

Schulabsentismus

Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit der Deskription und Erklärung unerlaubten Fernbleibens Jugendlicher von der Schule (‚Schulabsentismus‘). International sind dazu in den letzten Jahren einige wichtige konzeptuelle und empirische Arbeiten entstanden. Sie bedingen, das Schulschwänzen in einen neuen Kontext zu stellen und seine vielfältigen Erscheinungsformen aus der Etikettierung als ‚harmloser Regelverstoss‘ herauszulösen. Traditionelle Erklärungen, wonach Schulabsentismus in erster Linie mit einem ungünstigen sozialen Hintergrund und mit Leistungsschwäche resp. niedriger Intelligenz einhergehe, sind ebenso brüchig geworden wie die Überzeugung, es handle sich um ein individuell verantwortetes Problem, auf das die Institution Schule nur einen geringen Einfluss ausüben könne. In diesem Aufsatz wird diskutiert, inwiefern zwischen Schulabsentismus und Schulqualität Zusammenhänge insofern bestehen, als Schulen an der Herausbildung und Verfestigung respektive an der Minimierung schulabsenter Verhaltensformen beteiligt sind und dass auch hohe Intelligenz oder günstige individuelle Bedingungsvariablen damit einhergehen können. Solche Erkenntnisse bilden die Grundlage für die Konzeption einer Schweizer Längsschnittstudie, deren Forschungsidee abschliessend vorgestellt wird.

Schlüsselwörter: Schulabsentismus, Jugend, Schule, Delinquenz, Bildungslaufbahn

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs hat sich bis jetzt nur in Ansätzen mit dem Phänomen des Schulabsentismus beschäftigt (vgl. Hegeler/Rademacker 2004), und auch in den Schulen oder Bildungsdepartementen wird es kaum offen diskutiert oder praktisch bearbeitet. Ganz anders die Medien, die mit reisserischen Titeln darauf aufmerksam machen, dass in Deutschland „eine halbe Million Schüler regelmässig den Unterricht schwänzen“ (Czerwanski 2004) und dass „die Zahl der Schwänzer dramatisch zunimmt, viele von ihnen in die Kriminalität abdriften“ und Schulabsentismus damit ein „direkter Weg ins Abseits“ darstellt (Andresen 2002). Solchen Letzern gelingt es zwar, das öffentliche Bewusstsein für eine bislang wenig beachtete Begleiterscheinung schulischer Bildung zu schärfen. Sie implizieren jedoch gleichzeitig, es handle sich um eine zunehmende Anzahl von Schulschwänzern, ein dramatisch gewordenes Verhalten einer neuen Generation. Tatsache ist allerdings, dass die aktuelle Forschungslage ein solch konsistentes Bild nicht zulässt, da die verfügbaren Daten meist nicht repräsentativ, immer querschnittig und auf bestimmte Regionen bezogen erhoben worden sind. Trotzdem: Auch unter Berücksichtigung solcher Einschränkungen übersteigen sie den Toleranzbereich des harmlosen Schulschwänzens und der damit verbundenen Regelüberschreitungen. Eine Auseinandersetzung mit dem Schulabsentismus gehört somit zu einer zeitgemässen Aufgabenbestimmung der Erziehungswissenschaft.

Mit diesem Aufsatz verbindet sich das Ziel, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu sichten, zu systematisieren und darüber hinaus weitergehende Perspektiven zu eröffnen. Entsprechend wird in einem ersten Kapitel der Hintergrund von Schulabsentismus aufgezeigt, und es wird erörtert, welche Definitionen und Charakteristika zur Erklärung der Sachverhalte verwendet werden. Das zweite Kapitel wirft einen Blick auf den aktuellen Forschungsstand und erläutert zwei Perspektiven zur Erklärung der Frage, wie schulabsentes Verhalten zustande kommt und wer es verantwortet. Im dritten Kapitel erfolgt eine kritische Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Frage, was die Schulabsentismusforschung bislang unterschlagen oder nicht in den Blick genommen hat. Auf dieser Basis wird in einem vierten Kapitel abschliessend die Forschungsidee einer Schweizer Längsschnittstudie vorgestellt, die am 1. September 2005 gestartet ist. Insgesamt konzentrieren sich die

Ausführungen dieses Überblicksartikels auf die Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus und ihre theoretische und empirische Fundierung. Diskussionsstränge der Prävention und Intervention werden nicht weiter verfolgt, weil sie in diesem engen Rahmen nicht adäquat abgehandelt werden könnten.

1. Hintergrund

Warum bleiben Schülerinnen und Schüler der Schule unerlaubterweise fern, und wer ist verantwortlich für dieses Verhalten? Die traditionelle Forschung (vgl. Mattejat 1981; Nissen 1991) nennt zwei Gründe: Autonomiebestrebungen gegenüber der gesetzlich festgelegten Schulpflicht und bewusste Abgrenzungsversuche gegenüber der Schule aus ideologischen, religiösen oder individuellen Motiven. Erstere äussern sich in mehr oder weniger häufigem Schulschwänzen, letztere in teilweise massiver Schulverweigerung. Schulschwänzen gilt im Gegensatz zur Schulverweigerung lediglich als Kavaliersdelikt und kaum als Bedingungsfaktor für Sozialisationsrisiken. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler das Mass ihres Regelverstosses derart zu begrenzen wissen, dass ernsthafte Folgen ausbleiben. Dieses Verständnis mag Grund dafür sein, dass Schulverweigerung eher als psychisch krank und als behandlungsbedürftig, Schulschwänzen indes eher als harmloser Regelverstoss und in seltenen Fällen als prädelinquent angesehen wird (vgl. Ganter-Bührer 1991).

So kontinuierlich sich Forschung und Gesellschaft mit dem Phänomen beschäftigen, so verschieden sind die psychologischen, heilpädagogischen, erziehungswissenschaftlichen oder jugendkriminologischen Zugänge zu demselben. Trotzdem hat sich in der Fachdiskussion der Begriff Schulabsentismus als Oberbegriff des hier thematisierten Gesamtphänomens (school absenteeism) eingebürgert. Er steht für das Fernbleiben vom Unterricht aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund, unabhängig davon, ob die Eltern informiert sind und dies durch Entschuldigungen legitimieren. Dabei wird zwischen Schulschwänzen (truancy) und Schulverweigerung (school refusal, im angloamerikanischen Sprachraum häufiger: school phobia) unterschieden (Sommer 1985; Whitney 1994; Neukäter/Ricking 1997; Reissig 2001). Schulverweigerung wiederum umschreibt Kinder und Jugendliche mit enormen emotionalen Verhaltensproblemen, die – mit Wissen der Eltern – nicht mehr imstande

sind, zur Schule zu gehen und in diesem Zusammenhang auffällige psychogene oder psychosomatische Veränderungen zeigen. In Bezug auf die Schwänzerquoten und Motive ist gemäss den einschlägigsten Untersuchungen, zu denen auch eine im Rahmen der PISA-Studie durchgeführte Erhebung gehört (vgl. Schümer u.a. 2003) – und mit Verweis auf deren einschränkende Aussagekraft – davon auszugehen, dass schulabsente Verhaltensformen bei mehr als 20 Prozent der Jugendlichen relativ verbreitet und zwischen vier Prozent und sieben Prozent als Schulverweigerer zu bezeichnen sind (vgl. Sturzbecher/Freytag 1997; Pinquart/Masche 1999; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002; Ricking 2003). In Bezug auf die Intensität kann angenommen werden, dass zwischen einem Viertel und einem Drittel schon ein- bis mehrmals tageweise geschwänzt haben, ein weiteres Viertel regelmässig wiederkehrende Schulversäumnisse aufweist und etwa drei Prozent zu den notorischen Schulabsentisten zu zählen sind. Zu den häufigsten Motiven zählt die Abneigung gegenüber einzelnen Schulfächern und die Vermeidung von Leistungskontrollen (10 bis 40 Prozent), die Ablehnung der Schule als Ganzes (33 bis 66 Prozent), Konflikte mit Lehrpersonen (15 bis 27 Prozent) oder Gewalterfahrungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler (Bullying, ein bis 19 Prozent).

