

Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher

Stamm, Margrit; Ruckdäschel, Christine; Templer, Franziska

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Stamm, M., Ruckdäschel, C., & Templer, F. (2009). Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 4(1), 107-121. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-334482>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher

Margrit Stamm, Christine Ruckdäschel, Franziska Templer



Margrit Stamm



Christine
Ruckdäschel



Franziska Templer

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 die institutionellen Faktoren. Sodann wird anhand binär-logistischer 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, aktuell den besten verfügbaren Weg darstellt, um dem Phänomen in seinen vielfältigen Ausprägungen gerecht zu werden.

Schlagworte: Schulabsentismus, individuell, institutionell, Heterogenität

Facets of truancy: Empirical findings on two forms of school absenteeism

Abstract

This article is due to examine two forms of school absenteeism: occasional and heavy truancy. First, theoretical and empirical research is sketched in order to derive possible reasons for school absent behaviour of pupils. This is done by means of two main concepts: the first focussing on individual, the second on institutional factors. The article provides empirical evidence of the differences between occasional and heavy truancy related to the explanatory value of the existing theoretical concepts. The conclusion is that a combined perspective on truancy, considering both the individual and the institutional factors, is the best available strategy to deal with truancy as a phenomenon with multiple characteristics.

Key words: Truancy, School absenteeism, Individual, Institutional, Heterogeneity

Einleitung

Die Debatten zum Schulabsentismus haben in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Aufwind bekommen, der sich anhand der steigenden Zahl von wissenschaftlichen und populären Publikationen erkennen lässt. Beispielsweise war von einer halben Million Schülern die Rede, die in Deutschland regelmäßig den Unterricht schwänzen (Czerwanski u.a. 2004). Mangels geeigneter amtlicher Statistiken sind solche Zahlen jedoch nicht reliabel; trotzdem beeindruckten sie und erregten öffentliche Aufmerksamkeit. Wissenschaftliche Untersuchungen mit zusätzlichem Fokus auf delinquentem Verhalten weisen fast durchweg nach, dass Schulschwänzer/innen häufiger Straftaten begehen als ihre normkonformen Klassenkameraden¹ mit geringen Fehlzeiten (etwa Blank/Naplava/Oberwittler 2003). Aus soziologischer Perspektive wird ferner der funktionelle Aspekt des Schulschwänzens betont und als eine Reaktion auf schwierige Verhältnisse in der Familie und der Schule, im Umgang mit den Peers und/oder dem eigenen Selbst verstanden (Wagner/Dunkake/Weiss 2004). Zudem wird verschiedentlich auf das Risiko hingewiesen, dass betroffene Jugendliche Gefahr laufen, sich von ihrem Bildungsprozess abzukoppeln, was beim Übergang in die Berufswelt die Chancen für einen Ausbildungsplatz erheblich senkt (Warzecha 2001).

Im Gegensatz zu den angloamerikanischen Ländern wird diese 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 schulischen Bildungsdebatte doch kaum den ihr zustehenden Platz. Gleiches gilt für die beteiligten Wissenschaften, in denen ein Mangel sowohl an empirischen Erkenntnissen als auch an einschlägigen Diskursen deutlich wird. Auch wenn bisher nur wenige repräsentative Daten vorliegen, kann man doch aufgrund vorwiegend regionaler Studien davon ausgehen, dass schulabsentes Verhalten von Jugendlichen recht verbreitet ist (Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002; Schulze 2003). Somit stellt sich die Frage nach den unterschiedlichen Auftretensweisen von Schulabsentismus und ihren Ursachen bzw. Interdependenzen.

Forschungsstand

Zu dem Begriff des Schulschwänzens gibt es eine Fülle unterschiedlicher Definitionen. Deren Problematik liegt darin, dass mit dem Terminus „Schwänzen“ so verschiedene Verhaltensweisen wie Randstunden-Schwänzen, gelegentliches oder lang andauerndes Schwänzen, sporadische oder dauerhafte Schulverweigerung und auch das Zurückhalten durch die Eltern umschrieben werden. Wagner u.a. (vgl. 2005) grenzen Schulschwänzen und Schulverweigerung beispielsweise nicht voneinander ab und bezeichnen letzteres als „das häufige Schulschwänzen“ (S. 459). Dies ist insofern unangemessen, als hinter Schulschwänzen – im Gegensatz zur Schulverweigerung – unterschiedliche Motive verborgen sein dürften (Thimm 2000).

