

Enderle, Chiara

Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten. Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen?

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 16-36



Quellenangabe/ Reference:

Enderle, Chiara: Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten. Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen? - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 16-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339585 - DOI: 10.25656/01:33958; 10.35468/6178-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339585>

<https://doi.org/10.25656/01:33958>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 7 (2025)

**In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller
bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen**

Bibliografie:

Chiara Enderle:

Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltens-
problemen: Was sind unterstützende Faktoren bei der
Bewältigung von Schulbesuchsproblemen?

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 7(7), 16-36

<https://doi.org/10.35468/6178-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>

doi.org/10.35468/6178

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Subjektive Sichtweisen von Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten: Was sind unterstützende Faktoren bei der Bewältigung von Schulbesuchsproblemen?

Subjective views of adolescents with social, emotional and behavioral difficulties: What are supportive factors in overcoming school attendance problems?

Chiara Enderle

Universität Leipzig
Europa-Universität Flensburg

Korrespondenz:

Enderle, Chiara
chiara.enderle@uni-leipzig.de

Beitrag eingegangen: 21.10.2024
Beitrag angenommen: 07.03.2025
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

ORCID

Enderle, Chiara
<https://orcid.org/0000-0003-0427-997X>

Zusammenfassung

Schüler:innen mit Verhaltensschwierigkeiten erleben den Schulbesuch häufig als herausfordernd, was sich negativ auf ihre Teilnahme und ihr Schulbesuchsverhalten auswirken kann. Die vorliegende qualitative Interviewstudie beleuchtet die Perspektiven von Jugendlichen (n = 8) auf förderliche Faktoren und Präventionsmaßnahmen zur Bewältigung von Schulbesuchsproblemen (SAPs) im Kontext von Verhaltensschwierigkeiten. Die Ergebnisse verdeutlichen die Rolle eines proaktiven, multidimensionalen Ansatzes im Umgang mit SAPs, der Wohlbefinden, Beziehungen und ein Zugehörigkeitsgefühl integriert fördert.

Schlüsselwörter: Schulbesuch, Schulabsentismus, Schüler:innenperspektive, internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme, Gestufte Prävention

Abstract

Students with emotional and social difficulties often experience school as challenging, which can negatively impact their participation and attendance behavior. This qualitative interview study explores the perspectives of adolescents (n = 8) on supportive factors and preventive measures for addressing school attendance problems (SAPs) in the context of psychosocial difficulties. The findings highlight the importance of a proactive, multidimensional approach to managing SAPs – one that integrates the promotion of well-being, supportive relationships, and a sense of belonging.

Keywords: school attendance, school absenteeism, student perspective, internalizing and externalizing difficulties, tiered prevention

Hinweis zu ethischen Aspekten

Das übergreifende Projekt SAPIC wurde von der schwedischen Behörde für Ethikprüfung genehmigt (Etikprövningsmyndigheten Dnr 2020-05441). Die Datenerhebung wurde vom Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) am 17.10.2023 bewilligt (R15-6490t6t220-20231135214). Die Daten wurden gemäß DSGVO behandelt. Um die Anonymität und Privatsphäre der befragten Schüler:innen zu schützen, werden in der Ergebnispräsentation keine Informationen integriert, die Rückschlüsse auf die Person zulassen. Alle in den Zitationen verwendeten Namen sind fiktiv und lassen keine persönliche Identifizierung zu.

1 Schulbesuchsprobleme als Indikator für Verhaltensschwierigkeiten

In einer bewegten Welt, die von konstantem Wandel und wachsender Komplexität geprägt ist, wird der regelmäßige Schulbesuch zu einer entscheidenden Grundlage für akademischen Erfolg, Gesundheit, Wohlbefinden sowie ökonomische und soziale Teilhabe an der Gesellschaft (Hinze et al., 2023; Kearney et al., 2022). Umgekehrt stellen eine unregelmäßige Teilnahme am Unterricht oder die Meidung von Schule komplexe Problemlagen dar, die mit weiteren Risiken einhergehen und/oder weitreichende Konsequenzen haben können, z. B. eine beeinträchtigte emotional-soziale Entwicklung, Schulabbruch, Arbeitslosigkeit sowie erschwerte berufliche und soziale Integration (Enderle et al., 2023; Keppens, 2023; Liu et al., 2021; Ricking, 2014). Schätzungsweise sind etwa 15 bis 20% der Kinder und Jugendlichen von psychischen Störungen wie Angst- oder depressiven Störungen, Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts-)Störungen, Autismus-Spektrum-Störungen oder posttraumatischen Belastungsstörungen betroffen (Erskine et al., 2017; Husky et al., 2018). Nach der Covid-19 Pandemie hat die Zahl der psychischen Probleme auch in Deutschland zugenommen (Ravens-Sieberer et al., 2021). Diese Statistiken verdeutlichen das Ausmaß der Belastungen, denen Kinder und Jugendliche in aktuellen Krisenzeiten ausgesetzt sind (Mazrekaj & De Witte, 2023). Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Schulbesuch können ein beobachtbarer Aspekt dieser Belastung sein. Diverse Ängste können die Teilnahme am Unterricht so stark beeinträchtigen, dass betroffene Kinder und Jugendliche die Schule meiden (Brandmeier & Frischeisen, 2020; Fischer et al., 2022). Depressionen, begleitet von Müdigkeit und geringem Interesse, können den Schulalltag unangenehm machen und schulvermeidendes Verhalten verstärken (Wood et al., 2012). Jugendliche mit oppositionellen Verhaltensweisen bleiben der Schule oft fern, da sie entweder aufgrund aggressiven Verhaltens ausgeschlossen werden oder sich der Autorität widersetzen (Ehmann & Rademacker, 2003; Heyne et al., 2022). Ein Einblick in die Literatur zeigt, dass schulbezogenes Meidungsverhalten oft Ausdruck unerfüllter emotionaler Bedürfnisse ist, die mit psychischen Störungen, Lernschwierigkeiten, Mobbing u.v.m. zusammenhängen (Hamilton, 2024; Ricking, 2014). Meta-Studien bestätigen, dass Auffälligkeiten im emotionalen Erleben und Verhalten sowohl Indikator als auch Folge von Schulbesuchsproblemen sein können, wobei die Zusammenhänge vorwiegend in der Sekundarstufe nachgewiesen werden (Egger et al., 2003; Finning et al., 2019; Gubbels et al., 2019; Tekin & Aydin, 2022). Weitere Untersuchungen weisen darauf hin, dass Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein erhöhtes Risiko für psychische Störungen als auch Schulbesuchsprobleme haben (Lereya et al., 2022; Thompson et al., 2022).

Mit dem Konzept der emotional-sozialen Verhaltensschwierigkeiten werden in diesem Beitrag jene Problemlagen beschrieben, die aus Störungen in der Interaktion zwischen Person und Umwelt resultieren (Stein, 2022). Sie manifestieren sich in internalisierenden, externalisierenden oder gemischten Formen des Erlebens und Verhaltens (Stein, 2023) und wirken als Barrieren für die persönliche, soziale, kognitive und emotionale Entwicklung junger Menschen. Verhaltensschwierigkeiten beeinflussen demnach die Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur weiteren Gemeinschaft und können in verschiedenen sozialen Kontexten wie der Klasse, Schule, Familie und/oder der Gemeinschaft auftreten (Heyne et al., 2022; Müller, 2021). Bisher ist wenig erforscht, wie junge Lernende mit zusätzlichen Herausforderungen am besten unterstützt werden können und welche

Faktoren einen regelmäßigen Schulbesuch fördern. Vertiefte Einblicke in subjektive Perspektiven können dabei aufzeigen, was die Beziehung von Schüler:innen zur Schule stärkt oder schwächt (Heyne et al., 2024). Durch das Verständnis dieser individuellen Sichtweisen können adressatengerechtere Handlungsansätze entwickelt werden, die positive sozial-emotionale Schulerfahrungen im Sinne von erfolgreichem Lernen, psychischer Gesundheit und Wohlbefinden im Zusammenhang mit Schulbesuch stärken (Heyne et al., 2022; Schlesier & Raufelder, 2024). Entsprechend rückt dieser Beitrag die vielfältigen Bedürfnisse, Erfahrungen und Wünsche von Jugendlichen in den Fokus, die von Schulbesuchsproblemen und Verhaltensschwierigkeiten berichten.

