

Stamm, Margrit

Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung

Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 50-61



Quellenangabe/ Reference:

Stamm, Margrit: Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 1, S. 50-61 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-272863 - DOI: 10.25656/01:27286

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-272863>

<https://doi.org/10.25656/01:27286>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Margrit Stamm

Schulabsentismus

Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung

Die Debatte um Schulabsentismus hat in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Auftrieb bekommen. Trotzdem hat sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs bis jetzt nur in Ansätzen mit diesem Phänomen beschäftigt (Hegeler/Rademacker 2004), und auch in den Schulen oder Bildungsdepartementen wird es kaum offen diskutiert oder praktisch bearbeitet. Ganz anders die Medien, die mit reißerischen Titeln darauf aufmerksam machen, dass in Deutschland „eine halbe Million Schüler regelmäßig den Unterricht schwänzen“ (Czerwanski 2004) und dass „die Zahl der Schwänzer dramatisch zunimmt, viele von ihnen in die Kriminalität abdriften“ und Schulabsentismus damit einen „direkter Weg ins Abseits“ darstellt (Andresen 2002). Solchen Letzern gelingt es zwar, das öffentliche Bewusstsein für eine bislang wenig beachtete Begleiterscheinung schulischer Bildung zu schärfen. Sie implizieren jedoch, als handle es sich um ein dramatisch gewordenen Verhalten einer neuen Generation. Damit beinhalten sie eine ungerechte Skandalisierung und Kriminalisierung des Problems. Tatsache ist vielmehr, dass die aktuelle Forschungslage ein solch konsistentes Bild nicht zulässt, da die verfügbaren Daten meist nicht repräsentativ und auf bestimmte Regionen bezogen erhoben worden sind.

1. Problemstellung

Die Debatte um Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen hat in allen europäischen Ländern aktuell einen bemerkenswerten Auftrieb bekommen, nicht zuletzt aufgrund des im Jahr 2004 gestarteten Comenius-Projektes der EU (Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2004). Unter der Beteiligung von neun Ländern (Finnland, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Niederlande, Polen, Russland, Spanien und Großbritannien) geht es neben einer bewertenden Bestandsaufnahme der einzelnen Modelle zur Bekämpfung des Schulabsentismus um die Entwicklung von Materialien für die Lehreraus- und Fortbildung und deren Erprobung in Pilotschulen. Das Interesse gründet in mindestens vier Faktoren: Erstens ist beharrliche Abwesenheit von der Schule häufig mit schwieriger sozialer Integration, auffälligem, renitentem Verhalten, schlechten Schulleistungen oder gar Schulausschluss verbunden (Wilmers/Greve 2002). Darauf verweisen zwei Schweizer Evaluationsstudien zu den so genannten Time-out-Schulen (Mettauer/Szadey 2005; Hascher/Knaus/Hersberger 2005). Zweitens liegen insbesondere aus den USA empirische Hinweise vor, dass schulabsentes Verhalten in früh einsetzender und massiver Form ein Risikomarker für Delinquenz darstellt (Brown u.a. 1990; Wilmers u.a. 2002). Drittens kann Schulabsentismus mit gravierenden Folgen verbunden sein. Dazu gehören schlechte Schulleistungen, niedrige oder gar keine Bildungsabschlüsse und erschwerter Berufseinstieg. Daraus kann eine Abkop-

pelung vom Bildungsprozess resultieren, die Jugendliche zu wirtschaftlich abhängigen und sozial marginalisierten Menschen heranwachsen lässt. Viertens wissen wir aus der berühmten Rutter-Studie, dass es zwischen den Schulen große Unterschiede in den Absentismusquoten gibt. Gemäß Rutter u.a. (1980) bleiben diese Unterschiede auch nach Kontrolle der Bildungsniveaus, der Schulzugänge und der unterschiedlichen sozialen Milieus bestehen.

2. Was weiß die Forschung?

Im angelsächsischen Raum besteht im Vergleich zum deutschsprachigen Europa eine lange Tradition der Schulabsentismusforschung. Zudem existieren international vergleichende Befunde aus der TIMS-Studie (TIMSS 1994/1995). Für Deutschland liegen seit ein paar Jahren zudem einige Studien vor, die aber häufig regionalen Charakter haben. Zu nennen sind in erster Linie die Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Wetzels u.a. 2000; Wilmers u.a. 2002) sowie die Projekte des Deutschen Jugendinstituts (Schreiber-Kittel/Schröpfer 2002), der Universität Potsdam (Sturzbecher/Dietrich 1994) und Rostock (Schulze/Wittrock 2001). In Österreich wurde soeben eine Studie der Universität Graz vorgelegt (Kittl 2006). Eine mit Theorien abweichenden Verhaltens sauber unterlegte Studie stammt von der Kölner Soziologengruppe um Wagner u.a. (2005).

In der gegenwärtigen Fachdiskussion existiert keine einheitliche Definition der Begriffe rund um das Schulschwänzen. Es besteht jedoch nach Ricking (2003) weitgehend Konsens, den Begriff Schulabsentismus als Oberbegriff des hier thematisierten Gesamtphänomens (*school absenteeism*) zu bezeichnen. Er steht für das Fernbleiben vom Unterricht aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund, unabhängig davon, ob die Eltern dies durch Entschuldigungen legitimieren. Dabei wird zwischen Schulschwänzen (*truancy*) und Schulverweigerung (*school refusal*) unterschieden (Sommer 1985; Whitney 1994; Ricking/Neukäter 1997). Schulverweigerung umschreibt Kinder und Jugendliche mit enormen emotionalen Verhaltensproblemen, die – mit Wissen der Eltern – nicht mehr imstande sind, zur Schule zu gehen und in diesem Zusammenhang auffällige psychogene oder psychosomatische Veränderungen zeigen. Wagner u.a. (2005) bezeichnen Schulschwänzer, die in den vergangenen zwölf Monaten mehr als fünfmal der Schule unentschuldigt ferngeblieben sind, gar als Schulverweigerer.

