

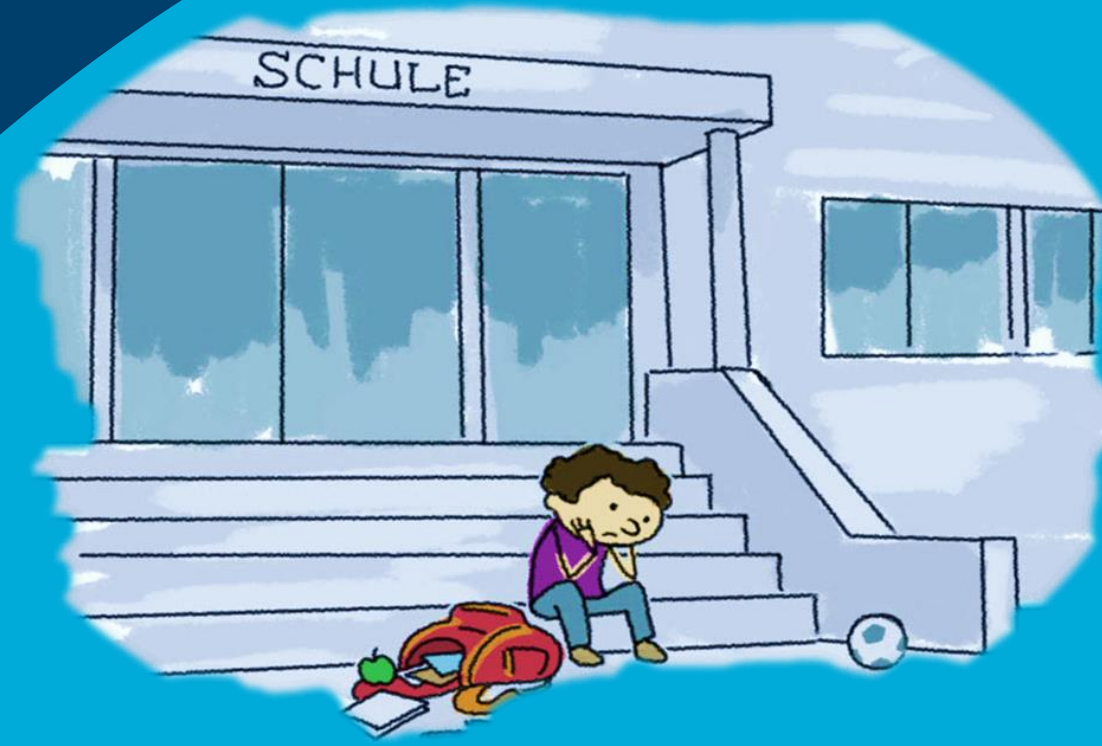


Perspektiven autistischer Schüler:innen auf Gründe für Schulabsentismus und Wege Lernen zu ermöglichen

Isabella Sasso, M.A. Rehabilitationspäd.
Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (VT)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin

Isabella.sasso@uni-oldenburg.de

19.11.2024



Struktur des Vortrags

Schulabsentismus

Systematic Review

Qualitative Studie

Fazit & Fragen

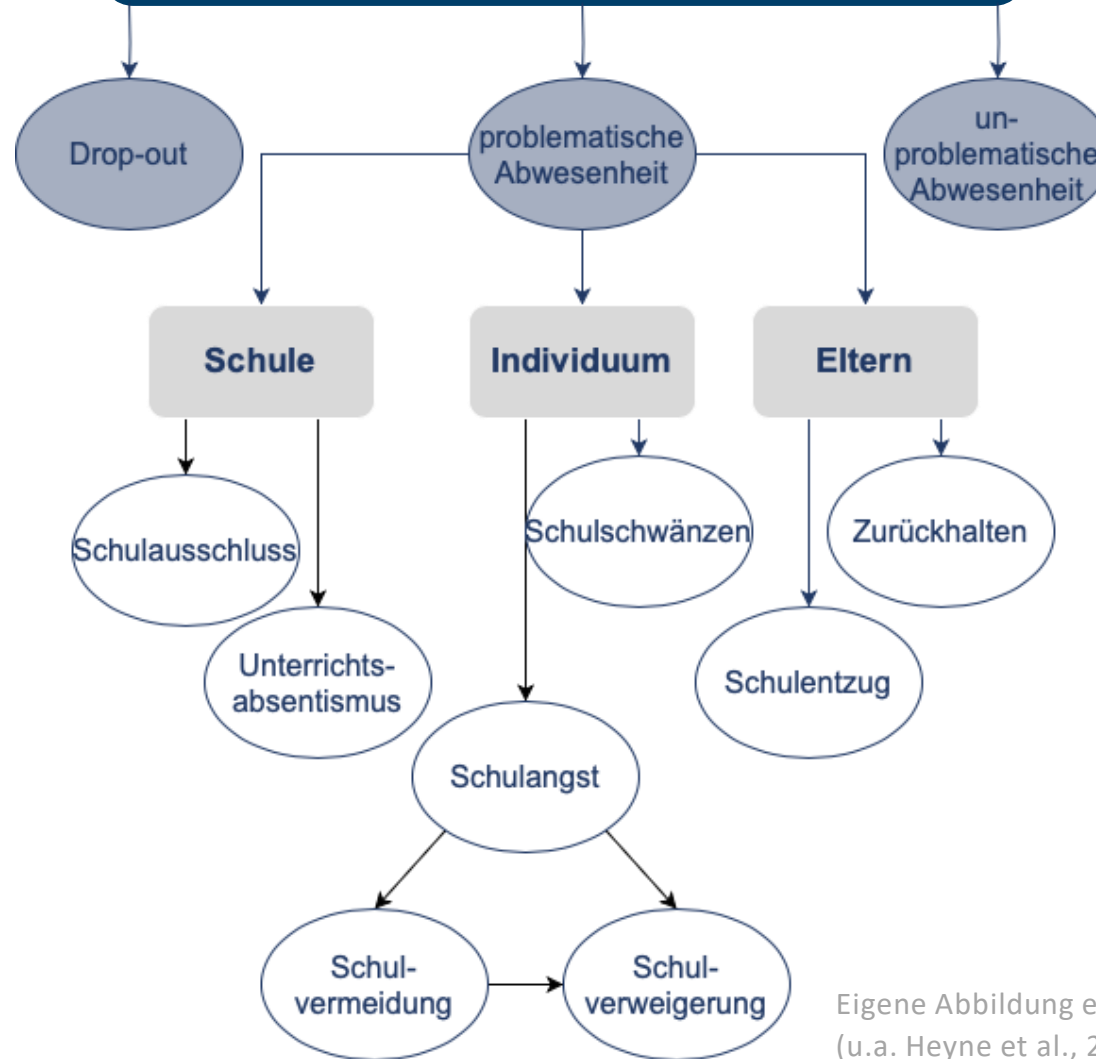
Die Abwesenheit von der Schule ...

