

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN
Prof. Dr. Margrit Stamm
Universität Fribourg-CH
Lehrstuhlinhaberin
Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung
Rue P.A. de Faucigny 2
CH-1700 Fribourg

Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009). erschienen in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 107-122, 2009.

Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz untersucht das Phänomen des Schulabsentismus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen massives und gelegentliches Schwänzen. Zunächst wird die theoretische und empirische Forschung mit dem Ziel erläutert, mögliche Gründe für schulabsentes Verhalten in seinen verschiedenen Ausprägungen zu formulieren. Dies geschieht anhand zweier Konzepte. Das erste Konzept beleuchtet die individuellen, das zweite Konzept die institutionellen Faktoren. Sodann wird anhand binärlogistischer Regressionen empirisch geklärt, worin sich gelegentliche von massiven Schulschwänzern unterscheiden und inwiefern die existierenden Theorien solche Disparitäten erklären können. Das Fazit dieser Analyse ist, dass eine kombinierte Perspektive, welche sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren einbezieht, den aktuell besten verfügbaren Weg darstellt, um dem Phänomen Schulabsentismus in seinen vielfältigen Ausprägungen gerecht zu werden.

Schlagworte: Schulabsentismus, individuell, institutionell, Heterogenität

Facets of truancy: empirical facts on two forms of school absenteeism

Summary

This article is due to examine two forms of school absenteeism: occasional and heavy truancy. First, theoretical and empirical research is illustrated in order to state possible reasons for school absent behaviour. This is done by means of two main concepts: the first concept focuses on the individual factors, whereas the second approach centres upon institutional features related to truancy. Thereupon, the article provides empirical evidence on the differences of occasional and heavy truants as well as the explanatory value of existing theoretical concepts. The conclusion drawn from this analysis is that a combined perspective on truancy, considering both the individual and the institutional approach, is currently the best available strategy to deal with truancy as a phenomenon with diverse characteristics.

Key words: truancy, school absenteeism, individual, institutional, heterogeneity

Einleitung

Die Debatte um Schulabsentismus hat in den letzten paar Jahren einen bemerkenswerten Aufwind bekommen, was sich anhand der steigenden Zahl von wissenschaftlichen und anderen Publikationen erkennen lässt. Beispielsweise ist von einer halben Million Schülern die Rede, die in Deutschland regelmäßig den Unterricht schwänzen (*Czerwanski u.a.* 2004). Mangels amtlicher Statistiken sind solche Zahlen nicht reliabel abgesichert – sie beeindruckt trotzdem und erregen Aufmerksamkeit. Verfügbare Untersuchungen mit zusätzlichem Fokus auf delinquentes Handeln weisen zudem fast durchweg nach, dass Schulschwänzer/innen häufiger Straftaten begehen als Klassenkameraden mit geringen Fehlzeiten (etwa *Blank/Naplava/Oberwittler* 2003). Aus der soziologischen Perspektive wird ferner der funktionelle Aspekt von Schulschwänzen betont und Schwänzen als eine Reaktion auf schwierige Verhältnisse in der Familie, in der Schule, im Umgang mit den Peers oder mit sich selbst verstanden (*Wagner/Dunkake/Weiss* 2004). Zudem wird verschiedentlich auf das Risiko hingewiesen, dass betroffene Jugendliche Gefahr laufen, sich vom Bildungsprozess abzukoppeln, was insbesondere in der Phase des Übergangs in die Berufswelt die Chancen für einen Ausbildungsplatz sinken lässt (*Warzecha* 2001).

Im Gegensatz zu den angloamerikanischen Ländern ist die Thematik hierzulande erst seit wenigen Jahren systematisch erforscht (*Pinquart/Masche* 1999; *Puhr u.a.* 2001; *Ricking* 2003; *Wagner* 2007). Wenn auch nicht mehr als Bagatelle behandelt, so findet sie in der Bildungspraxis noch immer kaum offenes Gehör. Gleiches gilt für die Wissenschaft, wo ein Mangel sowohl an wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch an entsprechenden Diskursen deutlich wird. Auch wenn bisher nur wenige repräsentative Daten vorliegen, so ist doch aufgrund zahlreicher, wenn auch vorwiegend regionaler Studien davon auszugehen, dass schulabsente Verhaltensformen in unseren Schulen relativ verbreitet sind (*Schreiber-Kittl/Schröpfer* 2002; *Schulze* 2003). Damit stellt sich eine Frage, die über das reine Ausmaß des Schulschwänzens hinausgeht: welche unterschiedlichen Auftretensweisen von Schulabsentismus finden wir vor und womit hängen diese zusammen? Insbesondere die Unterschiede zwischen den Formen sind von Interesse, wie im Abschnitt zur Fragestellung erläutert werden wird.

Forschungsstand

Zum Begriff Schulschwänzen liegen sehr unterschiedliche Definitionen vor. Eine Problematik liegt darin, dass mit dem Terminus verschiedene Verhaltensweisen wie Randstunden-Schwänzen, gelegentliches oder lang andauerndes Schwänzen, sporadische oder dauerhafte Schulverweigerung oder Zurückhalten durch die Eltern umschrieben werden. *Wagner u. a.* (2005) grenzen Schulschwänzen und Schulverweigerung beispielsweise nicht voneinander ab und bezeichnen letzteres als „das häufige Schulschwänzen“ (S. 459). Dies scheint insofern problematisch, als hinter Schulschwänzen im Gegensatz zu Schulverweigerung unterschiedliche Motive verborgen sein dürften (*Thimm* 2000). In diesem Artikel verwenden wir die Definition von *Pinquart/Masche* (1999), die *Schulabsentismus* als Oberbegriff des hier thematisierten Gesamtphänomens verwenden: Schulabsentismus steht für

das Fernbleiben vom Unterricht aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund, unabhängig davon, ob die Eltern informiert sind und dies durch Entschuldigungen legitimieren oder nicht. Auf dieser Basis verwenden wir den Begriff synonym zu Schulschwänzen. *Pinquart/Masche* (a.a.O) unterscheiden ferner zwischen Schulschwänzen und *Schulverweigerung*: Schulverweigerung umschreibt Kinder und Jugendliche mit vordergründig emotional bedingten Verhaltensproblemen, die – mit Wissen der Eltern – nicht mehr imstande sind, zur Schule zu gehen und in diesem Zusammenhang auffällige psychogene oder psychosomatische Verhaltensweisen zeigen.