In Bezug auf die Schwänzerquoten und Motive ist gemäß den vorangehend aufgeführten Untersuchungen, zu denen auch eine im Rahmen der PISA-Studie durchgeführte Erhebung gehört (Schümer u.a. 2003), davon auszugehen, dass schulabsente Verhaltensformen bei mehr als 20 Prozent der Jugendlichen relativ verbreitet und zwischen vier Prozent und sieben Prozent als Schulverweigerer zu bezeichnen sind (Sturzbecher/Dietrich 1994; Pinquart/Masche 1999; Schreiber-Kittel/Schröpfer 2002; Ricking 2003; Wagner u.a. 2005). Zu den häufigsten Motiven zählt die Abneigung gegenüber einzelnen Schulfächern und die Vermeidung von Leistungskontrollen, die Ablehnung der Schule als Ganzes, Konflikte mit Lehrpersonen oder Gewalterfahrungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler.

Wie aber entsteht Schulabsentismus, und welche Komponenten sind ursächlich daran beteiligt? Konsens besteht in der Fachdiskussion dahingehend, dass

es sich um einen Bedingungskomplex handelt, der sich aus vielen Komponenten zusammensetzt (Ricking 2003; Wagner u.a. 2005). Dazu gehören individuelle Schüler- und Familienmerkmale sowie die Mechanismen des schulischen Alltags und die Schulqualität. Besonders prädestiniert sind erfolglose Schülerinnen und Schüler mit hohen Klassenwiederholungsquoten, familiärer Instabilität und/oder bildungsfernem Familienhintergrund. Ebenso geht die englischsprachige Forschung (Reid 2003) davon aus, dass Schulschwänzen mit zunehmendem Alter ansteigt. Darüber, ob Jungen häufiger Schulschwänzer sind als Mädchen, können keine eindeutigen Aussagen gemacht werden: Es liegen Ergebnisse vor, welche diese Annahme stützen (Wagner u.a. 2005) oder sie widerlegen (Collins 1998). Verschiedene Aussagen liegen zur Verbindung von schulfeindlichen Peergroups, Schulabsentismus und Delinquenz vor. So bestätigen Studien von Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002) oder Puhr und Knopf (2001) solche Zusammenhänge, doch sind sie in hohem Maße spekulativ. Empirisch reliabel sind hingegen die Befunde von Wilmers u.a. (2002), die einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Intensität des Schulschwänzens und Ladendiebstahl sowie Gewaltdelinquenz nachweisen.

Der hauptsächliche Fokus der Forschung liegt auf den individuellen Schülermerkmalen sowie auf den familiären und leistungsbezogenen Risikofaktoren. In dieser Perspektive liegt Schulabsentismus als weitgehend freiwilliger Akt und als Ergebnis individueller Nachlässigkeit und Pflichtverletzung in der Verantwortung des Einzelnen. Die institutionelle Perspektive ist hingegen kaum untersucht. Sie fragt, wie Schulen solches Verhalten beeinflussen können. Einige wenige Untersuchungen aus den USA belegen, dass Schulen über ihre Struktur und ihre Organisation schulabsentes Verhalten in beeindruckender Weise unterstützen. Als besonders wichtig erweist sich dabei ihr soziales Kapital (Coleman 1988; Lee/Burkam 2003).

In diesem Aufsatz wird beiden Perspektiven nachgegangen. In individueller Hinsicht wird zunächst nach der Verbreitung und den personellen Hintergrundsmerkmalen schulabsenten Verhaltens in der Schweiz gefragt. Sodann wird anhand einer Clusteranalyse untersucht, wie diese individuellen Merkmale mit der sozialen und strukturellen Organisation gekoppelt sind und ob sich spezifische Muster unterscheiden lassen.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die nachfolgend präsentierten Analysen basieren auf dem Datensatz der Studie „Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen“, die im Auftrag des Schweizerischen Nationalfonds durchgeführt wird. Das Sample umfasst 28 zufallsausgewählte Schulen aus neun Kantonen der deutschen Schweiz. In einer ersten Runde wurden Interviews mit den Schulleitungen durchgeführt, um Erkenntnisse über die Schulorganisation und das Absenzewesen zu erhalten. Eine schriftliche Befragung wurde in einer zweiten Runde mit insgesamt 3942 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die zwischen 12 und 17 Jahre alt waren und die 6., 7., 8. oder 9. Klasse der Sekundarstufe I besuchten. Pro Schule waren durchschnittlich 140 Schülerinnen und Schüler beteiligt. Das Geschlecht wies eine leichte Überrepräsentation von Jungen auf

(1994 Jungen oder 50,6% und 1920 Mädchen oder 49,4%). 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 (Hauptschule, Realschule) und 2577 (65,4%) eine Schule mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Bezirksschule oder gymnasiale Vorbereitungsklassen). Ein Mittelwertsvergleich mit der Schweizer Grundgesamtheit der Schüler der Sekundarstufe I zeigte mit Bezug auf die einzelnen Schulniveaus keine signifikanten Abweichungen.