- gefährdet nicht nur den Bildungserfolg,
- die emotionale und soziale Entwicklung
- sondern erhöht außerdem das Risiko für psychische Erkrankungen (Lenzen et al., 2013; Melvin et al., 2019)

Risiko für Absentismus erhöht bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Lereya et al., 2022)

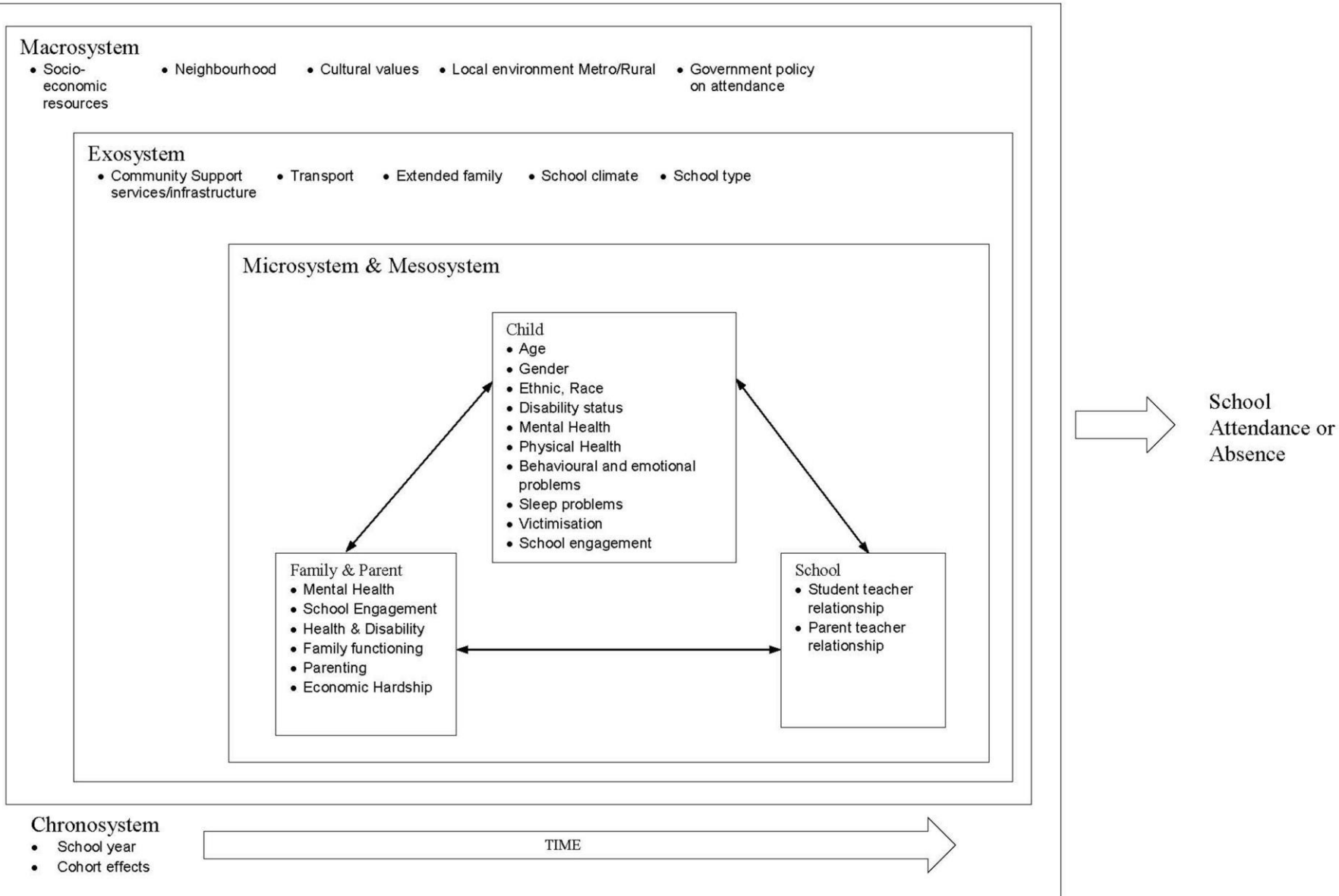
Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion können zu Schulvermeidung oder zum Schulausschluss führen (Department for Education, 2019)

Schulabsentismus



Eigene Abbildung erstellt nach umfassender Literaturrecherche (u.a. Heyne et al., 2019; Kearney, 2008)

An Inclusive Bioecological Systems Approach in Understanding School Attendance and Absence (Melvin et al., 2019)