Nachfolgend verwenden wir die Definition von *Pinquart/Masche* (vgl. 1999), die „Schulabsentismus“ als Oberbegriff für das thematisierte Gesamtphänomen 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 auch wir den Begriff synonym zu Schulschwänzen. *Pinquart/Masche* (a.a.O) unterscheiden ferner zwischen Schulschwänzen und „Schulverweigerung“: Dabei umschreibt „Schulverweigerung“ das Absenzverhalten von Kindern und Jugendlichen mit vordergründig emotional bedingten Verhaltensproblemen, die – mit Wissen der Eltern – nicht mehr regelmäßig zur Schule gehen und überdies auffällige psychogene und/oder psychosomatische Verhaltensweisen zeigen.

Definition
Schulabsentismus
nach
Pinquart/Masche

Im vorliegenden Beitrag werden zwei Konzepte präsentiert, die sich als zentrale 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; das zweite hingegen unterstreicht die institutionelle und kontextuelle Umwelt, d.h. die schulischen Faktoren und die Peerbeziehungen. Zum Verständnis des Schulabsentismus sind beide Zugangsweisen wichtig und hilfreich.

Schulschwänzen als individuelle und familiäre Pflichtverletzung

Die erste Perspektive basiert auf der traditionellen Auffassung von Schulabsentismus als einem von den individuellen Erfahrungen der Schüler/innen beeinflussten Prozess. Die dazu vorliegenden Längsschnittstudien untersuchen die Prädiktoren von Schulabsentismus in einem frühen Stadium (*Alexander u.a. 1997; Garnier u.a. 1997; Roderick 1994*). Gemeinsam ist ihnen der Befund, dass das Niveau der Schulleistungen, des schulischen Engagements und der Schulunlust in den ersten Grundschuljahren in der Lage sind, den später in der Sekundarstufe I auftretenden Schulabsentismus vorauszusagen. *Roderick* (vgl. 1994) konnte zudem nachweisen, dass Unterschiede in den Schulnoten zwischen Schulschwänzer/innen und normal anwesenden Schüler/innen schon in der vierten Klasse evident werden. Dies verdeutlicht, dass schulabsentes Verhalten Teil einer kontinuierlichen Entwicklung ist, die als schulbezogener „Abkoppelungsprozess“ verstanden werden kann und sich sowohl in der Schulleistung als auch in der sozialen Integration der fraglichen Schüler/innen manifestiert. In individueller Hinsicht interessieren ferner das Ausmaß der schulabsenten Verhaltensformen, die möglichen Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Alter sowie die damit einhergehenden Motive.

Schulabsentes
Verhalten
manifestiert sich in
Schulleistung und
sozialer Integration

Gemäß den einschlägigen 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 Prozent der Schüler/innen vorkommen, während 4 Prozent bis 7 Prozent der Schüler/innen

als „Schulverweigerer“ zu bezeichnen sind (*Sturzbecher/Dietrich* 1994; *Pinquart/Masche* 1999; *Schreiber-Kittl/Schröpfer* 2002; *Ricking* 2003; *Wagner/Dunkake/Weiss* 2005). Unter Altersgesichtspunkten sind die Befunde zwar uneinheitlich, doch zeigen etliche Untersuchungen (*Baker u.a.* 2001; *Reid* 2003a; 2003b; *Wagner/Dunkake/Weiss* 2005; *Stamm* 2007), dass Schulabsentismus mit zunehmendem Alter ansteigt. Besonders zu erwähnen ist überdies das „Sitzbleiben“ als Indikator der Schulleistung. In Deutschland und der Schweiz ist mindestens jedes fünfte Kind im Verlauf seiner Schulzeit davon einmal betroffen (*Bless/Schüpbach/Bonvin* 2004; *Statistisches Bundesamt* 2004). Obwohl in den USA einige neuere Untersuchungen einen positiven Effekt der Klassenwiederholung auf die Schulleistung registriert haben (*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 merklich erhöhen können (*Rumberger* 2001).