4.2 Erhebungsinstrumente

Die hier referierte Teilstudie bezieht sich auf die nachfolgend dargestellten Erhebungsinstrumente. Die Verbreitung, Intensität und Ursachen des Schulschwänzens wurden wie folgt erfragt: *Ausmaß und Art*: „Hast du in diesem Schuljahr ... in bestimmten Fächern, ganze Halbtage, einzelne Tage, mehr als zwei Tage, Randstunden, eine Prüfung, vor den Ferien ... geschwänzt?“ Die Zustimmungintensität war von ‚noch nie‘ bis zu ‚ab und zu‘ und ‚mehr als fünfmal‘ skaliert. Die nachfolgenden Fragen enthielten Auswahlantworten. *Soziale Form*: „Wenn du schwänzt, machst du das ... alleine, auch mit Freunden, nur mit Freunden?“ *Zeitpunkt*: „Wann hast du das erste Mal geschwänzt? In der 1. – 3., 4. – 6., 7., 8. oder 9. Klasse?“ *Gründe*: „Aus welchen Gründen hast du geschwänzt? ... weil der Unterricht langweilig war, ich ausschlafen wollte, eine Prüfung nicht schreiben wollte, ich keine Lust auf Schule hatte etc.“ *Aufenthaltsorte*: „Wo hast du die Zeit während des Schwänzens verbracht?“ „... zu Hause, draußen irgendwo, auf dem Schulgelände etc.“ *Verbergen*: „Hast du etwas getan, damit dein Schwänzen nicht auffällt? ... kranksein vorgespielt, Eltern haben Entschuldigung geschrieben, Unterschrift der Eltern gefälscht etc.“ *Elternreaktion*: „Was haben deine Eltern getan, als sie dein Schwänzen bemerkten? ... mich bestraft, mit mir darüber geredet, nicht mehr mit mir geredet, ist ihnen egal.“

Des Weiteren wurden die Schulnoten (Deutsch und Mathematik) des letzten Zeugnisses erhoben, Klassenrepetition(en) und Klassenüberspringen abgefragt. Die Delinquenzbereitschaft wurde mit einer Skala in Anlehnung an Blank u.a. (2003) erhoben (5 Items, $\alpha = .60$). Das soziale Kapital der Schule wurde mit der Skala Lehrer-Schüler-Beziehung nach Eder (1998) abgefragt. Das Absenzenwesen wurde schließlich gemäß den Erhebungen bei den Schulleitungen im ersten Teilprojekt anhand von drei Kategorien eingeschätzt (sehr elaboriert, durchschnittlich, minimal vorhanden).

4.3 Auswertungsverfahren

Zunächst erfolgt die deskriptive Darstellung der Ergebnisse anhand der Verbreitung des Schulschwänzens, der Art, Gründe und Hintergründe. Anschließend wurde eine Clusteranalyse nach der Ward-Methode mit dem Ziel gerechnet, die massiven Schulschwänzer einer Typologie zu unterziehen und dadurch verschiedene Konfigurationen ihres Schwänzverhaltens zu eruieren. Deshalb wurden die relevanten individuellen mit den organisational-strukturellen Variablen 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.

5. Ergebnisse

5.1 Verbreitung

Aus Tabelle 1 werden Verbreitung und Ausmaß des Schulschwänzens ersichtlich. Fast jeder zweite Schüler und jede zweite Schülerin (49,1%) hat im Verlaufe der Schulkarriere schon die Schule geschwänzt, fast jede/r dritte im Verlaufe der letzten sechs Monate (33,1%). Massiv die Schule geschwänzt, d.h. mehr als fünfmal einen halben Tag, haben in diesem Zeitraum 4,7 Prozent oder 194 Schülerinnen und Schüler.

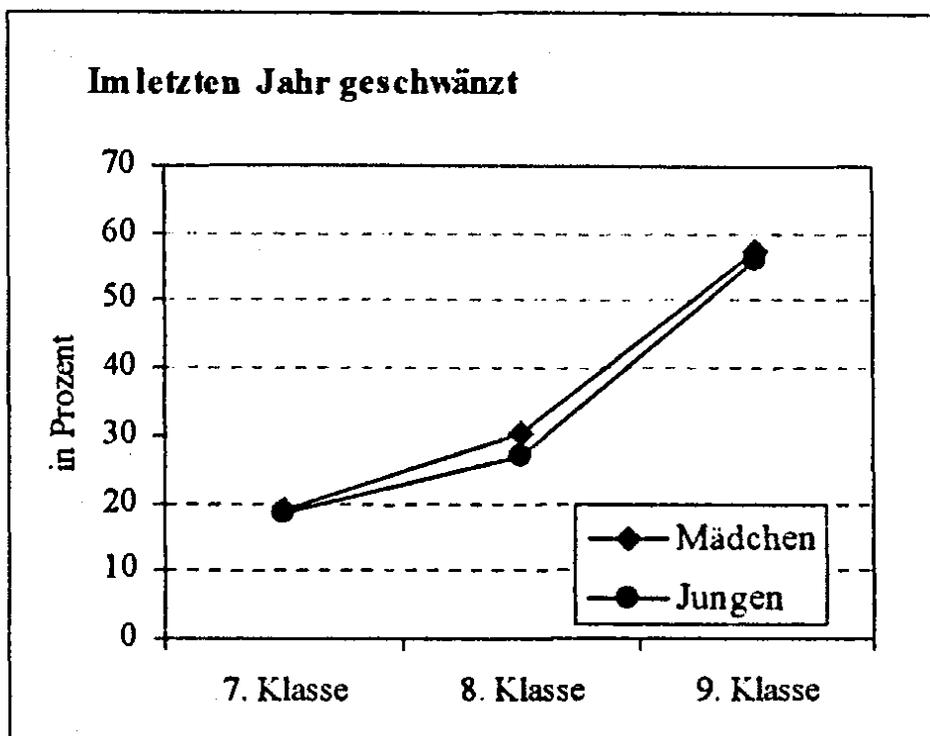
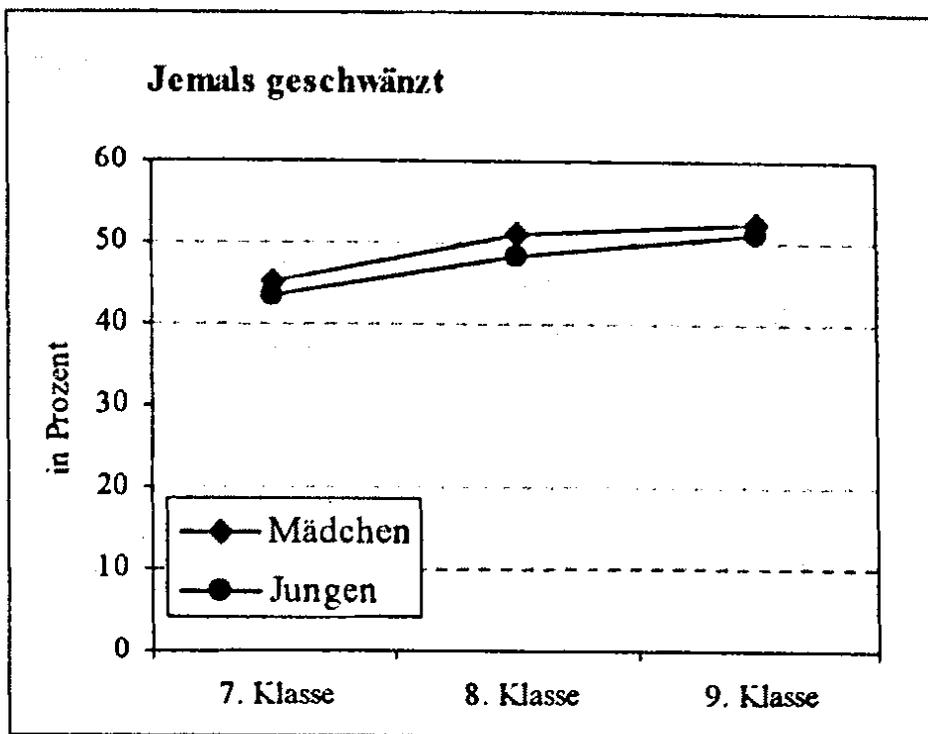
Tab. 1: Typen von Schulschwänzen nach Intensität, Anforderungsniveau und Klassenstufe