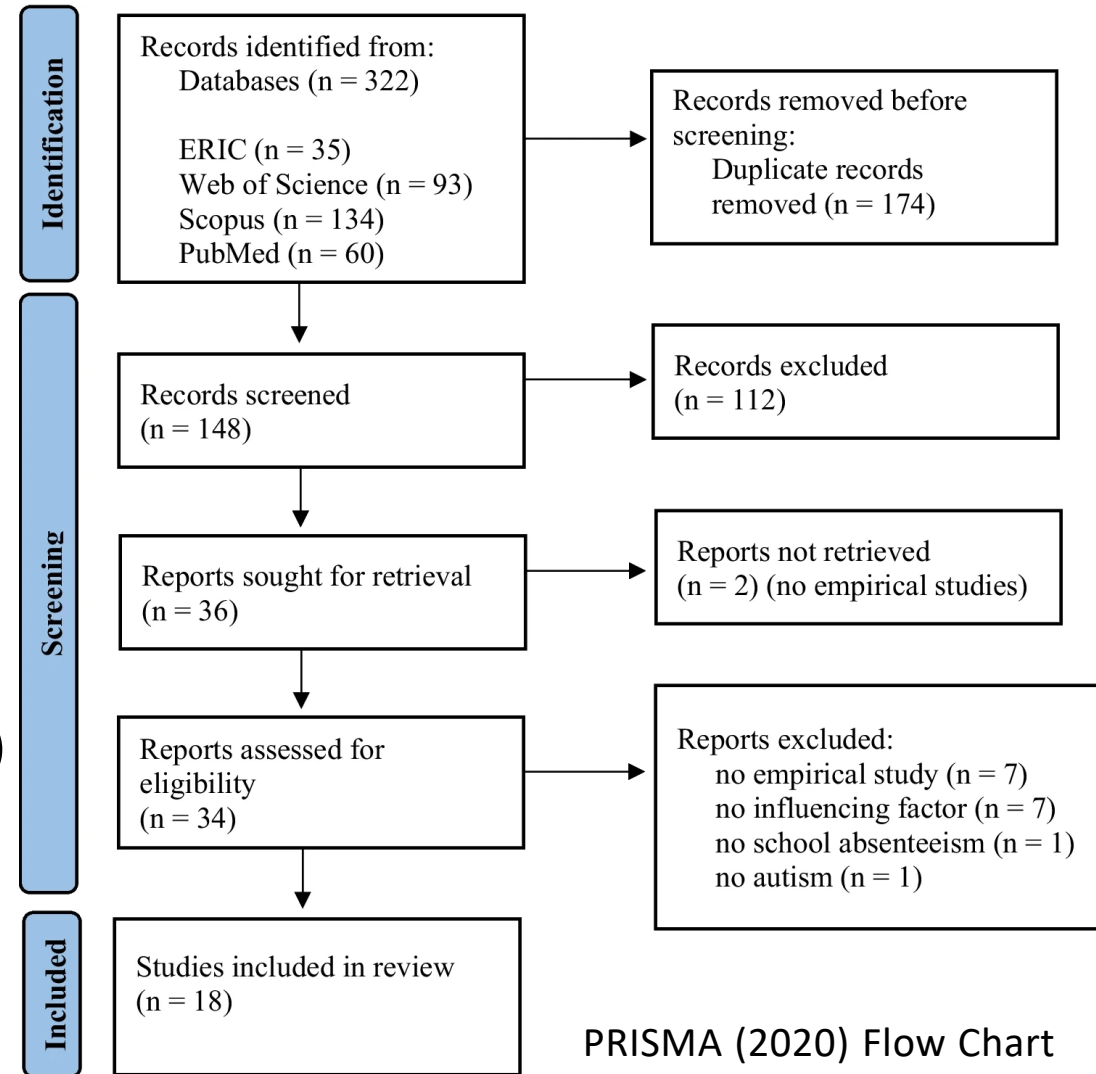


Internationale Forschung

Risk and Influencing Factors for School Absenteeism among Students on the Autism Spectrum – a Sytematic Review (Sasso & Sansour, 2024)

- 18 Studien (2 mixed, 3 quali., 13 quan.)
- Australien, Großbritannien, Schweden, Japan, Norwegen, USA, Dänemark
- Mixed Method Appraisal Tool (Hong et al., 2018)
- Individuelle, Schulische, Elterliche Faktoren
- Narrative Synthese

<https://doi.org/10.1007/s40489-024-00474-x>



PRISMA (2020) Flow Chart

Systematic Review - Ergebnisse



15/18 Studien untersuchten **Individuelle Faktoren**

Diagnose

- Gefühl des Anders seins (O'Hagan et al., 2022);
- späte Diagnosestellung (Preece & Howley, 2018)

Intellektuelle Fähigkeiten

- höher bei Schüler:innen mit Absentismus (Kurita, 1991)

Psychische Erkrankungen

- „Extreme Demand Avoidance Behavior“ (Truman et al., 2021);
- Angst (Adams, 2022); Depressionen (Gray et al., 2023)
- Zusammenhang eher mit internalisierenden Symptomen
(Lassen et al., 2022)

Systematic Review - Ergebnisse



13/18 Studien untersuchten Schulische Faktoren

Bullying

- signifikanter Zusammenhang mit Abwesenheiten (Ochi et al., 2020)
- größerer Zusammenhang als mit Alter, autismusbedingten Schwierigkeiten, Angst und Depressionen (Bitsika et al., 2020)
- Mangel an Wissen über mögliche Reaktionen (Bitsika et al., 2022)
- andere Faktoren mit größerem Zusammenhang (Anderson, 2020)

Schulumgebung

- fehlende Anpassung der Lernumgebung, fehlende Unterstützung beim Lernen und in sozialen Situationen (Anderson, 2020)
- Mangel an Verständnis und angemessener Unterstützung
(Preece & Howley, 2018; Truman et al., 2021)
- Größe der Schule, Anzahl der Schüler:innen, Lautstärke
(Preece & Howley, 2018; Gray et al., 2023)

Systematic Review - Ergebnisse



13/18 Studien untersuchten Schulische Faktoren

Schultyp

- Rate der Abwesenheit in Elementarschulen erhöht; steigt in Sekundarschulen (Anderson, 2020)
- Risiko für Abwesenheiten steigt mit dem Besuch einer Regelschule, hier auch Schulausschlüsse häufiger (Totsika et al., 2020)
- Barrieren in Regelschulen, aufgrund von mangelndem Wissen der Lehrkräfte über Unterstützungsbedarfe (Martin-Denham, 2022)
- mangelndes Verständnis, negativen Einstellungen, problematischen Reaktionen und Interaktionen; Mangel an Flexibilität in Bezug auf Regeln, unstrukturierte Zeiten; Bedürfnisse nicht erkennen, Reaktionen nicht verstehen (Gray et al., 2023)

Systematic Review - Ergebnisse



08/18 Studien untersuchten Elterliche Faktoren

Arbeitslosigkeit der Eltern

- erhöhtes Risiko für Schulabsentismus (Adams, 2021; Totsika et al., 2020)
- Eltern mussten Jobs aufgeben als Resultat der schulischen Abwesenheit
(Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022)

Erkrankungen anderer Familienmitglieder

- einziger soziodemografischer Faktor mit signifikantem Zusammenhang
(Munkhaugen et al., 2017)
- erhöhtes Risiko bei Depressionen der Eltern (Adams, 2021)

Systematic Review - Ergebnisse

Unterstützungsfaktoren in 04/18 Studien

- Qualität der **Interaktion** zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, sowie zwischen Lehrer:innen und Eltern, **Kommunikation** und **Zusammenarbeit**
- Entwicklung eines **flexiblen, strukturierten** Lernansatzes
- Möglichkeit der **Selbstbestimmung** beim Lernen
- Das Gefühl **respektiert** und **gehört** zu werden
- **Einbezug** der jungen Menschen in die Erstellung der Förderpläne
- Möglichkeit Fragen zu stellen
- Kleinere Klassen, **Struktur** im Klassenraum
- Teil der **Schulgemeinschaft** sein und **Beziehungen** zu Peers

(Gray et al., 2023; Martin-Denham, 2022; O'Hagan et al., 2022; Preece & Howley, 2018)

Nationale Forschung

Nicht repräsentative Umfragen des Bundesverbandes
autismus Deutschland e.V.