1.1 Begriffsverständnis und theoretische Perspektiven auf das Phänomen

(Inter-)national besteht keine einheitliche Definition für die Beschreibung des Phänomens und der Verhaltensmuster schulischen Fernbleibens (Gren Landell, 2021; Ricking, 2014). Im internationalen Diskurs hat sich der Sammelbegriff der Schulbesuchsprobleme etabliert (*School Attendance Problems*, kurz SAPs). Dahinter verbirgt sich ein breites Spektrum von Verhaltens- und Erlebensweisen im Kontext der Bewältigungsaufgabe des Schulbesuchs, die sich entlang eines Kontinuums beschreiben lassen, u. a. Stresserleben vor oder während des Schulbesuchs, Zuspätkommen, Meidung schulischer Orte, sporadische bis periodische Unterrichts- und Schulversäumnisse bis hin zu monateweisen Fehlzeiten (Heyne, 2019). Das Konzept der SAPs erlaubt eine Perspektivverschiebung: anstatt Absentismus als (abweichende) Verhaltensmuster zu deuten, rückt der Fokus bei SAPs auf die mit Schulbesuch verbundenen Herausforderungen in der Person-Umwelt-Interaktion (Gentle-Genitty et al., 2020). Entlang eines interaktionistischen Paradigmas lassen sich SAPs im Zusammenhang mit emotional-sozialen Schwierigkeiten als Ergebnis wechselseitiger Einflüsse von internalen und externalen Faktoren verstehen. Der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (2005) bietet eine hilfreiche Perspektive zur Beschreibung der Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Systemebenen. Durch die Ergänzung des PPCT-Modells (*Person, Process, Context, Time*, Bronfenbrenner & Morris, 2006) werden vier grundlegende Bestandteile beschrieben, die die Entwicklung eines Individuums beeinflussen: das Individuum (*Person*) agiert als aktiv handelndes Subjekt in (proximalen) *Prozessen* mit anderen Personen, Symbolen oder Objekten (z. B. alltägliche Aktivitäten und Interaktionen in der Schule), innerhalb von Mikrosystemen (Schule, Peers, Familie), die wiederum in Wechselwirkung mit anderen *Kontexten* (Meso-, Exo-, Makrosystem) über die *Zeit* hinweg (Chronosystem) stehen (Tong & An, 2024). Ein wichtiges Merkmal ist die Interdependenz, d. h., die Handlungsrichtung und -fähigkeit der Person wird als *Outcome* (z. B. sozialer Rückzug) durch subjektive Erfahrungen in Prozessen (z. B. Interaktionsgeschehen in der Schule) geprägt und diese Handlungen gestalten gleichzeitig die Prozesse als *Input* mit (Navarro et al., 2022; Tong & An, 2024). Der ökosystemische Ansatz ermöglicht es, SAPs als komplexes, multidimensionales Phänomen zu verstehen, das durch eine Vielzahl an proximalen und distalen Risiko- und Schutzfaktoren in den Bereichen Individuum, Schule, Peers, Gesellschaft und Kultur beeinflusst wird. Dadurch werden sowohl individuelle als auch umweltbedingte Herausforderungen in der Entwicklung von SAPs berücksichtigt (Gren Landell, 2021; Kearney, 2021; Melvin et al., 2019) (für eine Übersicht siehe Enderle et al., 2024, S. 4). Auf Basis der Bedingungskonstellationen werden in der deutschsprachigen Literatur drei Formen von Schulabsentismus klassifiziert (Ricking, 2014), während Heyne et al. (2019) vier Typen

verhaltensbezogener und akademischer Entwicklung aufgreifen. Im Zusammenhang mit dem schulischen Zugehörigkeitsgefühl wird ein an das ökologische Modell angelehnter Rahmen verwendet, der Maßnahmen auf individueller, Klassen-, Schul- und Organisationsebene sowie Resilienzfaktoren einbezieht (Allen et al., 2016). Diese Ansätze können zusammengenommen auf die Förderung von Schulbesuch übertragen werden. Demnach werden Präventionsmaßnahmen bezüglich SAPs in einem Mehrebenenmodell auf drei Stufen („tiers“) der integrierten Unterstützung über verschiedene Bereiche verortet (Stoiber & Gettinger, 2016). Abbildung 2 illustriert typische Maßnahmen entlang der Ebenen und Bereiche, die im Kontext einer integrierten Förderung von Schulbesuch und sozial-emotionalen Kompetenzen Anwendung finden (Graczyk & Kearney, 2023; Leidig & Hennemann, 2023; Platte et al., 2024; Ricking et al., 2021). Eine wesentliche Voraussetzung für die Auswahl angemessener Präventionsmaßnahmen besteht im Erkennen der Bedürfnisse von Schüler:innen. In der Suche nach bedeutungsvollen Faktoren in der Gestaltung von Prävention bei SAPs sollten Sichtweisen von Betroffenen einbezogen werden.

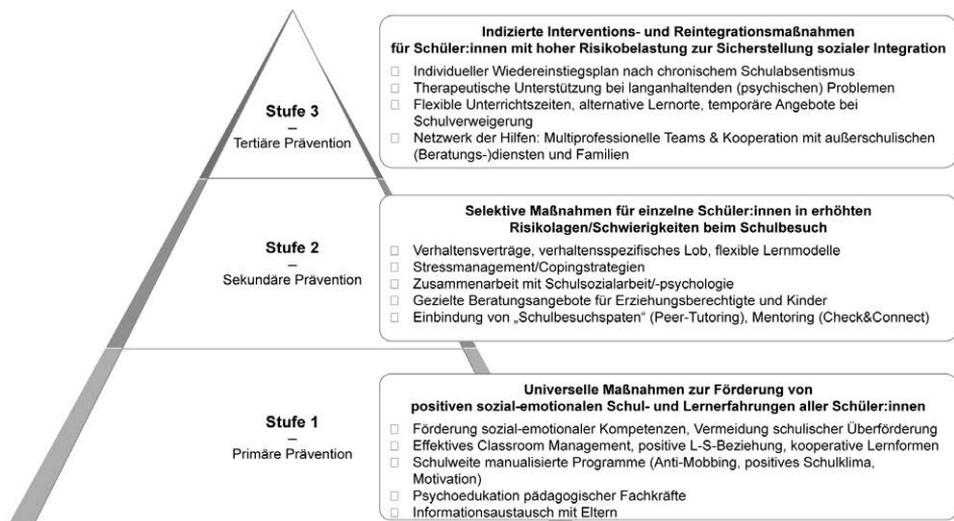


Abb. 2: Multidimensionales Mehrebenenmodell der integrierten Unterstützung bei Schulbesuchsproblemen (selbst erstellt, in Anlehnung an Graczyk und Kearney, 2023; Leidig & Hennemann, 2023; Ricking, 2014; Ricking et al., 2021). Hinweis: die integrierten Maßnahmen stellen nur eine exemplarische Auswahl dar.

1.2 Qualitative Studien mit Jugendlichen

Auch wenn empirische Studien den Zusammenhang von SAPs und emotional-sozialen Schwierigkeiten aufzeigen, bleibt unklar, ob SAPs in diesem Kontext auf Stresserleben, Widerstand oder eine Mischung aus beidem zurückzuführen sind (Moore, 2022). Gleichzeitig mangelt es an vertiefenden Untersuchungen der gelebten Erfahrungen von Jugendlichen. Eine systematische Zusammenstellung qualitativer Studien wurde in drei Übersichtsarbeiten vorgenommen: Richards und Clark-Howard (2023) untersuchten die Sichtweisen neuseeländischer Schüler:innen hinsichtlich der Gründe für Schulabsentismus. Eine britische Studie beleuchtet Erfahrungen von Schulverweigerer:innen (Corcoran & Kelly,

2023), wobei das Gefühl der Zugehörigkeit hervorgehoben wird, um die Erlebnisse von Schulabsentismus zu verstehen. Ein Scoping Review von Hejl et al. (2024) analysierte u.a. Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit SAPs in skandinavischen Ländern. Als gemeinsame Themen wurden soziale Beziehungen, die schulische Umgebung und individuelle Herausforderungen herausgearbeitet. Vor allem unterstützende Beziehungen mit schulischem Personal werden in Studien mit Jugendlichen mit Schulverweigerung betont, die Schwierigkeiten beim Schulbesuch aufgrund internalisierender Problemlagen erleben (Chian et al., 2024; Halligan & Cryer, 2022; Nuttall & Woods, 2013). Außerschulisch werden Beratungsangebote und Hilfesysteme oder Interventionen als hilfreich zur Bewältigung von Herausforderungen wahrgenommen (Heyne et al., 2021; O Flynn et al., 2024). Ebenso wird das familiäre Umfeld als hinderlich oder förderlich hinsichtlich der Rückkehr in die Schule genannt (Richards & Clark-Howard, 2023). Mit Blick auf persönliche Merkmale oder Einstellungen leitet z. B. Heckner (2013) Motivation und Selbstwirksamkeitserleben als wesentliche Ressourcenbereiche hinsichtlich Schulverweigerung ab. Des Weiteren werden SAPs von Betroffenen als ein Prozess mit schrittweisem Rückzug charakterisiert, der mit absinkendem Wohlbefinden einhergeht (Corcoran & Kelly, 2023). Eine Studie aus Hamburg hebt schützende Mechanismen individueller Resilienz, das Gefühl der Verbundenheit in Schule sowie Unterstützung im weiteren sozialen Umfeld im Kontext von SAPs hervor (Enderle et al., 2024). Insgesamt verorten Schüler:innen erlebte Stressoren und Ressourcen bei SAPs primär im schulischen Erfahrungsraum, wobei verzögerte, unpassende und fehlende Unterstützung durch die Schule ein hemmender Faktor zu sein scheint (Corcoran & Kelly, 2023; Dannow et al., 2020). Walther-Hansen et al. (2024) plädieren dafür, SAPs als Ausdruck dysfunktionaler Schul- und Lernkultur zu verstehen. Außerdem wird das Bedürfnis nach individueller Rücksichtnahme im Zusammenhang mit psychischen Problemen in den meisten Studien betont (Chian et al., 2024; McKay-Brown & Birioukov-Brant, 2021). Entlang dieser Argumentation beschreiben Befragte einerseits den Wunsch des Gesehen- und Verstanden-Werdens (McKay-Brown & Birioukov-Brant, 2021) und andererseits die Gestaltung von sicheren Lernumgebungen, Struktur, kleine Klassen und die Anpassung von Unterrichtsstrukturen (Halligan & Cryer, 2022; Richards & Clark-Howard, 2023; Sundelin et al., 2023). Abbildung 3 gewährt einen Einblick in die zentralen Befunde qualitativer Studien.

