

Hochbegabung und Schulabsentismus

Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison

(Grundlage des Referats an der 11th Biennial EARLI Conference in Nicosia am 24.08.2007)

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag steht das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht („Schulabsentismus“) überdurchschnittlich begabter Schülerinnen und Schüler zur Diskussion. Auf der Datenbasis einer Schweizer Längsschnittstudie zu den Wirkungen des Erwerbs vorschulischer Lese- und Mathematikkenntnisse werden die intellektuell überdurchschnittlich begabten, heute 16-jährigen Jugendlichen herausgefiltert und hinsichtlich ihres Absentismusverhaltens im Vergleich zu durchschnittlich Begabten untersucht. Markantestes Ergebnis ist dabei die Widerlegung der Annahme, wonach Intelligenz negativ mit Schulabsentismus korreliert. Eine hohe Intelligenz kann sehr wohl mit schulabsentem Verhalten einhergehen, dessen Erscheinungsformen allerdings höchst unterschiedlich sind. Zwei Typen stehen im Vordergrund: Die Blaumacher sind Jugendliche mit hohem intellektuellem Profil, bei denen Schulabsentismus eher ein strukturelles und die eigenen ausserschulischen Aktivitäten tangierendes Problem darstellt. Anders die Distanzierten mit gebrochenen Schulbiographien und einer teilweise bereits in den ersten Schuljahren manifesten Schulaversion. Damit gehören sie zu der in der Fachdiskussion prominent vertretenen Risikogruppe schulabsenter Jugendlicher. Überdurchschnittliche Begabung kann somit ein Element eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges darstellen, das für das Entstehen von Schulabsentismus verantwortlich zeichnet.

Schlüsselbegriffe: Hochbegabung, Schulabsentismus, Schulverweigerung, Underachievement, Schullaufbahn

Abstract

This paper aims to discuss unexcused absence from school (truancy or school-absenteeism) among gifted students. Empirical data for this research is taken from a Swiss longitudinal study analyzing the impact of pre-school reading and mathematical skills on schooling careers and success. Intellectually gifted students – today 16 years of age – were tested with regard to their truancy behavior compared to average gifted students. The most salient result this study presents is that the assumption, according to which intelligence is negatively correlated with school-absenteeism, must be rejected. High intelligence can very well be accompanied by truancy behavior. However, school-absenteeism is found to be apparent in highly diverse manners. Attention is drawn to two types of school-absenteeism: The taking a day off are students of highly intellectual profile, among whom school-absenteeism poses a structural problem which primarily tangents extracurricular activities. A second type, the dissociate, refers to students with irregular schooling careers and a school aversion, sometimes manifest during their first school years already. They belong to the risk group that is prominently present in the scientific discourse. Hence, above-average giftedness can represent an element in the multi-factorial framework of predictors of school-absenteeism.

Key terms: Giftedness, School-absenteeism, Truancy, Underachievement, Schooling career

Die Schulabsentismusforschung ist in Europa erst jüngerer Datums. Ihr Gegenstand ist das unentschuldigte Fernbleiben von der Schule über kürzere oder längere Zeit. Dabei hat sich zuerst die Sonderpädagogik (Ricking & Neukäter, 1997) dieses Themas angenommen, im Zuge der Etablierung von Schulverweigerer-Projekten dann auch die Sozialpädagogik (Reissig, 2001; Thimm, 2000). Obwohl die Debatte nicht nur in wissenschaftlicher, sondern auch in bildungspolitischer Hinsicht in den vergangenen Jahren einen bemerkenswerten Auftrieb bekommen hat, leidet die Qualität der Arbeiten „an einem eklatanten Mangel an Erkenntnissen zu ihrem Gegenstand.“ (Ehmann & Rademacker, 2003, S. 9) Dies gilt sowohl für den Umfang des Phänomens als auch für seine Formen und Ursachen. Insbesondere zur Frage, ob und inwiefern Schulabsentismus und überdurchschnittliche Begabung korrelieren, ist wenig bekannt. Zumindest jedoch verweisen einzelne Publikationen auf mit Schulversäumnissen verbundene Verhaltensprobleme Hochbegabter (Butler-Por; 1993; Spahn, 1995; Stapf, 2003; Uszkurat, 1986). Der Tenor der Argumentation betrifft dabei die schulische Unterforderung als Hauptursache, die dazu führe, dass überdurchschnittlich Begabte nicht oder nur unzureichend auf die ihrer Begabung entsprechende Weise lernen könnten und darauf mit Schuldistanzierung oder schliesslich mit Schulverweigerung antworteten. Unberücksichtigt bleibt dabei die Hypothese, dass solche Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Lerntempos und ihrer Lernkapazität mit weniger Unterricht als üblich gleiche oder bessere Schulleistungen zu erbringen in der Lage sind und deshalb schulabsente Verhaltensformen nutzen, um in der dadurch frei werdenden Zeit eigenen Projekten oder Vorhaben nachgehen zu können.

Schulabsentismus: Begriff, Ursachen und Erscheinungsformen

Obwohl in der Schweiz die Thematik des Schulabsentismus noch keineswegs derart „Hochkonjunktur“ hat, wie dies gemäss Warzecha (2002, S. 14) für Deutschland zutrifft und bislang erst Interventions- und Präventionskonzepte zum Schulausschluss von Schulschwänzern und aggressiven Schulverweigerern vorliegen (Geel & Kuhn, 2002), hat die Debatte um die Thematik neuerdings bemerkenswerten Auftrieb bekommen. Das Interesse an der Schulpflicht legitimiert sich dabei vor allem aus dem als wissenschaftlich gesicherten Zusammenhang von schwieriger sozialer Integration in die Erwerbsarbeit bei mangelnden Schulleistungen und der Kovariation von Schulabsentismus und schlechten Schulleistungen. Nicht zuletzt aus solchen Gründen haben die Befunde der PISA-Studie grosse Betroffenheit über den hohen prozentualen Anteil (17.5%) leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler entstehen lassen, die im Lesen lediglich Kompetenzniveau I oder II erreicht haben (Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2002). Es ist daher davon auszugehen, dass diese Jugendlichen Risikofaktoren auf sich vereinigen, die Schulabsentismus begünstigen und sie deshalb gefährden, den Weg in die Gesellschaft zu verfehlen.

In der internationalen Diskussion hat sich der Begriff Schulabsentismus eingebürgert, der analog dem englischen school absenteeism den Überbegriff des Gesamtphänomens markiert. Hinsichtlich der ätiologischen Kategorisierung wird zwischen Schulschwänzen (truancy) und Schulverweigerung (school refusal, im angloamerikanischen Sprachraum häufiger: school phobia) unterschieden, wobei Einigkeit besteht, dass sie gegensätzliche Pole mit gewissen Überschneidungsbereichen markieren (Ricking & Neukäter, 1997, S. 53). Überblickt man die aktuelle Fachliteratur im deutschsprachigen Raum, fällt der fast inflationäre Gebrauch des Begriffs ‚Schul-

verweigerung' auf. Er ist vor allem im Kontext von Schulverweigerer-Projekten üblich, welche auf Jugendliche ausgerichtet sind, die die Schule nicht mehr oder nur sporadisch besuchen. Diese Begriffs-Dominanz hat zur Folge, dass Schulabsentismus generell mit pathologischen Verhaltensweisen konnotiert wird, obwohl ein Grossteil der betroffenen Jugendlichen gar keine klinischen Symptome aufweist (vgl. dazu kritisch Ehmann & Rademacker, 2003, S. 28; Ricking, 2000, S. 301). Da zudem die Beurteilung von Schulversäumnissen je nach fachlichem und bildungs- oder gesellschaftspolitischem Kontext sowie nach Verwendungszweck auf unterschiedliche Theorien rekurriert (Lamnek, 2001), bestehen kaum einheitliche Zugangs- und Interpretationsweisen zum resp. des Phänomens. Da zudem lediglich Studien mit regionaler Gültigkeit zur Verfügung stehen, fehlen verlässliche, d.h. bundesweite, repräsentative Angaben zu Schulversäumnisquoten.