Erste Umfrage: (Czerwenka, 2017)

N = 621

1/3 besucht Förderschule,
21% dieser Kinder, **obwohl** Voraussetzungen für Regelbeschulung gegeben war
Hypothese: Bedingungen wie kleinere Klassen, individuelle Förderung

Zweite Umfrage: (Grummt, Lindmeier & Semmler, 2022)

N = 1343

¼ erlebte bereits Unterrichtsauschlüsse von einzelnen Tagen über Wochen bis
mehrere Jahre

Begründet durch schwierig erlebtes Verhalten

42% der Eltern geben mindestens einen Schulwechsel an



Schule und Autismus

Barrieren	Barrierebereich
<ul style="list-style-type: none"> • Zu viele Sachen auf einmal, wenn man sich konzentriert • Geräusche aus der Menschenwelt • Lautstärke • Viele und schnelle Bewegungen in der Menschenwelt 	1. Zu viele Informationen und Anforderungen
<ul style="list-style-type: none"> • Wenn man ständig die Umgebung und Räume wechseln muss • Wenn bekannte Orte und Sachen plötzlich anders aussehen • Viele neue unbekannte Formen und Sachen • Unfertiges • Wenn bestimmte Muster ein Problem sind • Farbige Texte und Markierungen 	2. Veränderungen
<ul style="list-style-type: none"> • Mitmenschen als Bedrohung • Hast und Eile 	3. Umgang mit Menschen
<ul style="list-style-type: none"> • Gerüche, die stören • Ungewollter Geschmack • Dinge, die sich schrecklich anfühlen • Ungewollt zu nahe kommen 	4. Geruch, Geschmack, Berührung
<ul style="list-style-type: none"> • Erschütterungen: Wenn der Boden zittert und die Wände wackeln • Ungerader und ungleichmäßiger Boden • Ordnung, weil in der Menschenwelt zu viele Hindernisse sind 	5. Gebäude und Umgebung, Boden und Bodenkontakt
<ul style="list-style-type: none"> • Töne, die andere nicht mehr hören können • Kunstlicht 	6. Technisches (visuelle und akustische Reize)
<ul style="list-style-type: none"> • Luftbewegungen • Temperaturunterschiede 	7. Umgebungsluft
<ul style="list-style-type: none"> • Zu helles Licht • Spiegelbilder und Reflexionen 	8. Beleuchtung / Licht

Tab. 1: Liste der 25 Barrieren und 8 Barrierebereiche

Aktuelle Situation zur schulischen Inklusion in Deutschland

Artikel 24 der UN-BRK verpflichtet dazu,

das **Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang**

zu einem inklusiven Bildungssystem zu verwirklichen

- Bundesländer entwickeln sich unterschiedlich schnell („Nord-Süd-Gefälle“)
- Nur in **Bremen** und **Hamburg** ist ein **Recht auf schulische Inklusion vorbehaltlos gesetzlich festgeschrieben**
- Die Schulgesetze aller anderen Bundesländer enthalten **Regelungen, die im Widerspruch zu Art. 24 UN-BRK stehen**

(Deutsches Institut für Menschenrechte, 2024)



Ziele der Forschung

1. Autistische Schüler:innen selbst befragen



2. subjektive Erfahrungen mit Schulabsentismus erfassen



3. Rückschlüsse auf Gründe, Einflussfaktoren, Ursachen



4. dazu beitragen, dass schulische Inklusion verbessert wird

Forschungsfragen

Wie erleben autistische Schüler:innen ihren Prozess des Schulabsentismus im inklusiven Schulsystem?

Inwieweit nehmen autistische Schüler:innen
ihre Erfahrungen im inklusiven Schulsystem
als auslösend oder aufrechterhaltend für ihren
Schulabsentismus wahr?



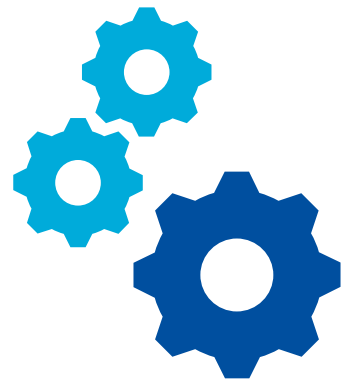
Methodisches Vorgehen

Erhebung

- 20 problemzentrierte Interviews
- 07/2023 - 12/2023
- 11 online, 8 persönlich, 1 schriftlich

Auswertung

- Grounded Theory
- (Corbin & Strauss, 2015)



Teilnehmer:innen

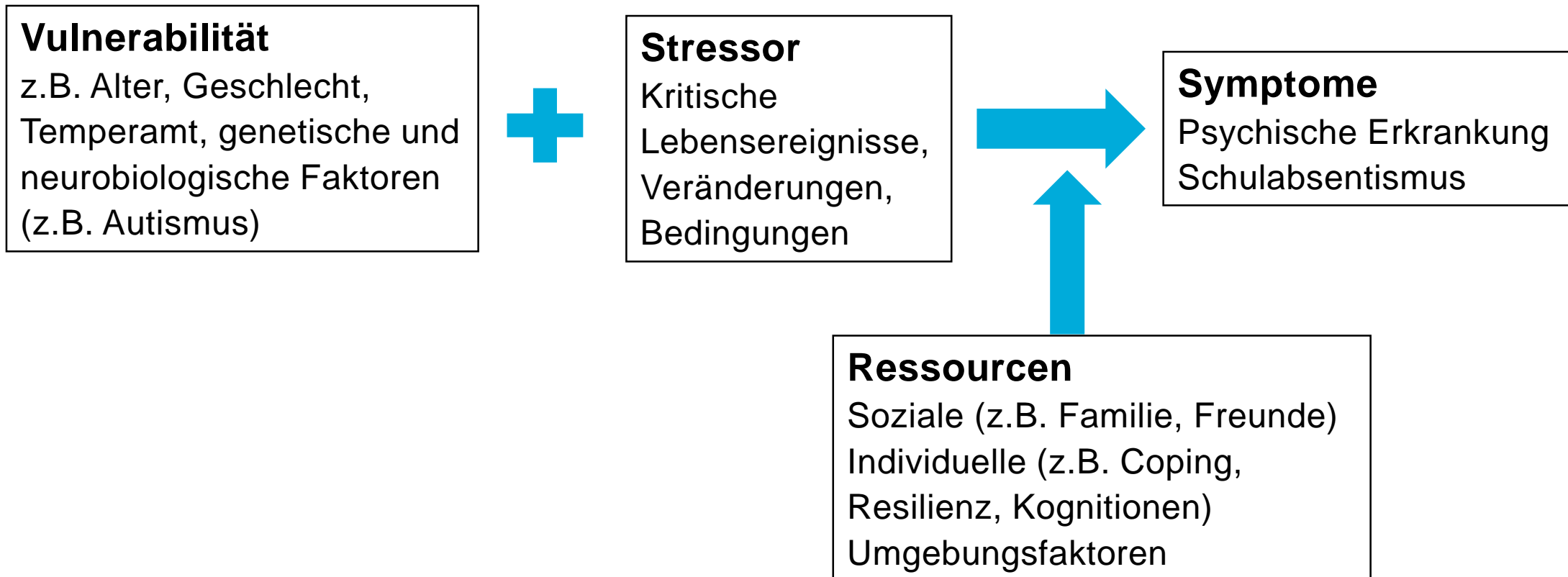
Autistische Schüler:innen im inklusiven Schulsystem ohne kognitive Beeinträchtigungen mit Schulbesuchsproblemen