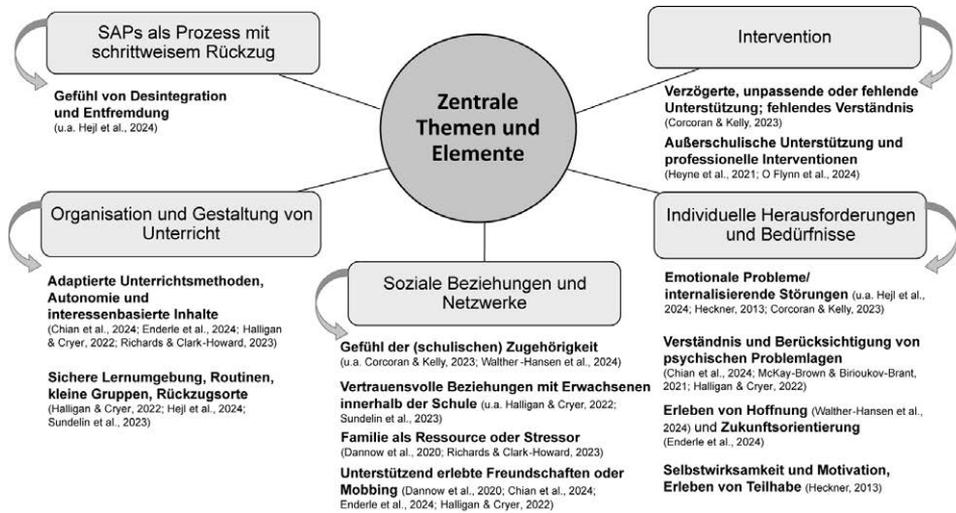


Abb. 3: Zentrale Themen und Einflussfaktoren in qualitativen Studien zu Perspektiven von Schüler:innen auf ihre Schulbesuchsprobleme. Hinweis: Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollte durch eine systematische Recherche erweitert werden.

Aus den Erkenntnissen bisheriger qualitativer Forschung ist zu erkennen, dass vielfältige Aspekte in zusammenhängenden Systemen in der Entwicklung von SAPs involviert sind. Die Einflussbereiche reichen von der individuellen Ebene über soziale Netzwerke bis hin zu schulisch-strukturellen Bedingungen. Die Mehrheit der qualitativen Studien beleuchtet Gründe des Fernbleibens, wobei offenbleibt, welche Präventionsmaßnahmen Jugendliche als förderlich und wirksam für regelmäßigen Schulbesuch im Kontext erlebter Verhaltensschwierigkeiten wahrnehmen.

1.3 Vorliegende Studie

Im Beitrag wird eine qualitative Interviewstudie vorgestellt mit dem Ziel, die Perspektiven von Jugendlichen auf förderliche Faktoren für einen gelingenden Schulbesuch vor dem Hintergrund emotional-sozialer Verhaltensschwierigkeiten zu explorieren. Die folgende Fragestellung leitet die Analyse:

- Welche Präventionsmaßnahmen nehmen die Jugendlichen als unterstützend und wirkungsvoll im Kontext ihrer Erfahrungen mit Schulbesuchsproblemen wahr?

2 Methodik

Kontext der Studie

Die Interviews sind Teil einer qualitativen Studie im Rahmen des international vergleichenden Projekts SAPIC zu Schulabsentismus in Schweden, Deutschland, England und Japan (Kreitz-Sandberg et al., 2021).

Stichprobe und Datenerhebung

Zwischen April bis Juni 2024 wurden zehn leitfadengestützte Einzelinterviews mit 15- bis 16-jährigen Schüler:innen der Klassen 8 und 9 geführt. Die Rekrutierung erfolgte über Oberschulen in Leipzig und eine Beratungsstelle. Mithilfe einer Schneeballstrategie identifizierten Schulleitungen und Lehrkräfte Jugendliche mit unterschiedlichen Ausprägungen und Erfahrungen von SAPs. Acht Jugendliche besuchten ein spezielles Bildungsangebot, das einen alternativen Weg zur Erreichung des Hauptschulabschlusses darstellt. Die Interviews fanden in der Schule oder der Beratungsstelle statt. Die Rekrutierung der Stichprobe gestaltete sich dabei herausfordernd, da sowohl die Bereitschaft zur Teilnahme als auch die Verfügbarkeit von Jugendlichen mit den relevanten Verhaltensmustern begrenzt war, was die Auswahl und Zusammensetzung der finalen Stichprobe beeinflusste. Daher handelt es sich bei der vorliegenden Stichprobe um eine Gelegenheitsstichprobe. Alle Teilnehmenden sowie deren Erziehungsberechtigte gaben ihr schriftliches Einverständnis. Ebenso gaben alle Jugendlichen ihr schriftliches und mündliches Einverständnis zur Verarbeitung, Speicherung und Löschung der Daten gemäß den geltenden Datenschutzbestimmungen. Der Interviewleitfaden wurde im Rahmen des SAPIC-Projekts entworfen und basierend auf den eigenen Forschungsfragen erweitert. Der Leitfaden war thematisch strukturiert. Der erste Themenblock drehte sich um Fragen zu eigenen Erfahrungen mit Schulversäumnissen (Beginn, Verlauf, Gedanken über auslösende oder aufrechterhaltende Faktoren). Der zweite Themenblock behandelte die Rolle von Unterstützung und Interventionsmaßnahmen. Dabei fokussierten die Fragen die Bedeutung förderlicher Faktoren und Bedingungen für Schulbesuch entlang verschiedener Kontexte und relevanter Prozesse (Interaktionen in oder außerhalb der Schule). Abschließend sollten die Jugendlichen drei Ratschläge zur Anwesenheitsförderung nennen. Die Interviews dauerten zwischen 16 und 32 Minuten. Alle Interviews wurden audioaufgezeichnet, transkribiert und pseudonymisiert (Dresing & Pehl, 2018).

In Anbetracht der Zielstellung dieses Artikels wurden aus insgesamt zehn Interviews jene für die Analyse ausgewählt, in denen Jugendliche von Verhaltensschwierigkeiten oder Diagnosen berichten, die internalisierenden und/oder externalisierenden Phänomenbereichen von Verhaltensstörungen zuzuordnen sind (Müller, 2021; Myschker & Stein, 2018). Aus sonderpädagogischer Sicht ist zu betonen, dass nicht nur psychiatrisch relevante Erscheinungsformen, sondern auch geringgradige Ausprägungen von Schwierigkeiten als Kriterium angenommen wurden (Stein, 2023). Die finale Stichprobe für die Analyse bestand aus $n=8$ Jugendlichen, drei davon sind weiblich.

Analyseverfahren

Um die Bedeutung von Präventionsmaßnahmen aus Sicht der Jugendlichen zu erfassen, wurde eine Kombination aus fallorientierter und fallübergreifender qualitativer Inhaltsanalyse gewählt (Kuckartz & Rädiker, 2022; Schreier, 2014). Aus dem Interviewmaterial wurden relevante Textstellen zu benannten Präventionsmaßnahmen gefiltert und inhaltlich strukturiert. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv-deduktiv, angelehnt an theoretische Modelle, insbesondere das MD-MTSS und den ökologischen Rahmen des Zugehörigkeitsgefühls von Allen et al. (2016). Im Kodierprozess kristallisierten sich zwei zentrale Begründungsmuster für SAPs heraus: (a) *(Soziale) Angst und Mobbing*, (b) *Desinteresse und Lernschwierigkeiten*, die zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung von Maßnahmen führten. Entsprechend wurden Maßnahmen aus den Interviews extrahiert und entlang dieser Muster strukturiert. Am Kodierprozess waren zwei Studierende betei-

ligt. Teile des Analysevorgehens und des folgenden Ergebnisteils sind im Rahmen einer Abschlussarbeit entstanden und wurden gemeinsam weiterentwickelt (Alburg, 2024). MAXQDA 2024 (VERBI Software, 2024) und F4analyse wurden als unterstützende Programme zur Analyse verwendet.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden Auszüge aus den Fallbeschreibungen der Jugendlichen dargestellt, die jeweils repräsentativ für die beiden übergreifenden Muster (a) (*Soziale Angst und Mobbing*) und (b) (*Desinteresse und Lernschwierigkeiten*) sind. Der Fokus der Beschreibung liegt auf den Person-Umwelt-Interaktionen in der Entwicklung von SAPs und den als unterstützend wahrgenommenen Präventionsmaßnahmen. Eine Übersicht der acht Fälle entsprechend der Verhaltensschwierigkeiten und Muster ist in der Tabelle 1 aufgeführt.