In diesem Artikel werden zwei Konzepte präsentiert, welche sich als die beiden zentralen Paradigmen der neueren internationalen Absentismus- und Dropout-Forschung herauskristallisiert haben. Das erste Konzept basiert auf der individuellen, an der Herkunft orientierten Perspektive und nimmt Schüler- und Familienfaktoren in den Blick, welche mit Schulabsentismus verbunden sind. Das zweite Konzept fokussiert die institutionelle und kontextuelle Perspektive, d.h. Faktoren der Schule und der Peers. Zum Verständnis des komplexen Phänomens Schulabsentismus sind beide Zugangsweisen wichtig und auch hilfreich. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund der Fragestellung dieses Aufsatzes.

Schulschwänzen als individuelle und familiäre Pflichtverletzung

Die auf das Individuum ausgerichtete Perspektive basiert auf der traditionellen Auffassung von Schulabsentismus als einem Prozess, der von den individuellen Erfahrungen der Schüler/innen beeinflusst wird. Dazu liegen verschiedene Längsschnittstudien vor, welche Prädiktoren von Schulabsentismus in einem frühen Stadium untersuchen (*Alexander u. a.* 1997; *Garnier u. a.* 1997; *Roderick* 1994). Gemeinsam ist ihnen der Befund, dass frühe Schulleistungen, Engagement und Schulunlust bereits in den ersten Schuljahren in der Lage sind, Schulabsentismus in der Sekundarstufe I vorauszusagen. *Roderick* (1994) konnte zudem nachweisen, dass Unterschiede in den Schulnoten zwischen Schulschwänzer/innen und präsenten Schüler/innen schon in der vierten Klasse evident werden. Solche Befunde verdeutlichen, dass schulabsentes Verhalten Teil einer dauerhaften Entwicklung ist, welche als schulischer Abkoppelungsprozess verstanden werden kann und sich sowohl in der Schulleistung als auch in der sozialen Integration manifestiert. In individueller Hinsicht interessiert ferner das Ausmaß an schulabsenten Verhaltensformen, mögliche Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Alter sowie die damit einhergehenden Motive. Gemäß den verschiedenen Untersuchungen, zu denen auch eine im Rahmen der PISA-Studie durchgeführte Erhebung gehört (*Schümer u. a.* 2003), ist davon auszugehen, dass schulabsente Verhaltensformen bei mehr als 20% der Schüler/innen relativ verbreitet und zwischen 4% und 7% als Schulverweigerer zu bezeichnen sind (*Sturzbecher/Dietrich* 1994; *Pinquart/Masche* 1999; *Schreiber-Kittl/Schröpfer* 2002; *Ricking* 2003; *Wagner/Dunkake/Weiss* 2005). Zum Alter sind die Befunde zwar uneinheitlich, doch zeigen verschiedene Untersuchungen (*Baker u.a.* 2001; *Reid* 2003a; 2003b; *Wagner/Dunkake/Weiss* 2005; *Stamm* 2007) recht eindeutig, dass Schulabsentismus mit zunehmendem Alter ansteigt. Besonders zu erwähnen ist ein

zusätzlicher Indikator der Schulleistung: das Sitzenbleiben. In der Schweiz und in Deutschland ist mindestens jedes fünfte Kind im Verlaufe seiner Schulzeit von einer Klassenwiederholung betroffen (*Bless/Schüpbach/Bonvin* 2004; *Statistisches Bundesamt* 2004). Obwohl in den USA einige neuere Untersuchungen einen positiven Effekt von Klassenwiederholung auf die Schulleistung vermerken (*Alexander* u. a. 1994; *Roderick* 1994), gehen fast alle empirischen Studien davon aus, dass Klassenwiederholungen insbesondere in frühen Jahrgangsstufen die Wahrscheinlichkeit von Schulschwänzen und Schulabbruch massiv erhöhen (*Rumberger* 2001). Intensiv beforscht ist auch der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und sozioökonomischen Merkmalen. Neuere deutschsprachige Untersuchungen weisen nach, dass Schulabsentismus in allen Sozialschichten und Familienstrukturen vorkommt (*Pinquart/Masche* 1999; *Stamm* 2004), dem gegenüber steht der einhellige Tenor der älteren anglo-amerikanischen Forschungsbefunde, dass Schulabsentismus vor allem auf dem Nährboden sozialer Deprivation und bildungsferner Milieus oder in Familien mit Migrationshintergrund entsteht (*Fogelman* u. a. 1980; *Rutter/Mortimer/Mortimer* 1980; *Rothman* 2001).