In der Fachdiskussion besteht weitgehend Konsens darüber, dass schulabsentes Verhalten in die Verantwortung der Betroffenen selbst und ihrer Familien gelegt werden muss. Kaum berücksichtigt worden sind jedoch die Erkenntnisse der Forschergruppe um Rutter (Rutter u.a. 1980), die in der berühmten Abhandlung ‚Fünfzehntausend Stunden‘ die Wirkung der Schulen auf die Kinder untersuchten und unter anderem auch auf die grossen Unterschiede in den Absentismusquoten und -motiven zwischen den Schulen hinwiesen, welche auch unter statistischer Kontrolle der Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und der Schulzugänge Bestand hatten (ebd., S. 97). Gleiches gilt für die amerikanische Schulqualitätsforschung, die im Rahmen der Dropout-Forschung die Rolle der Schule wieder entdeckt und bearbeitet hat und dabei zur Erkenntnis gelangt ist, dass schulabsentes Verhalten weit mehr als ein individuell verantwortetes Problem darstellt und Schulen einen weit grösseren als bisher angenommenen Einfluss haben (vgl. Rumberger/Palardy 2005).

2. Schulabsentismus im internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Im US-amerikanischen und angelsächsischen Raum besteht im Vergleich zum deutschsprachigen Europa eine lange Tradition der Schulabsentismusforschung. Im Wesentlichen gründet dieses Defizit darin, dass in den USA Schulabsentismus seit langer Zeit unter dem weit gefassten Begriff der Delinquenz subsumiert wird, unter das Jugendstrafrecht fällt und entsprechend oft mit jugendstrafrechtlichen Sanktionen beantwortet wird. Deshalb wurden die hohen Absentismusraten bis zu 15 Prozent (Garry 1996) zu einem besonderen bildungspolitischen Problem, auf das in wissenschaftlicher Hinsicht mit dem Ausbau der Absentismusforschung mit Schwerpunkt Jugenddelinquenz reagiert wurde (vgl. Baker u.a. 2001). Bezogen auf den deutschsprachigen Raum fassen Aussagen zur Verbindung von Schulabsentismus und Delinquenz hingegen auf schwacher empirischer Basis. Obwohl einige wenige Untersuchungen solche Zusammenhänge bestätigen (vgl. Wilmers/Greve 2002; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002), sind sie aufgrund ihrer methodologischen Mängel (kleine und vorselegierte Stichproben, regionale Ausrichtung) in hohem Masse spekulativ, sodass wir vorerst noch mit kulturellen Transplantaten aus dem nordamerikanischen Raum Vorlieb nehmen müssen. Allerdings sind die empirischen Hinweise für solche Zusammenhänge beträchtlich: Eine grosse Anzahl Studien (vgl. Kandel 1984; Brown u.a. 1990; Corville-Smith u.a. 1998) weist nach, dass schulabsentes Verhalten in früh einsetzender und massiver Form ein Risikomarker für drohende Fehlentwicklungen, insbesondere für Delinquenz, darstellt. Im Hinblick auf den Einstieg in kriminelle Karrieren scheinen lange Absentismusgeschichten, verbunden mit frühen Distanzierungen und Entfremdungen von anderen Schülern, Klassenwiederholungen und genereller Schulumüdigkeit kennzeichnend (vgl. Fine 1990; Natriello u.a. 1990; Lee/Burkam 1992; Alexander u.a. 1997; Entwistle u.a. 1997).

Die deutschsprachige Schulabsentismusforschung ist jüngerem Datums. Vorerst von der Heil- und Sonderpädagogik bearbeitet (vgl. Schulze/Wittrock 2000; Warzecha 2000; 2001), ist sie jüngst auch um die Perspektive der Sozialpädagogik (vgl. Thimm 1998; 2000; Ehmann/Rademacker 2003) und der Jugendforschung (vgl. Pinguart/Masche 1999) erweitert worden. Die erziehungswissenschaftlich-schulpädagogische Perspektive

ist bislang jedoch – abgesehen von den gründlichen Überblicksstudien von Neukäter/Ricking (1997) und Ricking (2003), die trotz ihrer sonderpädagogischen Ausrichtung den erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel nicht vernachlässigen – mehrheitlich unbearbeitet geblieben, und empirisch fundierte Arbeiten fehlen weitgehend.

Diese Situation dürfte sich in den nächsten Jahren ändern, denn es ist anzunehmen, dass das im Jahr 2004 gestartete Comenius-Projekt der EU auch die deutschsprachige Forschung beleben wird (vgl. Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2004). Im Mittelpunkt der dreijährigen Studie, an der neun Länder beteiligt sind (Finnland, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Niederlande, Polen, Russland, Spanien und Grossbritannien), steht eine bewertende Bestandesaufnahme der bestehenden Modelle zur Bekämpfung des Schulabsentismus, die Entwicklung von Materialien für die Lehreraus- und Fortbildung und deren Erprobung in Pilotschulen. Dem Projekt kommt insbesondere auch deshalb Bedeutung zu, weil die Aufmerksamkeit gegenüber Schulabsentismus in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich ist. Sie ist dort am höchsten, wo Schulabsentismusraten ein Qualitätsmerkmal von Schulen darstellen (wie beispielsweise in Schweden oder England), während in Ländern wie Deutschland, Frankreich, Österreich oder der Schweiz das Problem bislang unter lediglich ordnungspolitischen Gesichtspunkten subsumiert wurde und die Aufmerksamkeit entsprechend klein war.

Solche unterschiedlichen Zugangsweisen widerspiegeln sich auch in der internationalen Schulabsentismusforschung, die sich durch zwei Forschungsperspektiven kennzeichnen lässt. Die erste, traditionelle und dominante Perspektive fokussiert auf individuelle und sozio-ökonomische Hintergrundfaktoren und legt Probleme schulabsenten Verhaltens in die Verantwortung des Einzelnen. Schulabsentismus ist somit ein weitgehend freiwilliger Akt und relativ harmloses Ergebnis von individueller Nachlässigkeit und Pflichtverletzung. Anders die zweite, institutionelle Perspektive, die im Gefolge der anglo-amerikanischen Schuleffektivitätsforschung entstanden ist. Sie geht davon aus, dass verschiedene Schulfaktoren, die in der Verantwortung der jeweiligen Institution liegen, schulabsente Verhaltensweisen provozieren, verstärken, aber auch minimieren können.

Nachfolgend werden beide Perspektiven diskutiert. Die individuelle Perspektive ist nicht nur in der deutschsprachigen Forschung, sondern auch bei den Lehrpersonen und den Bildungsverwaltungen weit stärker verbreitet als die institutionelle Perspektive. Das zeigt sich an den vorherrschenden Überzeugungen, Schulabsentismus sei entweder lediglich eine geringfügige oder lästige Störung oder gar eine tolerable Begleitscheinung des Schulalltags (vgl. Hegeler/Rademacker 2004).