Schulform	Klasse	jemals geschwänzt		In den letzten sechs Monaten geschwänzt ab und zu			
		%	N	%	N	mehr als fünfmal	
		%	N	%	N	%	N
Kleinklassen (N=257)	7	69,8	30	7,0	4	0,0	0
	8	63,2	43	15,8	9	5,8	4
	9	35,1	54	77,2	44	5,4	8
	Total	56,0	127	33,3	57	3,7	12
Grundansprüche (N=882)	7	28,4	79	17,6	30	1,4	4
	8	40,1	121	31,2	53	2,6	8
	9	53,3	160	51,2	87	9,6	29
	Total	40,6	360	33,3	170	4,6	41
erweiterte Ansprüche (N=2461)	7	40,5	325	24,5	157	3,5	28
	8	47,3	437	34,9	224	5,3	48
	9	63,4	487	40,7	261	8,6	65
	Total	50,4	1249	33,3	642	5,8	141
Insgesamt		49,1	1736	33,3	869	4,7	194

Die Schulform macht ebenfalls einen Unterschied. So haben Jugendliche aus Kleinklassen im Verlaufe der Schulzeit am häufigsten geschwänzt, währenddem sich für die letzten sechs Monate keine Unterschiede ergeben. Massive Schulschwänzer finden sich jedoch am häufigsten in den Schulformen mit erweiterten Ansprüchen (5,8%). Auffällig ist der konsistente Anstieg des Schwänzens mit zunehmendem Alter in allen Schulformen.

Die Frage nach den Geschlechtsunterschieden wird in Abbildung 1 beantwortet. Mädchen haben während ihrer Schullaufbahn etwas häufiger geschwänzt als Jungen, wobei der Unterschied durchschnittlich 3 Prozentpunkte beträgt. Auch in Bezug auf die Schwänzhäufigkeiten in den letzten sechs Monaten sehen die Befunde ähnlich aus: Mädchen schwänzten zu durchschnittlich 25,5 Prozent, Jungen zu 21,9 Prozent, wobei bei beiden Geschlechtern das Ausmaß in der neunten Klasse am größten war. Anders sieht es hingegen bei den massiven Schulschwänzern aus. Hier liegt der Anteil der Schüler bei durchschnittlich 6,6 Prozent, der Schülerinnen bei 3,8 Prozent. Auch hier kommt es zu einer Massierung bei beiden Geschlechtern in der neunten Klasse.

Abb. 1: Typen von Schulschwänzen nach Geschlecht, Intensität und Klassenstufe



Im internationalen Vergleich liegen unsere Daten mit Bezug auf allgemeines Schulschwänzen von 49,1 Prozent über dem Durchschnitt – die Kölner Untersuchung von Wagner u.a. (2005) eruierte 35,2 Prozent – mit Bezug auf das massive Schulschwänzen mit 4,7 Prozent jedoch leicht unter dem Durchschnitt der Kölner Untersuchung mit 7,9 Prozent.

Insgesamt belegen unsere wie auch die international verfügbaren Daten, dass weit mehr Schülerinnen und Schüler die Schule schwänzen als gemeinhin angenommen wird. Insbesondere die Lehrkräfte unterschätzen die Schwänzerhäufigkeit und Intensität enorm, vermuteten doch in unserer Studie nur 33 Prozent, dass in ihren Klassen ab und zu und 8,0 Prozent, dass massiv geschwänzt wird.

5.2 Zeitpunkt, Art, Gründe und Hintergründe

Schwänzen scheint nicht erst eine Angelegenheit der Sekundarstufe I, sondern bereits der Grundschule zu sein. So gaben 10 Prozent unserer Befragten an,

zwischen der ersten und dritten und 35 Prozent, zwischen der vierten und sechsten Klasse erstmals geschwänzt zu haben. In der ersten Klasse der Sekundarstufe I (siebte Klasse) sind es noch 33 Prozent und in der zweiten Klasse (achte Klasse) noch 15 Prozent. In der dritten und letzten Klasse der Oberstufe beginnen nur noch sieben Prozent erstmals mit dem Schwänzen.