Schulabsentismus in institutioneller und kontextueller Perspektive

Gemäss angelsächsischer Schulabsentismus-Studien (*Rumberger* 2001) sind individuelle Gewohnheiten, Einstellungen und Verhaltensweisen auch von institutionellen Settings abhängig. In Großbritannien hat dieses Paradigma seinen Ursprung in den Studien von *Carroll* (1977) und *Rutter/Mortimer/Mortimer* (1980). Sie weisen nach dass das Absentismus-Problem weniger beim Kind liegt, sondern weit stärker von der Schule zu verantworten ist. In den USA ist es der Report des *National Research Council* (2004), der darauf verweist, dass die Schulabsentismusforschung zu stark und einseitig auf individuelle Risikofaktoren und familiäre Hintergrundmerkmale setzt und zu wenig auf die möglicherweise ebenso problematischen Settings, in denen Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Zwar hat *Kornmann* (1980) auch in Deutschland die Frage aufgeworfen, ob „Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungswürdiger Unterrichtsqualität?“ sei, doch hatte sie auf die Schulqualitätsforschung und die wenigen Arbeiten zum Schulabsentismus kaum Einfluss. Erst jüngst hat *Ricking* (2006) diese Perspektive aufgenommen und konstatiert, dass „der heutige Forschungsstand den Punkt überschritten hat, Schulschwänzen als intraindividuell bedingtes Persönlichkeitsmerkmal mit familienbedingter Genese zu verstehen“ (S. 19) und deshalb ein synoptisch-integrativer Blick auf den Gegenstand zu richten sei. Einen solchen Blick auf die Rolle der Schule werfen *Wehlage/Rutter* (1986), *Croninger/Lee* (2001), *Lee/Burkam* (2003) oder *Rumberger/Palardy* (2005). Ihnen geht es in erster Linie um die Frage, welche Rolle Bildungsinstitutionen im Hinblick auf schulmeidende und zu Dropout führende Verhaltensweisen von Schülern spielen. *Lee/Burkam* (2003) differenzieren dabei zwischen einer erweiterten und einer engen Schulperspektive. Während die erweiterte Perspektive auf explizite Schulstrukturen, akademische und soziale Organisation fokussiert, umfasst die engere Perspektive alle impliziten Strategien von Schulen, welche schulabsente Verhaltensformen provozieren können.

Explizite Strategien: Schulen beeinflussen über ihre Struktur und ihre Organisation schulabsentes Verhalten, jedoch auf unterschiedliche Weise. Dabei werden vor allem drei Aspekte, die für diese Differenzen verantwortlich zu machen sind, diskutiert: Die Zusammensetzung der Schülerschaft, Unterrichtsklima und Schulqualität (,soziales Kapital', Coleman 1987) und die strukturellen Charakteristika der Schulen. Je höher das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und je besser die Beziehungen zu den Lehrkräften eingeschätzt werden, desto tiefer fallen Schulabsentismus- oder Dropout-Raten aus (Bos u. a. 1992; Piquart/Masche 1999; Hascher 2004; Hosenfeld/Helmke 2004).

Implizite Strategien: In den letzten zehn Jahren haben verschiedene Forscher wie Rumberger (1995), Valenzuela (1999), Blaug (2001), Schulze (2003) oder Gaupp/Hofmann-Lun (2005) darauf hingewiesen, dass auch verdeckte Faktoren das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beeinflussen und deshalb einer Schuldistanz förderlich oder hinderlich sein können. Angesprochen ist damit der Bereich der impliziten Schulprozesse. Mangelnde Reaktionen seitens der Lehrpersonen auf (häufige) Abwesenheit von Schüler/innen – daher ,implizite' Strategien – können ebenso wie subtile Erleichterung darüber, dass der Störenfried einmal nicht den Grossteil der Aufmerksamkeit beansprucht, zu einem Teufelskreis der Schuldistanzierung bei einzelnen Schüler/innen führen. Hierbei stellt sich auch die Frage, inwiefern schulspezifische Merkmale sich auf die Absenzenrate ihrer Schüler/innen auswirken.

Über die Bedeutung der Peers existieren im Zusammenhang mit Schulabsentismus erstaunlicherweise relativ wenige Untersuchungen (Atkinson u.a. 2000), doch gilt als unbestritten, 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 (Hofer/Fries 2005). Gerade weil Schülerinnen und Schüler heute vorwiegend zur Schule kommen, um hier ihre Freunde zu treffen, sind die Nebenschauplätze der Schule entsprechend attraktiver geworden. Atkinson u.a. (2000) bestätigen die verstärkende und stabilisierende Wirkung solcher Gruppierungen auf schulabsentes Verhalten.

Fragestellung

Auf der Basis der besprochenen Befunde untersucht dieser Artikel das Phänomen Schulabsentismus und betrachtet dabei sowohl die individuelle als auch die institutionelle Perspektive. Konkret geht es um die Differenzierung zweier Formen von Absentismus: Ausgehend von der Überlegung, dass Schulschwänzen ein jugendliches Verhalten mit sehr unterschiedlichen Ausmaßen und Formen ist, wird die Frage verfolgt, inwieweit sich Schüler/innen mit gelegentlichen Absenzen (vereinzelt Schulstunden schwänzen) von solchen unterscheiden, die massiv die Schule schwänzen (halbe und ganze Tage, auch mehrmals). Die untersuchungsleitende Fragestellung lautet: Mit welchen Bedingungsfaktoren aus den Bereichen Persönlichkeit, Familie, Schule sowie Peers hängt gelegentliches und massives Schulschwänzen zusammen?

Untersuchungsdesign

Stichprobe

Die folgenden Analysen basieren auf dem Datensatz der Studie «Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen», die im Auftrag des Schweizerischen Nationalfonds durchgeführt und im Jahr 2007 abgeschlossen wurde. Das Sample umfasst 28 repräsentative Schulen aus neun Kantonen der deutschsprachigen Schweiz. Die schriftliche Befragung erfolgte mit insgesamt 3942 Schülerinnen und Schülern im Frühjahr 2006. Sie waren zwischen 12 und 17 Jahre alt und besuchten die 7., 8. oder 9. Klasse der Sekundarstufe I. Es bestand eine leichte Überrepräsentation von Jungen (50.6% gegenüber 49.4% Mädchen). Von den Probanden besuchten 297 (7.5%) eine Kleinklasse (Angebot für Schüler, welche trotz Fördermaßnahmen durch den Unterricht der Regelklasse überfordert werden), 914 (23.2%) eine Schule mit Grundansprüchen (Realschule; entspricht der deutschen Hauptschule) und 2577 (65.4%) eine Schule mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Bezirksschule oder gymnasiale Vorbereitungsklassen). Auch diese Verteilung ist repräsentativ für die Deutschschweiz.

Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Die abhängige Variable: Ausmaß der Absenzen

Schulabsentismus wurde in unserer Studie als auf das laufende Schuljahr bezogener gewichteter Häufigkeitsindex erhoben, wobei differenziert wurde zwischen dem Fehlen einzelner Stunden („Hast du in diesem Schuljahr schon...in bestimmten Fächern geschwänzt? ...Randstunden geschwänzt? ...eine Prüfung geschwänzt?“), halber Tage („...Halbtage geschwänzt?“) sowie ganzer und mehrerer Tage („...einzelne Tage geschwänzt? ...mehr als 2 Tage hintereinander geschwänzt?“). Die Schüler/innen hatten jeweils die Auswahl zwischen ‚noch nie‘, ‚ab und zu‘ und ‚mehr als fünfmal‘.

Individuelle und familiäre Merkmale der Schüler/innen

Erfasst wurden als sozio-demographische Variablen das Geschlecht, das Alter, die Klassenstufe sowie die Nationalität (als Dummy-Variable codiert: Schweizer Nationalität = 0, ausländische Nationalität = 1) der Schüler/innen sowie deren sozio-ökonomischer Hintergrund, welcher mittels des ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) nach *Ganzeboom/De Graaf/Treiman* (1992) definiert wurde. Hierzu wurde der Beruf des Vaters erhoben und auf der ISEI-Skala eingestuft. Des Weiteren wurden die Schulnoten (Deutsch und Mathematik) des letzten Zeugnisses erhoben sowie Klassenwiederholung(en) und Klassenüberspringen abgefragt. Die Delinquenzbereitschaft wurde mit einer Skala in Anlehnung an *Blank u. a.* (2003) erfasst. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie schlimm sie es finden, wenn jemand ein Delikt aus einer Liste von zehn Möglichkeiten begeht. Verwendet wurden hier die beiden Subskalen „Leichte Delinquenz“ (Schwarzfahren oder die Unterschrift der Eltern fälschen etc.; 3 Items, $\alpha=.79$) und „mittlere Delinquenz“ (Sachbeschädigung, Brandstiftung etc.; 4 Items, $\alpha=.79$). Die dritte Subskala, „schwere Delinquenz“ (Körperverletzung, Raub etc.), hatte sich als nicht erklärungsstark erwiesen. Das Leistungsselbstkonzept wurde anhand der Skala von *Eder*

(1998) ermittelt (5 Items $\alpha=.80$). Darüber hinaus wurden gesundheitliche Beschwerden erfasst, indem Fragen zu depressiven Symptomen wie „Müdigkeit und Abgespanntheit“ sowie zu psychovegetativen Symptomen „Schlafstörungen, nächtliches Aufschrecken“ etc. (5 Items, $\alpha=.72$) nach *Eder* (1998) gestellt wurden. Ebenfalls in Anlehnung an *Eder* erfolgte die Erfassung der Häufigkeiten des Konsums von Genussmitteln, wobei die drei Kategorien „Tabak rauchen“, „Bier und Wein trinken“ sowie „starken Alkohol oder Mixgetränke trinken“ mit der Kategorie „Haschisch rauchen/Kiffen“ nach gleichem Muster ergänzt wurden. Die familiären Merkmale wurden mittels vier Skalen erhoben: Elterliche Zuwendung (*Eder* 1995; 3 Items, $\alpha=.65$), Schulbezogenes Monitoring (*Eder* 1995; *Kittl u. a.*, 2005; sowie Eigenentwicklung; 4 Items, $\alpha=.61$); aktive Freizeitgestaltung in der Familie (Familienskala nach *Roth* 2002; 4 Items, $\alpha=.66$), sowie Kontrolle in der Familie (ebd.; 4 Items, $\alpha=.74$).

Institutionelle und kontextuelle Merkmale

Die Erfassung der institutionellen Merkmale erfolgte anhand der Settings Schule und Peers. Zum Setting Schule gehören die folgenden dargestellten fünf Dimensionen. 1. Klassengemeinschaft: „Wenn jemand aus meiner Klasse Hilfe braucht, helfen wir einander gerne.“ (3 Items, nach *Eder* 1998, $\alpha=.61$); 2. Allgemeiner Umgangston zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen: „Lehrpersonen und Schüler/innen gehen meistens freundlich miteinander um.“ (4 Items in Anlehnung an *Ditton/Merz* 1999; $\alpha=.69$); 3. Leistungsdruck: „Für eine gute Note muss man an dieser Schule sehr viel leisten.“ (3 Items in Anlehnung an *Eder* 1998, $\alpha=.53$); 4. Strenge und Kontrolle: „Die Lehrpersonen achten darauf, dass wir die Hausordnung/Schulordnung einhalten.“ (4 Items nach *Eder* 1998, $\alpha=.68$); 5. Schulklima: „Die Stimmung an unserer Schule ist meistens: heiter, ein wenig fröhlich, ein wenig gedrückt, oder gedrückt/lustlos“ (4 Items, nach *Eder* 1998, $\alpha=.61$). Die Erfassung der Peer-Merkmale erfolgte anhand einzelner Items zur „Anzahl guter Freunde“ und „Häufigkeit des Treffens der Freunde“, „Vereinsaktivität“ (dichotom) sowie zur „Beliebtheit bei Gleichaltrigen“.