Tab. 1: Übersicht der acht Fälle und zentraler Begründungsmuster im Kontext ihrer SAPs

Schüler:in	Geschlecht	Emotional-soziale Verhaltensschwierigkeiten (berichtete Symptome)	Muster
Arvid	m	- diagnostizierte Angststörung - Übelkeit, Panikattacken vor und während Schulbesuch	(a)
Janna	w	- Schulangst (Psychosomatische Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen) - hohes Stresserleben und Gefühl von sozialer Isolation	(a)
Sung	w	- Stress, Angst und depressive Verstimmungen - diagnostizierte Essstörung - geringes Selbstwirksamkeitserleben, Aufmerksamkeitsprobleme	(a)
Roman	m	- vermutete Depression - Stresserleben aufgrund von Mobbing	(a)
Enja	w	- Mobbing, Stress aufgrund von Leistungsdruck - negative Selbstwahrnehmung	(a)
Miro	m	- geringe Motivation - Konflikte mit Lehrkräften aufgrund regelverletzenden Verhaltens	(b)
Tobi	m	- ADHS-Diagnose - negative Interaktionen mit Lehrkräften	(b)
Boris	m	- Einsamkeit/Trauer aufgrund familiärer Probleme - geringe Motivation - Konflikte mit Lehrkräften aufgrund von Unterrichtsstörung	(b)

Anmerkungen. Namen sind fiktiv. Die gewählten Begriffe basieren auf den Interviewaussagen der Jugendlichen. m = männlich, w = weiblich. (a) = Muster (soziale) Ängste und Mobbing, (b) = Muster Desinteresse und Lernschwierigkeiten.

3.1 (Soziale) Angst und Mobbing

In den Beschreibungen der Jugendlichen aus der Gruppe (a) (*soziale*) Ängste und Mobbing wird deutlich, dass ihre SAPs das Ergebnis eines Zusammenspiels von sozialen Interaktionen und psychischen Schwierigkeiten mit internalisierender Symptomatik waren. Nach einer COVID-19-Erkrankung hatten Janna und Arvid Schwierigkeiten, in den Schulalltag zurückzukehren. Beide berichten von psychosomatischen Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen. Janna blieb anfangs nur vereinzelt zu Hause, doch ihre Fehlzeiten nahmen zu, bis sie mehrere Tage nicht mehr zur Schule ging. Sie nennt den hohen Leistungsdruck am Gymnasium und einen Streit mit ihrer besten Freundin als Ursachen. Auch Angst vor schlechten Noten und Unsicherheit darüber, wie sie „mit den anderen in Kontakt treten soll“ verstärkten ihre SAPs. Sung beschreibt depressive Symptome, die vermutlich im Zusammenhang mit einer Essstörung stehen. Zusätzlich belastete sie das drängende Verhalten ihrer Mutter zur Schulrückkehr: „richtig krass gestresst, dass ich halt dann nur zu Hause geblieben bin“. Weder die Bemühungen ihrer Familie noch die der Lehrkräfte konnten ihre Probleme beheben, da die eigentlichen Ursachen ihrer SAPs nicht adressiert wurden. Enjas SAPs begannen durch Mobbing und Konflikte mit einer Lehrkraft, die ihr „immer schlechte Noten reindrücken wollte“. Sie fühlte sich im Unterricht oft gedemütigt und überfordert, was den Leistungsdruck verstärkte und sie dazu brachte, die Schule zu meiden. Roman erlebte ebenfalls Mobbing in seiner Klasse, was bei ihm Stress auslöste und zu Schulversäumnissen beitrug. Nach den pandemiebedingten Schulschließungen traute er sich aus Angst vor negativen Reaktionen der Mitschüler:innen nicht mehr in die Klasse.

Für Arvid, Enja und Roman war der Wechsel in ein alternatives Lernsetting mit kleineren Klassen und Praxisangeboten ein zentrales Unterstützungselement. Dieses Umfeld bot Rückzugsmöglichkeiten und ruhigere Lernräume, in denen sie sich sicher fühlten. Besonders schätzten sie die Unterstützung der Lehrkräfte, die stets ansprechbar waren und den Unterricht spaßiger gestalteten. Arvid und Sung berichten zudem, dass professionelle therapeutische Hilfe im Kontext einer Klinikschule ihnen half, psychische Probleme und emotionalen Stress zu bewältigen. Für Sung führte ein Klinikaufenthalt zu einem gestärkten Selbstbewusstsein und einer positiven Änderung im „Mindset“ für eine Rückkehr in die Schule. Janna hätte sich mehr aktive Ermutigung („Schubs“) zur Rückkehr gewünscht. Der Wechsel vom Gymnasium zur Oberschule war für sie ein Wendepunkt, wobei sie „mehrere Gespräche mit dem Vertrauenslehrer“ und Unterstützung durch Lehrkräfte als positiv erlebte. Ein lustiger und interaktiver Unterricht half ihr außerdem, sich wohler zu fühlen. Zusätzlich unterstützten sie Freunde, die sie auf dem Schulweg begleiteten, sowie ihre Mutter, die sie ermutigte, wieder regelmäßiger zur Schule zu gehen.

Die fünf Jugendlichen teilen das Bedürfnis nach mehr Verständnis und einfühlsamem Verhalten seitens der Lehrkräfte, Peers und Eltern gegenüber ihren komplexen Problemlagen. Sie sehen Lehrkräfte als zentrale Akteure, die Mobbing verhindern und den Unterricht an individuelle Bedürfnisse anpassen können. Für die Jugendlichen waren der Wegfall von Mobbing, weniger Leistungsdruck und positive soziale Interaktionen in einem neuen Schulumfeld wesentlich, um Schwierigkeiten hinsichtlich des Schulbesuchs zu überwinden. Enja und Arvid betonen zudem die Bedeutung einer positiven, zielorientierten Kommunikation zwischen Schule und Eltern, um Probleme frühzeitig anzugehen.

3.2 Desinteresse und Lernschwierigkeiten

In der Gruppe der Jugendlichen (b) *Desinteresse und Lernschwierigkeiten* wird der graduelle Prozess des Fernbleibens deutlich, der durch das Zusammenspiel von schulischen und/oder familiären Bedingungen, fehlender Unterstützung und Verhaltensproblemen verstärkt wurde. Tobis SAPs begannen bereits in der dritten Klasse, als er Krankheiten vortäuschte, um der Schule fernzubleiben. Nach dem Wechsel zur Oberschule nahm seine Anwesenheit zu, allerdings ließ er manchmal die erste Stunde ausfallen. Er führte seine Schwierigkeiten hauptsächlich auf mangelnde Motivation und beeinträchtigte Konzentration aufgrund seiner ADHS-Diagnose zurück. An seiner alten Schule erlebte er wenig Verständnis von Lehrkräften und bestrafende Reaktionen auf sein Verhalten: „*Ich wurde halt direkt angeschrien, dass ich das lassen soll und meine Aufgaben weitermachen soll, sonst flieg ich raus [...] und da wurde halt auch nicht viel geredet und gesagt: Hier, mach mal bitte mit oder so*“.

Boris' SAPs begannen in der siebten Klasse, als er den Unterricht als langweilig empfand und zunehmend das Interesse verlor. Sein allgemeines Desinteresse führte dazu, dass er regelmäßig die erste oder letzte Stunde „*schwänzte*“. In der achten Klasse verschärfte sich das Problem, besonders nach der Inhaftierung seiner Mutter, was bei ihm Traurigkeit und Einsamkeit auslöste sowie seine Konzentration erschwerte. Boris benennt mangelnde Motivation und schlechte Beziehungen zu Lehrkräften als die Ursachen seiner Fehlzeiten. Er fühlte sich oft ungerecht behandelt und fälschlicherweise beschuldigt, den Unterricht zu stören, z. B. aus dem Unterricht „*rausgeworfen*“ zu werden. Diese Konflikte verstärkten seine Abneigung gegenüber der Schule. Miro berichtete von ähnlicher Schulunlust und Lernschwierigkeiten, da er das Unterrichtstempo als „*zu schnell*“ empfand. Seine fehlende Motivation erklärte er mit mangelnder Motivierung durch Lehrkräfte, langweiligen Arbeitsblättern und passiven Lernmethoden ohne praktischen Bezug („*Zuhören und Mitschreiben*“).