Was tun Schülerinnen und Schüler, während sie die Schule schwänzen? Drei Viertel geben an, in dieser Zeit allein zu Hause zu sein, während ein Drittel die Zeit mit anderen draußen, meist an einem spezifischen Ort (z.B. Einkaufszentrum, Spielplatz, Bahnhof) verbringt. Auf dem Schulgelände halten sich nur 5 bis 8 Prozent der Befragten auf.

Von Interesse ist jedoch auch, weshalb die Schule geschwänzt wird. An erster Stelle steht ‚Nullbock auf Schule‘ mit 64 Prozent, gefolgt von ‚Ausschlafen wollen‘ (42 Prozent) und ‚langweiliger Unterricht‘ mit 40 Prozent. Dies sind alles Aspekte, die auf eine gewisse Schulumüdigkeit und auf eine ablehnende Schuleinstellung hindeuten. Ein zweiter, mit schulischen Anforderungen verbundener Bereich betrifft ‚eine Prüfung nicht schreiben wollen‘ (31 Prozent), ‚eine Prüfung vorbereiten können‘ (20 Prozent) oder ‚die Hausaufgaben machen‘ mit 19 Prozent. Diese Aspekte betreffen alle den Umgang mit schulischen Anforderungen. Der dritte wesentliche Bereich fokussiert auf Beziehungsstrukturen: ‚mit Lehrperson nicht zurecht kommen‘ (22 Prozent), weil ‚die anderen der Klasse das auch machen‘ (Modelleffekt) mit 19 Prozent und Aspekte von Mobbing und Bullying mit 7 Prozent. Unsere Befunde decken sich damit weitgehend mit den in Kapitel 2 berichteten international verfügbaren Erkenntnissen:

Schwänzen wird nicht offensichtlich zur Schau gestellt, sondern eher verborgen. Diese Verborgenheit mag den besonderen Reiz des Verhaltens ausmachen und auch einer der Gründe sein, weshalb Lehrpersonen das Ausmass eher unterschätzen. Am häufigsten wird den Eltern krank sein vorgespielt (54 Prozent) und den Lehrern dann eine Ausrede erzählt (41 Prozent). In jeder dritten Familie sind die Eltern auch bereit, dafür eine Entschuldigung zu schreiben. Andernfalls hat schon fast jede fünfte befragte Person die Unterschrift der Eltern gefälscht. Für die Eltern scheint das Schwänzen jedoch ein Problem zu sein. So geben 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass die Eltern mit ihnen ein intensives Gespräch suchen, wenn sie ihr Schwänzverhalten bemerken. 29 Prozent werden für ihr Verhalten bestraft und nur 12 Prozent der Eltern ist das Schwänzen ihres Kindes egal.

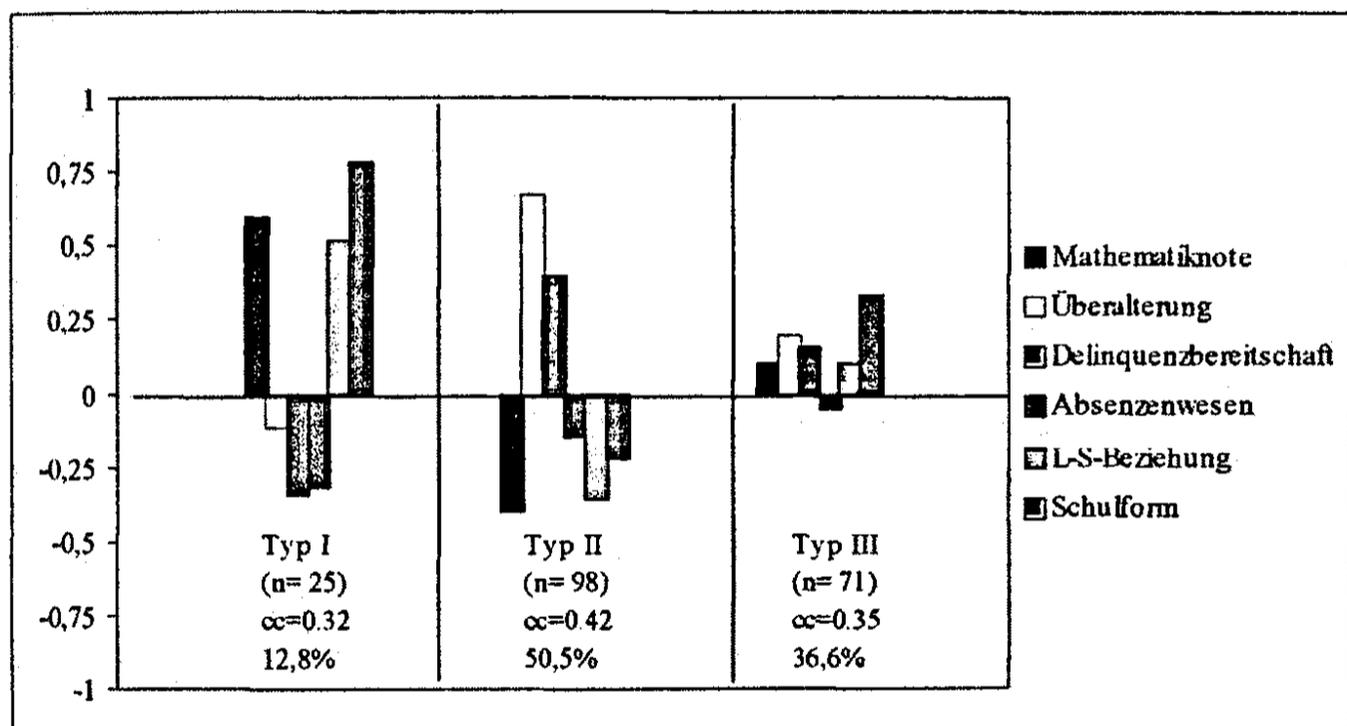
Insgesamt zeigen unsere deskriptiven Befunde, dass eine große Zahl Jugendlicher die Schule gelegentlich schwänzt. Dies ist lediglich vor dem Hintergrund der Tatsache erstaunlich, dass – und dies gilt zumindest für die Schweiz – in fast allen Kantonen so genannte Joker-Tage gesetzlich festgelegt worden sind, die es dem einzelnen Schüler möglich machen, eine bestimmte Anzahl schulfreier Tage außerhalb des üblichen Absenzenwesens einzubeziehen. Angesichts dieser Resultate ist somit davon auszugehen, dass die Joker-Tage kaum die beabsichtigte Wirkung erzielen, sondern durch verborgenes Schwänzen ausgehöhlt werden.