Intensiv beforscht ist auch der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und den sozioökonomischen Merkmalen der Herkunftsfamilie. 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 angelsächsischen Schulabsentismus-Studien (*Rumberger* 2001) sind individuelle Gewohnheiten, Einstellungen und Verhaltensweisen durchaus auch von institutionellen Settings abhängig. In Großbritannien haben vor allem die Studien von *Carroll* (vgl. 1977) und *Rutter/Mortimer/Mortimer* (vgl. 1980) nachgewiesen, dass das Absentismus-Problem weniger vom Kind als Person, sondern mehr von den Bedingungen der jeweiligen Schule ausgelöst wird. In den USA war es jüngst der Report des *National Research Council* (vgl. 2004), der darauf verwiesen hat, dass die Schulabsentismusforschung zu einseitig auf individuelle Risikofaktoren und familiäre Hintergrundmerkmale gesetzt hat und zu wenig auf die ebenso problematischen sozialräumlichen Settings, in denen die Schüler/innen unterrichtet werden. Zwar hat *Kornmann* (vgl. 1980) auch in Deutschland schon zu Beginn der 1980er Jahre die Frage aufgeworfen, ob das Schulschwänzen „Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungswürdiger Unterrichtsqualität“ sei, doch hatte ihre Arbeit auf die Schulqualitätsforschung und die Arbeiten zum Schulabsentismus wenig Einfluss. Erst jüngst hat *Ricking* (vgl. 2006) diese Perspektive wieder aufgenommen und konstatiert, dass „der heutige Forschungsstand den Punkt überschritten hat, Schulschwänzen

als intra-individuell bedingtes Persönlichkeitsmerkmal mit familienbedingter Genese zu verstehen“ (S. 19) und daher ein synoptisch-integrativer Blick auf das Problem zu richten sei.

Einen solchen Blick auf die Rolle der schulischen Umwelt werfen die Arbeiten von *Wehlage/Rutter* (vgl. 1986), *Croninger/Lee* (vgl. 2001), *Lee/Burkam* (vgl. 2003) oder *Rumberger/Palardy* (vgl. 2005). Ihnen geht es in erster Linie um die Frage, welchen Einfluß die jeweiligen Bildungsinstitutionen auf schulmeidende und zu Dropout führende Verhaltensweisen der Schüler/innenn haben. *Lee/Burkam* (vgl. 2003) differenzieren dabei zwischen einer erweiterten und einer engeren Schulperspektive: Während die erweiterte Perspektive auf explizite Schulstrukturen, d.h. auf die akademische und soziale Organisation fokussiert, umfasst die engere Perspektive auch alle impliziten Strategien von Schulen, durch die schulabsente Verhaltensformen provoziert werden können.

Einfluss der
Bildungs-
institutionen auf
schulabsentes
Verhalten

Explizite Strategien: Schulen beeinflussen über ihre Struktur und Organisation schulabsentes Verhalten, jedoch auf unterschiedliche Weise. Für diese Differenzen sind die Zusammensetzung der Schülerschaft, das Unterrichtsklima und die Schulqualität („soziales Kapital“, *Coleman* 1987) sowie die strukturellen Charakteristika der Schulen verantwortlich. Je höher das Wohlbefinden der Schüler/innen und je besser die Beziehungen zu den Lehrkräften eingeschätzt werden, desto geringer fallen die Raten des Schulabsentismus oder des Dropouts aus (*Bos u.a.* 1992; *Pinquart/Masche* 1999; *Hascher* 2004; *Hosenfeld/Helmke* 2004).

Implizite Strategien: In den letzten zehn Jahren haben *Rumberger* (vgl. 1995), *Valenzuela* (vgl. 1999), *Blaug* (vgl. 2001), *Schulze* (vgl. 2003), *Gaupp/Hofmann-Lun* (vgl. 2005) und andere darauf hingewiesen, dass auch verdeckte Faktoren das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler beeinflussen und einer Schuldistanz förderlich oder hinderlich sein können. Angesprochen sind damit implizite Schulprozesse, wie z.B. mangelnde Reaktionen seitens der Lehrpersonen auf die (häufige) Abwesenheit der Schüler/innen. Implizite Strategien können – ebenso wie die subtile Erleichterung darüber, dass ein „Störenfried“ keine Aufmerksamkeit mehr beansprucht – zu einem Teufelskreis der Schuldistanzierung bei einzelnen Schüler/innen führen. Hier stellt sich auch die Frage, inwiefern bestimmte schulspezifische Merkmale sich auf die Absenzzrate der Schülerpopulation auswirken.