In den Fällen von Boris, Miro und Tobi zeigt sich, dass der Wechsel in ein praxisorientiertes Schulsetting die wirksamste Unterstützungsmaßnahme war. Die praxisnahe Lernweise und der flexible Stundenplan wurden ihren individuellen Voraussetzungen gerecht, um sich länger konzentrieren zu können. Boris betont hierbei die positive Wirkung von Reduzierung des Unterrichts. Tobi hebt den geduldigen, individualisierten Umgang der Lehrkräfte und das flexible Lernsystem mit angepasstem Schwierigkeitsgrad und praktischem Fokus hervor. Auch emotionale Gespräche mit seiner Mutter, die an seine Fähigkeiten glaubte, halfen ihm, die Bedeutung von Schule zu erkennen.

Die Jugendlichen der Gruppe (b) betonen den positiven Einfluss eines schülerzentrierten Lernumfelds, das Anpassungen des Lerntempos ermöglicht. Entscheidend war auch die wertschätzende und unterstützende Haltung der Lehrkräfte, wodurch sie sich verstanden und unterstützt fühlten. Dies trug dazu bei, dass die Schule als positiver Ort wahrgenommen wurde und die Motivation stieg, regelmäßig zu gehen. Ein zentrales Thema war der Wunsch nach Anerkennung durch Lehrkräfte, die zur Teilnahme ermutigen, anstatt Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen.

3.3 Einordnung der Präventionsmaßnahmen

Es lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen eine Vielzahl an Maßnahmen anführen, die vom Bedingungskontext ihrer SAPs abhängen und überwiegend im proximalen Kontext (Mikrosystem, d. h. im Bereich Schule, Familie und Peers) verortet sind. Die Komplexität der als wirksam empfundenen Präventionsmaßnahmen kann entsprechend der

Präventionsebenen im multidimensionalen Mehrebenenmodell systematisiert werden. In Abbildung 4 und 5 sind die kategorisierten – als hilfreich wahrgenommenen – Maßnahmen bzw. Elemente entlang der Begründungsmuster zusammengefasst. Einige der Maßnahmen erstrecken sich im Sinne eines Kontinuums über zwei Stufen, da sie sowohl als universell hilfreich beschrieben werden als auch unterstützend wirken, wenn Stresssymptome und Fehlzeiten auftreten.

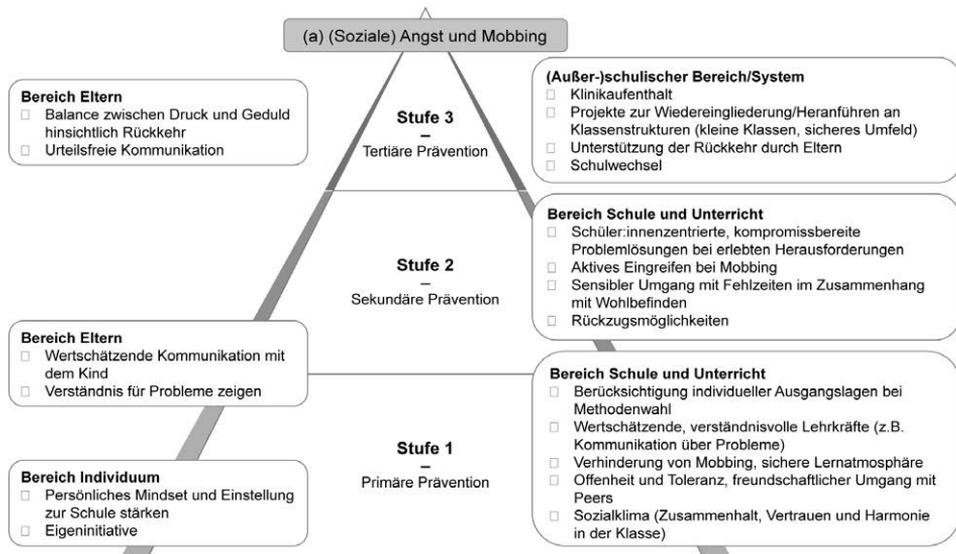


Abb. 4: Einordnung der Präventionsmaßnahmen unter Berücksichtigung des Musters (a) (Soziale) Angst und Mobbing

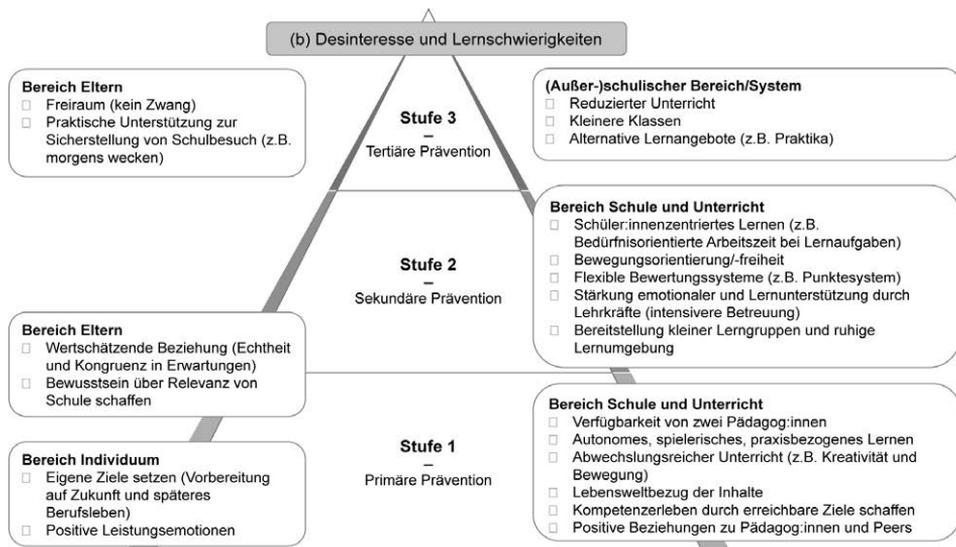


Abb. 5: Einordnung der Präventionsmaßnahmen unter Berücksichtigung des Musters (b) Desinteresse und Lernschwierigkeiten

4 Diskussion

Das Ziel der Studie war es, die Perspektiven von Jugendlichen auf unterstützend und wirkungsvoll wahrgenommene Maßnahmen für einen gelingenden Schulbesuch im Kontext ihrer emotional-sozialen Verhaltensschwierigkeiten zu explorieren. Innerhalb der Erzählungen von acht Fällen konnten zwei zentrale Begründungsmuster für SAPs herausgearbeitet werden: (a) (*Soziale*) *Angst und Mobbing* und (b) *Desinteresse und Lernschwierigkeiten*. Die Jugendlichen aus der Gruppe mit Muster (a) zeigen primär internalisierende Verhaltensweisen (Angst, Depression, Rückzug), die teilweise mit diagnostizierten psychischen Störungen einhergehen. Im Muster (b) treten vorrangig externalisierende Symptome wie Konzentrationsprobleme, Impulsivität und regelverletzendes Verhalten auf, insbesondere in Zusammenhang mit sozialen Konflikten oder Unterrichtsstörungen. Im Hinblick auf Muster (a) ist festzuhalten, dass sich die beobachteten Merkmale weitgehend mit den in der Literatur angeführten Symptomen bei Schulverweigerung decken (Finning et al., 2019; Tekin & Aydin, 2022). Bei Muster (b) ist auffällig, dass ausschließlich Jungen dieser Gruppe zugeordnet sind, was der - häufig aus sonderpädagogischer Perspektive beschriebenen - geschlechtsspezifischen Tendenz entspricht, wonach Jungen verstärkt durch externalisierendes Verhalten auffallen (Myschker & Stein, 2018). Die Interpretation einer Überrepräsentation des männlichen Geschlechts innerhalb des Begründungsmusters (b) lässt sich aufgrund der Gelegenheitsstichprobe dieser Studie nur bedingt ableiten. Eine differenzierte empirische Betrachtung verschiedener Ausprägungen internalisierender und externalisierender Symptome im Zusammenhang mit Schulbesuch vor dem Hintergrund der Geschlechterverteilung könnte weiterführende Erkenntnisse bringen. Unabhängig von der Symptomatik deuten die Reaktionen der Jugendlichen auf Stresserleben hin, das sich körperlich durch Bauch-, Kopfschmerzen sowie verhaltensbezogen durch Konzentrationsschwierigkeiten äußert und letztendlich zu Schulunlust und geringem Wohlbefinden führt. Beide Gruppen berichten von Stress auslösenden Ereignissen wie herausfordernder Unterrichtsstruktur, Mobbing, Stigmatisierung, familiären Belastungen und Leistungsdruck.