Konsens besteht allerdings in der Fachdiskussion hinsichtlich des Verständnisses von Schulabsentismus als einem Bedingungskomplex, der sich aus vielen Komponenten zusammensetzt, so aus der allgemeinen schulischen Sozialisation, speziell den Mechanismen des schulischen Alltags und der Schulqualität, aber auch aus individuellen Schüler- und Familienmerkmalen. Generell überwiegt das Konzept der erfolglosen Schülerpersönlichkeit mit hoher Klassenwiederholungsquote und unterschichtspezifischen Sozialisationsstrukturen und familiärer Instabilität (Ricking & Neukäter, 1997; Ricking, 2003). Verschiedentlich wird ein negativer Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulabsentismus behauptet (Sommer, 1985), wobei allerdings auch einige wenige Studien auf den Zusammenhang von Schulverweigerung und hoher Intelligenz verweisen (vgl. Ganter-Bühler, 1991; Kaiser, 1983). Während generell davon ausgegangen wird, dass Schulabsentismus mit zunehmendem Alter ansteigt (Eder, 1981; Ehmann & Rademacker, 2003) und vor allem ein Problem anforderungsniedriger Schulstufen ist (vgl. Schümer, Tillmann, & Weiss, 2002), sind die Ergebnisse zu den geschlechtstypischen Effekten widersprüchlich (vgl. Ricking, 2003; Wilmers & Greve, 2000).

Unter Berücksichtigung der eingangs formulierten methodologischen Einschränkungen lässt eine Zusammenfassung der Ergebnisse empirischer Untersuchungen die Annahme zu, dass zwischen einem Viertel und einem Drittel der Schülerinnen und Schüler schon einmal tageweise geschwänzt haben, ca. ein Viertel zu den Gelegenheitsschwänzern zu zählen sind und etwa drei Prozent zu den notorischen Schulschwänzern gehören (vgl. Ehmann & Rademacker, 2003; Fogelman, 1980; Pinquart & Gowert, 2000; Ricking & Neukäter, 1997; Schreiber-Kittel, 2002).

Hochbegabung und Schulabsentismus

Traditionellerweise wird Hochbegabung innerhalb der Begabungsforschung als Disposition zu herausragender Leistung verstanden, indiktorisiert durch (allgemeine) Intelligenzmasse (so beispielsweise Rost, 2000) oder durch multifaktorielle Variablenbündel (vgl. Gagné, 1993; Heller, 2000). Obwohl in den letzten Jahren die Expertiseforschung dieses traditionelle Konzept etwas relativiert hat, konzentriert sich das Verständnis im Wesentlichen auf den intellektuellen Bereich. Deshalb überwiegt die Erklärung, dass zu geringe intellektuelle Herausforderung und wenig adäquate Beschäftigungsmöglichkeiten Mangelerscheinungen auf Schülerseite nach sich ziehen und sich in Form von Verhaltensstörungen (Apathie, Aggression, Desintegration) aber auch generell als Underachievement äussern können. Darunter werden sol-

che Schülerinnen und Schüler subsumiert, die ihr Begabungspotenzial nicht in entsprechende Leistung transferieren können und deren Leistungen über einen längeren Zeitraum deutlich schlechter ausfallen als die Leistungen des Klassendurchschnitts. In der entsprechenden Literatur sind Hinweise auf Schulabsentismus oder verweigerndes Verhalten jedoch spärlich. Einzig bei Seely (1993) finden sich empirisch begründete Hinweise auf hoch begabte Minderleister, die zu Aussteigern und vorzeitigen Schulabgängern (dropouts) wurden. Weit häufiger lassen sich allerdings in Publikationen zur Beratungspraxis Hochbegabter entsprechende Hinweise finden (vgl. Feger, 2000; Wiczerkowski & Prado, 1993; Wittmann & Holling, 2002). Sie verweisen auf ernsthafte Probleme Hochbegabter in und mit der Institution Schule, die in erster Linie mit den unzureichenden geistigen Anforderungen zusammenhängen. Genannt werden internalisierende (Konzentrationsprobleme, Isolierung, psychosomatische Beschwerden) als auch externalisierende Problemverarbeitungsstrukturen (Probleme mit Lehrpersonen und mit der sozialen Anpassung, inkl. Schulverweigerung und Mobbing).

Etlche Studien liegen auch zum Underachievement selbst vor (vgl. Butler-Por, 1993; Hanses & Rost, 1998; Mandel & Marcus, 1988; Peters et al., 2000). Insgesamt können die Forschungsbefunde so zusammengefasst werden: Kinder oder Jugendliche gelten als Minderleister, wenn sie trotz einer ausgewiesenen überdurchschnittlichen Intelligenz keine herausragenden, sondern häufig sogar unterdurchschnittliche Schulleistungen zeigen. Als Ursache oder Folge werden dabei sowohl Persönlichkeitsvariablen (bspw. mangelnde Leistungsmotivation, ungünstiges Selbstkonzept) als auch häusliche oder schulische Umfeldvariablen (rigider Erziehungsstil oder überhöhte Leistungserwartungen der Eltern; ungünstiges Lehrer-Schüler-Verhältnis; soziale Scheu oder geringe Peer-Kontakte) angenommen (vgl. Hanses & Rost, 1998; Peters et al., 2000). Underachiever sind sowohl in der Marburger Studie von Rost (2000) als auch in der Längsschnittstudie ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen‘ (Stamm, 2003) empirisch reliabel. In der Marburger Studie werden sie definiert über IQ-Prozentrang >96 und Schulleistungsprozentrang <50 , in der FLR-Studie über IQ-Prozentrang ≥ 90 und Schulleistungsprozentrang ≤ 50 .