- N = 20
- Alter 7 – 20
- 8 weiblich, 12 männlich

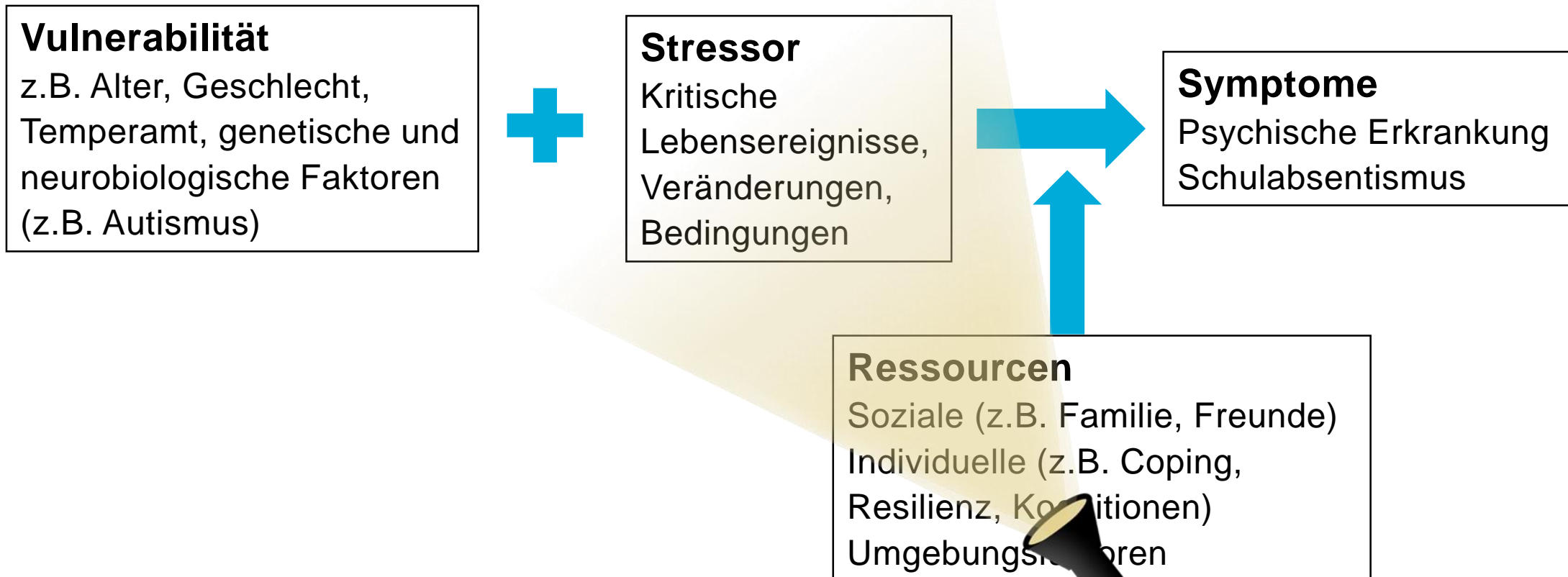
- 6 Grundschule
- 7 Alternative Schulform (z.B. web, flex)
- Wechsel von Ober- zu Förderschule
- Wechsel von Förder- zu Realschule



Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Zubin & Spring, 1977)



Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Zubin & Spring, 1977)



Stressor: Unterforderung versus Überforderung

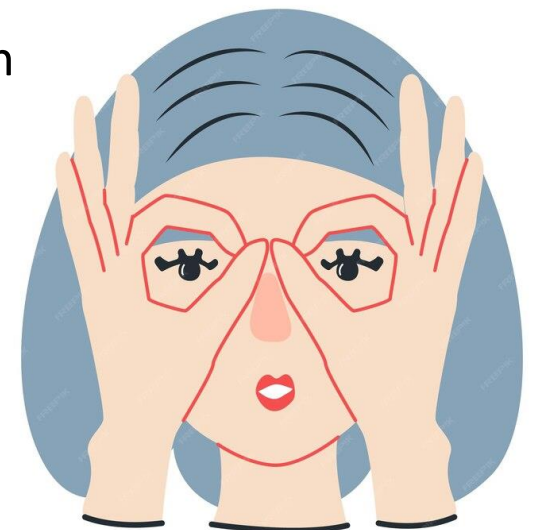
„Wir haben die gleichen Sachen quasi weiter wiederholt und es war ziemlich, also vom Stoff her, (.) sehr UNTERfordernd aber von der allgemeinen Schulsituation her ziemlich ÜBERfordert. Ja es war LAUT, es wurde rumgerannt, äh es wurde rumgeschrien, was:s ich nicht wirklich verstehe, warum das im Unterricht der Fall ist. Ähm, es war generell sehr viel IOs, sehr wuselig und halt vor allem immer sehr LAUt.“

(Marten_15, Pos. 20)