Obwohl Angst in der Literatur oft als Hauptmerkmal von Schulverweigerung genannt wird (Ricking, 2023), bleibt die Frage, inwieweit Stress ein übergreifender Mechanismus bei allen Formen von SAPs ist, der z.B. Unlust oder geringere Beteiligung begünstigt (Raufelder et al., 2014). Die Jugendlichen beschreiben ein negatives Schulklima in Bezug auf Unterrichtsqualität, Sicherheit und Gemeinschaft, das unregelmäßigen Schulbesuch verstärkte. Dies könnte daran liegen, dass das schulische Umfeld nicht auf ihre spezifischen Bedürfnisse abgestimmt war und höhere Leistungserwartungen zu mehr Stress führten (Casale & Hennemann, 2019). Bei allen Jugendlichen der vorliegenden Studie trat eine deutliche Verbesserung des Schulbesuchsverhaltens nach dem Wechsel in ein anderes (alternatives) Schulsetting ein, das durch Individualisierung und angepasste Unterrichtsangebote geprägt war. Andere Studien verweisen auf ähnliche positive Veränderungsprozesse bei Jugendlichen in Förderschulsettings (Halligan & Cryer, 2022) oder bei alternativen Lernangeboten (Sundelin et al., 2023). Diese Erkenntnis verdeutlicht außerdem, dass effektive Unterstützung oft zu spät kam und negative Auswirkungen auf den Schulbesuch nur auf der tertiären Ebene vermindert werden konnten.

Auf Grundlage des multidimensionalen Mehrebenenmodells wird ersichtlich, dass die wirksamsten Maßnahmen im schulischen Umfeld der Jugendlichen verankert sind und als veränderbare Aspekte für Prävention zu begreifen sind, was sich in einem grund-

legenden pädagogischen Ansatz spiegelt (Ricking, 2023). Besonders Maßnahmen der primären Prävention spielen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Schulbesuch und Zugehörigkeitsgefühl im Kontext von Verhaltensschwierigkeiten. Dazu zählen ein sicheres Umfeld, wertschätzende Haltung, die Stärkung des sozialen Klimas sowie die Vermeidung von Viktimisierung, kombiniert mit Individualisierung und Differenzierung (Allen et al., 2016). Die von den Jugendlichen betonten Aktivitäten decken sich mit (un-)wirksamen Methoden der Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (Platte et al., 2023). Eine positive Beziehung mit Lehrkräften – gekennzeichnet durch Wärme, Nähe und Feinfühligkeit – ist im Rahmen eines proaktiven Vorgehens wirksam, während Bestrafung und Ausschluss als unwirksam und unerwünscht interpretiert werden (ebd.).

Die Relevanz einer schulischen Umgebung, die psychische Problemlagen berücksichtigt und auf individuelle Bedürfnisse eingeht, wurde bereits in anderen Interviewstudien hervorgehoben (u. a. Chian et al., 2024; Halligan & Cryer, 2022). Die Ergebnisse dieser Studie spiegeln die von Corcoran und Kelly (2023) unterstrichene Bedeutung eines Zugehörigkeitsgefühls, das – durch positive Erfahrungen der Verbundenheit, Gehört-Werden und individuelle Unterstützung – als förderlich für den regelmäßigen Schulbesuch erfassbar wird. Die Jugendlichen dieser Studie verdeutlichen exemplarisch die Relevanz eines unterstützenden Umfelds und einer Schulstruktur, die sich flexibel an ihre Bedürfnisse anpasst und Risikofaktoren im Kontext sekundärer Prävention adressiert. Im Bereich der Schule können dies gezielte Beratungsgespräche, ein aktives Vorgehen gegen Mobbing oder kleine Anpassungen in der Unterrichtsstruktur sein. Auf der elterlichen Ebene empfinden die Jugendlichen eine wertschätzende, geduldige Haltung und praktische Unterstützung als hilfreich, insbesondere wenn Probleme zunehmen. Auch wenn das schulische System im Übergang von Ab- zu Anwesenheit als wichtig erachtet wird, scheint es nicht alleinstehend wirksam zu sein. Eine Kombination aus sozialer Unterstützung durch Peers, Eltern und Lehrkräfte erweist sich als besonders hilfreich. Dies unterstreicht das multidimensionale Zusammenspiel verschiedener sozialer Kontexte bei der Entwicklung von SAPs, die in einem schulweiten Präventionsrahmen berücksichtigt werden sollten. Im Begründungsmuster (a) wird deutlich, welche tiefgreifenden Folgen soziale Interaktionen auf das emotionale Wohlbefinden haben. Eine effektive Förderung erfordert daher die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen (z. B. Therapie/Klinik), umfassende Anpassungen der Schulstruktur sowie sensible Unterstützung seitens der Schule und der Erziehungsberechtigten, wie es in Konzepten zur Schulverweigerung oft betont wird (Heyne & Brouwer-Borghuis, 2022; Nuttall & Woods, 2013). Die Wahrnehmungen der Jugendlichen mit externalisierenden Symptomen deuten auf ein starkes Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung hin, was sich in Aussagen zu respektvollen Begegnungen anstelle von Bestrafung widerspiegelt. Ebenso wird angelehnt an den Forschungsstand der Wunsch nach individueller Rücksichtnahme im Sinne von „being understood and valued personally, emotionally, and academically“ (Halligan & Cryer, 2022, S. 19) ersichtlich. Diese Wünsche können mit dem Konzept der Anerkennung von Honneth (2018) beschrieben werden. Dabei scheinen Anerkennungsformen von Liebe, Recht und Solidarität im schulischen Kontext eine bedeutsame Rolle für Schulbesuch einzunehmen, während Missachtung, z. B. durch Erleben von Ungerechtigkeit, Stigmatisierung, oder Beleidigung, zu einer Distanzierung von Schule, Bildung und Lernen beiträgt. Anschließend an ein Bildungsverständnis bei Verhaltensauffälligkeiten scheint im pädagogischen Umgang daher wichtig, dass Schüler:innen nicht beschämt werden und

stattdessen einfühlsame Beziehungen erleben, die Orientierung und Sicherheit geben (Leidig et al., 2021; Müller, 2021).

In den Erzählungen der Gruppe (b) zeigt sich eine Form von schulbedingtem Schulabsentismus, die international als „*school exclusion*“ bezeichnet wird (Heyne et al., 2019). Im deutschsprachigen Raum findet diese Kategorie des Absentismus jedoch seltener Betrachtung und wird im Diskurs kaum kritisch reflektiert. Schulabsentismus wird traditionell anhand individueller oder elterlicher Auslöser klassifiziert (Ricking, 2014), während von der Schule herbeigeführte Schulversäumnisse mit keiner alleinstehenden Formgruppe gefasst werden. Innerhalb der Aussagen der Jugendlichen mit externalisierendem Verhalten steckt auch die Erkenntnis, dass die Bestrafung des Symptoms keine nachhaltige Prävention bietet, da jenes Verhalten und SAPs oft Ausdruck unbeachteter Probleme sind, die mit schulischen Bedingungen einhergehen (Hamilton, 2024; Walther-Hansen et al., 2024). Wie in zwei systematischen Übersichtsarbeiten zu Interventionsprogrammen bei SAPs resümiert (Melvin et al., 2025; Pérez-Marco et al., 2025), sind Maßnahmen wirksamer, wenn sie nicht nur das Schulbesuchsverhalten, sondern weitere damit eng verbundene Aspekte adressieren. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, SAPs als interaktionales Phänomen zu fördern, indem die Wechselwirkungen zwischen dem Kind als handelnde Person und den proximalen Prozessen einbezogen werden (Tong & An, 2024). Ein rein defizitorientierter Blick auf die Pathologie des Kindes greift zu kurz, da Kinder befähigende und Resilienz fördernde Umgebungen benötigen, in denen sie sich sowohl positiv entwickeln als auch handlungsfähig werden können (Ungar et al., 2019). Vielmehr gilt es, die Ressourcen bereitzustellen und Stressoren in der unmittelbaren Umgebung zu reduzieren, um die Bewältigung von Schulbesuch trotz Belastungen zu fördern.