Welche Bezüge zum Schulabsentismus lassen diese Forschungsbefunde erwarten? Vorerst wäre anzunehmen, dass Hochbegabte seltener zu den schulabsenten Jugendlichen gehören, weil sie in der Regel schulerfolgreicher, leistungsmotivierter und zielstrebigere sind als Normalbegabte und deshalb weniger mit Schulversagen konfrontiert werden, dem potentesten Risikofaktor für Absentismus (vgl. Ricking, 2003, S. 128). Andererseits liefern gerade die Befunde aus der Underachievementforschung einige Hinweise, die auf Schulabsentismus schliessen lassen. Misserfolge, Zurückweisungen durch Lehrpersonen oder Mitschüler oder die Nicht-Berücksichtigung der Lernkapazität können in aggressives und störendes Verhalten und/oder in psychosomatische Beschwerden münden und sich schliesslich in schulabsenten Erscheinungsformen manifestieren. Möglich ist auch, dass Schulversäumnisse bereits früh in der Schullaufbahn registriert werden, jedoch erst in späteren Schuljahren eskalieren. Insgesamt ist deshalb zu erwarten, dass hinter möglichen Schulabsentismusformen Hochbegabter unterschiedliche Ätiologien stehen: (a) ungünstige Rahmenbedingungen, die zu Schulversäumnissen und dann zu Leistungsdefiziten - oder umgekehrt - führen; (b) allgemeine Unterforderung im Lehrstoffangebot, welche Schulmüdigkeit und schliesslich Schulversäumnisse nach sich ziehen; (c) ungünstige Lehrer-Schüler-

Beziehungen oder inadäquate Lernarrangements in Fächern, in denen das Begabungspotenzial besonders ausgeprägt ist und deshalb über Enttäuschungen zur Absenz führt resp. in Fächern, in denen eher Begabungsschwächen vorhanden sind und die gerade deshalb in Versäumnisse münden.

Auf diesem geschilderten Hintergrund ging die hier referierte Untersuchung erstens der Frage nach, ob Schulabsentismus bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen ein Thema ist und falls ja, in welchen Formen, zu welchem Zeitpunkt und mit welcher Intensität er auftritt. Zweitens wurde untersucht, ob Absentismus mit den Leistungsverläufen gekoppelt ist und ob sich entsprechende Typologien finden lassen.

Methode

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 366, heute 16-jährige Jugendliche aus acht Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein, die zur Hälfte einer Untersuchungsgruppe (n=185) und einer Vergleichsgruppe (n=181) einer ursprünglich 399 ProbandInnen umfassenden Stichprobe angehören (Panelmortalität: 8%). Der Untersuchungsgruppe zugeteilt wurde, wer im Herbst 1995, sechs Wochen nach Schuleintritt, in den über einen standardisierten Test erhobenen Aufgaben in Lesen und Mathematik fehlerfrei gearbeitet hatte. Jedem dieser Kinder wurde ein Vergleichsgruppenkind gleichen Geschlechts gegenübergestellt, das über keine entsprechenden Vorkenntnisse verfügte, jedoch die gleiche Klasse besuchte. Obwohl die Stichprobe in Bezug auf die Geschlechter ausgewogen zusammengesetzt ist (49% Jungen, 51% Mädchen), sind die Jungen bei den FrührechnerInnen (FR, 63%) und die Mädchen bei den FrühleserInnen (FL, 66%) überrepräsentiert, im Gegensatz zur ausgeglichenen Zusammensetzung bei den FrühleserInnen und FrührechnerInnen (FLR). 27% der Stichprobe (99 Jugendliche) verfügen über Intelligenzwerte ≥ 120 (min.: 88; max.: 146 Punkte, ermittelt mit dem CFT 1 (Weiss & Osterland, 1980) und dem CFT 20 (Weiss, 1987). Gemessen an der Normalverteilung der schulischen Intelligenz, in der 15 % der Gesamtpopulation einen IQ von 120 und mehr Punkten besitzen, kann der hier eruierte Anteil von 27 % als hoch bezeichnet werden. Der Grund für diese schiefe Verteilung liegt darin, dass sich die Stichprobe zur Hälfte aus FrühleserInnen und FrührechnerInnen zusammensetzt, die zu einem recht grossen Teil auch über hohe intellektuelle Fähigkeiten verfügen. Damit verbunden ist wohl auch die Tatsache der im Vergleich zu den durchschnittlichen kantonalen Quoten hohen Anteile an Schülerinnen und Schülern, die bereits einmal eine Klasse übersprungen haben (8.5%; kantonaler Durchschnitt unter 3.0%) oder frühzeitig eingeschult worden sind (6.6%; kantonaler Durchschnitt unter 4.0%). Gemäss unserer Definition von Underachievement als IQ-Prozentrang ≥ 90 und Schulleistungsprozentrang ≤ 50 über mindestens drei Jahre müssen 6.9% dieser Gruppe zugerechnet werden.

48.6% der Jugendlichen stammen aus kaufmännisch-gewerblichem Milieu, 24.9% aus dem Arbeiter- und 26.5% aus akademischem Milieu. Sowohl Arbeiter- als auch akademisches Milieu sind in Vergleich zur Verteilung der gesamten Erwerbsbevölkerung leicht übervertreten (akademisches Milieu: 22.2%; kaufmännisch-gewerbliches Milieu, 47.7%, Arbeitermilieu 30.1%, vgl. Bundesamt für Statistik 2003, S. 9). Der Anteil von 13.2% fremdsprachiger Jugendlicher liegt gesamtschweizerisch unter dem Durchschnitt (23.1%; vgl. Bundesamt für Statistik, 2003).

Fragestellung der Längsschnittstudie und Untersuchungsdesign

Im Mittelpunkt der Längsschnittstudie steht die Frage, welche Schulkarrieren und Entwicklungsverläufe junge Menschen zu verzeichnen haben, die bei Schuleintritt bereits lesen und rechnen können, d.h. welche Wirkungen vorschulisches Lesen- und Rechnenlernen hat, bezogen auf den Schulerfolg, die Berufswahl und die soziale Entwicklung. Dem Projekt liegt das Münchner Begabungsmodell (Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000) zugrunde, das von der Annahme angeborener Begabungsfaktoren ausgeht, die bei günstigen kognitiven und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen sowie günstigen Umgebungsfaktoren in herausragende Leistungen transformiert werden können. Entsprechend diesem Begabungsmodell wurden in fünf Untersuchungswellen (1995: Schuleintritt; 1996: Mitte 1. Klasse; 1998: Mitte 3. Klasse; 2000: Mitte 5. Klasse; 2003: Mitte 8. Klasse) Daten zu den relevanten Bereichen erhoben. Anlässlich der letzten Untersuchung im Sommer 2003 wurden die Schülerinnen und Schüler auch zur Schulzufriedenheit und zur Schulpräsenz im Rückblick auf ihre Schullaufbahn befragt. Die Befragungen fanden während der regulären Schulzeit und mit der ganzen Klasse statt.

Zu Erfassung des Schulabsentismus wurde eine Indikatorkala entwickelt, die aus acht vier Skalen besteht: (a) Umfang und Schuljahr, (b) Ausmass, (c) Art der Absenz und (d) Gründe. In der Formulierung wurden die Items jeweils dem Schulschwänzen oder der Schulverweigerung angepasst. Bis auf zwei Items standen jeweils vier standardisierte Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Die Indikatoren werden im folgenden in gekürzter Fassung dokumentiert. Cronbach's Alpha weist auf eine für Kurzskaalen befriedigende, interne Konsistenz hin, mit Ausnahme des Bereichs...