Auswertung

Zunächst wird die Stichprobe anhand deskriptiver Auswertungen charakterisiert, wobei auf die Häufigkeit der Absenzen nach Klassenstufe und Schulniveau eingegangen wird. Da die Abszenzhäufigkeit nicht normalverteilt ist, wird anschließend eine blockweise binär-logistische Regression durchgeführt, welche den vergleichenden Fokus zwischen gelegentlichem und notorischem Absentismus vertieft. Sie erlaubt Aussagen darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Jugendlicher, der bestimmte Merkmale aufweist, zu gelegentlichem oder massivem Absentismus neigen dürfte. Hierzu wurde eine Dummy-Variable gebildet, welche gelegentliches Schwänzen (Ausprägung 0) von massivem Schwänzen (Ausprägung 1) unterscheidet. Gelegentliches Schwänzen bedeutet hierbei, dass lediglich einzelne Schulstunden versäumt wurden, während massives Schwänzen voraussetzt, dass im aktuellen Schuljahr über Einzelstunden hinaus auch halbe und ganze Tage gefehlt wurden. Vorab wurde eine Korrelationsmatrix aller unabhängigen Variablen erstellt, um ggf. Variablen ausschließen zu können, die untereinander zu stark korrelieren ($r > .40$). Die strukturell-organisatorischen

Rahmenbedingungen des Schulbesuchs werden aufgrund der spezifisch auf die Schülerperspektive fokussierende Fragestellung lediglich bei den deskriptiven Analysen berücksichtigt. Dabei werden sowohl individuelle und familiäre Variablen einbezogen wie auch die beiden Kontexte Schule und Peergroup aus der Sicht der befragten Schüler/innen.

Ergebnisse

Verbreitung von Schulabsentismus

Aus Tabelle 1 werden Verbreitung und Ausmaß des Schulschwänzens im zum Befragungszeitpunkt laufenden Schuljahr (2005/2006) ersichtlich. Fast jede/r dritte Schüler/in (33.1%) hatte im Verlaufe der letzten sechs Monate bereits die Schule geschwänzt. Massiv die Schule geschwänzt, d.h. mehr als fünfmal einen halben Tag, haben in diesem Zeitraum 4.7% oder 194 Schülerinnen und Schüler.

Tab.1: Schulschwänzen nach Intensität, Anforderungsniveau und Klassenstufe. Antworten auf die Frage „Hast du in diesem Schuljahr schon geschwänzt?“, N = 3942, missing 8.6% (342)

Anforderungs-Niveau	Klassenstufe	Nicht-Schwänzer: Ich habe noch nie geschwänzt		Gelegenheits-schwänzer: Ich habe ab und zu geschwänzt		Massive Schwänzer: Ich habe mehr als 5 Mal geschwänzt		Total pro Klassenstufe	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Erweitertes Niveau	7. Klasse	547	38.1	133	25.0	23	19.5	703	33.7
	8. Klasse	536	37.3	178	33.5	42	35.6	756	36.2
	9. Klasse	354	24.6	220	41.4	53	44.9	627	30.1
	<i>Total</i>	<i>1437</i>	<i>68.8</i>	<i>531</i>	<i>25.4</i>	<i>118</i>	<i>5.6</i>	<i>2086</i>	<i>100</i>
Grundlegendes Niveau	7. Klasse	302	33.1	54	19.2	9	14.1	365	29
	8. Klasse	346	37.9	99	35.2	14	21.9	459	36.5
	9. Klasse	264	28.9	128	45.6	41	64.1	433	34.4
	<i>Total</i>	<i>912</i>	<i>72.5</i>	<i>281</i>	<i>22.3</i>	<i>64</i>	<i>5.1</i>	<i>1257</i>	<i>100</i>
Kleinklassen	7. Klasse	36	19.1	4	7	0	0	40	15.6
	8. Klasse	56	29.8	9	15.8	4	33.3	69	26.8
	9. Klasse	96	51.5	44	77.2	8	66.7	148	57.6
	<i>Total</i>	<i>188</i>	<i>73.1</i>	<i>57</i>	<i>22.2</i>	<i>12</i>	<i>4.6</i>	<i>257</i>	<i>100</i>
Gesamt (N)		2537		869		194		3600	

Aus Tabelle 1 geht ebenfalls hervor, dass die Häufigkeit der Absenzen sich nach der Schulform unterscheidet. So befinden sich in den Klassen des erweiterten Schulniveaus mit 68.8% die wenigsten Nicht-Schwänzer/innen (grundlegend: 72.5%; Kleinklassen: 73.1%), aber die meisten Gelegenheits-schwänzer/innen (25.4%; grundlegend: 22.3%; Kleinklassen: 22.2%). Massive Schulschwänzer finden sich am häufigsten in den Schulformen mit erweiterten Ansprüchen (5.6%; grundlegend: 5.1%; Kleinklassen: 4.6%). Auffällig ist der konsistente Anstieg des Schwänzens mit zunehmendem Alter in allen Schulformen, insbesondere zwischen dem achten und neunten Schuljahr.

Einflussfaktoren auf massives Schulschwänzen

Die in Tabelle 2 dargestellte binär-logistische Regression beginnt mit dem Basismodell, das Geschlecht, Alter, Klassenstufe und Nationalität kontrolliert. Anschließend werden schrittweise die Variablenblöcke des Individuums, der Familie, der Schule und der Peergroup eingeführt. Dabei konnten insgesamt 633 Schülerinnen und Schüler einbezogen werden. Unter Einbezug aller vier Modelle werden gesamthaft 34.1% der Varianz erklärt.