Stressor: Umgebungsfaktoren

„ich bin in die Schule gegangen, saß do:rt ähm, hab nix gesehen, nix gehört, hatte (*furchtbar*) Kopfweg, hab demnach auch nich wirklich viel geschafft, musste das Ganze dann als Hausaufgabe nachholen und hatte dann, auch nic:h vi:el Zeit und dann hab- saß ich halt da und, JA theoretisch hätte ich das alles vermutlich schnell verSTANden, also fällt mir oft auf- ich versteh manchmal schneller, aber ich- also in der Theorie bin ich manchmal schneller und in der Praxis bin ich aber fast immer viel langsamer. (..) Mmh (.) un:d (.) dann war halt (...) ähm (...) Ja dann bin ich halt nach Hause gegangen und dann habe ich mich erstmal eine Stunde hingesezt und in die Luft geguckt, (.) ähm dann haben wir versucht das nachzuholen (.) was wir nachholen, mussten und dann hab ich- ja dann, war eigentlich, der Tag, schon mehr (*als*) fertig.“ (3_Felicitas_13, Pos. 82)



Stressor: Mobbing

„Das war immer Mobbing [...]“ (17_Matilda_20, Pos. 14)

„Die Lehrer habe:n weggeguckt. (..) Sie haben vielleicht einmal kurz gesagt, ja hör auf oder so, aber- die waren auch in den Pausen ja meistens nie da. Und wenn man halt gesagt hat, ja da wird man geärgert, dann haben die gesagt, okay ja, wir reden mit denen oder so, aber wurd halt irgendwie nie was gemacht. (.) Ja. (...). Die haben auch natürlich nie verstanden, auch dass man die Jacke nicht ausziehen möchte zum Beispiel.“ (.) (17_Matilda_20, Pos. 22)

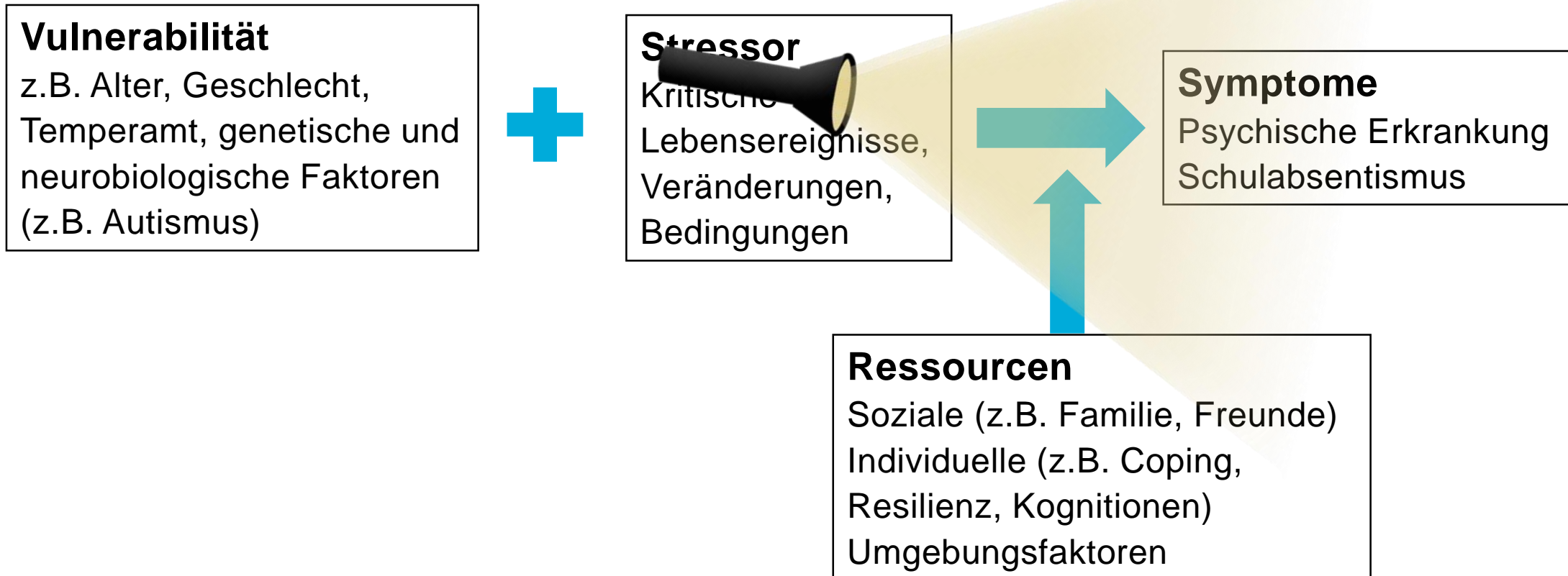


Stressor: Druck

„Mama hat gesagt, naja, irgendwann kommt auch die Polizei oder so, holt dich ab, willst du das? Und ich habe halt auch immer geweint, jeden Morgen war das wirklich, Mama hat geweint, ich habe geweint. Das war immer, ja. sehrsehr schrecklich. (...)“ (17_Matilda_20, Pos. 26)

„Also ich hatte da jetzt auch Zeiten, wo ich in die Klinik kam, da wurde mir dann auch gedroht dass wenn ich halt nochmal von der Schule fehle, dass ic:h- ja ins Heim komme und dann, ja, es:s sind halt noch mehr Ängste gewesen. (..) Ähm (..) Ja. (..)“ (17_Matilda_20, Pos. 28)

Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Zubin & Spring, 1977)



Symptome: Selbstverletzung

Wie geht es dir an Tagen, an denen du nicht zur Schule zu gehst/gegangen bist?

Ich bin frustriert und wütend und manchmal verletze ich mich selbst weil ich meiner Wut irgendwo hinmuss. Ich brauche irgendwas schönes auf das ich mich freuen kann oder was leckeres zum Essen.

(16_Julian_18, Pos. 34-35)



Symptome: Zusammenbruch

„und da hatte ich nen Zusammenbruch und konnte einfach nicht. (..) Und dann, (.) insgesamt auch noch viel Krankheit.“ (9_Ilias_9, Pos. 60)

Also das mit dem weinen weil kann ja auch- hm war eben ein Zusammenbruch mit der SEEle. (..) Für mich in den Moment. (9_Ilias_9, Pos. 74).

„Es war keine Entscheidung. Von mir. Ich bin mehrfach in der Schule- ich musste abgeholt werden, weil ich über den Tag einen Vollzusammenbruch hatte. (...)