Umfang und Schuljahr: Vier Items vom Typ: „Im letzten Schuljahr habe ich nie die Schule geschwänzt. - Während meiner ganzen bisherigen Schulzeit habe ich mich nie geweigert, in die Schule zu gehen.“ (Schulschwänzen: $\alpha=.60$; Schulverweigerung: $\alpha=.62$)

Ausmass: Zwei Items vom Typ: „Im ganzen letzten Schuljahr habe ich insgesamt etwa 1 bis 2 Std., 4 Std., 6 Std. 10 Std. und mehr die Schule geschwänzt. - In meiner ganzen Schulzeit habe ich mich etwa 1 bis 2 Std., 4 Std., 6 Std. 10 Std. und mehr, geweigert, in die Schule zu gehen.“ (Schulschwänzen: $\alpha=-$; Schulverweigerung: $\alpha=-$)

Art der Absenz: Sechs Items vom Typ: „Ich habe nur in Randstunden gefehlt. Ich habe in einem bestimmten Fach gefehlt. - Ich habe mich geweigert, bei einer bestimmten Lehrperson den Unterricht zu besuchen.“ (Schulschwänzen: $\alpha=.67$; Schulverweigerung: $\alpha=.65$)

Gründe: Sechs Items vom Typ: „Ich bin vom Unterricht unentschuldigt fern geblieben, weil ich verschlafen habe. - Ich habe mich geweigert in die Schule zu gehen, weil ich mit dem Lehrer/der Lehrerin nicht auskam.“ (Schulschwänzen: $\alpha=.67$; Schulverweigerung: $\alpha=.62$)

Zur Erfassung der intellektuellen Fähigkeiten und zur Kontrolle von Intelligenzunterschieden wurde mit dem CFT 20 (Weiss, 1987) ein kulturfares Verfahren herangezogen ($\alpha=.65$). In allen fünf Erhebungswellen wurden die Schulnoten in Mathematik und Deutsch über die Lehrpersonen erhoben, indem sie gebeten wurden, diese auf eine Ratingskala von 1 bis 4 zu übertragen. Die Beurteilungen wurden innerhalb der

Klasse standardisiert und jeweils zu einem Mittelwert verdichtet. Ebenso wurde die aktuelle Leistungspositionierung des Schülers/der Schülerin in Deutsch und Mathematik erfragt (Klassenspitze; vorderes Leistungsdrittel, Mittelfeld, hinteres Leistungsdrittel).

Auswertung

Der erste Auswertungsschritt galt der Prüfung der Gruppenunterschiede (Mittelwerte) mittels t-Tests. Mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler anhand einer Clusteranalyse zu typisieren, wurden hierauf die relevanten Variablen (d.h. die Werte aus den Leistungsbeurteilungen der vier Untersuchungswellen) ausgewählt und mit den Schulleistungen und den kognitiven Werten kombiniert. Ziel der Clusteranalyse ist es, ein hierarchisches System von Konstruktgrößen zu identifizieren, die jeweils einen maximalen Binnen- und einen möglichst geringen Zusammenhang mit anderen Clustern aufweisen. In der Folge werden diese Gruppen mit weiteren Gruppen mit dem Ziel vereint, gleiche maximale Ähnlichkeiten oder Unähnlichkeiten zu erzielen. Bei der Ward-Methode wird dabei die Summe der quadrierten Abweichungen innerhalb der Cluster minimiert respektive zwischen den Clustern maximiert. Die Durchführung einer solchen agglomerativen Clusteranalyse nach der Ward-Methode mit den relevanten Variablen ergab eine Lösung mit fünf Clustern. Anhaltspunkte zur Bestimmung der Clusterzahl lieferten sowohl die Anzahl der SchülerInnen in den Clustern als auch die sinnvolle Teilung der Cluster. Abbildung 1 veranschaulicht die Teilungen und die Anzahl der Cluster für die Clusterlösungen 1 bis 5.

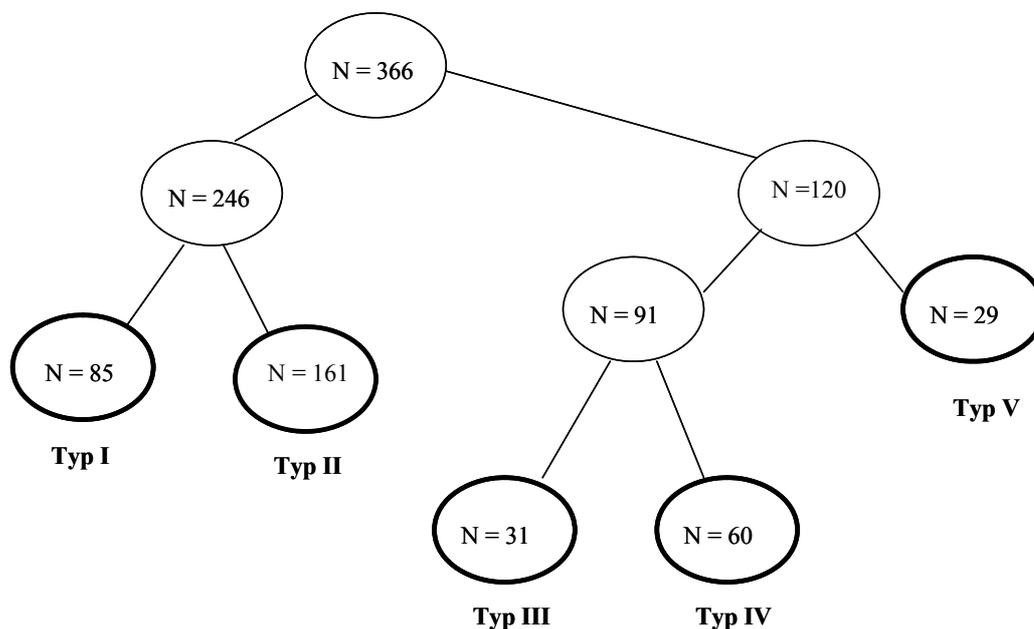


Abbildung 1: Teilung der Cluster nach der Ward-Methode

Ergebnisse

Gesamtbefunde

Das Ausmass des Schulabsentismus in unserer Stichprobe lässt sich wie folgt beschreiben: 48% der Jugendlichen sind im Schuljahr 2002/2003, d.h. in der 7. Klasse dem Unterricht schon unentschuldig ferngeblieben, wobei 31% bis zu einem halben Tag und 15% einen Tag oder länger geschwänzt hatten. 2.0% müssen als ‚notorische Schulschwänzer‘ bezeichnet werden, weil sie den Unterricht in regelmässigen Zeitabständen immer wieder mieden. Über die gesamte bisherige Schulzeit hinweg gaben lediglich 31% an, noch nie unentschuldig dem Unterricht fern geblieben zu sein. Als Gründe genannt wurden am häufigsten Langeweile im Unterricht (für 43.5% zutreffend), Stress mit Lehrperson (26.5%) und Angst vor Prüfung (23.2%).

