch bei dem Interview Namen angegeben werden. Unter Verwendung eines Codes besteht für Sie auch die Möglichkeit, anonym (also auch für mich anonym) an der Studie teilzunehmen. Kontaktieren Sie mich dazu gerne per Telefon.

Anhang 4 Einwilligungserklärung

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten

Forschungsprojekt	Die Rolle der Eltern
Verantwortlicher und Interviewdurchführender	Herr Ferdinand Regner (Staatlicher Schulpsychologe)
Interviewdatum	.....

Ich bin über das Vorgehen der Erhebung und auch bei der Verschriftlichung, Datenspeicherung und Auswertung des von mir gegebenen Interviews persönlich und mittels eines schriftlichen Handzettels informiert worden, der mir auch ausgehändigt wurde. Mir ist bewusst, dass die Teilnahme an der Erhebung und an dem Interview freiwillig ist und ich zu jeder Zeit die Möglichkeit habe, die Erhebung oder das Interview abubrechen und mein Einverständnis in eine Aufzeichnung und Transkription des Interviews zurückziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden,

<ul style="list-style-type: none"> • dass die anonymisierten Daten des Fragebogens durch Herrn Ferdinand Regner zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen. 	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
<ul style="list-style-type: none"> • dass Bild- und Tonspur des Interviews aufgezeichnet wird. 	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
<ul style="list-style-type: none"> • dass das Interview transkribiert und anonymisiert wird. 	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
<ul style="list-style-type: none"> • dass das transkribierte und anonymisierte Interview durch Herrn Ferdinand Regner zu Forschungszwecken verwendet werden darf. 	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

_____ Vor- und Nachname (in Druckschrift)	_____ Ort und Datum	_____ Unterschrift
--	------------------------	-----------------------

Anhang 5 Transkriptionsregeln

#	Transkriptionsregeln
1	Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Grobe syntaktische Fehler werden geglättet.
2	Dialekte werden nach Möglichkeit wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung realisierbar ist, wird der Dialekt beibehalten.
3	Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern werden dem Schriftdeutsch nähergebracht. „So ‘n Buch“ wird zu „so ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“ besser: Beispiel aus den Transkripten. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. So beispielsweise bei „Bin ich nach Kaufhaus gegangen.“
4	Wort- und Satzabbrüche, Zögerungslaute („ähm“) zuzüglich Stotterns, Pausen werden geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung verwendet werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
5	Die Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollen dabei beibehalten werden.
6	Halbsätze, die vom Sprechenden nicht vollendet werden, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ markiert.
7	Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht verschriftlicht. Dabei besteht folgende Ausnahme: Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage artikuliert werden.
8	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN hervorgehoben.
9	Emotionale non-verbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten Person wie auch des Interviewers, die die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder stöhnen), werden in eckigen Klammern notiert.
10	Jeder Sprecherbeitrag nimmt einen eigenen Absatz ein. Zwischen den Sprechenden gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz in das Transkript übernommen.
11	Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ markiert. Längere unverständliche Passagen werden soweit möglich mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Wird ein Wortlaut vermutet, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z. B. „(Axt?)“. Grundsätzlich werden unverständliche Stellen mit

	einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
12	Die interviewende Person wird durch ein „I:“ gekennzeichnet. Der befragten Person wird entsprechend der Mutter ein „Bm:“ oder entsprechend dem Vater ein „Bv:“ zugeordnet.
13	Sprecherüberlappungen werden mit „//“ gekennzeichnet.
14	Die Neutralisierung von Namen und Aspekten, die Rückschlüsse auf Personen möglich machen, werden in eckige Klammern gesetzt.

#	Hinweise zur einheitlichen Schreibweise im Transkript
1	Die Partikel „hm“ werden regelmäßig „hm“ geschrieben (nicht: „hhhm“, „mhm“, „hmh“). Die Betonung ist dabei ausgenommen.
2	(Maß-)Einheiten werden ausgeschrieben, z. B. Euro, Prozent, Kilometer.
3	Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, z. B. „ät“, „Fragezeichen“.
4	Abkürzungen werden nur getippt, wenn sie ausdrücklich so gesprochen wurden („etc.“ wird nur getippt bei gesprochenem „e te ce“).
5	Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen transkribiert: „Und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal‘“.
6	Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ je nach Transkript-Beispiel werden genauso in das Transkript übernommen, wie sie gesprochen werden.
7	Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung aufgeführt.
8	Personalpronomen werden gemäß der deutschen Rechtschreibung klein geschrieben, auch bei Anredeformen wie „Sie“.
9	Redewendungen und Idiome werden wörtlich wiedergegeben, z. B. „übers Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen).
10	Einzelbuchstaben werden fortwährend großgeschrieben, z. B. „wie Vogel mit V“.
11	Werden Aufzählungen mit Buchstaben gesprochen, wird ausschließlich ein großer Buchstabe geschrieben, z. B. „und wir haben A keine Zeit und B kein Geld.“
12	Zahlen werden folgendermaßen dargestellt: a) Zahlen null bis zwölf im Fließtext als Wörter, größere in Ziffern.

-
- b) Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde Zahlen: zwanzig, hundert, dreitausend.
 - c) Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „ $4 + 5 = 9$ “ und „3,5“.
 - d) Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben schreibt man den Zahlennamen, bei exakt gemeinten die Ziffernform. Also: „Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe“.
 - e) Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolgt man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“. Zeitangaben werden in Ziffern geschrieben.
-

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Ferdinand Regner, dass ich die beigefügte Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Erlstätt, 22.11.2024 Ferdinand Regner

Erklärung zur Nutzung von generativer KI und KI-gestützten Technologien im Schreibprozess

Bei der Erstellung dieser Arbeit habe ich, Ferdinand Regner, folgende/s Tool/s verwendet: ChatGPT (OpenAI).

Art der Nutzung:

- Zusammenfassung von Information
- Recherche zu Begriffen

Nach der Nutzung dieses Tools bzw. Dienstes habe ich den Inhalt überprüft, nach Bedarf bearbeitet und ich übernehme die volle Verantwortung für den Inhalt dieser Arbeit. Ich bestätige, dass diese Arbeit keine längeren Passagen (z. B. Zusammenfassung/Abstract der Arbeit, ganze Absätze im Text) an rein KI-generiertem Text enthält.

Erlstätt, 22.11.2024 Ferdinand Regner