Über die Bedeutung der Peers gibt es im Zusammenhang mit Schulabsentismus erstaunlich wenige Untersuchungen (*Atkinson u.a.* 2000), doch gilt als unbestritten, dass sich Jugendliche in ihrem entsprechenden Verhalten wechselseitig beeinflussen. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der damit gestiegenen Bedeutung der Freizeitkulturen und der Peergroups scheint diese Beeinflussung in den letzten Jahren ausgeprägter geworden zu sein (*Hofer/Fries* 2005). Gerade weil Schüler/innen auch zur Schule kommen, um dort ihre Freunde zu treffen, sind die „Nebenschauplätze“ des Schulalltags attraktiver geworden. *Atkinson u.a.* (vgl. 2000) bestätigen die verstärkende und stabilisierende Wirkung solcher Szenen auf das schulabsente Verhalten der Beteiligten.

Verstärkende und
Stabilisierende
Wirkung der
Peergroup auf
Schulabsentismus

Fragestellung

Auf der Basis der erwähnten Befunde untersucht der 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 unterschiedlichen Ausmaßen und Formen ist, wird die Frage verfolgt, inwieweit sich Schüler/innen mit gelegentlichen Absenzen (vereinzelt Schulstunden schwänzend) von solchen unterscheiden, die massiv die Schule schwänzen (halbe und ganze Tage, auch mehrmals schwänzen). Die Leitfrage der Untersuchung lautet: Mit welchen Bedingungsfaktoren aus den Bereichen Persönlichkeit, Familie, Schule sowie Peers hängt ein gelegentliches oder 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 Jahre 2007 abgeschlossen wurde. Das Sample umfasst 28 repräsentative Schulen aus neun Kantonen der deutschsprachigen Schweiz. Die schriftliche Befragung erfasste insgesamt 3942 Schülerinnen und Schüler 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 Prozent gegenüber 49.4 Prozent Mädchen). Von den Probanden besuchten 297 (7.5 Prozent) eine Kleinklasse (Angebot für Schüler, welche trotz Fördermaßnahmen durch den Unterricht der Regelklasse überfordert werden), 914 (23.2 Prozent) eine Schule mit Grundansprüchen (Realschule; entspricht der deutschen Hauptschule) und 2577 (65.4 Prozent) eine Schule mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Bezirksschule oder gymnasiale Vorbereitungsklassen). Diese Verteilung ist repräsentativ für die Deutschschweiz.

Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Abhängige Variable: das Ausmaß der Absenzen

Schulabsentismus wurde in unserer Studie als auf das laufende Schuljahr bezogener gewichteter Häufigkeitsindex erhoben, wobei differenziert wurde zwischen dem Fehlen in einzelnen 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 hintereinan-

der geschwänzt?“). Die Schüler/innen hatten jeweils die Auswahl zwischen den Antworten: ‚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 und deren sozio-ökonomischer Hintergrund, welcher mittels des ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) nach *Ganzeboom/De Graaf/Treiman* (vgl. 1992) definiert wurde. Hierzu wurde der Beruf des Vaters erhoben und auf der ISEI-Skala eingestuft. Des Weiteren wurden die Schulnoten (in Deutsch und Mathematik) des letzten Zeugnisses erhoben sowie eventuelles Klassenwiederholen und Klassenüberspringen abgefragt. Die Delinquenzbereitschaft wurde mit einer Skala in Anlehnung an *Blank u.a.* (vgl. 2003) erfasst. Dazu wurden die Schüler/innen gefragt, wie schlimm sie es fänden, 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* (vgl. 1998) ermittelt (5 Items $\alpha = .80$). Darüber hinaus wurden aktuelle gesundheitliche Beschwerden erfasst, indem Fragen etwa zu depressiven Symptomen wie „Müdigkeit und Abgespanntheit“ sowie zu psychovegetativen Symptomen wie „Schlafstörungen, nächtliches Aufschrecken“ etc. (5 Items, $\alpha = .72$) nach *Eder* (vgl. 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, $\alpha = .66$) und Kontrolle in der Familie (ebd.; 4 Items, $\alpha = .74$).

Institutionelle und kontextuelle Merkmale

Die Erfassung der institutionellen Merkmale erfolgte anhand der Settings Schule und Peergroups. Zum Setting Schule gehörten die folgenden 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*

Erfassung institutioneller Merkmale durch die Settings Schule und Peergroup

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 Peergroup-Merkmale erfolgte anhand einzelner Items zur „Anzahl guter Freunde“ und „Häufigkeit des Treffens der Freunde“, „Vereinsaktivität“ (dichotom) sowie zur „Beliebtheit bei Gleichaltrigen“.