Anders sieht es in Bezug auf Schulverweigerung aus: Zwar war sie als Versäumnisgrund während des 7. Schuljahres mit 3% kaum verbreitet, doch gaben 24% der Jugendlichen an, sich im Verlaufe der Schulkarriere einmal geweigert zu haben, zur Schule zu gehen. Für 4% war dies mehrmals der Fall. Gemessen an den Befunden anderer Studien muss der hier eruierte Anteil von fast einem Viertel der explorierten Jugendlichen als hoch bezeichnet werden. Der Grund ist - wie in den Detailbefunden zu zeigen sein wird - unter anderem darin zu suchen, dass überdurchschnittlich begabte Jugendliche in der Stichprobe überproportional vertreten sind und darüber hinaus recht viele Schülerinnen und Schüler angaben, insbesondere während der Einschulungszeit Probleme mit dem regelmässigen Schulbesuch gehabt zu haben. Dabei handelte es sich zur Hauptsache um angstinduziertes Schulmeidungsverhalten (Trennungssängste von der Mutter, Ängste vor Schulkameraden oder dem Schulweg).

Gruppenunterschiede

Von Interesse ist einmal die Frage, inwiefern sich die Gruppe der intellektuell überdurchschnittlich Begabten von den durchschnittlich Begabten hinsichtlich der eruierten Variablen unterschied. Gemäss Tabelle 1 konnten weder in Bezug auf das Schulschwänzen noch auf die Schulverweigerung Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen eruiert werden. Erwartungsgemäss zeigten sich jedoch sowohl in der Leistungssituierung als auch in den Schulleistungen (Deutsch und Mathematik) signifikante Unterschiede.

Tabelle 1: Gruppenunterschiede (Mittelwerte und Standardabweichungen; max. = 1, min. = 4)

Merkmalsbereich	Kriterium	≥120 (n=99)		<120 (n=267)		p
		M	SD	M	SD	
Schulabsentismus	Schulschwänzen	1.24	.69	1.34	.61	n.s.
	Schulverweigerung	1.34	.72	1.28	.56	n.s.
Schulleistungen	Leistungssituierung	2.24	.56	2.66	.67	**
	Deutsch	2.13	.62	2.40	.53	*
	Mathematik	2.21	.58	2.48	.68	*

* p<.05; ** p<.01; n.s. = nicht signifikant

Wertebereiche der Items: Schulschwänzen (1-4); Schulverweigerung (1-4); Leistungssituierung (1-4); Schulleistungen (1-4);

Die Schulabsentismustypen

Die mittels der Clusteranalyse identifizierten fünf Typen stellen verschiedene Konfigurationen von Schulabsentismus unter Berücksichtigung von Schulleistung und kognitivem Profil dar. Durch diese Unterteilung lässt sich 35% der Gesamtvarianz auf den einbezogenen Variablen erklären. Die in Abbildung 2 dargestellten z-Werte zeigen, dass sich der erwartete negative Zusammenhang zwischen hohem/niedrigem kognitivem Profil und niedrigen/hohen Schulabsentismus-Quoten in den Typen I und II resp. III tendenziell bewahrheitet, jedoch nicht in den Typen IV und V. Typ III und V bilden die markantesten Cluster.

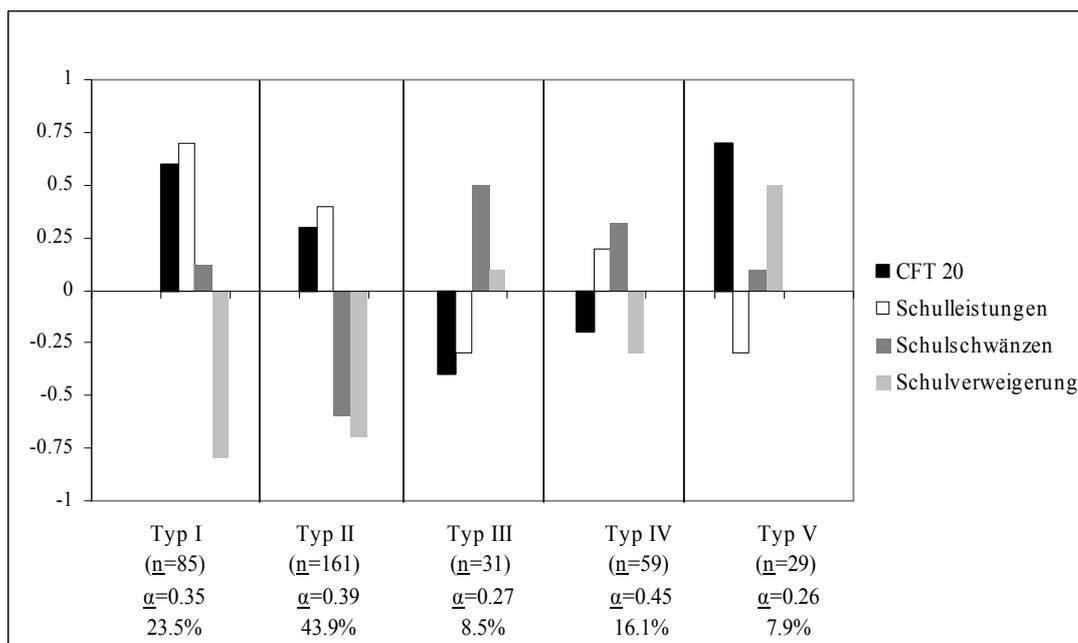


Abbildung 2: Cluster und z-Werte aus der Faktorenlösung mit fünf Clustern; (mit Anzahl bzw. prozentualem Anteil der diesem Cluster zugeordneten SchülerInnen und Konsistenzkoeffizient α)

Cluster I fand sich in 85 Fällen (23.5% der Stichprobe). Es handelt sich um Jugendliche mit CFT-Werten ≥ 120 und sehr guten Schulleistungen. Zwar schwänzten sie durchaus die Schule, aber nur hin und wieder, oder wie ein Schüler sich ausdrückte: „Zum Blaumachen oder wenn ich so viel zu tun habe, dass ich unbedingt wieder mal ein paar freie Stunden brauche“ oder „weil einzelne Fächer so langweilig sind, dass ich sicher nichts verpasse.“ Bei den Schülerinnen und Schülern dieses Clusters handelt es sich somit keinesfalls um gefährdete oder risikobehaftete, sondern um aktive und leistungsstabile Schülerinnen und Schüler. Da 75% von ihnen zum Zeitpunkt der Erhebung das Gymnasium besuchte, muss dieser Typus der ‚Blaumacher‘ als bildungsbürgerliches, aber auch strukturelles Problem bezeichnet werden. Erwartungsgemäss befinden sich in Cluster II am meisten Schülerinnen und Schüler ($n=161$; 43.9%). Es sind diejenigen, welche am meisten ‚Präsenz‘ markierten, kaum unentschuldigt von der Schule fernblieben, durchschnittliche CFT-Werte aufwiesen und auch mittlere Schulleistungen erbrachten. Cluster III (‚die regelmässigen Schulschwänzer‘) beschreibt Jugendliche, welche regelmässig die Schule schwänzten und