5.4 Massive Schulschwänzer

Gemäß Tabelle 1 weist unser Sample 4,7 Prozent oder 194 massive Schulschwänzer auf. Von Interesse ist nun, durch welche individuellen und schuli-

schen Merkmale sich dieses als Risikogruppe definiertes Subsample charakterisieren lässt. Für die Beantwortung dieser Frage ist die Clusteranalyse eine geeignete Methode. Ihre Logik liegt darin, innerhalb eines Ähnlichkeitsraumes Gruppen von Konstrukten zu identifizieren, die jeweils einen maximal hohen Binnenzusammenhang und einen möglichst geringen Zusammenhang mit anderen Clustern aufweisen. Datenbasis für Durchführung einer Analyse nach der agglomerativen Methode von Ward waren in unserer Untersuchung Mathematiknote, Alter, Delinquenzbereitschaft, Schulform sowie Absenzenwesen und soziales Kapital der Schule, operationalisiert über die Lehrer-Schüler-Beziehung. Unter inhaltlichen und formalen Kriterien erwies sich eine Lösung mit drei Clustern als ideal. Sie klärt insgesamt 29,7% der Gesamtvarianz auf den einbezogenen Variablen auf. Abbildung 2 visualisiert drei sehr unterschiedliche Profile. Typ 1 und 2 weisen die stärksten Abweichungen auf, allerdings mit entgegengesetztem Profil. Cluster 3 zeigt jedoch nur in einigen Merkmalsbereichen ein eigenständiges Profil.

Abb. 2: Cluster und z-Werte aus der Drei-Clusterlösung; (mit Anzahl, Konsistenzkoeffizienten cc des Clusters und prozentualem Anteil der zugeordneten massiven Schulschwänzer)



Cluster I fand sich in 25 Fällen (12,8 Prozent des Subsamples der massiven Schulschwänzer). Es handelt sich um Jugendliche in erster Linie aus Schulformen mit erweiterten Ansprüchen und mit guten bis sehr guten Mathematiknoten, die kaum Klassen repetiert haben, deshalb keine Überalterung vorweisen. Da es unter ihnen auch Klassenüberspringer hat, gehören sie zu den jüngsten massiven Schulschwänzern. Sie besuchen Schulen mit inkonsistenten Absenzsystemen, jedoch guten Lehrer-Schüler-Beziehungen. Ihre Delinquenzbereitschaft ist ausgesprochen gering. Bei den massiven Schulschwänzern dieses Clusters handelt es sich somit nicht um gefährdete oder risikobehaftete, sondern wahrscheinlich eher um Schülerinnen und Schüler, die aus *Unterforderung* oder Langeweile schwänzen und nicht aufgrund von Beziehungsproblemen mit Lehrpersonen. Möglich ist auch, dass das nicht konsequent verfolgte Absenzenwesen geradezu dazu einlädt. Gewissermaßen den Gegenpol zu Cluster I bildet das Cluster II. Erwartungsgemäß befinden sich

in Cluster II am meisten massive Schulschwänzer (N=98; 50,5 Prozent). Sie stammen aus Kleinklassen und Schulformen mit Grundansprüchen, haben die schlechtesten Mathematiknoten, weisen die höchste Überalterung und entsprechend die höchsten Klassenwiederholungsraten auf. Ihre Delinquenzbereitschaft ist hoch. Auch die institutionellen Faktoren sind ungünstig: Sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehungen sind eher ungünstig bis schlecht, und auch das schulische Kontrollsystem ist kaum als solches erkennbar. Die massiven Schwänzer dieses Clusters sind deshalb als Angehörige einer *Risiko-Gruppe* zu bezeichnen. Cluster III beschreibt schließlich die 71 (36,6 Prozent) massiven Schulschwänzer, die zwar kein prägnantes Profil zeigen und deshalb auch weder als unterforderte noch risikobehaftete Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden können. Sie stammen mehrheitlich, aber nicht durchgehend, aus Schulformen mit erweitertem Anforderungsprofil, doch hat fast ein Drittel bereits eine oder mehrere Klassen repetiert, so dass viele überaltert sind. Ihre Mathematiknoten liegen lediglich knapp über dem Durchschnitt. Ihre Delinquenzbereitschaft bewegt sich in einem mittleren Bereich. Mit Blick auf die strukturellen und sozialen schulischen Organisationsmerkmale zeigt sich, dass weder ein stringentes Absenzenwesen noch günstige Lehrer-Schüler-Beziehungen vorliegen, die in der Lage wären, ein Gegengewicht zu diesen relativ ungünstigen individuellen Merkmalen zu bilden. Damit gehören sie zur Gruppe der *labilen Schulschwänzer*, deren gegenwärtiger Status nicht zulässt, von einem manifesten Risikomarker für Fehlentwicklung zu sprechen, wohl jedoch als Ausdruck einer möglichen Entwicklungsproblematik verstanden und mit einer großen Sensibilität weiterverfolgt werden sollte.