2.1 Die individuelle Perspektive

In der Fachdiskussion besteht heute allgemein Konsens darüber, Schulabsentismus als einen multifaktoriellen Bedingungskomplex zu verstehen, bestehend aus individuellen Schüler- und Familienmerkmalen und der allgemeinen schulischen Sozialisation, speziell den Mechanismen des schulischen Alltags. Nachfolgend werden solche Bedingungs- oder Risikofaktoren dargestellt, die die traditionellen Hauptlinien der Gegenwartsdiskussion bilden.

Individuelle Bedingungsfaktoren: Zu diesen Faktoren gehören insbesondere Alter, Geschlecht, Intelligenz sowie Schulleistungen. Insgesamt liegen dazu vielfältige Ergebnisse vor. Zum Alter sind die Befunde zwar uneinheitlich, doch zeigen vor allem englischsprachige Untersuchungen (vgl. Baker u.a. 2001; Reid 2003a; 2003b) recht eindeutig, dass Schulabsentismus mit zunehmendem Alter ansteigt. Gegenteiliges belegen indes die kaum zur Kenntnis genommenen Untersuchungen aus der Hochbegabungsforschung, wo überzufällig häufig Erst- und Zweitklässler als Schulverweigerer identifiziert worden sind (vgl. Roedell u.a. 2000). Bündelt man die Untersuchungen zum Zusammenhang von Intelligenz und Schulabsentismus, so bleibt die Bilanz ebenfalls widersprüchlich. Es lassen sich sowohl Studien finden, welche eine Korrelation von niedriger Intelligenz und Schulabsentismus nachweisen als auch solche, welche sie in Abrede stellen (vgl. Ricking 2003, S. 131). Einige wenige Studien weisen auch auf Zusammenhänge zwischen höherer Intelligenz und Schulverweigerung hin (vgl. Ganter-Bührer 1991) oder zeigen auf, dass überdurchschnittliche Begabung als Element eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges sowohl für das Entstehen von Schulschwänzen als auch von Schulverweigerung identifiziert werden kann (vgl. Stamm 2005). Ungesichert ist auch der Zusammenhang von Schulabsentismus

und Geschlecht. Zwar lassen sich die Forschungsbefunde mit einer gewissen Vorsicht zur These verdichten, wonach eine Schulabsentismus-abhängige Geschlechterdifferenz in dem Sinne besteht, dass Mädchen eher die Schule verweigern, Jungen sie jedoch eher schwänzen. Aber auch hier liegen gegenteilige Befunde aus der Hochbegabungsforschung vor, wo die Jungen häufiger als Schulverweigerer (vgl. Stapf 2003) oder gar als Aussteiger und vorzeitige Schulabgänger (dropouts) identifiziert wurden (vgl. Seely 1993; Renzulli/Park 2002). Recht eindeutig sind hingegen die Forschungsergebnisse in Bezug auf das akademische Selbstkonzept von schulabsenten Schülerinnen und Schülern. Heute liegt eine Anzahl von Belegen vor, wonach jugendliche Schulabsentisten nicht nur ein geringeres akademisches Selbstkonzept als schulpräsente Jugendliche haben, sondern sich mit der Schule auch nur schwer identifizieren können (vgl. Reid 1982; Walz/Bleuer 1992). Solche Befunde korrespondieren mit den Erkenntnissen aus der Underachievementforschung.¹ Minderleister gehören überzufällig häufig zu den Schulverweigerern und weisen ebenfalls ein geringes akademisches Selbstkonzept bei gleichzeitig hoher Schuldistanz auf (vgl. Colangelo u.a. 1993). Viele Studien vermögen schliesslich aufzuzeigen, dass Schulschwänzer die „Verlierer im schulischen Leistungswettbewerb“ (Ricking 2003, S. 127) sind und ihr Verhalten überdurchschnittlich häufig mit schlechten schulischen Leistungen, mit Sitzenbleiben und Rückversetzung korreliert (vgl. Bellenberg/Klemm 2000; Canny/Cooke 2003). Wiederum ist es allerdings die Hochbegabungsforschung, die solche Aussagen als zu generalisierend entlarvt. Im Rahmen einer Längsschnittstudie (vgl. Stamm 2005) konnten zwei Typen überdurchschnittlich begabter, schulabsenter Jugendlicher identifiziert werden, welche die Befunde sowohl bestätigen (der Typ der ‚Distanzierten‘) als auch widerlegen (der Typ der ‚Blaumacher‘): Bei den ‚Blaumachern‘ handelt es sich keinesfalls um gefährdete oder risikobehaftete, sondern um aktive und leistungsstabile Schülerinnen und Schüler, welche die Schule aus Unterforderungsgründen schwänzen oder aufgrund umfassender ausserschulischer Aktivitäten. Anders die ‚Distanzier-

¹ Underachievement wird üblicherweise definiert als überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten bei gleichzeitig im Verhältnis zum Klassendurchschnitt über längere Zeit schlechteren Schulleistungen.

ten', die mit gebrochenen Schulbiographien, schlechten Schulleistungen und einer teilweise bereits in den ersten Schuljahren manifesten Schulaversion zu der oben beschriebenen Risikogruppe schulabsenter Jugendlicher gehören.

Familiäre Bedingungsfaktoren: Intensiv beforscht ist der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und familiären Merkmalen. Zwar weisen neuere deutschsprachige Untersuchungen nach, dass Schulabsentismus in allen Sozialschichten und Familienstrukturen vorkommt (vgl. Pinguart/Masche 1999), doch bleibt einhelliger Tenor der anglo-amerikanischen Forschungsbefunde, dass er vor allem auf dem Nährboden sozialer Deprivation und bildungsferner Milieus oder von Familien mit Migrationshintergrund entsteht (vgl. Fogelman u.a. 1980; Rutter u.a. 1980; Rothman 2001). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die soziologischen Korrelate, welche zur Erklärung herangezogen werden – Eltern ohne Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit, familiäre Zerrüttung respektive genereller Stress in der Familie, Berufstätigkeit beider Eltern – die Gefahr erhöhen, Schulabsentismus typisierend einer sozialen Lage zuzuschreiben ('Unterschichtmilieu', 'Bildungsferne', 'Migrationshintergrund'). Dagegen sprechen jedoch zahlreiche Befunde. Zunächst einmal verweisen Epstein/Sheldon (2002) darauf, dass bei einer statistischen Kontrolle der oben erwähnten Variablen der Effekt des soziökonomischen Status auf Schulabsentismus nicht mehr signifikant ist, so dass angenommen werden muss, dass er durch familiäre Stressoren und Erziehungspraktiken vermittelt wird. Untersuchungen zum gesellschaftlichen und familialen Wandel (vgl. Fend 1976; 1988; 1998) als auch zu familiären Kontexten Hochbegabter (vgl. Tettenborn 1996) verweisen auf die Bedeutung eines angemessenen elterlichen Kontrollverhaltens, das sozialen Gefährdungen und problematischen Verhaltensweisen wie Schulschwänzen und damit verbundenem Schulversagen vorzubeugen vermag. Gemäss McCall u.a. (1992) sind insbesondere auch in Familien mit überdurchschnittlich begabten Underachievern problematische elterliche Kontrollmechanismen anzutreffen, die entweder distanziert-konflikthafter oder besonders leistungsambitioniert-überbehütender Art sein können.