damit dem in der Fachliteratur beschriebenen ‚notorischen Schulschwänzer‘ (Schreiber-Kittel & Schröpfer, 2002, S. 82) entsprachen. Die 31 (8.5%) Schülerinnen und Schüler dieses Clusters wiesen sowohl eher niedrige CFT-Werte (≤ 100) als auch eher schlechte Schulleistungen auf. Damit gehören sie tendenziell zur Risikogruppe unter den schulabsenten Jugendlichen, nicht zuletzt, weil anzunehmen ist, dass ihr relativ häufiges Fernbleiben mit leistungsverschlechternden Folgen verbunden war. Zumindest lässt sich diese Annahme aufgrund der Tatsache rechtfertigen, dass in diesem Cluster am meisten Schülerinnen und Schüler sind, welche während ihrer Schullaufbahn eine Klasse wiederholen mussten. Cluster IV kennzeichnet die 59 Schülerinnen und Schüler (16.1%), welche den Typ ‚Vermeidung‘ bilden. Sie zeigten eine deutliche Tendenz zu Schulversäumnissen, insbesondere dann, wenn es um Prüfungen ging, die mit der Angst vor schlechten Noten verbunden waren. Da das Ziel somit lediglich in der kurzfristigen Vermeidung solch unangenehmer schulischer Situationen lag, blieben sie der Schule meist nur stundenweise fern. Ferner bildeten ihre relativ tiefen CFT-Werte bei gleichzeitig eher guten Schulleistungen zwei Charakteristika, welche im Rahmen des Phänomens des Overachievements wiederholt beschrieben worden sind (vgl. Flammer & Keller, 1992). Cluster V schliesslich, mit dem Label ‚Schuldistanzierte‘ gekennzeichnet, bildet gewissermassen das Gegenstück zu Cluster I. Charakteristisch für die 29 Jugendlichen dieses Typs (7.9%) sind die hohen Intelligenzwerte bei gleichzeitig unterdurchschnittlichen Schulleistungen sowie einer deutlichen und bewussten Abgrenzung gegenüber der Schule. Sie kann dort gar als Schulaversion interpretiert werden, wo die nächste Zukunft - wie dies ein Jugendlicher tat - mit ‚noch ein Jahr Schule und dann nie wieder‘ charakterisiert wurde. Die in diesem Cluster deutlich feststellbare Tendenz zur Schulverweigerung resultierte vor allem aus den ersten Klassen der Grundschulzeit, war aktuell jedoch kaum mehr ausgeprägt. Insgesamt spiegelt sich dieser Typ, dem 45% der Underachiever angehören, in den Befunden der Schulabsentismusforschung bis anhin kaum.

Schulversäumnisse und Schullaufbahn

Welche Schullaufbahnen verbergen sich nun hinter diesen Absentismustypen? In Abbildung 3 ist die Leistungsentwicklung über die fünf Messzeitpunkte, operationalisiert als Mittelwerte der Noten in Deutsch und Mathematik, dargestellt. Als erstes springt ins Auge, wie unterschiedlich die Schulkarrieren verlaufen sind. Während sie für die Cluster I (‚blau machen‘) und II (‚präsent sein‘) nahezu positiv - für Cluster III (‚regelmässig schwänzen‘) negativ - konstant blieben, sind die Typen IV (‚vermeiden durch schwänzen‘) und vor allem Typ V (‚schuldistanziert sein‘) von deutlichen Abwärtsmobilitäten geprägt. Damit

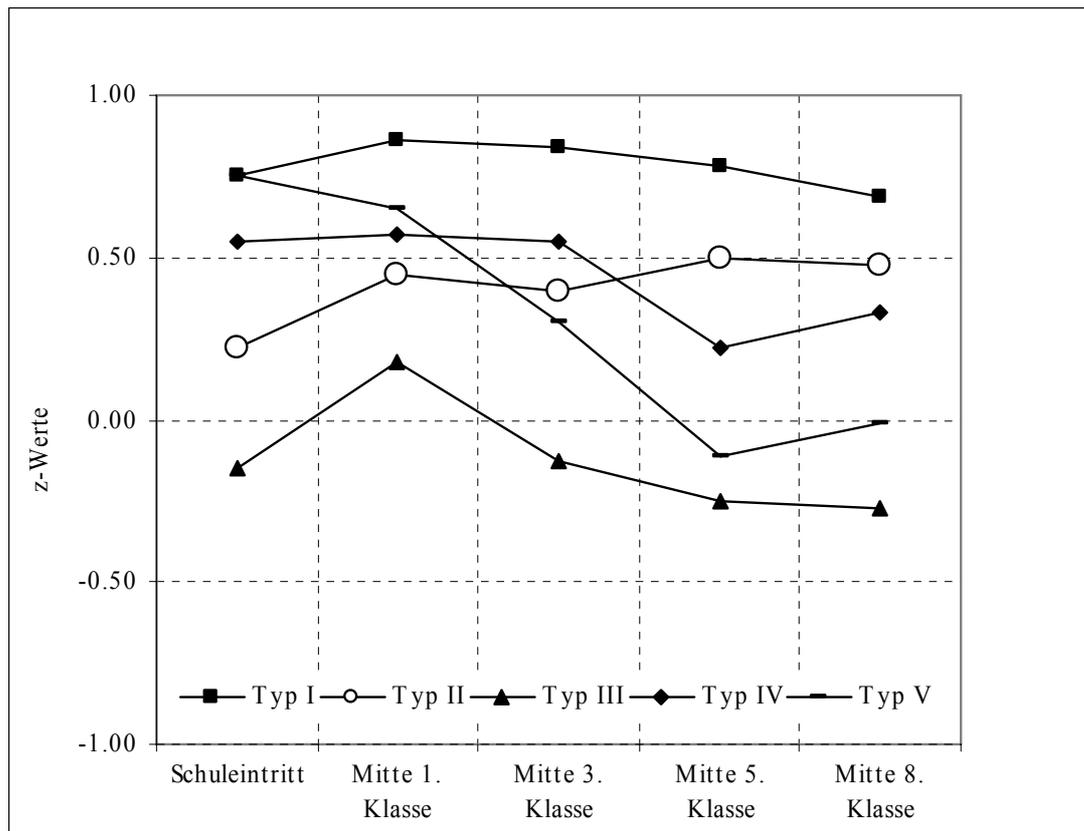


Abbildung 3: Leistungsverläufe der fünf Typen (Mittelwerte der Schulnoten in Deutsch und Mathematik)

Von Interesse ist nun, in welchen Altersstufen Schulversäumnisse auftraten. In den nachfolgenden Tabellen ist für jedes Cluster der prozentuale Anteil, welcher das Cluster an der jeweiligen Merkmalsausprägung aufweist, eingetragen. Ein Blick in Tabelle 2 verdeutlicht, dass sich die Cluster betr. Schulverweigerung nur bei Schulleintritt deutlich unterscheiden ($cc=.24$), wobei vor allem Typ IV mit 35% heraussticht, während in Typ V eine Massierung zwischen der zweiten und der fünften Klasse festzustellen ist (42%). Schulschwänzen (Tabelle 3) ist hingegen ein Phänomen, das in keiner Gruppe zu Beginn der Schulzeit auftrat. Deshalb unterscheiden sich die Cluster erst auf der Sekundarstufe I ($cc=.29$). Hier fallen vor allem die Cluster III (51%) und IV (30%) auf. Gesamthaft verdeutlicht die Längsschnittperspektive, dass in unserer Stichprobe Schulschwänzen eher ein Phänomen der Sekundarstufe I, Schulverweigerung jedoch eher ein Phänomen der Grundschule darstellt. Einschränkend zu vermerken ist allerdings, dass Jugendliche, die sich über längere Zeit ganz von der Schule abmelden, in unserem Sample nicht vertreten sind.