5 Limitationen

Die Studie weist aufgrund der kleinen Stichprobe Einschränkungen in der Repräsentativität auf. Da die befragten Jugendlichen ihre SAPs größtenteils bewältigt haben (positives Sample), teilen sie möglicherweise andere Erfahrungen als Jugendliche, die zum Befragungszeitpunkt der Schule fernbleiben. Dies bietet jedoch auch den Vorteil, den gesamten Bewältigungsprozess und schützende Faktoren zu beleuchten. Die Auswahl der Jugendlichen erfolgte ohne diagnostische Grundlage, basierend auf subjektiven Einschätzungen der Forschenden, was die Validität der Ergebnisse beeinflussen könnte. Zusätzlich könnte der Habitus und die Perspektive der Forschenden, die alle im Bereich der Sonderpädagogik tätig sind, unbewusst die Interviewerhebung beeinflusst haben, da möglicherweise eine höhere Sensibilität für bestimmte Aspekte wie Beziehungsgestaltung oder Verhaltensschwierigkeiten vorlag. Zudem stammen sechs der Jugendlichen aus einem alternativen Schulsetting, was die Übertragbarkeit auf allgemeine Schulkontexte einschränkt, auch wenn die identifizierten Maßnahmen wertvolle Implikationen für die Schulpraxis bieten.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde eine qualitative Interviewstudie mit Jugendlichen präsentiert, um deren Perspektiven auf förderliche Faktoren und Präventionsmaßnahmen zur Bewältigung von Schulbesuchsproblemen (SAPs) im Kontext von Verhaltensschwierig-

keiten zu untersuchen. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass ein proaktiver Umgang bei SAPs aus Sicht der Jugendlichen entscheidend ist. Sie liefern wertvolle Hinweise für die Gestaltung von Prävention innerhalb der Schule, wobei Wohlbefinden, Lernfreude und psychische Gesundheit im Fokus stehen. Besonders Schüler:innen, die positive, anerkennende Beziehungen mit Peers, Eltern und Pädagog:innen erleben, fühlen sich wertgeschätzt, was einen Schutzfaktor für eine positive emotional-soziale Entwicklung bildet und Schulbesuch fördert. Ein ganzheitlicher, gestufter, multidimensionaler Rahmen ist geeignet, um den vielfältigen Bedürfnissen von Kindern und Familien gerecht zu werden und schulische Teilnahme, Erfolg sowie Partizipation zu fördern. Die Herausforderung besteht darin, psychische Gesundheit, Lernen und Verhalten durch differenzierte Maßnahmen über mehrere Ebenen und Bereiche integriert zu adressieren (Stoiber & Gettinger, 2016). Diese Unterstützung sollte multiprofessionell erfolgen, wobei sonderpädagogische Verständnisse und Konzeptionen im Bereich von Lernen und der emotional-sozialen Entwicklung wertvolle Handlungsansätze liefern (Börnert-Ringleb et al., 2023).

Vor dem Hintergrund inklusiver Schulstrukturen lassen sich Implikationen für die (sonder-)pädagogische Handlungspraxis der Schulbesuchsförderung ableiten. Insbesondere eine Kombination aus Schülerfokussierung, Vertrauen schaffender Beziehungsarbeit, Reizreduktion, kooperativen Strukturen und pädagogisch-therapeutischen Elementen kann gewinnbringend sein (siehe Müller, 2021; Stein, 2022). Sowohl die unterstützende dyadische Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in als auch die auf Klassenebene wirkende Beziehung stellen übergreifende förderliche Mechanismen über alle Stufen hinweg dar. Hierbei sollten Lehrkräfte ihre Verhaltensmuster hinsichtlich Fürsorge, Lernunterstützung oder Klassenorganisation unter Berücksichtigung der schüler:innen-spezifischen Bedürfnisse und des jeweiligen Kontexts reflektieren und gestalten (Leidig et al., 2021). Im Rahmen von Stufe 2 und 3 können regelmäßige Gespräche, Peer-Mentoring, individuelle Förderpläne, projektorientiertes Lernen, zusätzliche haltgebende Strukturen sowie Rückzugsräume zu einem sicheren, motivierenden Lernumfeld beitragen und Risikolagen abpuffern. Neben der Kooperation innerhalb des Kollegiums im Mikrosystem Schule ist auch eine enge Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Familien zu integrieren (Ricking & Enderle, 2024). Beratung, psychotherapeutische Hilfen und Programme zur Stärkung des Schulklimas scheinen dabei gewinnbringend. Sonderpädagog:innen können außerdem mithilfe von Diagnostik oder Screenings Schwierigkeiten und Unterstützungsbedarfe im Kontext des Schulbesuchs differenziert und frühzeitig aufdecken (Strömbeck et al., 2024). Da Stress nicht nur Ursache, sondern auch Folge von Verhaltensschwierigkeiten sein kann (Raufelder et al., 2014), ist es notwendig, internale und externale Stressquellen frühzeitig zu erkennen und zu reduzieren. Die Studie betont die Notwendigkeit, Schul- und Unterrichtsumgebungen inklusiv - entlang der individuellen Bedürfnisse und Ressourcen der Schüler:innen - zu gestalten, um exkludierenden Prozessen entgegenzuwirken und Wohlbefinden zu stärken. Positive Verhaltensunterstützung, ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl und die Stärkung der Beziehung zu Bildung sind dabei zentrale Säulen der Schulbesuchsförderung. Zuletzt bietet diese Studie einen Einblick und kann als Beispiel dafür dienen, wie die pädagogische Handlungspraxis durch gezielte Einbindung der Stimmen von Betroffenen gestaltet und nachhaltig verankert werden kann.

Literatur

- Alburg, L. (2024). *Schülerinnen und Schüler mit Erfahrungen von Schulabsentismus: Ihre Perspektive auf Präventionsmaßnahmen* [Staatsexamensarbeit]. Universität Leipzig.
- Allen, K.-A., Vella-Brodick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 33, 1–25. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>
- Blumenthal, S., Blumenthal, Y., & Mahlau, K. (Hrsg.). (2022). *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule: Diagnostik - Prävention - Förderung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., Balt, M., & Herzog, M. (Hrsg.). (2023). *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen - Entwicklungsmodelle - Implikationen für die Praxis* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Brandmeier, F., & Frischeisen, J. (2020). Angst—Wenn Schule zum Problem wird. Kinder mit psychischen Belastungen (Teil 2). *Grundschulmagazin*, 88(5), 49–52.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications Ltd.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Casale, G., & Hennemann, T. (2019). Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Symptomverhalten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, ESE I*, 56–72. <https://doi.org/10.25656/01:25183>
- Chian, J., Holliman, A., Pinto, C., & Waldeck, D. (2024). Emotional based school avoidance: Exploring school staff and pupil perspectives on provision in mainstream schools. *Educational and Child Psychology*, 41(1). <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2024.41.1.55>
- Corcoran, S., & Kelly, C. (2023). A meta-ethnographic understanding of children and young people's experiences of extended school non-attendance. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(1), 24–37. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12577>
- 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>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- 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.
- Enderle, C., Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å., Isaksson, J., Fredriksson, U., & Ricking, H. (2024). Secondary school students' perspectives on supports for overcoming school attendance problems -A qualitative case study in Germany. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1405395>
- Enderle, C., Ricking, H., & Schulze, G. C. (2023). School absenteeism in Germany: A shift from punishment to support? *European Education*, 55(3–4), 148–171. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2257195>
- Erskine, H. E., Baxter, A. J., Patton, G., Moffitt, T. E., Patel, V., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2017). The global coverage of prevalence data for mental disorders in children and adolescents. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26(4), 395–402. <https://doi.org/10.1017/S2045796015001158>
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). Review: The association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>
- Fischer, A.-C., Dunkake, I., & Ricking, H. (2022). Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung an Schulen zu Risikofaktoren bei Schulangst. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(6), 447–456. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000880>
- Gentle-Genitty, C., Taylor, J., & Renguette, C. (2020). A change in the frame: from absenteeism to attendance. *Frontiers in Education*, 4. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00161>
- Graczyk, P., & Kearney, C. (2023). Roadmap for implementing a multi-tiered system of supports framework to improve school attendance. *Current Psychology*, 43, 15286–15307. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05478-0>