Tabelle 2: Binär-Logistische Regression zur Unterscheidung von gelegentlichem und massivem Schulabsentismus

	Basismodell			Modell 1 Individuum			Modell 2 Familie			Modell 3 Schule			Modell 4 Peers		
	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig	B	S.E.	Sig
Konstante	1.235	2.483	-	2.202	3.606	-	2.030	3.794	-	7.709	2.771	-	1.396	4.023	-
Geschlecht	-.632	.256	*	-.119	.335	-	-.293	.355	-	-.342	.285	-	-.332	.361	-
Alter	-.183	.190	-	-.137	.263	-	-.193	.272	-	-.210	.203	-	-.154	.277	-
Klasse	.381	.262	-	.107	.346	-	.110	.355	-	.330	.278	-	.102	.361	-
Schweizer Nationalität	-.295	.278	-	-.764	.348	*	-.760	.372	*	-.357	.305	-	-.639	.381	-
ISEI	-.006	.008	-	-.006	.009	-	-.005	.009	-	-.005	.008	-	-.004	.009	-
<i>Individuum</i>															
Klasse wiederholt				.170	.352	-	.185	.373	-	.178	.379	-	.147	.382	-
Klasse übersprungen				1.617	.755	*	1.301	.848	-	1.136	.865	-	-.238	.227	-
Note Deutsch				.126	.314	-	.188	.320	-	.165	.330	-	.163	.321	-
Note Mathematik				-.193	.216	-	-.215	.225	-	-.234	.222	-	-.238	.227	-
Leistungsselbstkonzept				-.926	.289	**	-.900	.303	**	-.954	.310	**	-.942	.308	**
Leichte Delinquenz				-.358	.738	-	-.704	.762	-	-.698	.776	-	-.701	.767	-
Mittlere Delinquenz				1.443	.611	*	1.444	.632	*	1.456	.647	*	1.466	.650	*
Gesundheitliche Beschwerden				.597	.356	-	.636	.366	-	.612	.357	-	.574	.371	-
Genussmittelkonsum				.416	.166	*	.396	.169	*	.368	.189	-	.298	.177	-
<i>Familie</i>															
Zuwendung							.964	.489	*	.964	.489	*	.948	.495	-
Monitoring							-.969	.298	**	-.969	.298	**	-.948	.296	**
Freizeitgestaltung							.405	.283	-	.405	.283	-	.372	.288	-
Kontrolle							.149	.236	-	.149	.236	-	.143	.236	.546
<i>Schule</i>															
Beziehungen LP-Schüler										.606	.238	*	-.445	.268	-
Leistungsdruck										-.083	.231	-	.104	.261	-
Kontrolle										-.231	.243	-	.000	.282	-
Schulklima										-.964	.282	**	-.612	.319	-
Gemeinschaft										-.599	.153	**	-.253	.198	-
<i>Peers</i>															
Anzahl guter Freunde													-.215	.250	-
Beliebtheit													.074	.108	-
Vereinsaktivitäten													-.308	.318	-
Häufigkeit Freunde treffen													.273	.251	-
N		633			633			633			633			633	
Negelkerke ²		.030			.155			.299			.335			.344	
Likelihood Ratio		439.89			398.13			346.193			332.67			329.28	
DF		5			5			1			4			4	
Verbesserung zu Modell 1 (%)		5			14			18			23			27	
					15.2%			26.9%			31.2%			34.1%	

Signifikanzniveaus: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Das Basismodell differenziert die bereits dargestellten Befunde. Es zeigt für unsere Stichprobe auf, dass sich massive von gelegentlichen Schulschwänzern signifikant in Bezug auf das Geschlecht signifikant unterscheiden: Massive Schulschwänzer sind mit höherer Wahrscheinlichkeit männlichen Geschlechts ($B = -.632$), wobei diese Differenz unter Einbezug der weiteren Prädiktorvariablen nicht konstant bleibt. Die weiteren Variablen, die zur Charakterisierung des Herkunftsumfeldes der Jugendlichen herangezogen wurden (Alter, Klassenstufe, Nationalität und ISEL), erwiesen sich hingegen als nicht erklärungsstark.

In Modell 1 (Individuum) wurden zusätzlich biografische und personbezogene Variablen aufgenommen. Einen signifikanten Erklärungswert haben hier das Klassenüberspringen ($B = 1.617$, $p < .05$), das Leistungsselbstkonzept ($B = -.926$, $p < .05$), der Konsum von Genussmitteln ($B = .416$, $p < .05$) sowie die mittlere Delinquenzbereitschaft ($B = 1.443$, $p < .05$). Jugendliche, die bereits einmal eine Klasse übersprungen haben, schwänzen demnach eher massiv als gelegentlich; Gleiches gilt für diejenigen, die angeben, Genussmittel zu konsumieren und für solche mit einer mittleren Delinquenzbereitschaft. Ein schwaches Leistungsselbstkonzept weist eher auf gelegentliches Schwänzen hin als auf massiven Absentismus.

Modell 2 (Familie) enthält zusätzlich noch die familiären Merkmale. Untersucht wurden dabei Charakteristika der Zuwendung der Eltern, deren Interesse an der Schule (Monitoring), die schulbezogene Kontrolle und die gemeinsame Freizeitgestaltung. Zwei der vier Variablen hängen signifikant mit dem Ausmaß des Schwänzens zusammen: Je intensiver das elterliche Monitoring und je stärker die Jugendlichen Zuwendung ($B = .964$, $p < .05$) von ihrer Familie erfahren, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit massiven Schulschwänzens. Das schulbezogene Monitoring wurde als einzige Einflussvariable hoch signifikant ($B = -.969$, $p < .001$), wodurch sich zeigt, dass nicht in erster Linie das Kontrollverhalten der Eltern sich positiv auf die Schulpräsenz auswirken kann, sondern vielmehr ihr Engagement für die schulische Bildung ihres Kindes (Monitoring).