Peers: Über die Bedeutung der Peers im Zusammenhang mit Schulabsentismus existieren erstaunlicherweise relativ wenig Untersuchungen (vgl. Atkinson u.a. 2000), doch gilt als un-

bestritten, dass sich Jugendliche in ihrem Verhalten gegenseitig beeinflussen. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der damit verbundenen erhöhten Bedeutung der Freizeitkulturen und der Peergroup scheint diese Beeinflussungstendenz in den letzten Jahren noch ausgeprägter geworden zu sein. Sie zeigt sich etwa darin, dass die Demonstration von Schuldistanz als statusfördernd gilt (vgl. Hurrelmann, 2004). Dazu gehört auch das dosierte Schwänzen oder das Verstossen gegen Unterrichtsregeln. Gerade weil Schülerinnen und Schüler heute vorwiegend zur Schule kommen, um hier ihre Freunde zu treffen, sind die Nebenschauplätze der Schule entsprechend attraktiver geworden. Pause, Schulweg oder Schulanlässe sind zu sozialen Zentren geworden, weil sich hier gefährdeten Jugendlichen die Möglichkeit bietet, sich schulfeindlichen Peergroups anzuschliessen (vgl. Farrington 1980; Galloway 1982). Neukäter/Ricking (1997) bestätigen in ihrer Review die verstärkende und stabilisierende Wirkung solcher Gruppierungen auf schulabsentes Verhalten.

Damit verkörpern solche Gruppierungen eine ernst zu nehmende Definitionsmacht von Schule, weil sie eher zufällige Schulabsentisten gezielt einschliessen. Sie werden umso mächtiger, (a) je deutlicher eine schuldistanzierte Kultur in der Klasse herrscht, welche Integration erschwert und Stigmatisierung fördert; (b) je isolierter und unbeliebter Jugendliche sind und (c) je massiver Angst im Sinne von Erpressung, Bedrohung oder Verprügelung dominiert. Solche Phänomene sind insbesondere im anglo-amerikanischen Sprachraum unter den Begriffen ‚bullying‘ im Zusammenhang mit Schulabsentismus, Dropout und der Rolle der Schulleitung untersucht worden (vgl. Olweus 1993; Cullingford/Morrisson 1997). Damit rückt die Institution Schule als pädagogische Handlungseinheiten (Fend 1986) in den Mittelpunkt der Betrachtung.

2.2 Die institutionelle Perspektive

Was Kornmann bereits 1980 mit der Frage „Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungswürdiger Unterrichtsqualität?“ auf den Punkt brachte und von Ricking (2003, S. 19) dahingehend kommentiert wird, dass „der heutige Forschungsstand den Punkt überschritten hat, Schulschwänzen als intraindividuell bedingtes Persönlichkeitsmerkmal mit familienbedingter Genese zu verstehen“ und deshalb ein synoptisch-

integrativer Blick auf den Gegenstand zu richten sei, wird in der anglo-amerikanischen Schulabsentismusforschung seit längerer Zeit diskutiert.

Mit Bezug auf die Schuleffektivitätsforschung gehen Wehlage u.a. (1986), Kelly (1993), Rumberger (1995), Riehl (1999) oder Valenzuela (1999) der Frage nach, was Schulen tun, um Schülerinnen und Schüler in der Schule zu halten. Damit stellen sie der individuellen die alternative institutionelle Perspektive gegenüber, die von der „blame the victim for the problem“-Orientierung (Lee/Burkam 2003, S. 358) hin zu absentismusfördernden oder -mindernden Schulfaktoren führt. Insbesondere Kellys (1993) Analyse, wie Schulen Strategien entwickeln, um Schülerinnen und Schüler von der Schule fernzuhalten, hat einiges Aufsehen erregt und zu weiteren Untersuchungen Anlass gegeben. Sie konnten ein ganzes Set an Praktiken zu Tage fördern („hacking“, „setting“, „streaming“), die Riehl zusammenfassend mit der Metapher „schools discharge students“ (1999, S. 231) umschreibt und mit denen Schülerinnen und Schüler geradezu zur Distanzierung, zum allmählichen Aussteigen („fade-out“) oder zum Verlassen der Schule („push-out“) geradezu gedrängt werden.

Die Bilanz dieser Untersuchungen ist eindeutig: Schulen beeinflussen über ihre Struktur und ihre Organisation schulabsentes Verhalten in beeindruckender Weise. Als besonders wichtig erweist sich dabei ihr soziales Kapital, eine Erkenntnis Colemans (1988), die inzwischen mehrfach bestätigt worden ist (vgl. Rumberger/Thomas 2000). Das soziale Kapital kann Schulabsentismusaktivitäten in zweifacher Hinsicht unterstützen oder hemmen, einmal auf der Dimension der Schule (Makroebene) über Normen, Werte, Traditionen und Verhaltensrituale und zum anderen auf der Dimension der Peer- und Lehrerbeziehungen (Mikroebene), die sich in der Ausprägung von Motivations-, Volitions- und Einstellungsvariablen äussert. So lässt sich beispielsweise erklären, warum Schülerinnen und Schüler, die mit Mitschülern und Lehrerschaft nicht klar kommen, den Unterricht rein aus sozialen Gründen schwänzen (vgl. Croninger/Lee 2001) und auch dann schulabsent bleiben, wenn sie Fördermassnahmen im Sinne eines externen Coachings bekommen. Sie bleiben überzeugt, dass ihre Präsenz an der Schule keine vorrangige Bedeutung hat, die Lehrpersonen sich nicht für sie interessieren und ihnen auch nicht helfen wollen.

Im deutschsprachigen Raum hat Colemans Sozialkapitalansatz zwar erst über die Rezeption von Bourdieus Kapitaltheorie in den neunziger Jahren Verbreitung gefunden, doch liegen aus den schultheoretischen Überlegungen Fends (1976) bedeutsame Erkenntnisse vor, die eine Betrachtung der Schulabsentismus-Einstellungen und Handlungsmuster spezifisch unter dem Einfluss solcher Sozialisationsfaktoren nachweisen. Vor allem die beiden Faktoren Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität sind in den letzten zwanzig Jahren zunehmend als Generator für schulisches Wohlbefinden und Schulqualität erkannt worden. Hierzu liegen umfassende Bestandesaufnahmen vor (vgl. zusammenfassend Bos u.a. 1992; Hascher 2004). Sowohl die Untersuchung von Pinguart/Masche (1999) als auch das Projekt von Hosenfeld/Helmke (2004) weisen auf Zusammenhänge zwischen Wohlbefinden, Schulklima und Absentismusraten hin. Je höher das eigene Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und je besser die Beziehungen zu den Lehrkräften eingeschätzt werden, desto tiefer fallen Schulabsentismus- oder Dropout-Raten aus. Ein Schulklima, das schulabsentes Verhalten hemmen kann, artikuliert sich in erster Linie in der Art und Weise, wie Schulabsentismus von Lehrpersonen und Schulleitung interpretiert und verarbeitet wird, d.h. ob sie hinschauen und trotzdem soziale Wertschätzung zeigen, Präsenz ernst nehmen und sofort auf Schulversäumnisse reagieren. Dies gilt gemäss Fend (1986) oder Rumberger/Palardy (2005) auch dann, wenn es sich um grosse Schulen handelt, für die Unterstützungs- und Kontrollsysteme mit weit grösseren Schwierigkeiten verbunden sind als dies für kleine Schulen zutrifft. Wichtiger als die Grösse der Schule scheint die formelle und informelle Regelstruktur in der Gesamtorganisation. So kann Holtappels (1995) nachweisen, dass die Normdistanz bei Schülern in problemförderlichen, wenig reglementierten Schulumwelten zunimmt, während sich förderorientierte und regelstrukturierte Schulklimabedingungen bei gleichzeitig klar strukturierten Curricula und anspruchsvollem Unterricht absenzmindernd auswirken. Ähnliche Befunde liegen auch aus den USA von Coleman (1987; 1990), Lee/Smith (1999) und Croninger/Lee (2001) vor.