- Gren Landell, M. (2021). *School attendance problems. A research update and where to go*. Jerringfonden (Jeering Foundation).
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Halligan, C., & Cryer, S. (2022). Emotionally Based School Avoidance (EBSA): Students' views of what works in a specialist setting. *Continuity in Education*, 3(1), 13–24. <https://doi.org/10.5334/cie.38>
- Hamilton, L. G. (2024). Emotionally Based School Avoidance in the aftermath of the COVID-19 pandemic: Neurodiversity, agency and belonging in school. *Education Sciences*, 14(2), <https://doi.org/10.3390/educsci14020156>
- Heckner, T. (2013). *Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung. Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII am Beispiel der Flex-Fernschule* [Doktorarbeit, Universität zu Köln].
- Hejl, C., Ezzaaf Fryland, N., Hansen, R. B., Nielsen, K., & Thastum, M. (2024). A review and qualitative synthesis of the voices of children, parents, and school staff with regards to school attendance problems in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434822>
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems: introduction to the special series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Heyne, D., & Brouwer-Borghuis, M. (2022). Signposts for school refusal interventions, based on the views of stakeholders. *Continuity in Education*, 3(1), 25–40. <https://doi.org/10.5334/cie.42>
- Heyne, D., Brouwer-Borghuis, M. L., Vermue, J., van Helvoirt, C., & Aerts, G. (2021). *Knowing What Works. A roadmap for school refusal interventions based on the views of stakeholders* [Unpublished manuscript]. Faculty of Social and Behavioural Sciences. Leiden University.
- Heyne, D., Gentle-Genitty, C., Melvin, G. A., Keppens, G., O'Toole, C., & McKay-Brown, L. (2024). Embracing change: from recalibration to radical overhaul for the field of school attendance. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2023.1251223>
- 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., Kearney, C. A., & Finning, K. (2022). Mental health and attendance at school: setting the scene. In D. A. Moore, K. Finning, & T. Ford (Hrsg.), *Mental health and attendance at school* (S. 1–21). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781911623151.002>
- Hinze, V., Montero-Marin, J., Blakemore, S.-J., Byford, S., Dagleish, T., Esposti, M. D., Greenberg, M. T., Jones, B. G., Slaghekke, Y., Ukoumunne, O. C., Viner, R. M., Williams, J. M. G., Ford, T. J., & Kuyken, W. (2023). Student- and school-level factors associated with mental health and well-being in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 63(2), 266–282. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.10.004>
- Honeth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte* (2. Auflage). Suhrkamp.
- Husky, M. M., Boyd, A., Bitfoi, A., Carta, M. G., Chan-Chee, C., Goelitz, D., Koç, C., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Pez, O., Shojaei, T., & Kovess-Masfety, V. (2018). Self-reported mental health in children ages 6–12 years across eight European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(6), 785–795. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1073-0>
- Kearney, C. (2021). What Are School Attendance Problems? In C. Kearney (Hrsg.), *Getting Your Child Back to School: A Parent's Guide to Solving School Attendance Problems* (2. Auflage, S. 1–24). Oxford Academic (online). <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780197547496.003.0001>
- Kearney, C. A., & González, C. (2022). Unlearning school attendance and its problems: Moving from historical categories to postmodern dimensions. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.977672>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2022). Multi-tiered systems of support for school attendance and its problems: An unlearning perspective for areas of high chronic absenteeism. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1020150>
- Kearney, C., Benoit, L., González, C., & Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.1044608>
- Keppens, G. (2023). School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter? *Learning and Instruction*, 86, 101769. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>

- Kreitz-Sandberg, S., Backlund, Å., Fredriksson, U., Gren Landell, M., Isaksson, J., & Rasmusson, M. (2021). *International Comparative Perspectives on School Attendance Problems (SAPIC). Analysis of statistics, risk groups and prevention in four countries. Unpublished Working Document*. Stockholm University.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. Heft 3 *Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!*, 30–51. <https://doi.org/10.35468/5903-03>
- Leidig, T., & Hennemann, T. (2023). Schulische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule—Erscheinungsformen, Erklärungsmodelle und Implikationen für die Praxis* (S. 206–217). Kohlhammer.
- Lereya, S. T., Cattani, S., Yoon, Y., Gilbert, R., & Deighton, J. (2022). How does the association between special education need and absence vary overtime and across special education need types? *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 245–259. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059631>
- Liu, J., Lee, M., & Gershenson, S. (2021). The short- and long-run impacts of secondary school absences. *Journal of Public Economics*, 199, 104441. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2021.104441>
- Mazrekaj, D., & De Witte, K. (2023). The impact of school closures on learning and mental health of children: lessons from the COVID-19 pandemic. *Perspectives on Psychological Science*, 17456916231181108. <https://doi.org/10.1177/17456916231181108>
- McKay-Brown, L., & Birioukov-Brant, A. (2021). Exploring the voices of young people in school absenteeism: What schools need to know. In M. Gren Landell (Hrsg.), *School Attendance Problems. A Research Update and Where to Go* (S. 91–98). Jerringfonden (Jeering Foundation).
- Melvin, G., Heyne, D., Gray, K., Hastings, R., Totsika, V., Tonge, B., & Freeman, 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. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00061>
- Melvin, G., McKay-Brown, Heyne, D., & Cameron, L. (2025). *Interventions to promote school attendance and address student absence: Rapid literature review*. Australian Education Research Organisation (AERO). <https://www.edresearch.edu.au/research/research-reports/interventions-promote-school-attendance-and-address-student-absence>
- Moore, D. A. (2022). School attendance: terminology and socio-political considerations. In D. A. Moore, K. Finning, & T. Ford (Hrsg.), *Mental health and attendance at school* (S. 22–37). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781911623151.003>
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Mit 23 Abbildungen und 1 Tabelle: mit Online-Zusatzmaterial*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Myschker, N., & Stein, R. A. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen* (8., erweiterte und aktualisierte Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Navarro, J. L., Stephens, C., Rodrigues, B. C., Walker, I. A., Cook, O., O'Toole, L., Hayes, N., & Tudge, J. R. H. (2022). Bored of the rings: Methodological and analytic approaches to operationalizing Bronfenbrenner's PPCT model in research practice. *Journal of Family Theory & Review*, 14(2), 233–253. <https://doi.org/10.1111/jftr.12459>
- Nuttall, C., & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 347–366. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
- O Flynn, S., Cahill, K., & Connolly, T. (2024). Mental health and experiences of school attendance through the Irish education welfare service. *Routledge Open Research*, 35(2). <https://doi.org/10.12688/routledgeopenres.17917.2>
- Pérez-Marco, M., González, C., Fuster, A., & Vicent, M. (2025). A systematic review of intervention programs for school attendance problems. *Children and Youth Services Review*, 169, 108091. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108091>
- Platte, A., Enderle, C., & Melzer, C. (2024). Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen schulischen Lernens im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Landkreis Leipzig – ein Mehrebenenmodell. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(10), 469–479.
- Platte, A., Leidig, T., Peters, R., Hennemann, T., Leibnitz, T., & Melzer, C. (2023). *Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (PIV-M-SE): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Kenntnisse über Methoden, deren Wirksamkeit und deren Nutzung im pädagogischen Alltag*. S. 222–231. <https://doi.org/10.35468/6021-16>

- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405–420. <https://doi.org/10.1177/0143034313498953>
- 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 COPSYS-Studie. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 64(12), 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Richards, A., & Clark-Howard, K. (2023). What are the reasons for absenteeism in secondary education in New Zealand/Aotearoa? A systematic review of the qualitative literature using student voice research. *Kairaranga*, 24(2), 73–94. <https://doi.org/10.54322/3w9hk758>
- Ricking, H. (2014). *Schulabsentismus: Kopiervorlagen auch online* (1. Auflage). Cornelsen.
- Ricking, H. (2023). *Schulabsentismus pädagogisch verstehen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B., & Wittrock, M. (Hrsg.). (2021). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Ricking, H., & Enderle, C. (2024). Schulische Gelingensbedingungen für Anwesenheit und Partizipation. In M. Landesbüro Sachsen der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *SCHULABSENTISMUS Hintergründe, Zusammenhänge und Interventionen* (S. 13–25). Landesbüro Sachsen der Friedrich Ebert Stiftung.
- Schlesier, J., & Raufelder, D. (2024). Sozio-emotionale Schulerfahrungen von Schüler:innen – Theoretische Grundlagen, methodische Herausforderungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01238-3>
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Stein, R. (2022). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (7., unveränderte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Stein, R. (2023). Internalisierende Schwierigkeiten des Erlebens und Verhaltens—Und ihre Auswirkungen als Lernschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt, & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Erscheinungsformen—Entwicklungsmodelle—Implikationen für die Praxis* (S. 119–131). Kohlhammer Verlag.
- Stoiber, K. C., & Gettinger, M. (2016). Multi-tiered systems of support and evidence-based practices. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Hrsg.), *Handbook of response to intervention: the science and practice of multi-tiered systems of support* (S. 121–141). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_9
- Strömbeck, J., Heyne, D., Ferrer-Wreder, L., & Alanko, K. (2024). Reliability and validity of the Swedish version of the inventory of school attendance problems (ISAP). *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02618-0>
- Sundelin, Å., Lindgren, J., & Lundahl, L. (2023). Young People's Stories of School Failure and Remedial Trajectories – Clues to Prevention of School Absenteeism and Early School Leaving. *European Education*, 55(3–4), 202–215. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251023>
- Tekin, I., & Aydin, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(185–186), 43–65. <https://doi.org/10.1002/cad.20484>
- Thompson, I., Tawell, A., & Daniels, H. (2022). School influences on attendance and special educational needs. In D. A. Moore, K. Finning, & T. Ford (Hrsg.), *Mental health and attendance at school* (S. 130–144). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781911623151.008>
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young people's resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615–627. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1728-8>
- VERBI Software. (2024). *MAXQDA 2024* [Software]. VERBI GmbH. [maxqda.com](https://www.maxqda.com)
- Walther-Hansen, W. G., Knage, F. S., & Gentle-Genitty, C. (2024). Being a square among circles - The role of hope in expanding the conceptualization of school attendance problems: A poetic inquiry approach using qualitative interviews with youth. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-024-00462-x>
- Wood, J. J., Lynne-Landsman, S. D., Langer, D. A., Wood, P. A., Clark, S. L., Mark Eddy, J., & Ialongo, N. (2012). School attendance problems and youth psychopathology: Structural cross-lagged regression models in three longitudinal data sets. *Child Development*, 83(1), 351–366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01677.x>