Tabelle 2: Cluster und Ausmass der Schulverweigerung im Längsschnitt (Kontingenzkoeffizient cc gibt die Stärke der Differenzen wieder).

Cluster	Schuleintritt	2. bis 5. Kl.	6. bis 8. Kl.
I: blau machen	5%	0%	3%
II: präsent sein	0%	0%	0%
III: regelmässig schwänzen	2%	8%	8%
IV: vermeiden durch schwänzen	35%	0%	0%
V: schuldistanziert sein	8%	42%	2%
cc	.24	.18	.10

Tabelle 3: Cluster und Ausmass des Schulschwänzens im Längsschnitt (Kontingenzkoeffizient cc gibt die Stärke der Differenzen wieder).

Cluster	Schuleintritt	2. bis 5. Kl.	6. bis 8. Kl.
I: blau machen	0%	8%	24%
II: präsent sein	0%	5%	8%
III: regelmässig schwänzen	0%	12%	51%
IV: vermeiden durch schwänzen	0%	14%	30%
V: schuldistanziert sein	0%	10%	23%
cc	-	.11	.29

Diskussion

Zwar ist Schulschwänzen wohl so alt wie die Schulpflicht, die in der Schweiz 1874 durch die Revision der Bundesverfassung festgesetzt wurde. Aber auch das Wissen, dass es sich dabei um ein verbreitetes Phänomen handelt, ist in den kantonalen Bildungsdepartementen, aber auch in den Schulen selbst, vorhanden. Die Art und Weise, wie damit umgegangen wird, schwankt jedoch erheblich. Entweder werden Schulversäumnisse eher als Tabu behandelt oder man versucht, das Problem mittels in diversen Schulgesetzen festgeschriebenen so genannten Joker-Tagen¹ zu entschärfen, damit unerlaubtes Fernbleiben von der Schule zum normgerechten Verhalten werden kann. Darüber hinaus ist jedoch auch in der Schweiz für Jugendliche, welche massiv die Schule schwänzen, stören und/oder verweigern ein deutlicher Trend festzustellen in Richtung harter interventiver und präventiver Massnahmen. Dazu gehören insbesondere gesetzlich legitimierte Ausschlussmodelle, die auf dem New Yorker Vorzeige-Modell „Null-Toleranz“ basieren (vgl. Geel & Kuhn, 2002). Teilweise sind bereits entsprechende Änderungen in den Schulgesetzen vorgenommen worden.

¹ Als Joker-Tage gelten gemäss kantonalen Schulgesetzen eine bestimmte Anzahl -- in der Regel deren zwei -- zusätzliche Urlaubstage während eines Schuljahres. Sie erlauben den SchülerInnen (und ihren Eltern), selbst über diese Tage als Urlaub zu entscheiden.

Aber das Ziel dieser Studie war nicht die Erfassung von Interventionen auf irreguläres Verhalten im Sinne unentschuldigter Fernbleibens von der Schule, sondern die Aufdeckung des Zusammenhangs zwischen Schulabsentismus und überdurchschnittlicher intellektueller Begabung. Am Beispiel unserer Stichprobe konnten derartige Zusammenhänge eindeutig belegt werden. Im Rückblick sind deshalb folgende Punkte hervorzuheben:

1. Zuerst einmal lässt die Schulabsentismusquote dieser Stichprobe die Vermutung zu, dass auch in der Schweiz Schulabsentismus in den verschiedensten Variationsformen existent sein dürfte und die in vielen Kantonen üblichen Joker-Tage offenbar nicht ausreichend wirksam sind, um dem Problem zu begegnen. Dabei lassen sich sowohl risikobehaftete Absentismusformen finden als auch solche, welche eher als lustbetonte Suche nach Autonomie und Selbstbestimmung bezeichnet werden können.
2. Widerlegt werden müssen Annahmen, wonach Intelligenz ausschliesslich negativ mit Schulabsentismus korreliert. Wohl trifft dieser Befund in unserer Stichprobe für etwas mehr als die Hälfte zu, für den anderen Teil gilt jedoch gerade der Umkehrschluss: Eine hohe Intelligenz kann sehr wohl mit schulmeidendem Verhalten einhergehen. Dabei sind zwei Typen zu unterscheiden: Die Blaumacher sind Jugendliche mit hohem intellektuellem Profil, bei denen Schulabsentismus eher ein strukturelles, die Schul- und Unterrichtsqualität, vor allem jedoch auch die eigenen ausserschulischen Aktivitäten tangierendes Problem darstellt. Anders die Distanzierten, die aufgrund ihrer deutlichen Schulaversion und ihrer häufig gebrochenen Schulbiographien zwar zu der in der Fachdiskussion prominent vertretenen Risikogruppe schulabsenter Jugendlicher gehören, im Zusammenhang mit überdurchschnittlicher Begabung bis anhin jedoch kaum beachtet worden sind. Da bei diesem Typ schulverweigerndes Verhalten bereits in den ersten Schuljahren eine prominente Rolle gespielt hatte und mit deutlichem Leistungsabfall einher ging, könnte Schulverweigerung tatsächlich als „selbstschädigende Strategie“ (Schreiber-Kittel & Schröpfer, 2002, S. 17) bezeichnet werden, weil sie die Lernbiografie nachhaltig beeinflusst haben dürfte.
3. Zu denken gibt jedoch auch die Tatsache, dass ein nicht kleiner Anteil begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler trotz Joker-Tagen oder anderen grosszügigen Absenzregelungen recht häufig ‚blau‘ macht. Selbstverständlich lässt sich kontern, dass Bildung nicht immer nur mit Wertschöpfung und Effizienz verbunden werden soll, doch lässt sich vor diesem Hintergrund durchaus die kritische Frage stellen, ob sich ein Gymnasium - 72.5% der begabten Jugendlichen besuchten im Sommer 2003 diesen Schultypus - eine derartige Absentismusquote ‚leisten‘ kann oder ob sie nicht eher geradezu als Legitimation für die Dringlichkeit der Begabtenförderung an Gymnasien herangezogen werden kann. Zu denken wäre dabei in erster Linie an akzelerativ ausgerichtete Prinzipien wie selbstgesteuertes Lernen oder organisatorische Modelle wie Curriculum Compacting (vgl. Wang & Lindvall, 1984), aber auch an eine Verkürzung der gymnasialen Ausbildungszeit wie sie im baden-württembergischen Modell G-8 realisiert ist (vgl. Heller, 2002).
4. In Anbetracht der starken Besetzung der Cluster I und II (23.5% resp. 43.9% der Stichprobe) lässt sich folgern, dass die in der Schulabsentismusforschung allent-

halben festzustellende Pathologisierung des Verhaltens von Jugendlichen mit Schulversäumnissen in dieser Studie nicht repliziert werden kann. Unsere Befunde verweisen deshalb auf die Gefahr vorschneller Etikettierungen, dann nämlich, wenn Schulschwänzen undifferenziert als Symptom einer dissozialen und Schulverweigerung als Symptom einer emotionalen Störung interpretiert wird.