Auswertung

Zunächst soll hier die Stichprobe anhand deskriptiver Auswertungen charakterisiert werden, 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/e Jugendliche/r, der/die 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 dabei, dass lediglich einzelne Schulstunden versäumt wurden, während massives Schwänzen voraussetzt, dass im aktuellen Schuljahr über Einzelstunden hinaus auch halbe und ganze Tage geschwänzt wurden. Vorab wurde eine Korrelationsmatrix aller unabhängigen Variablen erstellt, um ggf. Variablen ausschließen zu können, die untereinander zu stark korrelierten ($r > .40$).

Die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen des Schulbesuchs wurden aufgrund der spezifisch auf die Schülerperspektive fokussierenden Fragestellung lediglich bei den deskriptiven Analysen berücksichtigt. Dabei wurden sowohl individuelle und familiäre Variablen sowie die beiden Kontexte Schule und Peergroups aus der Sicht der befragten Schüler/innen einbezogen.

Empirische Ergebnisse

Verbreitung von Schulabsentismus

Aus Tabelle 1 werden Verbreitung und Ausmaß des Schulschwänzens in dem laufenden Schuljahr (2005/2006) ersichtlich. Fast jede/r dritte Schüler/in (33.1 Prozent) hatte im Verlauf der letzten sechs Monate schon einmal die Schule geschwänzt. Massiv die Schule geschwänzt, d.h. mehr als fünfmal einen halben Tag, haben in diesem Zeitraum 194 Schüler/innen, d.h. 4.7 Prozent der Population.

Unterscheidung
gelegentliches und
massives Schwänzen

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	Klassen- stufe	Nicht- Schwänzer: Ich habe noch nie geschwänzt		Gelegenheits- schwänzer: Ich habe ab und zu geschwänzt		Massive Schwänzer: Ich habe mehr als 5 Mal ge- schwänzt		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 klar hervor, dass die Häufigkeit der Absenzen sich nach der Schulform unterscheidet. So befinden sich in den Klassen des erweiterten Schulniveaus mit 68.8 Prozent die wenigsten Nicht-Schwänzer/innen (grundlegend: 72.5 Prozent; Kleinklassen: 73.1 Prozent) und die meisten Gelegenheitschwänzer/innen (25.4 Prozent; grundlegend: 22.3 Prozent; Kleinklassen: 22.2 Prozent). Massive Schulschwänzer/innen finden sich am häufigsten in den Schulformen mit erweiterten Ansprüchen (5.6 Prozent; grundlegend: 5.1 Prozent; Kleinklassen: 4.6 Prozent). Auffällig ist der konsistente Anstieg des Schwänzens mit zunehmendem Alter in sämtlichen Schulformen, insbesondere in der Phase zwischen dem achten und neunten Schuljahr.

Häufigkeit der Absenzen unterscheidet sich nach Schulform

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 Peergroups eingeführt. Dabei sind insgesamt 633 Schüler/innen einbezogen worden. Bei Berücksichtigung aller vier Modelle lassen sich insgesamt 34.1 Prozent der Varianz erklären.

Tab. 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	–
Leistungsselbst- konzept				-.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										.606	.238	*	-.445	.268	–
LP-Schüler										-.083	.231	–	.104	.261	–
Leistungsdruck										-.231	.243	–	.000	.282	–
Kontrolle										-.964	.282	**	-.612	.319	–
Schulklima										-.599	.153	**	-.253	.198	–
Gemeinschaft															
<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		439.895			398.135			346.193			332.671			329.284	
DF		5			14			18			23			27	
Verbesserung zu Mo- dell 1 (%)					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 Schulschwänzer/innen in Bezug auf das Geschlecht signifikant unterscheiden: Massive Schulschwänzer/innen sind mit höherer Wahrscheinlichkeit männlichen Geschlechts ($B = -.632$), wobei diese Differenz unter Einbezug der weiteren Prädiktorvariablen aber nicht konstant bleibt. Die weiteren Variablen, die zur Charakterisierung des Herkunftsumfeldes der Jugendlichen herangezogen wurden (Alter, Klassenstufe, Nationalität und ISEI), erwiesen sich als nicht erklärungsstark.

In das *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, regelmäßig Genussmittel zu konsumieren und für jene mit einer mittleren Delinquenzbereitschaft. Ein schwaches Leistungsselbstkonzept weist eher auf gelegentliches Schwänzen hin als auf massiven Absentismus.