In Modell 3 (Schule) wurden die schulischen Variablen einbezogen. Bedeutsame Einflussfaktoren sind dabei positive Beziehungen zu Lehrpersonen ($B = .606$, $p < .005$), und das Schulklima ($B = -.964$, $p < .001$), bzw. eine gute Klassengemeinschaft ($B = -.599$, $p < .001$). Demnach reduzieren ein von den Schülerinnen und Schülern als positiv empfundenes Verhältnis zu den Lehrkräften und ein ebensolches Schulklima das Risiko massiven Schulschwänzens am stärksten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Schüler bei positivem Umgang und Schulklima überhaupt nicht schwänzen, sondern lediglich ab und zu statt massiv.

Schließlich gehen in Modell 4 (Peers) die Gleichaltrigen ein. Hier erweist sich keine der erhobenen Variablen als erklärungsstark. Erstaunlich ist damit im Vergleich zu Forschungsbefunden anderer Studien (Atkinson u. a. 2000; Oehme 2007), dass sich für unseren Datensatz keinerlei Peereffekte nachweisen lassen.

Diskussion

Ziel dieses Aufsatzes war die Klärung der Frage, inwiefern sich gelegentliche Schulschwänzer hinsichtlich ihrer individuellen und kontextuellen Merkmale von massiven Schulschwänzern unterscheiden. Zunächst einmal zeigte sich im Ergebnis, dass Schulschwänzen eine sehr verbreitete, von fast 50% der befragten Jugendlichen gezeigte Verhaltensweise ist. Von besonderem Interesse ist dabei die Heterogenität der Schulschwänzer in Bezug auf die Häufigkeit und Dauer der Absenzen.

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage nach den Bedingungen für das Schulschwänzen lassen sich aufgrund unserer Analyse sowohl aus individuell-familiärer als auch aus institutionell-kontextueller Perspektive empirisch bedeutsame Variablen ableiten. Massiver Schulabsentismus ist damit eine Form abweichenden Verhaltens, der sowohl mit individuellen als auch mit institutionellen Faktoren erklärt werden muss. Als besonders erklärungsstark erweisen sich das Verhältnis zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen, das Schulklima, die Klassengemeinschaft sowie die familiäre Zuwendung und das elterliche Monitoring. Aufschlussreich sind jedoch auch die ‚non-findings‘, weil sie unsere Erkenntnisse bedeutsam erweitern. So spielen insbesondere Variablen wie die Nationalität, der sozio-ökonomische Status, Leistungsdruck oder Strenge und Kontrolle durch die Schule keine relevante Rolle im Hinblick darauf, ob Jugendliche nur ab und zu oder massiv die Schule schwänzen. Die stärkste Vorhersagekraft hat jedoch das Leistungsselbstkonzept. Dieser Faktor bleibt auch unter Kontrolle aller anderen Prädiktorvariablen signifikant: Ist das Leistungsselbstkonzept der Jugendlichen stabil, so schwänzen sie allenfalls gelegentlich, nicht aber massiv. Gleiches gilt für die Bereitschaft zu Delikten mittlerer Schwere. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass aufgrund der gesamthaft aufgeklärten Varianz von lediglich 34.1% ein Graubereich bleibt, der die Unterscheidung von gelegentlichem und massivem Schulabsentismus erschwert.

Anzumerken ist schließlich, dass es sich bei unserer Untersuchung um eine querschnittliche und keine längsschnittliche Studie handelt, weshalb wir keine Entwicklungsverläufe nachzeichnen können. Auch das kausale Zusammenwirken einzelner Faktoren bleibt deshalb ungeklärt, ebenso wie die Richtung der Effekte, d.h. ob Schulabsentismus eine Folge von schlechten Schulleistungen, schulischer Ausgrenzung oder schlechten Peer-Beziehungen oder eher eine Bedingung für dieselben darstellt.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Erklärung der Faktoren, die zu massiven Schulschwänzen beitragen, eine schwierige Aufgabe ist. Gelegentliches unerlaubtes Fernbleiben von der Schule kann durchaus als entwicklungstypische Form oppositionellen oder Autonomie suchenden Verhaltens verstanden und in diesem Sinne als ‚normal‘ eingestuft werden. Dies gilt jedoch für die massiven Schulschwänzer nicht mehr. Sie weisen Merkmale auf, die ihnen das Etikett einer Problemgruppe verleihen. Deshalb erfordert die Reduktion von Schulabsentismus vielseitige, auf Schüler- Familien- und Schulfaktoren ausgerichtete Anstrengungen, um den Lebenskontext von massiven Schulschwänzer/innen zu optimieren. Familien und Schulen können jedoch etwas tun, um dieses Problem in den Griff zu bekommen. Die Hauptidee unserer Studie unterstreicht die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen: es schwänzen diejenigen Kinder und Jugendlichen weniger, welche die Beziehung zu ih-

ren Lehrpersonen als positiv einschätzen und deren Eltern sich um ihre schulischen Belange aktiv kümmern und dafür interessieren.