Die Fokussierung der institutionellen Perspektive lenkt den Blick auf eine auch in Europa im Gefolge der PISA-Diskussion besonders aktuelle, bislang aber wenig diskutierte Problematik.

Sowohl anglo-amerikanische Fachzeitschriften (wie der Educational Research Journal, der American Journal of Sociology oder der American Educational Research Journal) als auch die Meetings der AERA (American Educational Research Association, so 2004 in San Diego und 2005 in Montreal mit mehr als 25 Beiträgen zur hier präsentierten Thematik, vgl. American Educational Research Association [2005]) beinhalten regelmäßig Beiträge zur Frage, wie gut es Schulen gelingt, sowohl hohe Testleistungen zu fördern als auch hohe Sozialkompetenzen zu vermitteln. Der Tenor der Ergebnisse ist in zweierlei Hinsicht eindeutig: Erstens fokussieren regelmässige, bereits im Primar- und im Sekundarschulalter durchgeführte Leistungstests auf den akademischen Erfolg („teaching to the test“, vgl. Volante 2004) und führen in der Tendenz dazu, von der individuumsorientierten Beurteilungsnorm abzurücken und Schülerinnen und Schüler wiederum verstärkt in Leistungsstarke und Leistungsschwache einzuteilen. Eine solche Etikettierung fördert jedoch das Schulversagen, weil sich für Leistungsschwache negative Zirkelprozesse ergeben: Schlechte Leistungen führen zu niedrigem Prestige bei Lehrperson und Schülern und motivieren zu Verhaltensweisen, die zusätzlich wieder negativ belohnt werden (vgl. Kronig 2003). Ferner erweisen sich Schulen mit guten Testergebnissen als wenig effektiv im Reduzieren von Schulabsentismus- und Dropout-Raten. Mit Rückgriff auf Blaug (2001), Lee/Burkam (2003) oder Rumberger/Palardy (2005) lässt sich somit vermuten, dass eine verstärkte Orientierung an Leistungstests Gefahr läuft, einen gewissen Prozentsatz an Schulschwänzern und Abbrechern zu produzieren. Erklärbar wird dieser Sachverhalt damit, dass die verstärkte Orientierung des Unterrichtsgeschehens an der Überprüfbarkeit von Leistungen damit einhergeht, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler als Hindernis zu erachten, um gute Testergebnisse zu erzielen. Deshalb besteht die Gefahr, dass Schulen und Lehrpersonen Ansätze zu schulmeidenden Verhaltensweisen mit impliziten oder expliziten Strategien unterstützen. Dort, wo Schulen sowohl hohe Absentismusraten als auch hohe Testleistungen vorweisen können (Wehlage u.a. 1986), scheinen solche Vermutungen zumindest als berechtigt.

3. Zusammenfassende Diskussion der Befunde und Perspektiven für die Forschung

Dieser Beitrag beschäftigte sich mit der Deskription und Erklärung unerlaubten Fernbleibens Jugendlicher von der Schule. Darauf aufbauend wurden Überlegungen skizziert, wie Schulabsentismus theoretisch und empirisch gefasst werden kann. Dabei entfaltete sich die Analyse auf zwei Ebenen: auf der traditionellen, durch das Individuum verantworteten und auf der vor allem im anglo-amerikanischen Raum in die Diskussion eingebrachten institutionellen Ebene. Zunächst liess sich aus der Literaturanalyse ableiten, dass es zwar kein entwickeltes und konsensfähiges Konzept zum Schulabsentismus gibt, aber von einem Minimalkonsens auszugehen ist, der die Multidimensionalität des Phänomens anerkennt und ihr eine vielfältige Dynamik zuspricht. Vor dem Hintergrund der individuellen Perspektive liessen sich denn auch verschiedene der Bedingungsvariablen auf ihren Einfluss befragen und folgende Schwerpunkte herausstreichen: Absentismusraten steigen mit dem Alter an und erreichen in der mittleren Adoleszenz einen Höhepunkt. Während die Befunde zu geschlechtsspezifischen Ergebnissen widersprüchlich bleiben, kann die Forschung auf eine deutliche Überrepräsentanz bildungsferner Schichten verweisen. Ein empirisch begründeter Kausalzusammenhang zwischen schulabsentem Verhalten und Delinquenz ist für den deutschsprachigen Raum zwar nicht gegeben, doch legitimieren insbesondere die verfügbaren anglo-amerikanischen Studien, massiven Schulabsentismus als möglichen Indikator für delinquentes Verhalten zu werten. Schliesslich kristallisierte sich in Bezug auf die Peers vor allem die Bedeutung schulfeindlicher Peergroups und ihre verstärkende, identitätsstiftende Wirkung heraus.

Die institutionelle Perspektive lenkte den Blick auf die Schule. Auf der Basis der angelsächsischen Qualitätsdiskussion und der US-amerikanischen Dropout-Debatte konnten substantielle Zusammenhänge zwischen Schulabsentismusquoten, Schulqualität, Schulklima (resp. sozialem Kapital) und Schulversagen aufgezeigt werden. Schulen sind demnach an der Herausbildung und Verfestigung oder an der Minimierung schulabsenter Verhaltensformen beteiligt. Für die hier geführte Diskussion folgenreich ist somit die Erkenntnis, dass nicht nur gewisse Schülerinnen und Schüler mit dem Etikett „at high risk of truancy“ (Lee/Burkam, 2003, p. 354) zu belegen sind, sondern ebenso

Schulen, die mit ihrer Struktur, ihrer Organisation und/oder ihrem sozialen Kapital schulmeidendes Verhalten unterstützen.

Was jedoch, so fragt man sich vor diesem vielschichtigen Hintergrund, hat die Schulabsentismusforschung insofern unterschlagen und weder auf empirischer noch auf theoretischer Ebene diskutiert? Für die Diskussion ergeben sich zunächst einmal blinde Flecken in Bezug auf die Ausschaltung der institutionellen Perspektive. Zwar liegen solche Befunde vor allem für den anglo-amerikanischen Raum vor, doch dürften diese Befunde – mit der nötigen Vorsicht belegt – auch für den europäischen Raum Gültigkeit haben. Gerade durch den gegenwärtigen Trend der PISA-Leistungsvergleiche wird auf die Schulen grosser Druck ausgeübt, Testscores zu erheben, aber wenig, um sicherzustellen, dass damit auch eine hohe Schulpräsenz verbunden ist. Schulen werden gelobt und unterstützt für gute Schulleistungen und nicht für tiefe Schulabsentismus-Quoten. Die Vermutung liegt deshalb nahe, dass der implizite und explizite auf die Schulen ausgeübte Druck zur Leistungssteigerung differenzierte Strategien nach sich zieht, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler auszugrenzen.