Trotzdem: Unsere Befunde legen in erster Linie nahe, das Augenmerk verstärkt auf Schülerinnen und Schüler mit hohem intellektuellem Potenzial, früher Schulverweigerungserfahrung und unterdurchschnittlichen Schulleistungen zu legen. Aufmerksamkeit gebührt jedoch auch Jugendlichen, welche Schulversäumnisse als Variation ihrer Autonomie und Selbständigkeit betrachten und deshalb zwar nicht zur Risikogruppe schulabsenter Jugendlicher gehören, wohl jedoch auf mögliche strukturelle Probleme der Schule aufmerksam machen. Statt in der Konsequenz lediglich restriktivere Absenzenkontrollen oder den Ausbau von Joker-Tagen zu fordern, wäre vermehrt zu fragen, welche Prozesse solchem Verhalten vorangehen, es provozieren oder es begleiten. Die hier explorierten Schülerinnen und Schüler berichteten überzufällig häufig von schwierigen Beziehungen zu Lehrpersonen, von langweiligem Unterricht und von Null-Bock auf Schule. Unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Bedingtheiten müssen mindest die ersten beiden Aspekte zu denken geben: Wenn Jugendliche trotz hohen Potenzials immer weiter weg von der Schule driften und dabei schulaversive Haltungen entwickeln oder wenn sie langweiligen oder unterfordernden Unterricht mit Schulabsenz vermeiden, dann lässt dieser Absentismustyp die Vermutung zu, dass Einflussgrößen des schulischen Felds, insbesondere Beziehungsmuster und Unterrichtsmerkmale, an ihrem Verhalten ursächlich beteiligt sein dürften.

Auf der Folie der Eingangsfrage - inwiefern Hochbegabung und Schulabsentismus miteinander korrelieren - lenken solche schul- und unterrichtsbezogenen Einflussgrößen auf die Frage der Schulqualität. Sie lässt sich an den Antworten auf zwei Fragen bemessen, die Ricking (2000, S. 307) bei der Erörterung des pädagogischen Umgangs mit Schulabsentismus formuliert hat und die hier um den Blick auf überdurchschnittlich begabte Jugendliche erweitert werden: (a) Was unternimmt eine Schule, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler, auch intellektuell begabte Jugendliche und solche mit randständigen Positionen, in ihr einen herausfordernden und zugleich anregenden Lernraum vorfinden, wo sie ihre Entwicklungschancen optimal und unterstützt von den Lehrpersonen nutzen können? (b) Wie gut ist der Unterricht an dieser Schule, so dass es ein Gewinn ist, ihm beizuwohnen? (c) Was unternimmt die Schule vor diesem Hintergrund, um die Absentismusraten zu senken?

Ein Ziel pädagogischer Qualitätsarbeit müsste sein, dass sich alle Jugendlichen, aber auch besonders Begabte, in einer Schule wissen, der es etwas ausmacht, ob die Schülerinnen und Schüler präsent sind oder nicht und der es Ernst ist, an *individuellen* Bedürfnissen und Fähigkeiten orientierte Leistungsanforderungen zu stellen. Vielleicht ist diese Frage nach der Qualität allerdings vorderhand noch zweitrangig, denn wahrscheinlich geht es vorerst darum, das Problem als solches überhaupt (an) zu erkennen.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (2003). Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. Neuchâtel/Bern.
- Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2002). Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen: nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel/Bern.
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks & H. A. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon.
- Ehmann, C. & Rademacker, H. (2003). *Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Feger, B. (2000). Begabte Schüler und die Schule: Wo ist das Problem? In H. Wagner (Hrsg.). *Begabung und Leistung in der Schule* (S. 25—38). Bad Honnef: Bock.
- Flammer, A. & Keller, B. (1992). Overachievement and underachievement. In K. J. Klauer (Hrsg.). *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 1037-1044). Düsseldorf: Schwann.
- Fogelman, K., Tibbenham, A. & Lambert, L. (1980). Absence from school: Findings from the National Child Development Study. In L. Hersov & I. Berg (Eds.). *Out of school* (pp. 25-48). Chichester: Wiley.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & H. A. Passow (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Amsterdam: Elsevier.
- Ganter-Bühler, G. (1991). *Wenn Kinder nein zur Schule sagen*. Zürich: Pro Juventute.
- Geel, A. & Kuhn, M. (2002). *Schulabschluss als Reaktion auf Abweichung und Ausdruck des Wandels vom Sozialstaat zum strafenden Staat?* Bern: Edition Soziothek.
- Hanes, P. & Rost, D. H. (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever - „gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2002). *Begabtenförderung im Gymnasium. Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Kaiser, H. (1983). *Schulversäumnisse und Schulangst*. Frankfurt: Lang.
- Lamnek, S. (2001). *Theorien abweichenden Verhaltens*. München: Fink.

- Mandel, H. P. & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement: Differential diagnosis and differential treatment*. New York: Wiley.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.). *International handbook of giftedness and talent* (pp. 609-620). Amsterdam: Elsevier.
- Pinquart, M. & Gowert, M. (2000). Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.). *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 221-238). Weinheim: Beltz.
- Reissig, B. (2001). *Schulverweigerung – ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern*. München: Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg, Diss. <http://docsB.erver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2003/ricsch03/pdf/ricsch03.pdf>.
- Ricking, H. & Neukäter, H. (1997). Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. *Heilpädagogische Forschung*, Vol. XXIII, 2, 50-70.
- Rost, D.H. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Schreiber-Kittel, M. & Schröpfer, H. (2002). *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (2002). Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens (S. 203-218). In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Seely, K. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.). *Counseling the Gifted and Talented* (pp. 263-275). Denver: Love.
- Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of 8th graders. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 5, 411-22.
- Spahn, C. (1997). *Wenn die Schule versagt: Vom Leidensweg hochbegabter Kinder*. Asendorf: Mut.
- Stamm, M. (2003). *Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Leistung, Interesse und Schulerfolg ein Jahr vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stapf, A. (2003). *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit - Entwicklung - Förderung*. München: Beck.
- Uszkurat, B. (1986). Schulische Förderungsmöglichkeiten für Hochbegabte. In W. Wiczerkowski, H. Wagner, K. K. Urban & A. J. Cropley (Hrsg.). *Hochbegabung, Gesellschaft, Schule* (S. 158-171). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Wang, M. C. & Lindvall, C. M. (1984). Individual differences in school learning environments: Theory, research, and design. In E. W. Gordon (Ed.). *Review of re-*

- search in education. Washington DC: American Educational Research Association.
- Warzecha, B. (2002). Der schwierige Umgang mit den „Schwierigen“. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1, 14-17.
- Weiss, R. & Osterland, J. (1980). Grundintelligenztest CFT 1. Braunschweig: Westermann.
- Weiss, R. (1987). Grundintelligenztest CFT 20, Skala 2 mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). Göttingen: Hogrefe.
- Thimm, K. H. (2000). Schulverweigerung. Münster: Votum.
- Wieczerkowski, W. & Prado, T. (1993). Spiral of disappointment: decline in achievement among gifted adolescents. European Journal for High Ability, 4, 126-141.
- Wilmers, N. & Greve, W. (2000). Schwänzen als Problem. Report Psychologie, 7, 404-413.
- Wittmann, A. J. & Holling, H. (2001). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Göttingen: Hogrefe.