Biografische und personbezogene Variablen

Modell 2 (Familie) enthält zusätzlich noch die familiären Merkmale. Untersucht wurden dabei Charakteristika wie: Zuwendung der Eltern, deren Interesse an der Schule (Monitoring), deren 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 Zuwendung ($B = .964, p < .05$) desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit eines massiven Schulschwänzens der Jugendlichen. Das schulbezogene Monitoring war als einzige Einflussvariable hoch signifikant ($B = -.969, p < .001$), woran sich zeigt, dass nicht in erster Linie das Kontrollverhalten der Eltern sich positiv auf die Schulpräsenz auswirkt, sondern vor allem ihr Engagement für die schulische Bildung ihres Kindes (Monitoring).

Familiäre Merkmale

In *Modell 3* (Schule) wurden die schulischen Variablen einbezogen. Bedeutsame Einflussfaktoren sind darin die positiven Beziehungen zu den Lehrpersonen ($B = .606, p < .005$) und das Schulklima ($B = -.964, p < .001$) bzw. eine gut funktionierende Klassengemeinschaft ($B = -.599, p < .001$). Demnach reduziert das von den Schüler/innen als positiv empfundene Verhältnis zu den Lehrkräften und ein gutes Schulklima das Risiko für massives Schulschwänzen am stärksten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Schüler/innen bei positivem Umgang und gutem Schulklima gar nicht schwänzen, sondern es lediglich ab und zu statt massiv tun.

Schulische Variablen

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

Peereffekte

Diskussion

Ziel dieses Beitrags war die Klärung der Frage, inwiefern sich gelegentliche Schulschwänzer/innen hinsichtlich ihrer individuellen und kontextuellen Merkmale von massiven Schulschwänzer/innen unterscheiden. Zunächst zeigte sich, dass Schulschwänzen eine sehr verbreitete, von fast 50 Prozent der befragten Jugendlichen eingestandene Verhaltensweise ist. Von besonderem Interesse war dabei die Heterogenität der Population der Schulschwänzer/innen in Bezug auf die Häufigkeit und Dauer der Absenzen.

Individuelle und
institutionelle
Faktoren erklären
massiven
Schulabsentismus

Im Hinblick auf die Frage nach den Bedingungsfaktoren 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 den Schüler/innen und deren Lehrpersonen, das Schulklima, die Qualität der Klassengemeinschaft sowie die Intensität der familiären Zuwendung und das elterliche Monitoring. Aufschlussreich sind jedoch auch die ‚non-findings‘, weil sie die theoretischen Erkenntnisse erweitern. So sind insbesondere Variablen wie die Nationalität, der sozio-ökonomische Status, der empfundene Leistungsdruck oder die Strenge der Kontrolle durch die Schule keine relevanten Faktoren im Hinblick darauf, ob Jugendliche nur ab und zu oder massiv die Schule schwänzen. Die stärkste Vorhersagekraft hat einzig 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 aber festzuhalten, dass aufgrund der gesamthaft aufgeklärten Varianz von lediglich 34.1 Prozent ein gewisser ‚Graubereich‘ bleibt, der die exakte Unterscheidung von gelegentlichem und massivem Schulabsentismus erschwert.

Leistungskonzept
besitzt stärkste
Vorhersagekraft

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

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass die Bestimmung der Faktoren, die zu massivem Schulschwänzen ursächlich beitragen, eine schwierige Aufgabe ist. Gelegentliches unerlaubtes Fernbleiben von der Schule kann nämlich 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/innen nicht. Sie weisen spezifische Merkmale auf, die sie als Problemgruppe kennzeichnen.

Deshalb erfordert die bildungspolitisch erstrebte Verhinderung von Schulabsentismus vielseitige, auf Schüler- Familien- und Schulfaktoren ausgerichtete Anstrengungen. Familien und Schulen könnten und sollten gemeinsam etwas tun, um dieses Problem besser in den Griff zu bekommen. Die Haupteckdaten unserer Studie unterstreicht die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen zu den erwachsenen Bezugspersonen: es schwänzen diejenigen Kinder und Jugendlichen weniger, die ihre Beziehung zu ihren Lehrpersonen als positiv einschätzen und deren Eltern sich um ihre schulischen Belange aktiv kümmern und dafür interessieren.

Wichtige Rolle der Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der Lesbarkeit ist mit der Nennung sowohl der männlichen als auch der weiblichen Bezeichnung von Personen in diesem Artikel das jeweils andere Geschlecht immer mitgemeint.

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). Fragebogen 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.