Zweitens sind, von wenigen Ausnahmen abgesehen (Renzulli/Park 2002; Schulze, 2003), von der internationalen Schulabsentismusforschung bislang Ergebnisse aus der Hochbegabungsforschung kaum berücksichtigt worden. Schulabsentismus wird ausschliesslich im Zusammenhang mit schlechten Schulleistungen, mit Sitzenbleiben und Rückversetzung von Schülern am unteren Ende der Skalen diskutiert. Wie in diesem Aufsatz bereits nachgewiesen, gibt es aber auch die Perspektive des Zusammenhangs von Schulabsentismus - überdurchschnittliche Begabung - Unterforderung, eine Frage, die in der Begabungsforschung vor allem im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen Hochbegabter diskutiert wird (Uszkurat 1986; Wiczerkowski/Prado 1993; Stapf 2003). Und auch im Umkreis des Phänomens des Underachievements lassen sich Zusammenhänge zwischen Schulverweigerung und Intelligenz sowie zwischen Schulversagen und Intelligenz feststellen (Mandel/Marcus 1988; Butler-Por 1993; Colangelo u.a. 1993; Hanes/Rost 1998). Die Schulabsentismusforschung geht jedoch unhinterfragt davon aus, dass eine hohe schulische Leistungsfähigkeit automatisch eine stärkere Identifikation des Schülers oder der Schülerin mit den schulischen Normen und Erwartun-

gen nach sich zieht und deshalb kaum mit schulabsenten Verhaltensformen verbunden ist (Ricking 2003, S. 150). Damit blendet sie allerdings Probleme überdurchschnittlich begabter Jugendlicher aus. Empirisch belegt (Stamm 2005) ist die Annahme, dass solche Schülerinnen und Schüler die Schule deshalb schwänzen, weil sie aufgrund ihres höheren Lerntempos und ihrer umfassenderen Lernkapazität den Unterrichtsstoff in kürzerer Zeit als üblich beherrschen, die dadurch frei werdende Zeit für eigene Projekte oder Vorhaben nutzen wollen und sie deshalb nicht in der Schule verbringen. Zahlreiche Fallstudien belegen allerdings, dass damit häufig eine grössere Schuldistanzierung einhergeht, die zu schlechten Leistungen und schliesslich gar zum Ausklinken aus dem Schulbetrieb führen kann (vgl. Schmeiser 2003; Schneebeli 2004).

Im Ergebnis präsentiert sich der aktuelle Forschungsstand somit als vielfältig und als einseitig zugleich, diskutiert er doch Schulabsentismus fast ausschliesslich unter dem Fokus der Leistungsschwäche aufgrund niedriger Intelligenz und interpretiert ihn als zentrale, von individuellen Faktoren abhängige Variable. Damit lassen sich die hier referierten Befunde zu keinem Gesamtbild zusammenfügen, weil wir über die komplexen und interdependenten Zusammenhänge zwischen den Variablen und zwischen individueller und institutioneller Perspektive noch recht wenig wissen.

4. Perspektiven: eine Längsschnittstudie zu den Bedingungen und Folgen von Schulabsentismus

Diese vielfältigen theoretischen und empirischen Erkenntnisse sind Ausgangslage eines interdisziplinär angelegten Forschungsprojektes mit dem Titel ‚Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen‘, das im Auftrag des Schweizerischen Nationalfonds am 1. September 2005 gestartet ist. Es steht unter der Leitung des Departements für Erziehungswissenschaften (Margrit Stamm) in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Strafrecht und Rechtsphilosophie (Marcel Alexander Niggli) der Universität Fribourg. Das Projekt befasst sich mit der Deskription, Analyse und Erklärung schulabsenter Einstellungs- und Verhaltensmuster Jugendlicher und der Rolle, welche die Schule dabei spielt. Neben der Frage nach dem schultypen- und geschlechtsspezifischen Anteil Jugendlicher mit schulabsentem Verhalten unter Berücksichtigung unter-

schiedlicher Begabungsprofile geht es vor allem um die Abklärung des Verhältnisses von Schulabsentismus, individuellen Bedingungsfaktoren und institutionellen Faktoren (Schulstrukturen, Schulorganisation, Curriculum und soziales Kapital [Schulklima, Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehungen]). Zusätzlich interessiert der schulische Werdegang von Schulabsentisten vor dem Hintergrund ihres Übertritts ins Berufsleben sowie die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der Intensität schulabsenten Verhaltens und Delinquenz.

Befragt wird eine für die Deutschschweiz repräsentative Stichprobe von 40 Schulen in drei verschiedenen Untersuchungsstufen. In einer Vorstudie erfolgt eine schriftlich-standardisierte Befragung aller Schulleitungen. Neben der Erfassung der Absenzsysteme und der Verwaltungsschritte dient sie der Überprüfung der Fragestellungen und der Reflexion der schultheoretischen Grundannahmen. Eine Überblicksstudie (N=4000) beinhaltet die schriftlich-standardisierte Befragung aller Klassen des sechsten bis achten Schuljahres inklusive der Klassenlehrpersonen (N=200). Sie fokussiert auf die Deskription (Information bezüglich Art, Umfang und Ausmass) und Erklärung schulabsenter Einstellungs- und Verhaltensmuster sowie auf Ausmass und Art delinquenten Verhaltens resp. auf die Delinquenzbereitschaft. Fallstudien (N=100) verfolgen und vertiefen die Fragestellungen der Überblicksstudie. Insbesondere jedoch untersuchen sie in der Längsschnittperspektive die schulischen und beruflichen Entwicklungswege ausgewählter Jugendlicher mit prägnanten Absentismusprofilen.

Das Untersuchungsdesign basiert auf einem theoretischen Bezugsrahmen, in dem die vorangehend herausgefilterten individuellen und institutionellen Bedingungsfaktoren integriert und zu einem heuristischen Modell gebündelt werden, das wie in Abbildung 1 dargestellt auf den Modellentwürfen verschiedener Referenzautoren gründet (vgl. Fend 1976; Schulze/Ricking/Wittrock 2000; Lee/Burkam 2003; Rumberger/Palardy 2005). Im eigentlichen Sinn handelt es sich um ein Mehrebenenmodell, wie es auch in der Schuleffektivitätsforschung verwendet wird. Das Modell markiert die systematische Verknüpfung zwischen den Wirkungsgrössen und den wechselseitigen Beeinflussungen. Zugleich erlaubt es sowohl Aussagen darüber, wie sich diese Variablen in Verbindung miteinander auf die Manifestation von Schulabsentismus auswirken, als

auch zu möglichen Zusammenhängen von Schulabsentismus für späteres delinquentes Verhalten.

hier Abb. 1 einfügen

Die Schulorganisation, das zentrale Konstrukt des Modells, befindet sich im Zentrum der Grafik, während die Outcome-Variable, das schulabsente Verhalten, unten platziert ist. Die beiden Boxen links und rechts oben charakterisieren zwei wichtige Bereiche der Hintergrundvariablen (Sozio-ökonomischer und schulischer Hintergrund). Erwartet wird, dass zwischen diesen beiden Bereichen Zusammenhänge bestehen (sichtbar an den beiden Enden von Pfeil a). Multilevel-Analysen sollen jedoch auch den direkten Zusammenhang zwischen beiden Hintergrundbereichen (insbesondere auch der Delinquenz resp. der Delinquenzbereitschaft) und dem Schulabsentismus untersuchen (Pfeile d und e). Andererseits haben die Analysen auch in Betracht zu ziehen, inwiefern die Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler mit der Schulorganisation in Beziehung gesetzt werden können (Pfeile b und c). Der direkte Bezug zwischen Schulorganisation und Schulabsentismus ist durch den Pfeil g markiert. Weil in unserer Studie auch angenommen wird, schulabsentes Verhalten werde durch die Schulleistungen und die bisherige Schullaufbahn beeinflusst, untersuchen wir in unseren Analysen zudem, ob dieser Zusammenhang systematisch zwischen Schulen (und Klassen) variiert. Wenn dem so ist, dann versuchen wir, die zentralen Schulfaktoren zu explorieren (Pfeil f). Im Weiteren werden die demografischen Charakteristika der Schulen zu statistischen Kontrollzwecken eingesetzt.