D:a (..) hat sich meine Mutter irgendwann entschieden dass sie mich dort, nicht hingibt. Und, dass es jetzt so nicht weitergehen kann“ (5_Ella_12, Pos. 42)

Symptome: Suizidale Äußerungen

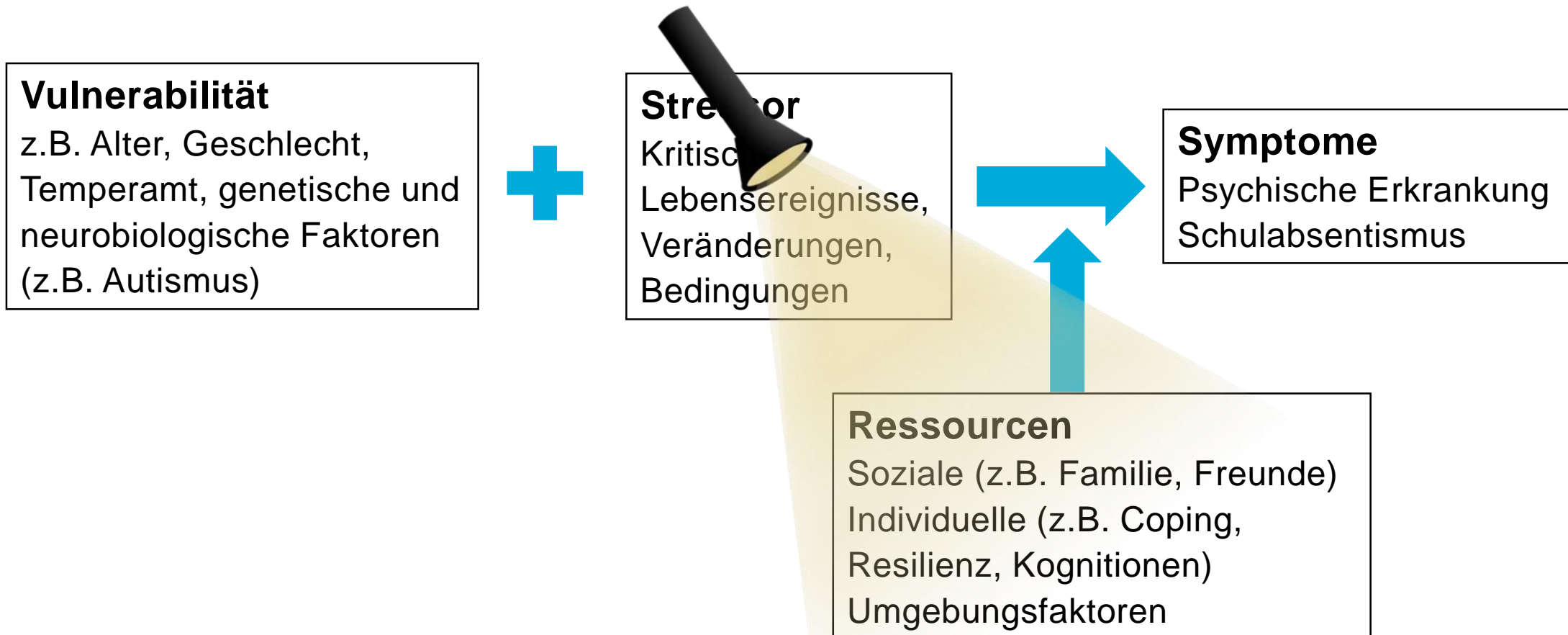
Ruben: Ne. Und wenn die da sind- (.) ich lege mich ins Grab.

KM: Nein, du legst dich nicht ins Grab, mein Schatz. (.)

R: Ich hab ja nur gesagt, ich leg mich ins Grab. Ich hab nicht gesagt, ich sterbe. ((lacht)) (1_Ruben_10, Pos. 304-306)

Da- also kam halt dazu dass ic:h halt gegen mein Bett hinten so auch geboxt habe oder sehr, sehr sauer wurde (..) und ja, ich habe dann auch mal gesagt, dass ich, bevor ich jetzt nochmal in die Klinik gehe oder so, würde ich lieber aus dem Fenster springen, zum Beispiel sowas.
(17_Matilda_20, Pos. 30)

Das Vulnerabilitäts-Stress-Modell (Zubin & Spring, 1977)



Ressource: Wille und Hoffnung(slosigkeit)



„Und eigentlich ähm also es macht mich n bisschen wütend das:s ich eigentlich zur Schule gehen will. Und ich will- also ich will wirklich zur Schule. A:ber irgendwi:e lassen sie uns halt allein. Und, eigentlich kommt nur der DRUCK von außen, aber sonst halt nichts. (..) Und ich wünschte das wäre anders.“

(2_Leonie_15, Pos. 90)

„Ich hab zu Hause eigentlich nichts gemacht. (..) Ich hab nichts gemacht. (..) Ich habe immer- immer geHOFFT, dass ich- dass ich wieder zur SCHULE kann. Ich WOLLTE ja was lernen. Ich wollte nicht nichts lernen. Ich konnte es einfach nur nicht.“ (5_Ella_12, Pos. 40)

Ressource: Wille und Hoffnung

Ich wollte immer in die Schule und liebe den Unterricht, wenn ich nicht gehen konnte, lag es immer an den Umständen, zum Beispiel der Lehrer war krank und ich kam mit der Vertretung nicht klar, oder die Kinder des Lehrers oder der Schulbegleiterin waren krank oder deren Kindergarten war geschlossen wegen Krankheit.

Ich wurde nie genötigt zuhause zubleiben wegen meines Verhaltens oder so.

(16_Julian_18, Pos. 18-19)



Ressourcen: Akzeptieren und Zuhören

„Ja die hätten- die hätten äh mir zuhören sollen, WAS für mich schwer ist und akzeptieren sollen was für mich schwer ist, und nicht aus der Perspektive von einem norMALEN Menschen zu beurteilen oder zu VERurteilen, wie ich zu sein habe oder wie ich bin. Und dann demnach irgendwie-“ (14_Marten_15, Pos. 102)

„Ja, da bin ich quasi nass geworden im Biounterricht irgendwie. Und, nur zur Info, wenn ich nass werde unerwartet, das ist (.) schlimm. (..) Und die [Name], [...], die auch mega korrekt ist, ähm meinte halt, ja, am- am Anfang d-, Wasser wäre d-doch nicht so schlimm. Und dann meinte ich, naja, für mich SCHON und die hat halt akzeptiert. Die hat gesagt, ja, okay, wusste ich nicht. Dann gehen wir raus. Dann sind wir rausgegangen kurz. Aber die hat es halt akzeptiert. Einfach, wie es ist.“

(14_Marten_15, Pos. 104-105)