Ein Vergleich der Daten zwischen den drei Clustern bestätigt die Annahme, dass die massiven Schulschwänzer keine homogene Gruppe darstellen und sich im Hinblick auf einzelne Merkmale grundsätzlich voneinander unterscheiden. Diese Unterschiede betreffen jedoch allein die Ebene der individuellen Merkmale (Mathematiknote, Überalterung und Delinquenzbereitschaft). In den drei institutionellen Merkmalen unterscheiden sie sich nicht so ausgeprägt wie dies eigentlich zu vermuten wäre. Dies gilt sowohl für die Schulform als auch für das Absenzenwesen. Einziges Unterscheidungskriterium sind die Lehrer-Schüler-Beziehungen. Sie sind im Risiko-Cluster massiv schlechter als im Cluster der Labilen, während sie im Cluster Unterforderung sogar gut sind. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern gute Lehrer-Schüler-Beziehungen, die einhergehen würden mit einer klaren Absenzenregelung massives Schulschwänzen verhindern könnte. Anzunehmen ist zumindest, dass die Schule gerade in diesen beiden Bereichen eine maßgebende Rolle spielt.

6. Fazit

Dieser Aufsatz verfolgte zwei zentrale Anliegen: Erstens wollte er Aussagen zur Verbreitung von Schulabsentismus in der Schweiz machen und die Erkenntnisse auf einer internationalen Folie spiegeln. Zweitens ging es darum, die Problemgruppe der massiven Schulschwänzer genauer unter die Lupe zu nehmen und zu untersuchen, inwiefern sie durch individuelle und institutionelle Merkmale gekennzeichnet werden können.

Im Ergebnis zeigte diese Untersuchung, dass das gelegentliche Schulschwänzen eine sehr verbreitete, von fast 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler

praktizierte Angelegenheit darstellt. Zu den massiven Schulverweigern sind 4,7 Prozent oder 194 Befragte zu zählen. Mädchen schwänzen etwas mehr als Jungen, doch gehören diese deutlich häufiger zu den massiven Schulschwänzern. Obwohl das hohe Ausmaß des Schulschwänzens insgesamt erstaunt, ist doch zu betonen, dass gelegentliches unerlaubtes Fernbleiben von der Schule im Jugendalter durchaus als entwicklungstypische Form oppositionellen oder autonomiesuchenden Verhaltens angesehen werden kann und in diesem Sinne als ‚normal‘ einzustufen ist. Dies gilt jedoch für die massiven Schulschwänzer nicht mehr uneingeschränkt. Zwar hat unsere Untersuchung gezeigt, dass diese Gruppe in sich nicht homogen ist und die Subgruppe der unterforderten massiven Schulschwänzer kein ausgesprochen hohes Gefährdungsprofil aufweist. Große Beachtung verdient hingegen das Cluster der Risiko-Schulschwänzer, die Merkmale auf sich vereinen, die ihr das Etikett einer Problemgruppe verleihen. Diese Bemerkung gilt insbesondere auf der Folie der Tatsache, dass auch die beiden institutionellen Merkmale, die Lehrer-Schüler-Beziehung als das soziale Kapital und das Absenzenwesen, nicht gut funktionieren. Damit gibt es also genug Eindeutigkeit, die für die These spricht, dass es sich beim Phänomen des Schulabsentismus um eine veritable *pädagogische* Angelegenheit handelt.

Schulen sind einfacher zu verändern als individuelle Merkmale von Schülerinnen und Schülern. Obwohl in dieser Studie keine umfassende Analyse der institutionellen Merkmale erfolgt ist, sondern zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen soll, lassen sich an dieser Stelle einige Gedanken formulieren, die als Hinweise für einen möglichen Umgang mit Schulabsentismus dienen können.

Zunächst scheint es wichtig, dass Schulen und Bildungsverwaltungen Schulabsentismus nicht weiterhin lediglich als ordnungspolitisch-schulrechtliche Maßnahmen abtun, sondern sie als manifeste pädagogische Aufgabe verstehen, die letztlich auch mit der Qualität von Schule zu tun hat. Als wichtigste Aufgabe wäre zunächst die Etablierung eines wirksamen und genauen Absenzensystems zu verstehen, das in der ganzen Schule anhand identischer Standards gehandhabt wird. Wenn Schülerinnen und Schüler wissen, dass schon stundenweises Schwänzen registriert und durch Rückfragen geahndet wird, dann ist dies der erste Schritt zum wichtigsten Element der Absentismusproblematik: zur Prävention und Intervention. In nahezu allen Studien (Ricking 2003) kristallisiert sich immer wieder *ein* zentrales Handlungsmuster heraus: Soziale Kontrolle und ein frühes Einschreiten durch Lehrpersonen können am ehesten präventive Wirkung entfalten, stillschweigend toleriertes Schwänzen wirkt hingegen absentismusverstärkend. Zwar könnte man einwenden, dass diejenigen Jugendlichen, welche die Schule lediglich hin und wieder schwänzen, davon auszunehmen seien und noch lange nicht zu den Risikogruppen gehören. Das mag sein, doch lenkt eine solche Argumentation von den möglichen strukturellen Problemen der Schule ab. In der Konsequenz kann es deshalb kaum nur um die Einführung restriktiverer Absenzenkontrollen oder um die gesetzliche Verankerung von Joker-Tagen gehen. Es braucht einen Schritt weiter hin zur Reflexion der eigenen pädagogischen Arbeit: Deshalb wäre vermehrt zu fragen, welche Prozesse solchem Verhalten vorangehen, es provozieren oder es begleiten. Wenn wie in unserer Studie Schülerinnen und Schüler überzufällig häufig von schwierigen Beziehungen zu Lehrpersonen, von langweiligem Unterricht und von Null-Bock auf Schule berichten, dann müssen solche

Aussagen zwar relativiert werden: Schulunlust in der Adoleszenz ist ein aus westlichen Schulkulturen nicht wegzudenkendes Symptom. Trotzdem: Diese Aspekte müssten den Lehrerinnen und Lehrern zu denken geben: Wenn Jugendliche immer weiter weg von der Schule driften und dabei schulaversive Haltungen entwickeln oder wenn sie langweiligen oder unterfordernden Unterricht mit (massivem) Schulschwänzen vermeiden, dann lässt dies die Vermutung zu, dass Einflussgrößen des schulischen Felds, insbesondere Beziehungsmuster, Organisations- und Unterrichtsmerkmale, an ihrem Verhalten ursächlich beteiligt sein dürften.