Um der Mehrebenenstruktur gerecht zu werden, erfolgen die Untersuchungen auf zwei Levels: Die Hintergrundvariablen der Schülerinnen und Schüler und der Outcome (schulabsentes Verhalten) werden auf der individuellen Ebene erhoben (in der Grafik grau eingefärbt). Alle Variablen, welche Schulorganisation, Demografie und Schulstruktur betreffen, werden auf Schulebene erhoben (weisse Flächen).

Erstes Ziel des Forschungsvorhabens ist es, Bedeutung und Interaktion der Bedingungsvariablen aufzudecken und ein theoretisches Verständnis der institutionellen und individuellen Effekte auf schulabsentes Verhalten zu entwickeln. Das Projekt will jedoch auch der Frage nachgehen, ob und inwiefern die verstärk-

te Orientierung an Leistungstests ein Umfeld erzeugt, das Werte und Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit schulmeidenden Verhaltensweisen in die falsche Richtung beeinflusst und sie noch mehr zur Entfremdung und Distanzierung führt. Wenn dem so wäre, dann müssten die ‚PISA-Folgen‘ auch in der schulischen Qualitätsforschung abgebildet werden. Gefordert wäre dann ein neuer Leistungsindikator, der aufzeigt, inwiefern es Schulen gelingt, Schulabsentismusraten tief zu halten und gleichwohl gute Leistungsergebnisse zu erzielen.

Literatur

- American Educational Research Association (AERA) (2005): 2005 Annual Meeting. Demography and Democracy in the Era of Accountability. Washington: AERA.
- Alexander, K. L./Entwistle, D. R./Horsey, C. S. (1997): From first grade forward: Early foundations of high school dropout. In: *Sociology of Education*, 70, 2, pp. 87-107.
- Andresen, K. (2002): Direkter Weg ins Abseits. In: *Der Spiegel*, 49, 2. Dezember, S. 70-73.
- Atkinson, M./Halsey, K./Wilkin, A./Kinder, K. (2000): Raising attendance. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Baker, M. L./Sigmon, J. N./Nugent, E. M. (2001): Truancy reduction: Keeping students in school. In: *Juvenile Justice Bulletin*, pp. 1-20.
- Bellenberg, G./Klemm, K. (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolf, H.-G./Bos, W./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 11. Weinheim, S. 51-75.
- Blaug, M. (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? – Eine Stellungnahme. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift*, 22, S. 44-52.
- Bos, T., Ruitjers, K./Visscher, A. J. (1992): Absenteeism in secondary education. In: *British Educational Research Journal*, 18, pp. 381-395.
- Brown, I./Berg, I./Hullin, R./McGuire, R. (1990): Are interim care orders necessary to improve school attendance in truants

taken to juvenile court? In: *Educational Review*, 42, 3, pp. 231-45.

- Butler-Por, N. (1993): Underachieving gifted students. In: Heller, K. A./Mönks, F. J./Passow, H. A. (Eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*: Oxford: Pergamon, pp. 649-668.
- Canny, P. F./Cooke, M. B. (2003): The state of Connecticut's youth, data, outcomes and indicators. (ERIC Document Reproduction Service No. ED478655).
- Colangelo, N./Kerr, B./Christensen, P./Maxey, J. (1993): A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. In: *Gifted Child Quarterly*, 37, 4, pp. 166-160.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. In: *Educational Researcher*, 16, 6, pp. 32-38.
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Coleman, J. S. (1990): *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 5, pp. 629-640.
- Croninger, R. G./Lee, V. E. (2001): Social capital and dropping out of high school. Benefits to at-risk student of teachers' support and guidance. In: *Teachers College Record*, 103, 4, pp. 548-581.
- Cullingford, C./Morrison, J. (1997): Peer Group Pressure within and outside School. In: *British Educational Research Journal*, 23, 1, pp. 61-80.
- Czerwanski, A. (2004): Schulschwänzer motivieren – schulmüde Schülerinnen und Schüler fördern. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): *Podium, Sonderbeilage 1*, S. 1.
- Ehmann, C./Rademacker, H. (2003): *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Entwistle, D. R./Alexander, K. L./Olson, L. S. (1997): *Children, schools, and inequality*. Boulder, CO: Westview Press.

- Epstein, J. L./Sheldon, S. B. (2002): Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. In: *The Journal of Educational Research*, 95, 5, pp. 308-318.
- Farrington, D. (1980): Truancy, delinquency, the home, and the school. In: Hersov, L./Berg, I. (Eds.): *Out of school*. Chichester: Wiley, pp. 49-63.
- Fend, H. (1976): *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule*, 3, S. 275-293.
- Fend, H. (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1998): *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bern: Huber.
- Fine M. (1990): *Framing dropouts: Notes on the politics of urban high school*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fogelman, K./Tibbenham, A./Lambert, L. (1980): Absence from school: Findings from the National Child Development Study. In: Hersov, N./Berg, I. (Eds.): *Out of school* Chichester: Wiley, pp. 25-48.
- Galloway, D. (1982): A Study of persistent absentees and their families. In: *British Journal of Educational Psychology*, 52, 3, pp. 317-330.
- Ganter-Bührer, G. (1991): *Wenn Kinder nein zur Schule sagen*. Zürich: Pro Juventute.
- Garry, E. M. (1996): *Truancy: First step to a lifetime of problems*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. ED 408 666.
- Hanses, P./Rost, D. H. (1998): Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever – „gewöhnliche“ oder „aussergewöhnliche“ Underachiever? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, S. 53-71.

- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.
- Hegeler, H.-P./Rademacker, H. (2004): Schulversäumnisse und die Wahrnehmungsprobleme der Schulverwaltung oder: Wie man lernte, Schulversäumnisse zu fürchten. In: Herz, B./Puhr, K. /Ricking, H. (Hrsg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 77-98.
- Holtappels, H.-G. (1995): Ganztageserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemässes Schulkonzept. In: ders. (Hrsg.). Ganztageserziehung in der Schule. Opladen: Leske+Budrich, S. 12-48.
- Hosenfeld, I./Helmke, A. (2004): Wohlbefinden und hohe Mathematikleistung – unvereinbare Ziele? Analysen zu unterrichtlichen und kontextuellen Bedingungen von zwei wichtigen Kriterien des Schulunterrichts (MARKUS): In Hasche, T. (Hrsg.): Emotionen und Wohlbefinden von SchülerInnen. Bern: Haupt, S. 113-131.
- Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Weinheim: Beltz.
- Kandel, D. B. (1984): Continuity in discontinuities: Adjustment in young adulthood of former school absentees. In: Youth and Society; 15, 3, pp. 325-352.
- Kelly, D. M. (1993): Last chance high: How boys and girls drop out of alternative schools. New Haven, CO: Yale University Press.
- Kornmann, R. (1980): Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? In: Psychologie, Erziehung, Unterricht , 27, S. 240-242.
- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 1, S. 124-139.
- Lee, V. E./ Burkam, D. T. (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. In: American Educational Research Journal, 40, 2, pp. 353-393.
- Lee, V. E./Smith, J. B. (1999): Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school aca-