Literatur

- Alexander, K. L./Entwistle, D. R./Horsey, C. S. (1997):* From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 2, pp. 87-107.
- Atkinson, M./Halsey, K./Wilkin, A./Kinder, K. (2000):* Raising attendance. – Slough.
- Baker, M. L./Sigmon, J. N./Nugent, E. M. (2001):* Truancy reduction: Keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin*, pp. 1-20.
- Blank, T./Naplava, T./Oberwittler, D./Köllisch, T. (2003):* MPI-Schulbefragung 1999/2000: Skaldokumentation (Technische Berichte des Projekts 'Soziale Probleme und Jugenddelinquenz im sozialökologischen Kontext' Nr. 2). Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht. – Freiburg.
- Blaug, M. (2001):* Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift*, 22, 1, S. 44-52.
- Bless, G./Schüpbach Kaufmann, M./Bonvin, P. (2004):* Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. – Bern.
- Bos, T./Ruitjers, K./Visscher, A. J. (1992):* Absenteeism in secondary education. *British Educational Research Journal*, 18, pp. 381-395.
- Carroll, H. C. M. (1977):* Absenteeism in South Wales: Studies of pupils, their homes and their secondary schools. – Swansea.
- Coleman, J. S. (1987):* Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 6, pp. 32-38.
- 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. *Teachers College Record*, 3, 4, pp. 548-581.
- Czerwanski, A./Grüser, D./Salzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2004):* Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 2: Praxisbeispiele und Materialien. – Gütersloh.
- Ditton, H./Merz, D. (1999):* Fragbogen für Lehrerinnen und Lehrer mit Unterrichtsteil für die Lehrkraft im Fach Mathematik. DFG Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“. Online verfügbar unter: www.quassu.net. Stand: 22.01.2008.
- Eder, F. (1995):* Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, BMUK. – Innsbruck.
- Eder, F. (1998):* Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. – Göttingen.

- 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, pp. 25-48.
- Ganzeboom, H.B.G./Treiman, D.J.* (2003): Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In: *Hoffmeyer-Zlotnik, J./Wolf, C.* (Eds.): Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables. – New York.
- Garnier, H. E./Stein, J. A./Jacobs, J. K.* (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, pp. 395-419
- Gaupp, N./Hofmann-Lun, I.* (2005): Wie bewältigen Hauptschüler ihr letztes Schulbesuchsjahr? Erste Ergebnisse einer Schülerbefragung unter besonderer Berücksichtigung schulmüder Jugendlicher. In: *Barth, G./Hensler, J.* (Hrsg.): Jugendliche in Krisen. Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweiger. – Baltmannsweiler, S. 11-22.
- Hascher, T.* (2004): Wohlbefinden in der Schule. – Münster.
- Hofer, M./Fries, S.* (2005): Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: *Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H.* (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. – Stuttgart, S. 151-164.
- 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: *Hascher, T.* (Hrsg.): Emotionen und Wohlbefinden von SchülerInnen. – Bern, S. 113-131.
- Kittl, H., Mayr, A., Schiffer, B.* (2005): Early School Leaving and Drop out. Zwischenbericht 2005. – Graz.
- Kornmann, R.* (1980): Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 27, S. 240-242.
- Lee, V. E./Burkam, D. T.* (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 2, pp. 353-393.
- National Research Council, Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn* (2004): Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn. – Washington, D.C.
- Oehme, A.* (2007): Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus. – Hamburg.
- Pinquart, M./Masche, G.* (1999): Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In: *Silbereisen, R. K./Zinnecker, J.* (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. – Weinheim: S. 221-238.
- Puhr, K./Knopf, H./Gallschütz, C./Häder, K./Müller, A.G.* (2001): Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus. „Ich habe es angehalten, das Rad, das Schulschwänzen heisst.“ – Halle (Saale).
- Reid, K.* (2003a): The search for solutions to truancy and other forms of

- school absenteeism. *Pastoral Care*, 21, 1, pp. 3-9.
- Reid, K.* (2003b): Strategic approaches to tackling school absenteeism and truancy: the traffic lights (TL) scheme. *Educational Review*, 55, 3, pp. 305-21.
- Ricking, H.* (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg. Online verfügbar unter: <http://docsB.erver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2003/ricsch03/pdf/ricsch03.pdf>, Stand: 22.01.2008.
- Roderick, M.* (1994): Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31, 4, pp. 729-759.
- Roth, M.* (2002): Kurzform der Familienklimaskalen für Jugendliche (K-FKS-J) In: *Glöckner-Rist, A.* (Hrsg.) ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. ZIS Version 9.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Rothman, S.* (2001): School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Education Journal*, 2, 1, pp. 59-68.
- Rumberger, R. W.* (1995): Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 3, pp. 583-625.
- Rumberger, R. W.* (2001): Who drops out of school and why? Online verfügbar unter <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>, Stand: 27.10.07.
- Rumberger, R. W. /Palardy, G.* (2005): Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. *American Education Research Journal*, 41, 2, pp. 3-42.
- Rutter, M./Mortimer, B./Mortimer, P.* (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. – Weinheim.
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H.* (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. – Opladen.
- Schulze, G.* (2003): Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. Formen, Ursachen, Interventionen. – Hamburg.
- 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, S. 203-218.
- Stamm, M.* (2005): Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, S. 20-33.
- Stamm, M.* (2007): Schulabsentismus – eine soziale Tatsache. Empirische Fakten und offene Fragen. *Die Deutsche Schule*, 1, 50-61.
- Statistisches Bundesamt* (2006): Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. – Wiesbaden.

- Sturzbecher, D./Dietrich, P.* (1994): Zu den Ursachen schulverweigerischen Verhaltens bei 12- bis 18jährigen Schülern. *Neue Praxis der Schulleitung*, F 12.3: 1-17. – Stuttgart.
- Thimm, K. H.* (2000): *Schulverweigerung*. – Münster.
- Valenzuela, A.* (1999): *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. – New York.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiss, B.* (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Zeitschrift für Soziologie*, 3, 56, S. 457-487.
- Wagner, M.* (Hrsg.) (2007): *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. – München.
- Warzecha, B.* (2001): *Schulschwänzen und Schulverweigerung. Eine Herausforderung an das Bildungssystem*. – Münster.
- Wehlage, G. G./Rutter, R. A.* (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 3, pp. 374-392.