Dann jedoch kann Schulschwänzen nicht weiterhin als intraindividuell bedingtes Persönlichkeitsmerkmal mit familienbedingter Genese verstanden werden, als geringfügige oder lästige Störung oder gar als tolerable Begleiterscheinung des Schulalltags, sondern als durch die Schule beeinflussbares Verhaltensmerkmal. Schulen machen nicht nur mit Blick auf das Schulklima, die Schulleistungen oder die Unterrichtsqualität einen Unterschied, sondern auch mit Blick auf den Schulabsentismus.

Literatur

- Blank, Tom; Thomas Naplava, Dietrich Oberwittler 2003: Technischer Bericht aus dem Projekt „Soziale Probleme und Jugenddelinquenz im sozialökologischen Kontext“. Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht Freiburg i. Br.
- Brown, I.; I. Berg, R. Hullin, R. McGuire 1990: Are interim care orders necessary to improve school attendance in truants taken to juvenile court? In: *Educational Review*, 42, 3, S. 231-245
- Coleman, James S. 1988: Social capital in the creation of human capital. In: *American Journal of Sociology*, 94, S. 95-120
- Collins, David 1998: *Managing truancy in schools*. London: Cassell
- Eder, Franz 1998: *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe
- Hascher, Tina; Christine Knauss, Kathrin Hersberger 2005: *Retrospektive Evaluation der Massnahme „Unterrichtsausschluss gemäß Artikel 28 VSG“*. Bern: Universität
- Hegeler, Horst-Peter; Hermann Rademacker 2004: *Schulversäumnisse und Wahrnehmungsprobleme der Schulverwaltung oder: wie man lernte, Schulversäumnisse zu fürchten*. In: Birgit Herz, Kirsten Pühr, Heinrich Ricking (Hg.): *Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77-98
- Kittl, Helga 2006: *Early school leaving and drop out*. Wien: bmbk
- Lee, Valerie E.; T. Donald Burkam 2003: *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. In: *American Educational Research Journal*, 40, 2, S. 353-393
- Mettauer, Belinda; Christopher Szadey 2005: *Befragung NFP 51 (2006). Themenheft „Schulabschluss“*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NILS) 2004: *Absenteeism.. Strategies, concepts and materials to fight truancy*. Hildesheim: NILS
- Pinquart, Martin; Gowert Masche 1999: *Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens*. In: Rainer K. Silbereisen, Jürgen Zinnecker (Hg.): *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim: Beltz, S. 221-238
- Pühr, Kirsten; Hartmut Knopf 2001: *Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus*. Halle: druck-zuck
- Reid, Mary K. 2003: *The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism*. In: *Pastoral Care*, 21, 1, S. 3-9
- Ricking, Heinrich 2003: *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg. [Online]. Available: <http://docsB.erver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2003/ricsch03/pdf/ricsch03.pdf> (18. August 2006)

- Ricking, Heinrich; H. Neukäter 1997: Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. In: Heilpädagogische Forschung, XXIII, 2, S. 50-70
- Rutter, Michael; Barbara Mortimer, Peter Mortimer 1980: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz
- Schreiber-Kittel, Maria; Haike Schröpfer 2002: Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen: Leske + Budrich
- Schulze Gisela; Manfred Wittrock 2000: Schulaversives Verhalten – Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Brigitte Warzecha (Hg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse. Münster: LIT, S. 311-326
- Schümer, Gundel; Klaus Jürgen Tillmann, Manfred Weiss 2003: Institutionelle und soziale Bedingungen des Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich: Opladen: Leske + Budrich, S. 203-218
- Sommer, Barbara 1985: What's different about truants? A comparison study of 8th graders. In: Journal of Youth and Adolescence, 14, 5, S. 411-422
- Sturzbecher, Dietmar; Peter Dietrich 1994: Zu den Ursachen schulverweigerischen Verhaltens bei 12- bis 18-jährigen Schülern. Neue Praxis der Schulleitung. F 12.3: 1-17. Stuttgart: Raabe
- TIMSS International Study Center 1999: School contexts for learning and instruction. IEA'S third international mathematics and science study TIMSS. Chestnut Hill: Boston College
- Wagner, Michael; Imke Dunkake, Bernd Weiss 2005: Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Zeitschrift für Soziologie, 3, 56, S. 457-487
- Wetzels, Peter; Nicole Wilmers, Eberhard Mecklenburg, Dirk Enzmann, Christian Pfeiffer 2000: Gewalterfahrungen, Schulschwänzen und delinquentes Verhalten Jugendlicher in Rostock. Abschlussbericht über die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen
- Whitney, Ben 1994: The truth about truancy. London: Kogan
- Wilmers, Nicole; Dirk Enzmann, Dagmar Schaefer, Kartin Herbers, Werner Greve, Peter Wetzels 2002: Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Baden-Baden: Nomos
- Wilmers, Nicole; Werner Greve 2002: Schwänzen als Problem. In: Report Psychologie, 7, S. 404-413

Margrit Stamm, geb. 1950, Prof. Dr. phil. Professorin an der Universität Fribourg-CH, Lehrstuhl Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Arbeitsschwerpunkte: Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters, Bildungslaufbahnen hoch begabter Jugendlicher, Begabungsforschung in der Berufsbildung, Schulabsentismus und Schulabbruch, Evaluation.

Anschrift: Departement für Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg;
Email: margrit.stamm@unifr.ch