- demic press. In: American Educational Research Journal, 37, 4, pp. 907-945.
- Lee, V. E./Burkam, E. T. (1992): Transferring high schools: An alternative to dropping out? In: American Journal of Education 100, 4, pp. 420-453.
- Mandel, H. P./Marcus, S. I. (1988): The psychology of achievement: Differential diagnosis and differential treatment. New York: Wiley.
- Mattejat, F. (1981): Schulphobie. Klinik und Therapie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 30, S. 292-298.
- McCall, R. B./Evahn, C./Kratzer, L. (1992): High school underachievers. Newbury Park, CA: Sage.
- Natriello, G./McDill, E. L./Pallas, A. M. (1990): Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe. New York: Teachers College Press.
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NILS) (2004). Absenteeism. Strategies, concepts and materials to fight truancy. Hildesheim: NILS.
- Nissen, G. (1989): Emotionale Störungen mit vorwiegend psychischer Symptomatik: In: Eggers, C. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Berlin: Springer, S. 45-82.
- Olweus, D. (1993): Victimization by peers: Antecedents and long-term consequences. In: Rubin/ K. H./Asendorf, J. B. (Eds.): Social withdrawal, inhibition & shyness in childhood. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Pinquart, M./Masche, G. (1999): Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel: Weinheim: Beltz, S. 221-238.
- Puhr, K./Knopf, H./Gallschütz, Ch./Häder/K. Müller, A. (2001): Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. Halle: Druck-zuck.
- Reid, K. (1982): The self concept and persistent school absenteeism. In: British Journal of Educational Psychology, 52, 2, pp. 179-187.
- Reid, K. (2003a): The search for solutions to truancy and other

- forms of school absenteeism. In: *Pastoral Care*, 21, 1, pp. 3-9.
- Reid, K. (2003b): Strategic approaches to tackling school absenteeism and truancy: the traffic lights (TL) scheme. In: *Educational Review*, 55, 3, pp. 305-21.
- Reissig, B. (2001): *Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern*. München: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier.
- Renzulli, J. S./Park, S. (2002): *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Ricking, H. (2003): *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg. [On-line]. Available: Diss. <http://docsB.erver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2003/ricsch03/pdf/ricsch03.pdf> (18. August 2005).
- Ricking, H./Neukäter, H. (1997): *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. *Heilpädagogische Forschung*, XXIII, 2, S. 50-70.
- Riehl, C. (1999): *Labeling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts*. In: Pallas, A. M. (Ed): *Research in Sociology of Education and Socialization*. New York: JAI Press, pp.231-268.
- Roedell, W. C./Jackson, N. E./Robinson, H. B. (2000): *Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Asanger.
- Rothman, S. (2001): *School absence and student background factors: A multilevel analysis*. In: *International Education Journal*, 2, 1, pp. 59-68.
- Rumberger, R. W. (1995). *Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools*. In: *American Educational Research Journal*, 32, 3, pp. 583-625.
- Rumberger, R. W./Palardy, G. (2005): *Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school*

- performance. In: American Education Research Journal, 41, 2, pp. 3-42.
- Rumberger, R. W./Thomas, S. L. (2000): The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. In: Sociology of Education, 73, 1, pp. 39-67.
- Rutter, M./Mortimer, B./Mortimer, P. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.
- Schmeiser, M. (2003): "Missratene" Söhne und Töchter. Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien. Konstanz: UVK.
- Schneebeli, D. (2004): Die Leichtigkeit von früher ist weg. Tages-Anzeiger, 18. März, S. 71.
- Schreiber-Kittel, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen: Leske + Budrich.
- Schulze, G. (2003). Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. Formen, Ursachen, Interventionen. Hamburg: Kovac.
- Schulze G./Wittrock, M. (2000): Schulaversives Verhalten – Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse. München: Lit, S. 311-326.
- Schulze, G./Ricking H./Wittrock, M. (2000): Gefährdung durch Schulabsentismus? Die Wechselwirkung von Schulschwänzen, Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen – Problembeschreibungen und schulische Interventionen. In: Rolus-Borgwerd, S./ Tänzler, U./Wittrock, M: (Hrsg.): Beeinträchtigung des Lernens und/oder des Verhaltens – Unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem: Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 273-286.
- Schümer, G., Tillmann, K. J./Weiss, M. (2003): Institutionelle und soziale Bedingungen des Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Opladen: Leske + Budrich, S. 203-218.
- Sczesny, S./Thau, S. (2004): Gesundheitsbewertung vs Arbeitszufriedenheit: Der Zusammenhang von Indikatoren des

- subjektiven Wohlbefindens mit selbstberichteten Fehlzeiten. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 1, S. 17-24.
- Seely, K. (1993): Gifted students at risk. In: Silverman, L. K. (Ed.): Counseling the gifted and talented: Denver: Love Publishing, pp. 263-275.
- Sommer, B. (1985): What's different about truants? A comparison study of 8th graders. In: Journal of Youth and Adolescence, 14, 5, pp. 411–22.
- Stamm, M. (2005): Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1, S. 20-33.
- Stapf, A. (2003): Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit – Entwicklung – Förderung. München: Beck.
- Sturzbecher, D./Freytag, R. (1997): „Für das Leben lernen?“-Schulzufriedenheit in Brandenburg. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Jugend und Gewalt in Ostdeutschland: Göttingen: Hogrefe, S. 113-142.
- Tettenborn, A. (1996): Hochbegabte und ihre Familien. Münster: Waxmann.
- Thimm, K. H. (1998): Schulverdrossenheit und Schulverweigerung: Phänomene, Hintergründe und Ursachen. Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Thimm, K. H. (2000): Schulverweigerung. Münster: Votum.
- Uszkurat, B. (1986): Schulische Förderungsmöglichkeiten für Hochbegabte. In: Wiczerkowski, W./Wagner, H./Urban, K. K. /Cropley, A. J. (Hrsg.): Hochbegabung, Gesellschaft, Schule: Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, S. 158-171.
- Valenzuela, A. (1999): Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. New York: State University of New York Press.
- Volante, L. (2004): Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. In: Canadian Journal of Educational Administration and Policy, pp. 35. [On-line]. Available:

<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/volante.html> (18. August 2005).

- Walz, G./Bleuer, J. (1992): Student self-esteem: A vital element of school success. Greensboro, N.C.: ERIC Counseling and Personnel Services, Inc.
- Warzecha, B. (2000): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Hamburg: Lit.
- Warzecha, B. (2001): Der schwierige Umgang mit den „Schwierigen“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 1, S. 14–17.
- Wehlage, G. G./Rutter, R. A. (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: Teachers College Record, 87, 3, pp. 374-392.
- Whitney, B. (1994): The truth about truancy. London: Kogan.
- Wieczerkowski, W./Prado, T. (1993): Programs and strategies for nurturing talents/gifts in mathematics. In: Heller, K. A./Mönks, F. J./Passow, H. A. (Eds). Research and development of giftedness and talent Oxford: Pergamon, pp. 443-452.
- Wilmers, N./Greve, W. (2002): Schwänzen als Problem. In: Report Psychologie, 7, S. 404-413.
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobel, A./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews: Baden-Baden: Nomos, S. 49-76.