Ressourcen: Schulumgebung

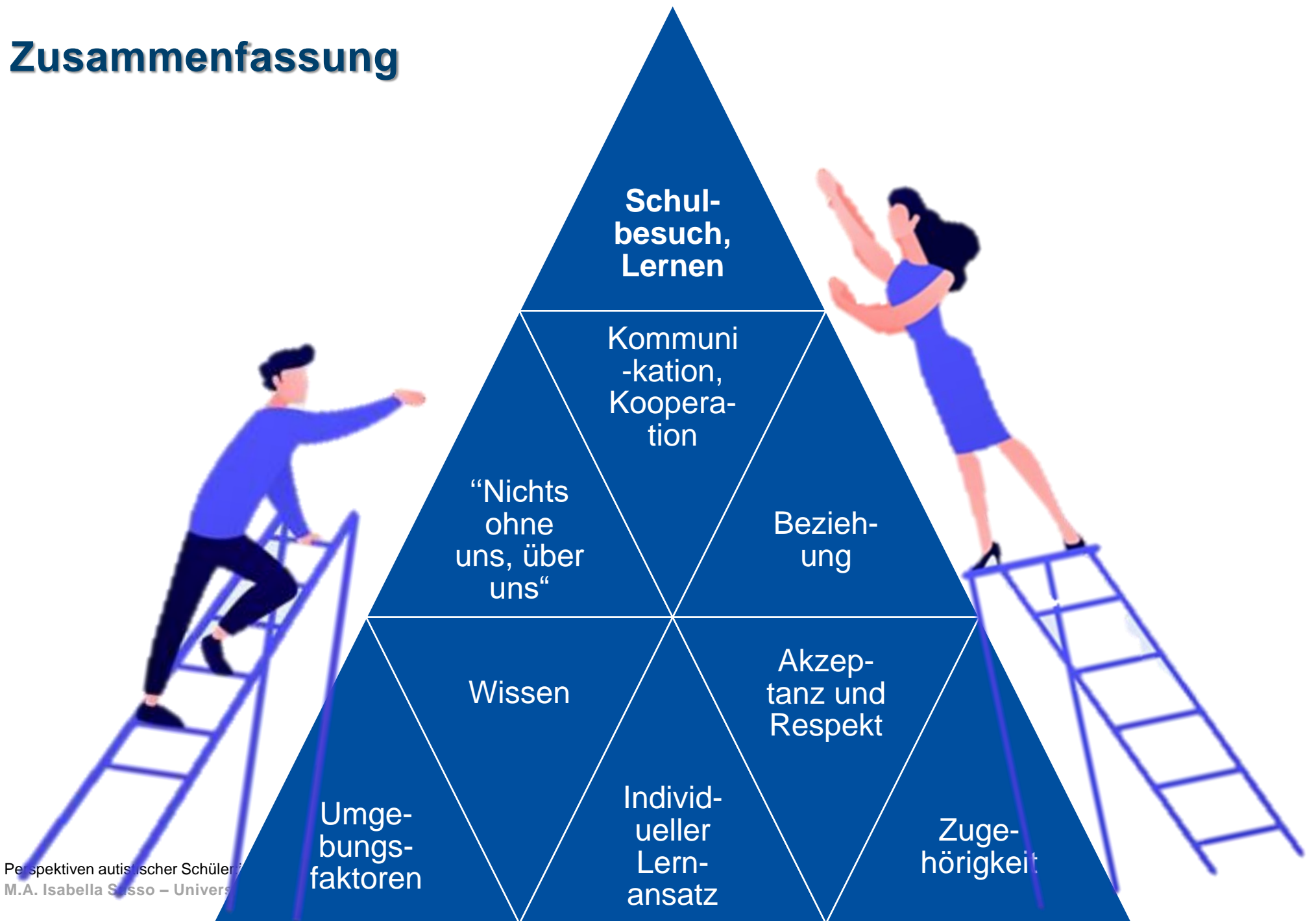
„Was hättest du gebraucht?“

Na ja, also vor allem eben mehr Ruhe und ich glaub auch, dass ich, irgendwie halt ne Atmosphäre wo ich mich hätte trauen können zu sagen, wenn es mir zu viel ist. Und nicht immer so tun, als wäre nichts und dann zu Hause zusammenklappen. (4) Un:d- also DAS und vielleicht auch (...) hm (4) ja halt irgendwie, selbst wenn es ruhig gewesen WÄR, verständnisVOLL war, nie jemand (*halt*) das Gefühl. Und, selbst wenn DAS gewesen wäre, wäre es mir schwe:r gefallen, (.) mit 30 oder 25 Kindern in einem (.) Raum zu sitzen. (4) Ähm aber das hätte ich vielleicht noch ausgehalten, wenn, die, nich, mich- wenn ich mir nich sicher, war, lachen die mich aus wenn ich sag, oh Leute könnt wir mal aufhören zu schreien?

(3_Felicitas_13, Pos. 91)



Zusammenfassung



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Literatur

- Adams, D. (2022). Child and Parental Mental Health as Correlates of School Non-Attendance and School Refusal in Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(8), 3353–3365. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05211-5>
- Czerwenka, S. (2017). Umfrage von autismus Deutschland e.V. zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. In: *autismus*, 83, 42–48.
- Department for Education. (2019). Pupil Absence in Schools in England: 2017 to 2018. National Statistics. London.
- Grummt, M., Lindmeier, C. & Semmler, R. (2022). Die Beschulungssituation autistischer Schüler:innen. *Gemeinsam leben*, 2. Beltz.
- 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.
- Kearney, C. A. (2008) School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471.
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentsch, A., Kaess, M., Parzer, P. Carli, V., Wassermann, D., Resch, F., & Brunner, R. (2013). Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenzen von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 570–582.
- Lereya, S. T., Cattan, S., Yoon, Y., Gilbert, R., & Deighton, J. (2022). How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? In: *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 245–259.
- Mattson, J. G., Bottini, S. B., Buchanan, K. A., Jarbou, M., & Won, D. (2022). Examination of School Absenteeism Among Preschool and Elementary School Autistic Students. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 6(3), 331–339. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00263-9>
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. 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, 61. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00061>

Literatur

- Sasso, I. & Sansour, T. (2024). Risk and Influencing Factors for School Absenteeism among Students on the Autism Spectrum - A Systematic Review. In: *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00474-x>
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Truman, C., Crane, L., Howlin, P., & Pellicano, E. (2021). The educational experiences of autistic children with and without extreme demand avoidance behaviours. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916108>
- Totsika, V., Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B., & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *Autism*, 24(7), 1639–1649. <https://doi.org/10.1177/1362361320916967>
- Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz.