

[Margrit Stamm]

[Schulabsentismus in der Schweiz : ein Phänomen und seine Folgen]

[Freiburg: Pädagogisches Institut, 2007?]

stammt von:

http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_projekte.php

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	ii
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	v
Management Summary.....	7
Vorbemerkung	9
Einleitung	10
Schulabsentismus in der Schweiz als neue pädagogische Herausforderung	10
TEIL I: GRUNDLAGEN.....	17
1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	17
1.1 Begriffsklärungen: Schulabsentismus und Schulverweigerung	18
1.2 Theoretische Erklärungsansätze für Schulabsentismus als abweichendes Verhalten.....	19
1.2.1 Psychologische und sozialpsychologische Erklärungsansätze	19
1.2.2 Soziologische Erklärungsansätze	21
1.3 Politischer und gesetzlicher Hintergrund.....	24
1.4 Aktueller Forschungsstand.....	26
1.5 Zusammenfassung: Die Arbeitsgrundlagen unserer Studie.....	31
TEIL II: METHODE UND INSTRUMENTE	32
2 Die Untersuchung.....	32
2.1 Ziele und Fragestellungen.....	33
2.2 Forschungsdesign	34
2.3 Stichprobe	35
2.3.1 Repräsentativität und Rücklauf.....	35
2.3.2 Die Schülerinnen und Schüler.....	35
2.3.3 Die Lehrpersonen	37
2.3.4 Die Schulleitungen	37
2.4 Die Erhebungsinstrumente	38
2.4.1 Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungen.....	38
2.4.2 Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler.....	39
2.4.3 Fragebogen für die Lehrpersonen	42

2.4.4	Fragebogen für die Schulleitungen	43
2.4.5	Leitfaden für die Interviews mit den Schulschwänzer/innen	43
2.5	Durchführung der Untersuchung.....	44
2.6	Vorgehen bei der Datenanalyse	45
TEIL III:	ERGEBNISSE	486
3	Resultate der Schulleiterinterviews	47
3.1	Bedeutung von Schulabsentismus	49
3.1.1	Schulabsentismus als Problem	49
3.1.2	Motivation für die Teilnahme an der Studie	50
3.2	Strukturelle Merkmale der Schulen	50
3.3	Strukturelle Merkmale der Schulen und der Anteil an Schulschwänzern.....	52
4	Schulabsentismus aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler.....	59
5	Gruppenvergleiche: Massives Schulschwänzen versus Nicht-Schwänzen	68
6	Mehrebenenanalysen: Schulabsentismus im schulischen Kontext.....	80
6.1	Prädiktorenmodell zur Erklärung von Schulabsentismus.....	82
6.2	Schulabsentismus im Kontext der Gemeindegrösse	84
6.3	Schulabsentismus im Kontext der Schulgrösse.....	86
6.4	Schulabsentismus im Kontext des Schulniveaus.....	88
6.5	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	89
6.6	Exkurs: Jugendliche in Kleinklassen	90
6.7	Ein-Ebenen-Analysen versus Kontextanalysen: Ein zusammenfassender Vergleich	93
7	Einzelinterviews mit Schulabsentisten	95
7.1	Die jugendlichen Schulschwänzer im Porträt.....	97
7.2	Die Lebenssituation der Befragten.....	100
7.3	Absentismusverhalten: Überblick.....	102
7.4	Der Verlauf des Schulschwänzens: Beginn, Prozess und Ende.....	104
7.5	Bezug der Einzelfälle zu den identifizierten Prädiktoren.....	109
8	Schulabsentismus aus der Perspektive der Lehrpersonen	112
8.1	Einschätzung des Schulabsentismus durch die Lehrpersonen.....	112
8.2	Fragen an Lehrpersonen und Schülerschaft	113
8.3	Fragen an Lehrpersonen und Schulleitungen	114

9 Ausblick: Publikationen und Publikationsvorhaben	115
9.1 Veröffentlichte Publikationen	117
9.2 Publikationen in Vorbereitung	117
9.3 Referate/Posterbeiträge	117
Anhang	122

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1.1	Sozial-ökologischer Kontext von Schulabsentismus.....	30
Abbildung 6.1	Prädiktorenmodell zur Erklärung von Schulabsentismus	81
Tabelle 2.1	Drei Stufen der Untersuchung	33
Tabelle 2.2	Schulniveau und Alter der Schüler/innen	34
Tabelle 2.3	Schulniveau und Nationalität der Schüler/innen.....	35
Tabelle 2.4	Schulniveau und Geschlecht der Schüler/innen.....	35
Tabelle 2.5	Schematische Darstellung des Interviewleitfadens für die Schulleitungen.	37
Tabelle 2.6	Erhobene Konstrukte Schülerebene, Bereich Schule	38
Tabelle 2.7	Erhobene Konstrukte Schülerebene, Bereich Familie.....	39
Tabelle 2.8	Erhobene Konstrukte Schülerebene, Bereich Individuum	40
Tabelle 2.9	Schematische Darstellung des Interviewleitfadens für die Jugendlichen.	43
Tabelle 3.1	Umgang mit Absenzen und Schwänzeranteil Regelschule.....	53
Tabelle 3.2	Umgang mit Absenzen und Schwänzeranteil Kleinklasse.....	54
Tabelle 3.3	Anregung und Vielfalt und Schwänzeranteil Regelschule	55
Tabelle 3.4	Sozioökonomischer Status des Vater und Schwänzeranteil Regelschule	55
Tabelle 3.5	Sozioökonomischer Status des Vater und Schwänzeranteil Kleinklasse	56
Tabelle 3.6	Ausländeranteil und Schwänzeranteil Regelschule.....	56
Tabelle 3.7	Ausländeranteil und Schwänzeranteil Kleinklasse.....	57
Tabelle 3.8	Schulgrösse Oberstufe und Schwänzeranteil Regelschule.....	58
Tabelle 3.9	Schulgrösse Oberstufe und Schwänzeranteil Kleinklasse	58
Tabelle 3.10	Gemeindegrösse und Schwänzeranteil Regelschule.....	59
Tabelle 3.11	Gemeindegrösse und Schwänzeranteil Kleinklasse.....	60
Tabelle 4.1	Verteilung der Antworten auf die Frage: Hast du in diesem Schuljahr schon geschwänzt?	61
Tabelle 4.2	Schwänzverhalten der massiven Schwänzer/innen.....	62
Tabelle 4.3	Angegebene Gründe fürs Schwänzen	63
Tabelle 4.4	Alter bei Beginn des Absentismus	64

Tabelle 4.5	Wo wurde die Zeit während des Schwänzens verbracht?	65
Tabelle 4.6	Tätigkeiten, um das Schwänzen zu verbergen	66
Tabelle 4.7	Reaktion der Eltern auf Schwänzen	67
Tabelle 5.1	Nicht-Schwänzer, gelegentliche und massive Schwänzer nach geographischer Herkunft.....	72
Tabelle 5.2	Effektgrössen Gruppenvergleich: Beziehungen innerhalb der Schule	73
Tabelle 5.3	Effektgrössen Gruppenvergleich: Schule als Erfahrungsraum.....	73
Tabelle 5.4	Effektgrössen Gruppenvergleich: Schule und Schülerpersönlichkeit	72
Tabelle 5.5	Effektgrössen Gruppenvergleich: Schülerpersönlichkeit	74
Tabelle 5.6	Effektgrössen Gruppenvergleich: Familiärer Kontext, strukturelle Bedingungen.....	76
Tabelle 5.7	Effektgrössen Gruppenvergleich: Familiärer Kontext, Beziehungsebene	76
Tabelle 5.8	Effektgrössen Gruppenvergleich: Peergroup und Freizeitbeschäftigungen.....	79
Tabelle 5.9	Zusammenfassung der Gruppenvergleiche massive Schulschwänzer/innen versus Nicht-Schwänzer/innen.....	80
Tabelle 6.1	Einfluss der Gemeindegrösse auf Schulabsentismus	84
Tabelle 6.2	Effektstärken der Prädiktoren in Abhängigkeit von der Gemeindegrösse	85
Tabelle 6.3	Einfluss der Schulgrösse auf Schulabsentismus.....	86
Tabelle 6.4	Effektstärken der Prädiktoren in Abhängigkeit von der Schulgrösse	87
Tabelle 6.5	Einfluss des Schulniveaus auf Schulabsentismus.....	88
Tabelle 6.6	Effektstärken der Prädiktoren in Abhängigkeit vom schulischen Anforderungsniveau.....	89
Tabelle 7.1	Beginn und stärkstes Motiv für Absentismus	104
Tabelle 7.2	Auslöser und aktuelle Häufigkeit der Absenzen.....	106
Tabelle 7.3	Auslöser und Aufhören der Absenzen.....	108
Tabelle 8.1	Belastungsfaktoren der Schule aus Lehrpersonen- und Schulleitungssicht	115

Management Summary

„Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen“ – unter diesem Titel wurde in der Zeit von September 2005 bis August 2007 eine interdisziplinäre Grundlagenstudie zur Prävalenz, Deskription und Genese von Schulabsentismus unter Deutschschweizer Schüler/innen im Alter von 12 bis 17 Jahren durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte auf drei Ebenen: (1) Teil-standardisierte Interviews mit den Schulleitungen der 28 teilnehmenden Schulen aus neun Deutschschweizer Kantonen, (2) Fragebogenerhebung mit 3942 Schüler/innen des 7., 8. und 9. Schuljahres und deren Klassenlehrpersonen (N = 239) sowie (3) teil-standardisierte Einzelinterviews mit 14 Schulabsentisten. Auf diese Weise konnten verschiedene Perspektiven in Bezug auf das Phänomen Schulabsentismus eingenommen werden und sowohl quantitative Analysen (lineare Regressionen, Mehrebenenanalysen) als auch qualitative Betrachtungen (Schulporträts, Fallkontrastierungen) vorgenommen werden. Die Untersuchung basierte auf den folgenden vier Hauptfragestellungen

(1) Wie gross ist der Anteil Jugendlicher mit schulabsentem Verhalten in den einzelnen Schultypen und differenziert nach Geschlecht und Nationalität?

Schulabsentismus stellt in der Deutschschweiz eine soziale Tatsache dar. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen hat im Verlauf der Schulzeit schon einmal geschwänzt, 5% der Jugendlichen sogar mehr als fünf Mal im aktuellen Schuljahr und sind deshalb als massive Schulschwänzer zu bezeichnen. Bezogen auf das Anspruchsniveau der Schulen konnte für die Schweizer Stichprobe eine dem internationalen Trend entgegen gesetzte Tendenz gefunden werden: In Schulen mit erweitertem Niveau wird häufiger geschwänzt als in Schulen mit grundlegendem Niveau oder in Kleinklassen. Geschlechterdifferenzen zeigten sich lediglich tendenziell. So beginnen Jungen im Durchschnitt früher als Mädchen mit dem Schwänzen. Darüber hinaus sind die Jungen in der Gruppe der massiven Schwänzer mit 61% gegenüber den Mädchen mit 39% übervertreten. Massive Schulschwänzer haben ferner nicht überzufällig eine ausländische Nationalität.

(2) Welche Bedingungen, Hintergründe und Motive sind mit Schulschwänzen verbunden?

Die Auslöser und Gründe für Schulschwänzen haben sich als sehr vielfältig herausgestellt. Entsprechend muss Schulabsentismus als multikausales Phänomen verstanden werden, das nicht von einem einzelnen Einflussfaktor verursacht wird, sondern als Verhaltensoption aus dem Zusammenwirken mehrerer Umweltmerkmale heraus gewählt wird. Darüber hinaus liessen sich sowohl in den Regressionsanalysen als auch in den drei mehrebenenbasierten Kontextanalysen (Gemeinde- und Schulgrösse, Schulniveau) folgende Faktoren identifizieren, die gleichzeitig mit absentem Verhalten auftreten: Negativ auffallendes Verhalten im Unterricht, ein als unangenehm empfundenes Schulklima, ein niedriges soziales Selbstkonzept, wenig elterliche Zuwendung und Monitoring sowie eine schlechte Mathematiknote. In den Einzelfallstudien zeigte sich zudem, dass die momentane Befindlichkeit in der Schule eine wesentliche Rolle für die Entscheidung spielt, der Schule fern zu bleiben. Langeweile im Unterricht oder die Vermeidung von Begegnungen mit Lehrpersonen kristallisierten sich hier als zentral heraus. Diese Stabilität erhärtet die Aussagekraft aller Prädiktoren und die Vermutung, dass diese über mehrere

Analysemethoden hinweg konsistent erklärungsstarken Variablen zentrale Faktoren für die Aufklärung des Phänomens Schulabsentismus sind.

(3) In welchem Verhältnis stehen Schulabsentismus und Schulverhalten insbesondere im Zusammenhang mit dem Einsatz von Absenzzensystemen der einzelnen Schulen?

In Schulen mit geringem Schwänzeranteil (bis 30%) herrschte in der Tendenz ein als streng empfundenen Absenzzensystem vor, im Gegensatz zu Schulen mit vergleichsweise hohem Schwänzeranteil (bis 60%). Bei den Kleinklassen zeigten sich im Vergleich zu den Regelklassen keine Zusammenhänge zwischen dem Schwänzeranteil der Schule und dem Umgang mit Absenzen.

(4) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Intensität schulabsenten Verhaltens und Delinquenz?

Delinquenz erwies sich lediglich in leichtem und mittlerem Ausmass (Schwarzfahren, Unterschriften fälschen) als prädiktiv für Schulabsentismus. Besonders im Vergleich von Nicht-Absentisten zu massiven Schwänzer/innen wurde deutlich, dass letztere fast alle bereits Delikte begangen haben, während dies für die Nichtschwänzer/innen lediglich drei Viertel angaben. In diesem Zusammenhang zeigen sich Geschlechterunterschiede dahingehend, dass die Jungen (besonders die massiv schwänzenden) häufiger und schwerere Delikte zugaben als die Mädchen.

Über diese fragespezifischen Resultate hinaus unterschieden sich die Kleinklassenschüler/innen in Bezug auf Absentismus nicht wesentlich von den untersuchten Regelschüler/innen. Einzig für die Peerorientierung zeigt sich bei den Kleinklassen ein stärker ausgeprägter Zusammenhang mit dem Schwänzen als bei den Regelklassen.

Key words: Schulabsentismus, Delinquenz, Schulklima, Grundlagenstudie, Deutschschweiz

Vorbemerkung

Der vorliegende Schlussbericht dokumentiert eine Untersuchung von zwei Jahren Dauer. Während dieser Zeit waren neben den Autoren mehrere Personen am Forschungsprozess beteiligt, die zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nicht mehr am Projekt mitarbeiten und daher nicht als Verfasser genannt werden. An dieser Stelle sei ihnen herzlich für ihre Mitarbeit gedankt: lic. phil. Christina Gnos, lic. utr. iur. Angela-Livia Nydegger sowie cand. lic. phil. Ursina Weber. Christina Gnos war wesentlich an der Anfangsphase des Projekts beteiligt und trug massgeblich zur Erstellung der Fragebögen sowie zur Datenanalyse bei. Angela-Livia Nydegger ergänzte das sozialwissenschaftliche Forschungsteam als Juristin und lieferte Grundlagen für die kriminologische Perspektive, um die unser Projekt interdisziplinär erweitert wurde. Ursina Weber verfasste ihre Lizentiatsarbeit im Rahmen des Projektes und formulierte einen Teil der theoretischen Grundlagen für das Phänomen Schulabsentismus, welche auch in diesem Bericht aufgegriffen werden.

Der Aufbau des Berichts ist wie folgt gestaltet: Nach der Einleitung werden zu Beginn theoretische Grundlagen sowie der aktuelle Forschungsstand zur Schulabsentismusthematik dargelegt (Kapitel 1). Anschliessend ist Kapitel 2 der Beschreibung der Untersuchung sowie der Methodik, Erhebungsinstrumente und Datenanalyse gewidmet. Die darauf folgenden Kapitel behandeln ausführlich die Resultate unserer Grundlagenstudie: So geht Kapitel 3 auf die Interviews mit den Schulleitern ein, ehe in Kapitel 4 die Fragebögen der Schüler deskriptiv ausgewertet und kommentiert werden. In Kapitel 5 werden relevante Vergleiche zwischen massiven Schulschwänzer/innen und Nicht-Schulschwänzer/innen formuliert. Vertiefende Analysen auf Mehrebenenbasis stehen im 6. Kapitel im Mittelpunkt. Diese werden im anschliessenden Kapitel 7 um die Perspektive der Einzelfallstudien mit notorischen Schulschwänzer/innen ergänzt. Kapitel 8 erweitert die Perspektive auf Schulabsentismus um die Sicht der Lehrpersonen. Der Bericht wird abgeschlossen mit einem Ausblick auf weitere Forschungsinteressen sowie Publikationen und Publikationsvorhaben (Kapitel 9).

Einleitung

Schulabsentismus in der Schweiz als neue pädagogische Herausforderung

Der Terminus „Schulabsentismus“ ist zwar ein pädagogisches Unwort, aber er ist nicht sachlich grob oder unangemessen. Mit dem Begriff ist durchaus das gemeint, was der Volksmund kurz ‚Schulschwänzen‘ nennt, trotzdem umfasst er weit mehr, nämlich all die vielfältigen Formen unerlaubten Fernbleibens von der Schule. Die Schweiz gehörte bislang nicht zur Avantgarde der Länder, die diesem Phänomen Beachtung schenkten. Anders ist die Sachlage in Wirtschaft und Industrie. Dort ist Absentismus, das Fehlen am Arbeitsplatz, ein weit verbreitetes und auch erforschtes Phänomen in unserer Gesellschaft (Szesny & Thau, 2004). Es hat erhebliche Auswirkungen auf die Produktivität des Unternehmens, auf die Arbeitszuweisung und auf die Mitarbeiterführung. Der Arbeitsmarkt wird dabei als stärkster Faktor zu seiner Erklärung genannt. Versicherergruppen stellen heute den Unternehmen bereits Ärzte- und Expertenteams zur Verfügung, um angemessene Synergien auszuarbeiten, die zur Senkung des Absentismusanteils und somit zu Kosteneinsparungen führen sollen. Solche handlungsorientierten Interventions- und Präventionsszenarien entbehren allerdings weitgehend einer soliden theoretischen Basis, und es ist kaum grundlagenorientiertes Wissen verfügbar, das den Namen Absentismusforschung rechtfertigen könnte. Deshalb befindet sich die Thematik des Absentismus aktuell lediglich in einem Spannungsfeld innerhalb der Praxis, kaum jedoch zwischen Praxis und Wissenschaft.

Besonders ausgeprägt gilt diese Feststellung für das Phänomen des Schulabsentismus. In pädagogisch-psychologischer Hinsicht ist die Thematik wenig erforscht. Insgesamt besteht auch international ein grosser Mangel an Erkenntnissen. Dies gilt sowohl für das theoriebasierte Grundlagenwissen als auch für die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Fragestellungen und die Etablierung angemessener Forschungsansätze. In Bezug auf Interventions- und Präventionskonzepte ist jedoch im Jahr 2004 mit dem COMENIUS-Projekt eine umfangreiche EU-Studie zum Schulabsentismus initiiert worden, an der neun Länder beteiligt sind (Finnland, Frankreich, Deutschland, Ungarn, Niederlande, Polen, Russland, Spanien und Grossbritannien). Ziel dieser Studie ist es, die Schulabsentismus-Modelle der einzelnen Länder zu evaluieren und Materialien für die Lehreraus- und Weiterbildung zu entwickeln. Ganz besonders gefehlt hat bislang eine intensive Bearbeitung durch die Forschung aus anderen Disziplinen, wie etwa dem Schul- oder Strafrecht oder der Kriminologie.

Unser Forschungsprojekt «Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen», dessen Schlussbericht hier vorgelegt wird, liefert einen wichtigen Beitrag, diese Situation zu ändern. Unser Departement für Erziehungswissenschaften (Leitung: Prof. Dr. Margrit Stamm) befasste sich in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Strafrecht und Rechtsphilosophie (Leitung: Prof. Dr. Marcel Alexander Niggli) mit der Deskription, Analyse und Erklärung schulabsenter Einstellungs- und Verhaltensmuster Jugendlicher und mit der Rolle, welche die Institution Schule dabei spielt. Zusätzlich interessiert die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der Intensität schulabsenten Verhaltens und Delinquenz. Damit legen

wir erstmals für die Schweiz Daten zur Frage vor, wie akut denn der Schulabsentismus bei uns ist. Wir zeigen auf, dass sich hinter ihm nicht lediglich ein als notwendig wahrgenommenes Übel versteckt. Diese Auffassung scheint bei Bildungsdepartementen und Schulen vorzuherrschen, behandeln sie dieses Phänomen doch nach wie vor zumeist eher als marginales Problem. Sie gehen mehrheitlich davon aus, dass es in der Schweiz kaum Schulschwänzer gibt, weil man die Angelegenheit mit den gesetzlich festgelegten, so genannten Jokertagen im Griff hat (gemeint ist damit eine bestimmte Anzahl schulfreier Tage, die ausserhalb der üblichen Absenzenregelung eingezogen werden können). Diese muten jedoch eher als Versuch der Problemschärfung an, durch welchen unerlaubtes Fernbleiben von der Schule vom normverletzenden zum normkonformen Verhalten umgedeutet werden kann. Insgesamt wird die Thematik noch wenig offen diskutiert, es scheint jedoch durchaus ein zwar verdecktes, aber reges Interesse zu bestehen. Dafür sprechen zwei Aspekte: Erstens haben in den letzten Jahren einige bildungspolitische Ereignisse mediales Interesse gefunden, die mit Problemen des Schulschwänzens verflochten waren. Dazu gehören neben dem Bundesgerichtsentscheid zum Schulausschluss im Kanton Bern¹ (unter anderem auch aufgrund unerlaubter Schulversäumnisse) parlamentarische Vorstösse zum Schulschwänzen in den Kantonen Basel-Stadt und St. Gallen.² Zweitens waren die Reaktionen auf die Medienmitteilung, die der Nationalfonds am 29. November 2006 mit dem Titel „Das Schuleschwänzen wird unterschätzt“ zu den ersten Ergebnissen unserer Studie veröffentlicht hatte, enorm. Nahezu alle Tageszeitungen, sowohl im der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz als auch im romanischen Sprachraum berichteten davon. Der Gefahr einer verkürzenden Skandalisierung durch reisserische Schlagzeilen wie „Schweizer Schüler/innen im Schwänzen hochbegabt“ (Blick, 30.11.2006) oder auch undifferenzierte Verallgemeinerungen wie „Buben und Ausländer sind die grössten Schwänzer“ (heute, 30.11.2006) kann durch fundierte und differenzierte Forschungsergebnisse entgegengewirkt werden. Der hier vorgelegte Schlussbericht versucht, eine solche wissenschaftliche Grundlage zu legen. Nachfolgend sollen deshalb die Schwerpunkte unserer Erkenntnisse anhand von sechs Fragen überblicksartig festgehalten werden.

Was versteht man unter Schulabsentismus?

Schulabsentismus wird in unserem Projekt als Oberbegriff für das Fernbleiben vom Unterricht aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund verwendet, unabhängig davon, ob die Eltern informiert sind und dies durch Entschuldigungen legitimieren. Dabei wird zwischen ‚Schulschwänzen‘ und ‚Schulverweigerung‘ unterschieden. ‚Schwänzen‘ meint ein bewusstes, aber verdecktes und möglicherweise genüssliches Aufbegehren gegen die Autoritäten, welche diese Regeln gesetzt

¹ Der Grosse Rat des Kantons Bern beschloss eine Änderung des Volksschulgesetzes, welche am 01. August 2002 in Kraft getreten ist. Durch diese Änderung existiert nun ein Dokument als Rechtsgrundlage für einen disziplinarischen Schulausschluss. Geändert wurde der Artikel 28 VSG, namentlich Absatz 5: „Schüler/innen, welche durch ihr Verhalten den ordentlichen Schulbetrieb erheblich beeinträchtigen, können von der Schulkommission während höchstens zwölf Schulwochen pro Schuljahr teilweise oder vollständig vom Unterricht ausgeschlossen werden“ (VSG des Kantons Bern, verfügbar und kommentiert unter <http://www.kettiger.ch/pdf/Schulausschluss-Jusletter.pdf>, 04.07.2007).

² Entsprechende Medienmitteilungen unter <http://pages.unibas.ch/rr-bs/medmit/rrbs/2002/12/rrbs-20021203-003.html> (Basel-Stadt) resp. der Abschnitt „Begleiteter Schulausschluss“ unter http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Krisensituation_d.pdf (Sankt Gallen, 04.07.2007).

haben. Wenn es im Ausmass begrenzt ist, gehört es ins Repertoire adoleszenztypischer Regelverstösse, tritt es jedoch in früh einsetzender und massiver Form auf, gilt es als wesentlicher Risikomarker für drohende Fehlentwicklungen. ‚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.

Schulschwänzen ist ein Phänomen, das es seit der Einführung der Schulpflicht in der Schweiz im Jahre 1874 immer gegeben hat und es wahrscheinlich auch immer geben wird. Trotzdem ist gerade heute das Phänomen des so genannten Zurückhaltens aktuell, d.h. dass Eltern das Fernbleiben ihres Kindes wünschen, dies durch Entschuldigungsschreiben legitimieren und damit einen pflichtgemässen Schulbesuch verhindern. Verständlich deshalb, dass Kinder die Problematik solch illegitimer Versäumnisse nicht erkennen, denn ihre Eltern sind es ja, welche die gesetzliche Schulpflicht übergehen.

Wie sieht die aktuelle Situation in der Schweiz aus?

Unsere Befunde belegen, dass fast jeder zweite Schüler und jede zweite Schüler/in (49,1%) im Verlaufe der Schulkarriere schon die Schule geschwänzt hat und 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% oder 194 Schüler/innen. Die von den Jugendlichen besuchte Schulform macht einen Unterschied hinsichtlich des Ausmasses an Absentismus. So haben Jugendliche aus Kleinklassen im Verlaufe der Schulzeit am häufigsten geschwänzt, während 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. Im internationalen Vergleich liegen unsere Daten in Bezug auf allgemeines Schulschwänzen mit 49,1% über dem Durchschnitt – die Kölner Untersuchung von Wagner et al. (2005) eruierte 35,2% – hinsichtlich des massiven Schulschwänzens befinden sich unsere Daten mit 4,7% jedoch leicht unter dem Durchschnitt der Kölner Untersuchung mit 7,9%. Die Frage nach den Geschlechtsunterschieden lässt sich wie folgt beantworten: Mädchen haben während ihrer Schullaufbahn etwas häufiger geschwänzt als Jungen, wobei der Unterschied durchschnittlich 3 Prozentpunkte beträgt. Auch in Bezug auf die Häufigkeiten gelegentlicher Absenzen in den letzten sechs Monaten sehen die Befunde ähnlich aus: Mädchen schwänzten zu durchschnittlich 25,5%, Jungen zu 21,9%, 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/innen bei durchschnittlich 6,6%, der Schüler/innen bei 3,8% der Gesamtstichprobe. Auch hier kommt es zu einer Kumulierung bei beiden Geschlechtern in der neunten Klasse. Die Gründe, welche von den Jugendlichen für ihre Absenzen genannt werden, sind ebenso vielfältig wie unterschiedlich in ihrer Häufigkeit: Zu den häufigsten Motiven zählt die Abneigung gegenüber einzelnen Schulfächern und die Vermeidung von Leistungskontrollen (10% bis 40%), die Ablehnung der Schule als Ganzes (33% bis 66%), Konflikte mit Lehrpersonen (15% bis 27%) oder Gewalterfahrungen durch Mitschüler/innen (Bullying, 1% bis 19%).

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

Welcher Zusammenhang besteht zwischen Schulabsentismus und Schulleistungen?

Überraschenderweise gibt es aber auch einen in der Absentismusforschung bislang kaum diskutierten Zusammenhang zwischen Schulschwänzen und Unterforderung. In unserer Studie können wir empirisch belegen, dass ein nicht kleiner Anteil der rund 200 massiven Schulschwänzer gute Noten hat und auch kaum Klassenrepetitionen aufweist. Bei ihnen handelt es sich am ehesten um Schüler/innen, die möglicherweise aus Unterforderung oder Langeweile die Schule schwänzen. Anzunehmen ist, dass sie aufgrund ihres höheren Lerntempos den Unterrichtsstoff in kürzerer Zeit als üblich beherrschen und die dadurch frei werdende Zeit nicht in der Schule verbringen. So muss zumindest in Betracht gezogen werden, dass Schulschwänzen nicht nur mit schwachen Leistungen, sondern im Gegenzug ebenso mit hoher Begabung in Verbindung stehen kann.

Unsere Befunde lassen damit zu, eine in der Forschung verbreitete Annahme eindeutiger zu diskutieren, wonach zwischen Intelligenz resp. Schulleistungen und Schulabsentismus ein negativer Zusammenhang besteht und intelligente Schüler/innen somit seltener zu den Schulabsentisten gehören. So wird der mögliche Zusammenhang von Schulabsentismus, Leistungsstärke und Unterforderung nahezu ausgeblendet. Unhinterfragt wird davon ausgegangen, dass eine hohe schulische Leistungsfähigkeit automatisch mit schulpräsentem Verhalten einhergehe. Unsere Ergebnisse legen hingegen nahe, Schulabsentismus auch im Zusammenhang mit überdurchschnittlicher Begabung zu diskutieren.

Wie entsteht Schulabsentismus?

Hinsichtlich der Frage, wie Schulabsentismus entsteht und welche Komponenten ursächlich daran beteiligt sind, besteht in der Fachdiskussion dahingehend Konsens, dass es sich um einen Bedingungskomplex handelt, der sich aus vielen Komponenten zusammensetzt. Die Erkenntnisse unserer Studie unterstützen solche Annahmen. Zu den multifaktoriellen Bedingungsgefügen für Schulabsentismus gehören die allgemeine schulische Sozialisation, speziell die Mechanismen des schulischen Alltags und die Schulqualität, aber auch individuelle Schüler- und Familienmerkmale.

Gibt es eine Korrelation zwischen Schulabsentismus und Devianz resp. Delinquenz?

Unzweifelhaft gibt es jedoch andere Zusammenhänge, die noch stärker betroffen machen: die mögliche Korrelation von massivem Schulschwänzen und Delinquenz. Vor allem aus den USA liegen empirische Hinweise vor, dass schulabsentes Verhalten in früh einsetzender und massiver Form einen Risikomarker für drohende Fehlentwicklungen darstellt. Allerdings sind solche Ergebnisse kaum auf den deutschsprachigen Raum übertragbar. Denn während in den USA Schul-

absentismus unter dem weit gefassten Begriff Delinquenz subsumiert wird, unter das Jugendstrafrecht fällt und oft mit jugendstrafrechtlichen Sanktionen beantwortet wird, handelt es sich bei uns um eine Verhaltensweise, die bislang als Normübertretung seitens der Erziehungsberechtigten angesehen wird. Alarmierende Signale kommen neuerdings aus zwei deutschen Untersuchungen, die eindeutige Zusammenhänge zwischen Schulpflichtverletzungen und Formen delinquenten Verhaltens aufzeigen, insbesondere im Hinblick auf den Einstieg in kriminelle Karrieren (Wilmers et al., 2002). In unserer Studie zeigt sich ein differenzierteres Profil: So weisen lediglich die massiven Schulschwänzer/innen ein ausgesprochen hohes Gefährdungsprofil auf. Im Vergleich zu Gelegenheitsschwänzer/innen haben sie deutlich schlechtere Schulleistungen und sind fast doppelt so oft sitzengeblieben. Gleiches gilt für ihr delinquentes Verhalten: Zwischen 43% und 73% haben schon Diebstähle begangen, anderen Körperverletzungen zugefügt oder sie mit Gewalt bedroht, waren an Sachbeschädigungen beteiligt oder haben die Unterschrift ihrer Eltern auf Entschuldigungen gefälscht. Bei den Gelegenheitsschwänzern sind es nur zwischen 5% und 38%. Unsere Ergebnisse verweisen damit darauf, dass massives Schulschwänzen zwar in der Tat mit abweichendem Verhalten einherzugehen scheint; zwischen der Intensität des Schwänzens und mittlerer respektive schwerer Delinquenz lässt sich allerdings kein Zusammenhang nachweisen. Demnach muss auch die Gegenthese gelten, dass massives Schulschwänzen auch mit völlig ‚normalem‘, normkonformem Verhalten einhergehen kann.

Wer ist für schulabsentes Verhalten verantwortlich?

Unsere Ergebnisse unterstreichen somit die international verfügbaren Befunde, ergänzen sie aber auch: Schulabsentismus ist auch in der Schweiz ein relativ weit verbreitetes Phänomen, das auch einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Intensität des Schwänzens und Risikoentwicklungen aufzeigt. Anzunehmen ist damit, dass sich dieser Zusammenhang im Zugang zum Beschäftigungssystem zeigen wird. Unsere Fallanalysen deuten teilweise darauf hin. Jugendliche mit hohen Schulabsentismusraten dürften besonders niedrige Chancen für einen Ausbildungsplatz haben³ und deshalb auch besonders gefährdet sein, die Schule ohne Abschluss zu verlassen und dadurch zu wirtschaftlich abhängigen und sozial marginalisierten Menschen zu werden.

Wenn somit negative schulische Karrieren durch Schulschwänzen provoziert werden können, dann stellt sich die Frage, wer für schulabsentes Verhalten verantwortlich gemacht werden kann. Hierzu gibt es zweierlei Sichtweisen. Da ist einmal die traditionelle und dominante Antwort der Fachdiskussion, die Probleme schulabsenten Verhaltens in die Verantwortung der Jugendlichen selbst und ihrer Familien legt. In diesem Sinne gilt Schulschwänzen als weitgehend freiwilliger Akt und Ergebnis individueller Nachlässigkeit und Pflichtverletzung. Andererseits werden in der neuen internationalen Diskussion Schulpflicht und Schulabsentismus zunehmend unter dem Gesichtspunkt des Rechts auf Bildung für alle Kinder diskutiert. Folgerichtig erscheint

³ Vgl. etwa das Communiqué der Weiterbildungsschule Basel [http://www.wbs-basel.ch/karte_1.pdf, 04.07.2007]: Nicht nur die Noten im Zeugnis seien bei der Vergabe von Lehrstellen ausschlaggebend, auch die vorwiegend unentschuldigten Absenzen.

schulabsentes Verhalten weniger als individuelles, sondern weit stärker als ein von der Schule verantwortetes Problem. Demzufolge sind Schulen sowohl an der Herausbildung und Verfestigung als auch an der Minimierung solcher Verhaltensformen beteiligt. Vor diesem Hintergrund wird erklärbar, warum die Absentismusquoten zwischen den Schulen – auch nach Kontrolle der Bildungsniveaus der Eltern und der unterschiedlichen sozialen Milieus – so unterschiedlich sind. Demgemäss sind nicht nur massive Schulschwänzer als ‚gefährdet‘ zu sehen, sondern ebenso Schulen, die mit ihrer Struktur und ihrer Organisation schulmeidende Verhaltensweisen unterstützen. Schulabsentismus-Quoten werden damit zu einem neuen Qualitätsmerkmal von Schulen. Dies gilt insbesondere angesichts des gegenwärtigen Trends zu Leistungsvergleichsmessungen. Sie üben auf Schulen einen grossen Druck aus, Testergebnisse zu ermitteln und die Leistungen ihrer Schüler/innen bis zur nächsten Erhebung zu steigern. Schulen werden gelobt und unterstützt für gute Schulleistungen und nicht für tiefe Schulabsentismus-Quoten. Die Vermutung liegt deshalb nahe, dass die verstärkte Orientierung an Leistungstests ein Umfeld erzeugt, das Werte und Einstellungen gegenüber Schüler/innen mit schulmeidenden Verhaltensweisen in die falsche Richtung beeinflusst und sie noch mehr zur Entfremdung und Distanzierung führen kann. Eine Schulabsentismus-Quote als Qualitätsindikator kann deshalb aufzeigen, inwiefern es Schulen gelingt, Schulabsentismusraten tief zu halten und gleichwohl gute Testergebnisse zu erzielen.

Wie reagieren die Schulen?

Unsere Studie liefert genug Eindeutigkeit für die Formulierung der These, dass es sich beim Phänomen des Schulabsentismus nicht lediglich um eine bildungsbürgerliche Erscheinung oder eine ordnungspolitische Bagatelle handelt, sondern um eine veritable pädagogische Angelegenheit. Wie aber reagieren Bildungssysteme und Schulen auf solche (vermuteten) Tatsachen? Wie gehen sie konkret mit Schwänzern, Vermeidern und Verweigerern um? Unsere theoretische Übersicht wird zeigen, dass international besehen in der Tendenz weit stärker ordnungspolitisch-schulrechtliche und strafrechtliche als pädagogisch-interventive Massnahmen zum Zuge kommen. In schulrechtlicher und strafrechtlicher Hinsicht stehen vor allem zwei Massnahmen im Mittelpunkt: erstens die Rückführung massiver Schulschwänzer durch die Polizei. Bekannteste Beispiele sind dafür Köln oder Nürnberg⁴. Zu nennen ist zweitens der (vorübergehende) Schulausschluss, der für verhaltensschwierige Schüler/innen, aber auch für chronische Schulabsentisten mit teilweise delinquentem Verhalten angewendet wird. In der Schweiz sind es so genannte Time-out-Modelle in den Kantonen St. Gallen, Bern oder Basellandschaft. Allen Projekten gemeinsam ist die pädagogisch orientierte Konzentration auf die Reintegration schuldistanzierter und delinquenten Jugendlichen und die Verbindung schulischen Lernens mit berufspraktischer Arbeit.

Wichtigstes Element der Absentismusproblematik sind jedoch Prävention und direkte Intervention. Diese Frage wird in unserer Studie zwar nicht behandelt, aber es resultieren verschiedene Dissertationen und Lizentiatsarbeiten, welche sich dieser Thematik widmen. In

⁴ Vgl. Das Nürnberger Schulschwänzerprojekt unter Zusammenarbeit der Stadt und der Polizeidirektion Nürnberg: http://www.sicherheitspakt.nuernberg.de/download/schulschwaenzer_kurz.pdf [02.07.2007].

unserer Studie kristallisiert sich immer wieder ein zentrales Handlungsmuster heraus: Soziale Kontrolle und ein frühes Einschreiten durch Eltern und Lehrpersonen können am ehesten präventive Wirkung entfalten, stillschweigend toleriertes Schwänzen wirkt hingegen eher verstärkend. Zwar könnte man einwenden, dass diejenigen Jugendlichen, welche die Schule lediglich hin und wieder schwänzen, wenn es darum geht Stress abzubauen, Autonomie oder Selbstständigkeit zu demonstrieren oder ganz einfach auszuruhen, 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. Statt in der Konsequenz ausschliesslich restriktivere Absenzenkontrollen einzuführen oder die Joker-Tage auszubauen, 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: Zumindest die ersten beiden Aspekte müssen uns zu denken geben; wenn Jugendliche trotz hohen Potenzials immer weiter weg von der Schule driften und dabei schulaversive Haltungen entwickeln oder wenn sie langweiligen oder unterfordernden Unterricht mit Schulschwänzen vermeiden, dann lässt dies die Vermutung zu, dass Einflussgrössen des schulischen Felds, insbesondere Beziehungsmuster und Unterrichtsmerkmale, an ihrem Verhalten ursächlich beteiligt sein dürften.

Fazit

Gemäss unseren Befunden scheint der Umgang mit der Problematik des Schulabsentismus in der Schweiz gegenwärtig dadurch gekennzeichnet zu sein, dass trotz verschiedener Strategiepapiere in der Praxis wenig bis nichts geschieht und es sich infolgedessen bei den verschiedenen Varianten von Schulschwänzen vielfach um Prozesse einer schleichenden, von den Schulen implizit jedoch geduldeten Abkoppelung handelt. Der Umgang mit Schulabsentismus und die Durchsetzung der Schulpflicht sind jedoch zwei fundamentale, pädagogische Aufgaben von Schulen. Gefragt sind deshalb konsequente und wirksame Massnahmen. Wer allerdings nun die Meinung vertritt, die Lösung des Problems hätten einzig die Schulen zu verantworten, liegt falsch. Schulen sind nicht in der Lage, Schulabsentismus zu eliminieren, sie können lediglich einen Beitrag zu dessen Minimierung leisten. Dafür bedürfen sie fachlicher und sozialpädagogischer Unterstützung, was allein jedoch nicht genügt. Ebenso notwendig ist eine öffentliche und bildungspolitische Debatte. Vorerst mangelt es jedoch noch an Grundlegendem: an der Bereitschaft, das Tabu Schulabsentismus in der Schweiz zu brechen, das Problem anzuerkennen und seine Bekämpfung als pädagogische und bildungspolitische Herausforderung anzunehmen. Unsere Studie möchte das wissenschaftliche Fundament dazu liefern.

TEIL I: GRUNDLAGEN

1 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Einführend werden die für dieses Forschungsprojekt relevanten theoretischen Grundlagen beschrieben. Zunächst werden die zentralen Begrifflichkeiten Schulabsentismus und Schulverweigerung definiert. Anschliessend wird der aktuelle Forschungsstand dargelegt. Der pädagogisch-psychologischen Perspektive wird dabei aufgrund der institutionellen Verankerung des Projektes im Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg gegenüber kriminologischen Aspekten ein besonderer Stellenwert beigemessen.

1.1 Begriffsklärungen: Schulabsentismus und Schulverweigerung

In vielen bisher veröffentlichten Beiträgen zur Thematik des Schulabsentismus wird sehr unterschiedlich mit den damit verbundenen Begriffen umgegangen (vgl. u.a. Ganter-Bührer, 1991; Wagner, 2005, S. 459). Schulschwänzen, Schulversäumnisse, Schulabsentismus, Schulphobie, Schulverweigerung oder Schulaversion sind nur einige der Termini, mit denen der Gegenstandsbereich umschrieben wird. Das vorliegende Forschungsprojekt konzentriert sich im Wesentlichen auf zwei Bezeichnungen: die des Schulabsentismus und die der Schulverweigerung.

“International besteht nur ein minimaler Konsens sowohl über die ätiologische Kategorisierung als auch über Faktoren, welche Schulabsentismus konstituieren. In der Fachdiskussion hat sich der Begriff Schulabsentismus allerdings eingebürgert, gewissermassen als Oberbegriff des hier thematisierten Gesamtphänomens (school absenteeism). Dabei wird zwischen Schulschwänzen (truancy) und Schulverweigerung (school refusal, im angloamerikanischen Sprachraum häufiger: school phobia) unterschieden, wobei Einigkeit besteht, dass die beiden Begriffe gegensätzliche Pole mit gewissen Überschneidungsbereichen markieren“ (Stamm, 2004, S. 6). Reid (1999) unterscheidet des Weiteren ‚blanket truancy‘ („Pauschalschwänzen“) von ‚post-registration truancy‘ (Schwänzen nach Registrierung der Anwesenheit eines Schülers) unterscheidet. Solche dem Gegenstand angemessenen Differenzierungen werden im deutschsprachigen Raum hingegen noch kaum vorgenommen.

Unter Schulabsentismus wird in unserem Projekt in Anlehnung an Pinquart und Masche (1999) verstanden, dass ein Schüler oder eine Schülerin unentschuldigt und absichtlich aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund der Schule fernbleibt. Der Schüler oder die Schülerin ist in diesem Fall also körperlich abwesend, wobei sowohl einzelne Fehlstunden als auch halbe oder ganze versäumte Schultage unter diesem Sachverhalt subsumiert werden. Schulverweigerung hingegen bedeutet nicht zwingend die körperliche Abwesenheit von Schüler/innen. Demonstrativer Boykott im Unterricht, durchaus auch der Aufenthalt auf dem Schulgelände, nicht aber im Unterricht, bestimmen diese Zuspitzung unterrichtsmeidender Verhaltensweisen (vgl. Thimm, 2000, S. 21). Der Begriff Schulverweigerung ist an sich nicht unproblematisch. So weisen etwa Ehmann und Rademacker (2003) darauf hin, dass das gefährdende Potenzial des Fernbleibens von der Schule zwar im Terminus Schwänzen vernachlässigt werde, der Begriff Schulverweigerung hingegen analog zum Begriff der Wehrdienstverweigerung eine Legitimität suggeriert, die so nicht gegeben ist.

Schulschwänzen kann abschliessend als eine von mehreren Erscheinungsformen der Schulverweigerung betrachtet werden, wobei beide Begriffe unter die Bezeichnung ‚Schulabsentismus‘ zu subsumieren sind.

1.2 Theoretische Erklärungsansätze für Schulabsentismus als abweichendes Verhalten

Schulabsentismus ist gemessen an der in der Schweiz vorherrschenden Norm der Schulpflicht als abweichendes Verhalten zu betrachten. In diesem Kapitel werden einige Theorien zur Erklärung von abweichendem Verhalten dargestellt. Berücksichtigt werden sowohl psychologisch als auch soziologisch orientierte Ansätze, die dem in unserer Studie untersuchten Konstrukt Schulabsentismus auf erläuternde Weise gerecht werden. Wie in Kapitel 2.3 zum aktuellen Forschungsstand deutlich werden wird, gilt Schulabsentismus in der gegenwärtigen Fachdiskussion als multifaktoriell bedingtes Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Die zahlreichen Faktoren, welche sich auf absentes Verhalten auswirken können oder durch absentes Verhalten bedingt werden, werden sowohl aus psychologischer als auch aus soziologischer Perspektive untersucht. Die folgenden Abschnitte sind daher so aufgebaut, dass zunächst ein theoretischer Ansatz der jeweiligen Disziplin aufgegriffen und mit einer Einordnung von Schulabsentismus in die betreffende Theorie ergänzt wird.

1.2.1 Psychologische und sozialpsychologische Erklärungsansätze

Modelllernen

Das Modelllernen, auch Beobachtungs- oder Imitationslernen genannt, ist eine sozial-kognitive Lerntheorie, die davon ausgeht, dass bewusst oder unbewusst beobachtetes Verhalten nachgeahmt und auf diese Weise angeeignet wird. Selbst komplexe Verhaltensweisen können auf diese Art relativ rasch übernommen werden. Nach Bandura (1976) sind die meisten menschlichen Verhaltensweisen durch Modelllernen übernommen worden. Dabei wird das Verhalten in Repräsentationen gespeichert; es muss nicht unmittelbar nach der Beobachtung zur Anwendung kommen. Da sich das Modelllernen auf alle Formen des Verhaltens anwenden lässt, kann es auch zur Erklärung von devianten Verhaltensweisen wie z.B. Schulabsentismus herangezogen werden.

Nach der Theorie des Modelllernens können demzufolge Menschen verschiedene Verhaltensweisen durch Beobachtung eines Modells erlernen und dieses Verhalten in ihr eigenes Repertoire integrieren. In Bezug auf Schulschwänzen liegt die Vermutung nahe, dass das absente Verhalten am ehesten von Mitschülerinnen und Mitschülern oder älteren Geschwistern abgeschaut werden kann, wobei sich die Wahrscheinlichkeit einer tatsächlichen Nachahmung am Erfolg oder Misserfolg des beobachteten Modells bemessen lässt.

Theorie der differentiellen Assoziation

Wie die Subkulturtheorien, welche in Kapitel 1.2.2 thematisiert werden, ist auch die Theorie der differentiellen Assoziation aus der so genannten Chicagoer Schule hervorgegangen. Angeregt durch die vermehrte jugendliche Bandenkriminalität in den USA entstand dort eine Forschergruppe, welche durch teilnehmende Beobachtungen in diesem Milieu theoretische Ansätze entwickelte, die sich speziell auf jugendliche Kriminelle bezogen, heute jedoch auch in anderen Bereichen zur Anwendung kommen (vgl. Lamnek, 1996, S. 142).

Die Theorie der differentiellen Assoziation wurde 1939 erstmals von Sutherland formuliert und später durch seinen Schüler und Mitarbeiter Cressey modifiziert und erweitert. Sutherlands Theorie stützt sich ebenfalls auf ein lerntheoretisches Erklärungsmodell delinquenten Verhaltens, welches auch für Schulabsentismus plausibel zu sein scheint. Schuleschwänzen ist in den USA und teilweise auch in Grossbritannien strafbar. Dies trifft für die Schweiz und Kontinentaleuropa i.d.R. zwar nicht zu, dennoch gilt Schulabsentismus hier als abweichendes und unerwünschtes Verhalten. Durch soziale Kontakte in einer intimen Gruppe (z.B. innerhalb der Peer-Gruppe) werden Verhaltensmuster, Wertorientierungen und Reaktionsweisen vermittelt und erlernt. Die verschiedenen Subgruppen einer Gesellschaft werden durch unterschiedliche Normen und Werte bestimmt, sodass von einzelnen Gruppenmitgliedern unterschiedliche Wertorientierungen übernommen werden können. Gesamtgesellschaftlich als deviant geltendes Verhalten wird umso wahrscheinlicher, je mehr Kontakte zu devianten Verhaltensmustern bestehen und somit mehr Devianz begünstigende Einstellungen gelernt und als ‚normal‘ in Bezug auf die Werte der Subgruppe betrachtet werden (vgl. Kluge & Von Randow, 1979, S. 54f). Die Theorie der differentiellen Kontakte wurde ursprünglich speziell zur Erklärung von Jugenddelinquenz entwickelt, sie kommt jedoch heute auch in anderen Bereichen zum Einsatz. So fügt Wagner (2002) für Schulabsentismus unter anderem diese Theorie zur Erklärung an und sieht „die Ursache intensiver Schulabstinenz in dem Lernprozess [...], der sich aus der engen Kommunikation und Interaktion mit anderen Schulverweigerern ergibt“ (Wagner et al., 2002, S. 9).

Kontrolltheorien

Bei den Kontrolltheorien, die v. a. in den USA stark verbreitet sind, wird nicht primär danach gefragt, weshalb Menschen sich sozial abweichend verhalten, sondern danach, warum sich so viele Menschen sozial konform verhalten. Reiss (1951) und Reckless (1961) sprechen von einem inneren Halt, der notwendig ist, um kriminellen Versuchungen zu widerstehen, und der vor allem aufgrund von intakten familiären Beziehungen zustande kommt.

Hirschi (1969) suchte nach Einflussfaktoren, die den inneren und äusseren Halt mitbestimmen, und fand vier Faktoren: Zuneigung und Anhänglichkeit gegenüber wichtigen Bezugspersonen wie Eltern, Lehrern und Freunden; die Billigung und Anerkennung des zentralen Wertsystems der Gesellschaft; die Einbindung in Gruppen, die es erschweren, straffällig zu werden und das Verpflichtetsein zur Einhaltung allgemein anerkannter Ziele und Spielregeln. Fehlen die Bindungen und somit die soziale Kontrolle oder sind diese zu schwach, tritt verstärkt abweichendes Verhalten auf (vgl. Schwind, 2003, S. 111ff).

Da unter dysfunktionalen familiären Sozialisationsbedingungen Normen, Regeln und Werte nicht adäquat definiert und durchgesetzt werden, wird beim Jugendlichen die Entwicklung eines internen Sanktionssystems (Selbstkontrolle) nicht gefördert. Neben der bereits erwähnten Bedeutung der Familie bezüglich der sozialen Kontrolle spielt auch die Schule eine wichtige Rolle. Familiär vorbelastete Schüler/innen weisen oft soziale Defizite auf, die zu einer schwierigen Schüler-Lehrer-Beziehung führen können. Diese wiederum kann den Schulerfolg oder das Schulbesuchsverhalten stark beeinflussen. Reagiert ein Schüler nun mit Schulabsentismus auf seine problematische Schüler-Lehrer-Beziehung, entzieht er sich zusätzlich zur fehlenden sozialen Kontrolle in der Familie jener sozialen Kontrolle, die normalerweise durch die Schule geleistet wird. Familiäre Defizite lassen sich bei Schulabsentismus folglich nicht mehr durch schulische Kontrolle kompensieren. Es resultiert daraus sogar eine Kumulation von ungünstigen Faktoren, welche bei vorhandenem Schulabsentismus oft Basis für jugendliches Delinquenzverhalten darstellt (vgl. Wagner et al., 2004, S. 26f). Positiv formuliert zeigt diese Theorie aber auch, dass Jugendliche umso weniger zu abweichendem Verhalten neigen, je stärker sie in das gesellschaftliche Umfeld integriert sind.

Sozialökologischer Ansatz

Das zu Grunde liegende Modell (vgl. Kapitel 2.4) für die Erhebungsstrategie dieses Projekts (vgl. Stamm, 2004) beruht auf dem sozial-ökologischen Modell nach Bronfenbrenner (1981). "Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den grösseren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind" (Bronfenbrenner, 1981, S. 37). Demnach setzen Menschen sich aktiv mit ihren jeweiligen Umwelten wie Schule, Familie oder Peergroup auseinander, wirken auf diese ein und passen sich an ihre Gegebenheiten an. Bezogen auf Schulabsentismus bedeutet dies, dass Jugendliche in Wechselwirkung mit der Schule, welche sie besuchen, mit ihrer Familie und ihren Freunden teilweise auch absentes Verhalten in ihr Repertoire aufnehmen, um einerseits auf die von ihnen wahrgenommenen Anforderungen ihrer Kontextsituation zu reagieren (Vermeidung unangenehmer Situationen im Unterricht) und andererseits auch auf ihr Umfeld Einfluss zu nehmen (Absentismus als Auflehnung etwa gegen elterliche Autorität).

1.2.2 Soziologische Erklärungsansätze

Anomietheorie

Ursprünglich wurde das Konzept der Anomie von Durkheim entwickelt und bezog sich auf einen Zustand relativer Norm- und Regellosigkeit in der Gesellschaft oder in einer Gruppe. Zentral sind bei diesem Konzept laut Durkheim nicht die Eigenschaften der Individuen, sondern die Eigenschaften des sozialen und kulturellen Systems, weshalb die Anomietheorie zu den soziologischen Ansätzen gezählt wird (vgl. Merton, 1979, S. 291). Aufbauend auf Durkheims

Konzept der Anomie entwickelte Merton eine funktionalistische Theorie abweichenden Verhaltens, welche die Sozialstruktur in den Mittelpunkt rückt. Sein Ansatz interessiert sich dafür, auf welche Art und Weise soziale und kulturelle Strukturen auf Personen in bestimmten Situationen Druck ausüben, sodass sich diese sozial abweichend verhalten. Die wichtigen Elemente dabei sind die kulturell festgelegten Ziele, Absichten und Interessen sowie die sozialstrukturellen Mittel ihrer Verwirklichung. Während Merton von einem Wertekonsens in der Gesellschaft ausgeht, stehen den Individuen zur Erreichung dieser Ziele nicht die gleichen Mittel zur Verfügung. Das Individuum ist also bei der Wahl der Mittel zur Zielerreichung durch institutionalisierte Normen eingeengt. Besteht eine Kluft zwischen kulturell bestimmten Zielen und den sozialstrukturellen Mitteln und Wegen ihrer Verwirklichung, so entsteht nach Merton der Zustand der Anomie. Abweichendes Verhalten kommt genau dann zustande, wenn solche Bedingungen für Anomie gegeben sind (vgl. a.a.O., S. 286ff). Bezüglich einer anomietheoretischen Erklärung von Schulabsentismus kann der schulische Erfolg und die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung als bezeichnende Grösse betrachtet werden. Für Kinder und Jugendliche, welche nicht über die dafür geforderten Schulleistungen verfügen, entsteht ein Missverhältnis. Aufgrund dieser Diskrepanz verlagert sich die Zielerreichung in den ausserschulischen Bereich, wobei die Peers zunehmend an Bedeutung gewinnen. Im Rahmen dieser Gruppe rückt das ursprüngliche Ziel nach schulischem Erfolg und gesellschaftlicher Anerkennung zugunsten eigener Werte, welche mit den vorhandenen Mitteln zu erreichen sind, in den Hintergrund und kann somit zur Aufrechterhaltung oder gar Steigerung der devianten Verhaltensweisen beitragen (vgl. Wagner et al., 2004, S. 29).

Subkulturtheorien

Wie bereits die dargestellte Theorie der differentiellen Assoziation gehen auch die Subkulturtheorien auf die Chicagoer Schule zurück. Den Subkulturtheorien liegt die Annahme zu Grunde, dass grosse soziale Gebilde durch verschiedene Subsysteme strukturiert sind und diese wiederum unterschiedliche Werte und Normen aufweisen. Es werden dabei allerdings immer auch einige Basiswerte und –normen von der übergeordneten Kultur übernommen, was die Zugehörigkeit zum Gesamtsystem ausmacht (vgl. a.a.O., S. 143). Subkulturen können als sozialstrukturelle Mechanismen betrachtet werden, die einen Umgang mit unterschiedlichen, sich z. T. sogar ausschliessenden Normen auf gleicher Ebene ermöglichen (vgl. Böhnisch, 1999, S. 57). Die schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen stehen oft im Gegensatz zu den Normen in ausserschulischen Cliquen und können durch deren Mitglieder z.B. durch Schulschwänzen gebrochen werden (vgl. a.a.O., S. 57f).

Wagner et al. (2004) zeigen drei mögliche Ursachen für einen Anschluss an deviante Peers auf. Erstens führen defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen zu Etikettierungen, welche den Zusammenschluss von gleichfalls Betroffenen zur Folge haben. Zweitens herrscht in sozial desorganisierten Wohnvierteln eine tiefe soziale Kontrolle, was für Schüler/innen eine grosse Chance darstellt, mit Heranwachsenden in Kontakt zu kommen, die gegenüber der Schule negativ eingestellt sind und eventuell bereits Delinquenzerfahrungen gemacht haben, welche sie übernehmen können. Als dritter Punkt wird die Mittelschichtorientierung in der Schule

problematisiert, welche gerade für Schüler aus der Unterschicht Ziele steckt, die nicht erreichbar sind für sie (vgl. a.a.O., S. 30ff). Indem die Jugendlichen sich eigene Ziele setzen, können sie auch die Mittel bestimmen, wobei Absentismus als Kontrapunkt zur üblichen Norm der Schulpflicht als ein solches Mittel gewählt wird.

Labeling Approach

Der Labeling Approach, auch Etikettierungsansatz genannt, basiert auf dem symbolischen Interaktionismus nach Mead und erreichte in den 50er und 60er Jahren breite Anerkennung. Die ersten Gedanken wurden jedoch bereits 1938 von Tannenbaum formuliert, der somit als ‚Urvater‘ dieser Theorie gesehen werden kann (vgl. Lamnek, 1996, S. 218). Im Unterschied zu den bisher referierten Ansätzen geht der Labeling Approach davon aus, dass abweichendes Verhalten nicht durch das soziale Versagen von Menschen entsteht, sondern speziellen Definitions- und Zuschreibungsprozessen von Instanzen sozialer Kontrolle in der Gesellschaft zugeschrieben werden kann. Tannenbaum formulierte dies so: „The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad” (Tannenbaum, 1953, zitiert nach Schwind 2003, S. 141). Den Vertretern des Labeling Approach geht es in erster Linie nicht um die Ursachen von abweichendem Verhalten. Sie interessieren sich v. a. für die soziale Reaktion auf bestimmte Verhaltensweisen. Es kann somit bei dieser Theorie, im Vergleich zu den bisher genannten, eine Erweiterung des Objektbereichs auf die Reaktion des abweichenden Verhaltens festgestellt werden (vgl. Lamnek, 1996, S. 217). Im Bezug auf den Schulabsentismus würde der Labeling Approach einmaliges Schwänzen als primäre Devianz bezeichnen. Folgt als Reaktion darauf eine Stigmatisierung des Schülers als „Schulschwänzer“, kann dies zu einer Verfestigung des Verhaltens führen und den Schüler/innen zu weiteren Absenzen vom Unterricht motivieren (vgl. Wagner et al., 2002, S. 7).

Schulabsentismus als delinquentes Handeln?

Die vorgängig präsentierten Ansätze soziologischer Theorien grenzen aufgrund der Klassifikation von Schulabsentismus als deviantem Verhalten auch an die Frage, inwiefern Schulabsentismus darüber hinaus als *delinquent* anzusehen ist. Während sowohl deviantes als auch delinquentes Verhalten Normübertretungen meint, so handelt es sich bei letzterem um Brüche gesetzlich festgeschriebener Normen. Deviantes Verhalten hingegen bedeutet das Übertreten von schwächeren Normen, welche sich eher auf konventioneller denn auf legaler Ebene befinden. Da, wie sich in der vorliegenden Arbeit zeigen wird, zumindest massiver Schulabsentismus überzufällig häufig mit dem Verüben von Delikten einhergeht, ist ein Blick auf Schulschwänzen als strafrechtlichen Tatbestand relevant. Der Rechtswissenschaftler Franz von Liszt konstatiert, dass ein Gesetzesbruch als Produkt der Person des Täters und der im Tataugenblick herrschenden äusseren Verhältnisse zu sehen sei (vgl. Breuer, 1998, S. 59ff). Schulabsentismus bedeutet in diesem Sinne, dass der Jugendliche vor dem Hintergrund seiner Person in einer aktuellen Situation in Kauf nimmt oder aber beabsichtigt, die Rechtsnorm der Schulpflicht zu verletzen und damit einen per Definition delinquenten Akt zu begehen. Inwiefern Schulabsentismus jedoch im Konkreten tatsächlich eine Rechtsnormübertretung ist, hängt von

den jeweiligen gesetzlichen Regelungen ab. Diese werden in ihrer kantonalen Unterschiedlichkeit in Kapitel 1.3 erläutert.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann allen hier besprochenen Theorien ein gewisser Erklärungswert für schulabsentes Verhalten im Jugendalter zugesprochen werden. Schulabsentismus hat sich jedoch in bisherigen Forschungsarbeiten als ein sehr schwer zu bestimmendes Phänomen gezeigt, wenn auch etwa Wagner et al. (2004) die Kontrolltheorie, die Anomie- und Subkulturtheorie empirisch solide bestätigen konnten. Viele Faktoren wirken zusammen, und dennoch lässt sich kein Wirkungsgefüge festmachen, welches Aussagen im Sinne einer kausalen Beziehung zuliesse. Daher ist eine umfassende theoretische Fundierung der Thematik notwendig, um dieser Form abweichenden Verhaltens in ihrer Eigenschaft als multikausalem Phänomen gerecht werden zu können.

1.3 Politischer und gesetzlicher Hintergrund

Da die – im europäischen Raum – vergleichsweise vielschichtige politische Struktur der Schweiz auch Auswirkungen auf den Bildungsbereich hat, wird im folgenden Kapitel in knapper Form der gesetzliche Hintergrund von Schule und insbesondere von Schulabsentismus beleuchtet.

Der allgemeine Aufbau des Bildungssystems und die Bildungsverwaltung in der Schweiz widerspiegeln die politische Realität des Landes (Föderalismus) und bilden ein komplexes System, das nach dem Prinzip der Subsidiarität aufgebaut ist. Die entsprechenden Kompetenzen werden auf den drei Organisationsebenen *Gemeinde*, *Kanton* und *Bund* ausgeübt. Es gibt demnach in der Schweiz kein nationales Erziehungsministerium oder Erziehungsdepartement, gemäss Verfassung ist dies Aufgabe der Kantone. Die schweizerische Bundesverfassung, BV, garantiert in Art. 19 einen ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht und sieht in Art. 62 Abs. 1 vor, dass das Schulwesen Sache der Kantone ist. Dies wird in Abs. 2 präzisiert: „Sie [die Kantone] sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich. Das Schuljahr beginnt zwischen Mitte August und Mitte September.“ Durch diesen Auftrag der Verfassung wird den Kantonen Souveränität in der Organisation (Leitung und Verwaltung) ihrer Schulen zugestanden. Sie tragen somit die Hauptverantwortung für die Bildung, aber auch die Hauptlast bei der Bildungsfinanzierung. Die auf dieser Basis entstandenen kantonalen (Volks)Schulgesetze unterscheiden sich in ihrem Inhalt zum Teil beträchtlich, zum einen lässt sich dies mit Traditionen erklären, zum andern hängt es auch mit der Grösse des Kantons und den verfügbaren finanziellen Ressourcen zusammen. Folglich gibt es in der Schweiz effektiv 26 (kantonale) Schulsysteme.

In den meisten Kantonen werden die Leitung und Verwaltung der Bildung von einem Erziehungsdepartement oder einer Erziehungsdirektion wahrgenommen. Wobei festzuhalten ist, dass innerhalb der Kantone die anstehenden Detailfragen zu Lehrplänen, Klassengrössen, Lehrmitteln etc. eher zentralistisch geregelt werden und die Autonomie der einzelnen Schulen

damit eingeschränkt ist. Trotzdem wird die Notwendigkeit von überkantonalen Bestrebungen nach Koordination und Konsensarbeit evident. Bereits 1897 gründeten die Vorsteher der kantonalen Erziehungsdepartemente eine Konferenz, welche den gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch, sowie die Koordination der verschiedenen Schulsysteme auf gesamtschweizerischer Ebene zum Ziel hatte und als Vorgänger der heutigen Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektor/-innen (EDK) anzusehen ist. Ein wichtiges rechtliches Instrument zur Koordination der Schulsysteme stellt in diesem Zusammenhang das „Konkordat über die Schulkoordination“ dar, das 1970 „zur Förderung des Schulwesens und zur Harmonisierung des entsprechenden kantonalen Rechts“ (Art.1) geschaffen wurde. Bis heute sind mit der Ausnahme des Kantons Tessin, alle Kantone und Halbkantone beigetreten. Dieses Abkommen stellt die rechtliche Grundlage für die Arbeit der EDK dar, da die Kantone sich darin zur Zusammenarbeit im Bildungsbereich verpflichten. Die EDK ist ermächtigt, formelle Empfehlungen an die Kantone abzugeben, diese Beschlüsse sind aber nicht bindend im Sinne einer Rechtsnorm. Aktuell arbeitet die EDK an einem Schulkonkordat zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS)⁵ – ein Vorhaben, das durch die eidgenössische Abstimmung vom Mai 2006 fraglos enormen Aufwand erhalten hat: mit einem Anteil von 85,6% Ja-Stimmen hat das schweizerische Stimmvolk einer Revision der Bildungsartikel in der Bundesverfassung zugestimmt. Im Anschluss haben die Bildungsverantwortlichen der Kantone im Juni 2007 eine interkantonale Vereinbarung über die o.g. Harmonisierung einstimmig angenommen. Darin werden die wichtigsten Eckwerte der obligatorischen Schule aktualisiert und stringent ausgerichtet, sowie Steuerungsinstrumente und Anordnungen für die Organisation des Schulalltags eingeführt. Dieses neue Konkordat wird nun in die kantonalen Beitrittsverfahren verabschiedet und erlangt seine Gültigkeit, wenn es von mindestens zehn Kantonen ratifiziert wurde.

Um den Rahmen dieses Kapitels nicht zu strapazieren, wird auf eine detaillierte Darstellung der Schulgesetze der beteiligten Kantone an dieser Stelle verzichtet⁶. Zusammenfassend lässt sich jedoch folgendes zu den an der Untersuchung teilnehmenden Kantonen festhalten: Die Schulpflicht dauert in den an der Untersuchung beteiligten Kantonen jeweils neun Jahre. Einzig im Kanton Appenzell Ausserrhoden dauert sie acht Jahre und im Kanton St. Gallen dauert sie bis zum Abschluss des dritten Oberstufenjahres. In allen Kantonen werden die Erziehungsberechtigten dazu angehalten, ihr Kind regelmässig zur Schule zu schicken. Halten die Erziehungsberechtigten absichtlich oder fahrlässig ihre Schutzbefohlenen vom Schulunterricht fern, wird eine Busse oder eine Strafanzeige erlassen. Die Schüler/-innen haben die Pflicht, den gesamten Schulunterricht zu besuchen. Berechtigte Dispensationen sind davon ausgenommen. Absenzen müssen im Allgemeinen durch die Erziehungsberechtigten begründet werden. Die Zuständigkeit und die Massnahmen bei unentschuldigtem Fernbleiben vom Unterricht werden durch die kantonale Verfassung oder die Schulordnung geregelt. Sechs der neun Kantone (AG, AR, BE, GL, GR, und SG) überlassen es den kommunalen Instanzen resp. den einzelnen

⁵ Vgl. die Website der EDK [URL: http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_d.html, 27.09.2007].

⁶ Vgl. hierzu die Darstellung im Anhang (Anhang 9) mit ausgewählten Auszügen aus den Schulgesetzen, sowie Beispielen aus Absenzenordnungen auf Schulebene.)

Schulen, das Absenzen- und Massnahmewesen zu regeln. Lediglich drei Kantone (BL, SO und ZH) sehen bereits im kantonalen Schulgesetz oder in dessen Verordnung einen Massnahmenkatalog vor, der aber durch die Schulleitungen ergänzt werden kann.

1.4 Aktueller Forschungsstand

Schulabsentismus wurde als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zunächst im anglo-amerikanischen Sprachraum untersucht. Dieses frühe Interesse hängt damit zusammen, dass beispielsweise in den USA das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht als Straftatbestand nach dem Jugendstrafrecht gilt oder etwa die Anwesenheit im Unterricht in Grossbritannien als Qualitätsmerkmal einer guten Schule angesehen wird. In den 70er Jahren rückte Schulabsentismus auch in Kontinentaleuropa zunehmend in den Blick der Forscher und obwohl die Thematik als solche noch relativ jung ist, sind bereits einige umfassende Arbeiten in Deutschland entstanden. In Bezug auf die Schweiz nimmt das vorliegende Projekt eine Pionierrolle ein, da erstmals für die deutschsprachige Schweiz repräsentative Schülerdaten vorliegen und zudem neben der Schülerebene auch Daten auf Lehrpersonen- und Schulleiterebene zur Verfügung stehen. Die Rezeption einschlägiger Studien zeigt, dass sich seit den 1970er Jahren nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch international die Forschungsperspektive hinsichtlich Schulabsentismus gewandelt hat (vgl. Ricking, 2003). Einerseits befassen sich nicht mehr nur kriminologische, sonder- und heilpädagogische oder psychologische Fachdisziplinen mit Schulabsentismus, sondern auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht von nun an zudem nicht länger ausschliesslich die Überzeugung, dass Schulschwänzen ihre Ursachen im Schüler/innen selbst bzw. in dessen sozialem Milieu habe, sondern der Blick wurde erweitert und weitere Bedingungsfaktoren wie die Schule selbst, gesellschaftliche Zusammenhänge oder institutionelle Abläufe berücksichtigt. Ricking (2003) fasst diese Entwicklung zusammen: „Der heutige Forschungsstand hat den Punkt überschritten, Schulschwänzen als intraindividuelles Persönlichkeitsmerkmal mit familienbedingter Genese zu verstehen, aber auch eine verbesserte Unterrichtsqualität stellt wohl nur einen Mosaikstein in einer vielgesichtigen Dynamik dar, in dessen Mitte der freie Stuhl im Klassenzimmer steht. [...] Erst in jüngerer Zeit wird mehr dazu übergegangen einen synoptisch-integrativen Blick auf den Gegenstand zu richten“ (a.a.O., S. 19). Schulabsentismus wird daher heute als multikausales Phänomen gesehen, wobei die Interaktionen der verschiedenen Einflussgrössen gerade für die Schweiz noch nicht untersucht worden sind.

Dieser Erkenntnis trägt auch der in unserer Studie verfolgte Ansatz Rechnung, Schulabsentismus sowohl aus individueller wie auch aus institutioneller Perspektive zu betrachten. Damit ist gemeint, dass das traditionelle Paradigma, absentes Verhalten allein der Verantwortung des Individuums zuzuordnen, ebenso überholt ist wie eine rein schulbezogene Ursachenzuschreibung. Vielmehr zeigt auch unsere Studie, dass eine integrative Betrachtung beider Einflussfelder, nämlich der individuell-familiären Charakteristika sowie der schulisch-institutionellen Eigenschaften, notwendig ist, um schulabsente Verhaltensmuster differenziert zu erfassen. Sowohl zu individuellen als auch zu institutionellen Perspektive liegen bisher vielfältige Befunde vor, welche an dieser Stelle zusammengefasst werden.

Die individuelle Perspektive

Wird Schulabsentismus als mehrheitlich in der Verantwortung der Jugendlichen oder deren Erziehungsberechtigten gesehen, so wird unter dieser Perspektive meist auch explizit oder implizit das familiäre Umfeld sowie die Freunde und Bekannten der Schüler/in oder des Schülers subsumiert. Hinsichtlich der auf die Person der Jugendlichen bezogenen Variablen sind vor allem das Alter, das Geschlecht, die schulischen Leistungen sowie die (schulische) Biographie von Interesse.

Alter

Zum Zusammenhang zwischen Alter und Absentismusaufkommen sind die Befunde bislang uneinheitlich. Besonders englischsprachige Untersuchungen wie die von Reid (2003) oder Baker et al. (2001) weisen zwar nach, dass mit steigendem Alter auch die Häufigkeit der Absenzen zunimmt, wie dies im deutschsprachigen Raum auch Wagner et al. belegen (2003, S. 15). Aber auch gegenteilige Resultate liegen vor, die zeigen, dass zwischen dem Lebensalter und der Prävalenz von Schulabsentismus kein Zusammenhang besteht (vgl. Sturzbecher, 1997). Andere Studien, die Absentismus unter besonderen Aspekten wie etwa Begabung betrachten, kommen allerdings zu gegenteiligen Schlüssen und zeigen, dass hochbegabte Primarschüler bereits in den ersten beiden Schuljahren die Schule verweigern (vgl. Roedell et al., 2000; Stamm, 2005). In extremen Fällen beginnt bereits zu diesem frühen Zeitpunkt eine Schulabbrecherkarriere. Eder (1981) vertieft diese Annahme mit einer Untersuchung, in welcher er herausfindet, dass Absentismus im Primarschulalter von hohem prognostischem Wert für spätere Absentismusentwicklungen ist. Dies insbesondere dann, wenn früher Absentismus bereits mit abweichendem Verhalten wie frühreifem Alkoholkonsum einhergeht (vgl. Ricking, 2003). Weidlich und Vlasic (2005) fanden schliesslich in einer deutschen Regionalstudie heraus, dass das Alter der jugendlichen Schulschwänzer/innen auch für die Länge der Fehlzeiten von signifikanter Bedeutung ist. Mit steigendem Alter nahmen auch die Fehltag zu: die 12-15jährigen Schüler/innen fehlten durchschnittlich 20 Tage pro Schuljahr, während diejenigen im Alter von 16 und mehr Jahren es hier auf 29 Tage im Mittel brachten.

Geschlecht

Schulabsentismus kann weder im anglo-amerikanischen noch im deutschsprachigen Raum als eindeutig männliches oder weibliches Verhalten nachgewiesen werden (vgl. Ricking, 2003). Tendenziell werden jedoch eher Jungen mit massivem Absentismus assoziiert. Betrachtet man diese Hypothese auf der Basis von empirischen Befunden, so zeigten sich Geschlechterdifferenzen in Bezug auf schulabsentes Verhalten konnten in zweierlei Hinsicht: Der Haupttenor diesbezüglicher Studien lautet, dass Mädchen eher dazu neigen, die Schule zu verweigern, während Jungen häufiger schwänzen (vgl. Stamm, 2006). Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002) konnten anhand einer Untersuchung mit Schulverweigerern zeigen, dass Mädchen, die die Schule verweigern, dies vorwiegend durch passives Verhalten im Unterricht tun (träumen, Beschäftigung mit unterrichtsfernen Dingen), während Jungen eher aktiv den Unterricht zu boykottieren suchen. Darüber hinaus wurden Geschlechterunterschiede in Bezug

auf die Zeit während des Schwänzens deutlich: Mädchen bleiben eher zuhause und ziehen sich zurück, wohingegen Jungen diese Zeit eher mit Gleichaltrigen und draussen verbringen. Allerdings zeigten etwa Renzulli und Park (2002), dass auch hier eine überdurchschnittliche Begabung bei Jungen eher zu Schulverweigerung oder gar zum vorzeitigen Schulabbruch führen kann als bei Mädchen. Lehmuhl und Lehmkuhl (2004) konnten darüber hinaus zeigen, dass das durchschnittliche Alter beim ersten Schulschwänzen bei Jungen mit 10.6 Jahren deutlich niedriger ist als bei Mädchen mit 14.8 Jahren (a.a.O., S. 893).

Schulische Leistungen und schulische Biographie

Während gelegentliches Schulschwänzen als adoleszenztypisches Verhalten im Sinne einer Auflehnung gegen die staatlich verordnete Schulpflicht angesehen werden kann, so ist häufiger Absentismus und späterer Schulabbruch mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf unangenehme Erfahrungen in der Schule zurückzuführen (vgl. Canny & Cooke, 2003, S. 14): „Grade retention, or being held back a grade, can place youth at increased risk of academic failure or high school dropout“. Einer Klassenwiederholung gehen schlechte Noten voraus. Die Wahrscheinlichkeit für schlechte Noten wiederum wird durch häufigen Absentismus erhöht, da der relevante Unterrichtsstoff versäumt wird (vgl. etwa Ricking, 2005, S. 191ff.). Solche negativen Erfahrungen prägen die schulische Biographie von Jugendlichen wesentlich mit, da der Wiedereinstieg nach einer längeren Versäumnisphase stetig schwerer fällt und darüber hinaus sehr unwahrscheinlich mit befriedigenden Zensuren einhergeht. Ricking (2003) zeigte in diesem Zusammenhang auf, dass Schulschwänzer als ‚Verlierer im schulischen Leistungswettbewerb‘ gelten können. In diesem Kontext ist relativierend zu bemerken, dass solche ‚gebrochenen‘ Schulbiographien, die von mangelhaften Leistungen oder Klassenwiederholungen begleitet sind, nicht zwingend auf fehlende Begabung der betreffenden Schülerinnen zurückzuführen sind. So konnte etwa Stamm (2005) belegen, dass auch überdurchschnittlich begabte junge Menschen die Schule schwänzen. Dies aus Gründen der Unterforderung oder um mehr Zeit für ausserschulische Aktivitäten zu haben.

Familiärer Kontext

Neuere deutschsprachige Studien konnten aufzeigen, dass Absentismus in allen sozialen Schichten und familiären Konstellationen vorhanden ist (vgl. Pinquart & Masche, 1999). Demgegenüber lässt sich in anglo-amerikanischen Untersuchungen der weitgehende Konsens finden, dass gerade notorisches Schulschwänzen vor allem bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus, mit Migrationshintergrund oder mit Erfahrungen sozialer Deprivation auftritt (vgl. Rutter, 1980; Rothman, 2001). Diese Befunde erlauben jedoch nicht, Schulabsentismus einer bestimmten sozialen Lage zuzuschreiben, da dadurch weder das Ausmass der Absenzen berücksichtigt noch dem Umstand Rechnung getragen wird, dass der sozioökonomische Status einer Familie per se noch kein Prädiktor für Absentismus ist. Dies zeigt sich etwa bei einer statistischen Kontrolle der Variablen, welche zur Operationalisierung des sozioökonomischen Status verwendet werden (z.B. Arbeitslosigkeit, Ein-Eltern-Familien). Epstein (2005) fasst mehrere amerikanischen Studien zusammen, in welchen der Einfluss familiären Einsatzes auf Schülerleistungen und -verhalten untersucht wurde. Darunter sind auch

einige Längsschnittstudien, deren Befunde kausal interpretiert werden können. Diese Untersuchungen konnten nachweisen, dass während der Sekundarschulzeit das Involvement der Familie positive Effekte hinsichtlich der Noten, der Anwesenheitsraten, der Zahl der belegten Kurse und der ernsthaften Vorbereitung auf die Schule hatte. Nach Epstein (a.a.O.) konnten Catsambis and Beveridge (2001) anhand von Mehrebenenanalysen zeigen, dass Jugendliche aus Nachbarschaften mit grossem Armenanteil in Bezug auf Leistungen und Anwesenheitsraten schlechter abschnitten – dieser Effekt wurde allerdings kompensiert, wenn sich die Eltern aktiv für die Schule ihrer Kinder einsetzten und ihnen Bildung wichtig war. Daher kann für den Einfluss des familiären Kontexts als aktueller Forschungsstand festgehalten werden, dass es weniger auf materielle oder soziale Lagen ankommt als auf das Verhalten und die Einstellung der Eltern gegenüber der Institution Schule als Bildungseinrichtung ihres Kindes.

Gleichaltrige

Erstaunlicherweise wurden über die Bedeutung der Peers in Bezug auf schulabsentes Verhalten noch vergleichsweise wenige Studien veröffentlicht (vgl. Stamm, 2006). Aus sozialpsychologischer Sicht ist es ‚common sense‘, dass sich Jugendliche in ihrem Verhalten gegenseitig beeinflussen. Die gestiegene Bedeutung der Freizeit im Zuge des gesellschaftlichen Wandels scheint mit Hurrelmann (2004) dafür zu sprechen, dass demonstratives Fernbleiben von der Schule statusfördernd ist. Auch das zur Schau gestellte Verstossen gegen Regeln des Unterrichts wie zu spät kommen oder stören kann unter Jugendlichen der Beliebtheit zuträglich sein. Wagner et al. (2004) legten ausführliche Resultate zur Peerorientierung von Jugendlichen vor. So können defizitäre familiäre Sozialisationsbedingungen zu Etikettierungen führen, auf welche die Jugendlichen mit einer verstärkten Bindung an Gleichaltrige reagieren. Darüber hinaus existiert in sozial schwach organisierten Wohnvierteln eine niedrige soziale Kontrolle, aufgrund derer Heranwachsende mit einer überdurchschnittlichen Wahrscheinlichkeit mit schulskeptischen Peers in Kontakt kommen, welche ihrerseits eventuell bereits Delinquenzerfahrungen gemacht haben und in gewisser Weise eine Vorbildfunktion haben. Drittens wird die Mittelschichtorientierung in der Schule problematisiert, welche gerade für Schüler aus der Unterschicht gleichsam unerreichbare Ziele steckt (vgl. a.a.O., S. 30ff.).

In Bezug auf die im vorigen Kapitel besprochenen Theorien werden Alter und Geschlecht der Schüler/innen besonders innerhalb des Modell-Lernens relevant. Ältere Geschwister oder Mitschüler, vornehmlich gleichen Geschlechts, werden bereits im Primarschulalter als Verhaltensvorbilder gewählt. Der sozialökologische Ansatz greift mit Blick auf das Alter der Jugendlichen weitgehend als theoretische Basis, ebenso hinsichtlich des familiären Umfeldes und in Bezug auf die schulische Biographie der Schüler. Je älter die Schüler/innen werden, desto stärker sind sie in Institutionen ausserhalb der Familie eingebunden und müssen sich mit unterschiedlichen Werten und Normen auseinandersetzen. Der Labeling Approach tritt besonders in Bezug auf die schulische Biographie und die Bewertung von Schulleistungen hervor. Betreffend der Gleichaltrigengruppe spielen die Subkulturtheorie und die Theorie der differentiellen Assoziation eine wesentliche Rolle für die Werte und Normen, an welchen sich die Jugendlichen orientieren.

Die institutionelle Perspektive

Die institutionell orientierte Forschungsperspektive auf Schulabsentismus betont im Gegensatz zur individuellen Sichtweise die Rolle der Schule als allgemeine Bildungsinstitution. Im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung wurde hierzu etwa die Frage gestellt, inwieweit Schulen aktiv werden, um Schüler/innen in der Schule zu halten (vgl. u.a. Valenzuela, 1999; Riehl, 1999). Stamm (2007) bezeichnet dies als die „Haltekraft“ der Schulen. Zusammenfassend festzuhalten ist aus der Vielzahl der vorliegenden Studien, dass Schulen über ihre Organisationsweise und ihre spezifische Struktur einen nicht unerheblichen Einfluss auf Schulabsentismus ihrer Schüler nehmen. Coleman (1988) bringt in diesem Zusammenhang die Formel des ‚Sozialen Kapitals‘ ins Spiel, welches das absente Verhalten sowohl auf der Mikroebene der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern als auch auf der Makroebene der Schule als Ganzes beeinflussen kann. Dies drückt sich einerseits in Variablen wie der Einstellung der Schülerinnen und ihrer Eltern gegenüber der Schule oder ihrer Motivation aus, andererseits jedoch auch in Normen und Werten sowie Schulritualen wie Festen oder sonstigen Anlässen. Im deutschsprachigen Raum erinnert diese Sichtweise ursprünglich an Bourdieus Kapitaltheorie⁷, darüber hinaus haben jedoch auch die Faktoren schulisches Wohlbefinden und Unterrichtsklima Eingang in die Forschungsliteratur gefunden (vgl. Hascher, 2004; Hosenfeld & Helmke, 2004). Bei der Betrachtung der institutionellen Perspektive fällt der Blick auf eine auch im europäischen Raum aktuelle Diskussion, welche seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie an Brisanz gewonnen hat. Die Messung von Schülerleistungen und ihre Abbildung in Form von standardisierten Testscores wirft die Frage auf, inwieweit Schulen dazu in der Lage sind, sowohl gute Testleistungen als auch hohe Sozialkompetenzen zu stärken. Stamm verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass eine „verstärkte Orientierung des Unterrichtsgeschehens an der Überprüfbarkeit von Leistungen damit einhergeht, leistungsschwache Schüler/innen als Hindernis zu erachten, um gute Testergebnisse zu erzielen. Deshalb besteht die Gefahr, dass Schulen und Lehrpersonen Ansätze zu schulmeidenden Verhaltensweisen mit impliziten oder expliziten Strategien unterstützen“ (Stamm, 2006, S. 9).

International orientierte Studien lassen schliesslich zwei Tendenzen erkennen: (1) Die Aufmerksamkeit gegenüber Schulabsentismus ist in denjenigen Ländern am höchsten, die den Kommunen ein hohes Mass an Autonomie und Verantwortung überantworten. (2) Je hierarchischere Strukturen Bildungsverwaltungen aufweisen, desto weniger Beachtung erfährt Schulabsentismus und desto ausgeprägter ist seine Subsumierung unter lediglich ordnungspolitische Gesichtspunkte. In diesem Sinne haben Ehmann & Rademacker (2003) Grossbritannien und Schweden der ersten Formel, Deutschland, Frankreich und Österreich der zweiten Formel zugeordnet. Analog zum deutschen, föderalistisch geprägten Bildungssystem,

⁷ Bourdieu (1983) spricht von drei Kapitalsorten als Ressourcen, welche die Position eines Individuums in der Gesellschaft bestimmen. So unterscheidet er kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital, wobei er darunter folgendes versteht: *Kulturelles Kapital* ist die Vertrautheit mit und Verfügbarkeit von bildungsrelevanten Gütern und Kompetenzen im weitesten Sinne. Dazu gehören etwa Bücher, Umgangsformen oder die Kenntnis kultureller Werke wie Kunst oder Musik. *Ökonomisches Kapital* umfasst weitgehend materielle Güter wie monetäre Werte, Immobilien und sonstige Wertgegenstände. Das *soziale Kapital* schliesslich bedeutet Ressourcen im Sinne sozialer Kontakte und Netzwerke, in die das Individuum selbst, aber auch seine Familie und Verwandtschaft, eingebunden ist und aufgrund derer der Zugang zu interessanten Positionen erleichtert oder sogar erst ermöglicht wird.

kann das kantonale geregelte Bildungssystem der Schweiz ebenfalls zu den Ländern ‚der zweiten Formel‘ gerechnet werden. Abschliessend lässt sich zum Forschungsstand sagen, dass Untersuchungen zu möglichen Interaktionen zwischen individuellen und institutionellen Faktoren bislang trotz zahlreich vorliegender Studien zum Thema zumindest in Europa noch kaum zu finden sind. Auf dieser Basis setzt unsere Untersuchung an, welche in Kapitel 2 beschrieben werden wird.

1.5 Zusammenfassung: Die Arbeitsgrundlagen unserer Studie

Als gewissermassen graphisches Fazit der aufgearbeiteten Theorien zum Phänomen Schulabsentismus, wird in diesem Kapitel das der Studie zu Grunde liegende Arbeitsmodell beschrieben. Das Modell basiert auf theoretischen und empirischen Erkenntnissen, wie sie von Schulze, Ricking und Wittrock (2000) zusammengetragen und graphisch umgesetzt wurden und letztlich auf den sozial-ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner zurückgehen (vgl. Kap. 1.2.1). Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Erhebungsinstrumente sind aus Operationalisierungen dieses Modells entwickelt worden, wobei der als ‚alternativer Wirkungsraum‘ bezeichnete Bereich ein vorab theoriebasiert erwartetes gedankliches Residuum darstellt. Es ist funktional gleichberechtigt mit den übrigen drei Wirkungsräumen Familie, Schule und Peergroup, wurde jedoch aufgrund seiner inhaltlichen Unbestimmtheit komplementär positioniert.

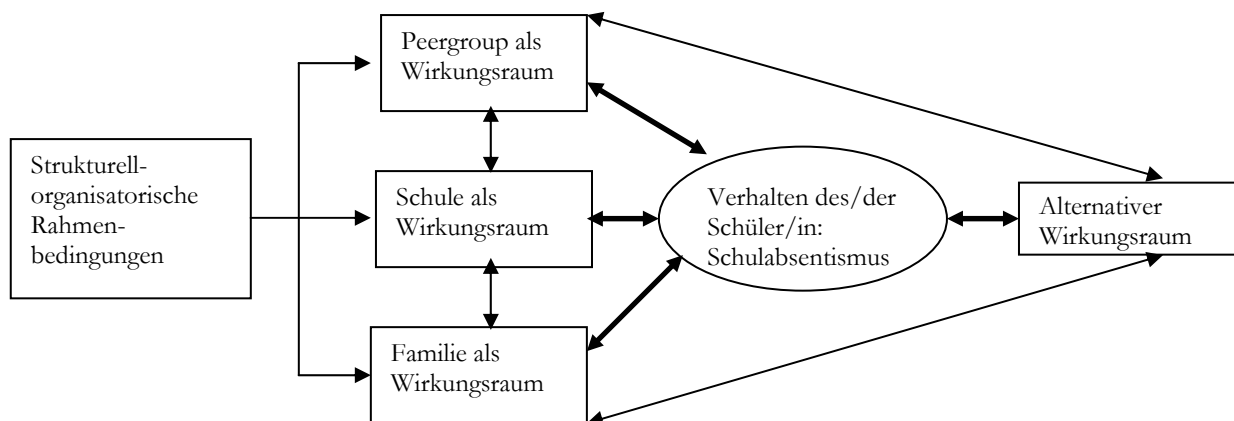


Abbildung 1.1: Sozialökologischer Kontext (in Anlehnung an Schulze, Ricking & Wittrock, 2000).

Ausgehend von diesem Arbeitsmodell wurden bewährte Skalen bisheriger Publikationen zum Thema zu einem Fragebogen verdichtet und darüber hinaus eigene Skalen zu diesem Zweck entwickelt und hinzugefügt. Diese werden im anschliessenden Kapitel 2 beschrieben.

TEIL II: METHODE UND INSTRUMENTE

2 Die Untersuchung

In diesem Kapitel wird dokumentiert, wie unsere Untersuchung methodisch aufgebaut ist, in welcher Art Daten erhoben und wie sie analysiert worden sind. Zunächst jedoch umreisst es die mit der vorliegenden Studie verfolgten Ziele und Fragestellungen.

2.1 Ziele und Fragestellungen

Im Zentrum der Betrachtung dieser Studie in der deutschsprachigen Schweiz steht die grundlegende Bearbeitung des Themenkomplexes Schulabsentismus. Dabei werden vor allem die Ziele einer Deskription, Analyse und Erklärung schulabsenter Einstellungs- und Verhaltensmuster von Schüler/innen des 7.-9. Schuljahres verfolgt. Zunächst soll gezeigt werden, welche Formen von Schulabsentismus in welchem Ausmass und in welchem Kontext in Erscheinung treten. In erster Linie soll die für die Schweiz identifizierte Forschungslücke einer als repräsentativ geltenden Bestandsaufnahme zum Phänomen des unerlaubten Fernbleibens von der Schule geschlossen werden, indem eine breit gefächerte Deskription der befragten Schülerschaft im Hinblick auf ihr Schwänzverhalten geliefert wird. Darüber hinaus werden die „psycho-sozialen Bedingungsfaktoren für schulabsente Einstellungs- und Verhaltensmuster im schulischen und ausserschulischen Umfeld“ (Stamm, 2004, S. 11) eruiert. Darauf aufbauend verfolgt das Projekt vier Hauptfragestellungen, aus welchen im Verlauf der Datenanalyse weitere untergeordnete Fragen abgeleitet wurden:

- (1) Wie gross ist der Anteil Jugendlicher mit schulabsentem Verhalten in den einzelnen Schultypen und differenziert nach Geschlecht und Nationalität?
- (2) Welche Bedingungen, Hintergründe und Motive sind mit Schulschwänzen verbunden?
- (3) In welchem Verhältnis stehen Schulabsentismus und Schulverhalten insbesondere im Zusammenhang mit dem Einsatz von Absenzensystemen der einzelnen Schulen?
- (4) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Intensität schulabsenten Verhaltens und Delinquenz?

2.2 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign der Studie beschrieben. Es handelt sich um eine Querschnittuntersuchung mit dreistufigem Vorgehen (vgl. Tabelle 2.1).

Tabelle 2.1: Drei Stufen der Untersuchung.

Untersuchungsstufe I Teil-Standardisierte Interviews, Befragung der Schulleitungen (N = 28) sowie Fragebogen für Schulleitungen (N = 33)	Erfassung der Abszenzenysteme, Reflexion der Grundannahmen
Untersuchungsstufe II Überblicksstudie Fragebogen für Schüler/innen (N = 3942) sowie Klassenlehrpersonen (N = 239)	Erhebung schulabsenter Einstellungs- und Verhaltensmuster
Untersuchungsstufe III Einzelfallstudien Interviews mit Jugendlichen mit markantem Absentismusprofil (N = 14)	Vertiefung und Konsolidierung

Zunächst wurden Interviews mit den Schulleitungen aller teilnehmenden Schulen (N = 28) in neun Deutschschweizer Kantonen geführt. Sieben dieser Schulen verfügen über eine Co-Leitung, die Interviews wurden in diesen Fällen mit beiden Personen gleichzeitig geführt; dies bedeutet total 28 Interviews. Diese Gespräche dienten dazu, ein Bild von den Schulen zu bekommen hinsichtlich ihrer Schülerpopulation, ihres Umgangs mit Absenzen sowie Ansichten und Überzeugungen der Schulleitungen in Bezug auf Schulabsentismus. Gemeinsam mit den Schulleiter/innen wurden auch die dem Projekt zu Grunde liegenden Annahmen reflektiert. Um eine Vergleichbarkeit der Aussagen zu gewährleisten, wurde zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchungsstufe noch ein kurzer Fragebogen an die Schulleitungen abgegeben.

Die zweite Untersuchungsstufe war das Kernstück der Grundlagenstudie. Anhand eines Fragebogens für Schüler/innen (N = 3942) und ihre Klassenlehrpersonen (N = 239) wurde erfasst, inwieweit Schulabsentismus in der Deutschschweiz ein verbreitetes Phänomen ist und mit welchen Faktoren es einhergeht bzw. von welchen Kontextmerkmalen der Schüler/innen es beeinflusst wird. Wert gelegt wurde hierbei besonders auf die Erschliessung mehrerer Datenquellen, um differenzierte Aussagen zum Thema Schulschwänzen machen zu können.

Ergänzt und illustriert wurden die in den ersten beiden Stufen gefundenen Resultate anhand von Einzelfallinterviews mit häufig schwänzenden Jugendlichen (N = 14). Ursprünglich war eine grössere Stichprobe für diese individuelle Befragung geplant, was sich jedoch hinsichtlich der Rekrutierung von Interviewpartnern als problematisch herausstellte. Aus Gründen des Datenschutzes sollten sich betroffene und interessierte Schüler/innen, aufgefordert durch Inserate und Plakate, per SMS oder E-Mail beim Projektteam melden, so dass einerseits die Freiwilligkeit der Teilnahme gewährleistet war und andererseits die Schüler/innen sich nicht verraten fühlten, indem eine andere Person (Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter etc.) ihre

Kontaktdaten an das Projektteam weitergegeben hatte. Die Zahl der Anmeldungen von Seiten der Schüler/innen für ein Interview blieb deutlich unter den Erwartungen. Zudem musste das Projektteam die Erfahrung machen, dass Schüler/innen, welche sich gemeldet hatten, dann doch nicht zu einem Gespräch bereit waren, weil sie Angst hatten, ihre Lehrpersonen könnten aufgrund ihrer Auskünfte an das Projektteam wissen, wie viel sie schwänzen und wo sie sich währenddessen aufhielten. Daher steht nur eine geringe Fallzahl zur Verfügung, welche den Charakter von Einzelfallstudien haben und nicht zu einer eigentlichen Datentriangulation verwendet werden können.

2.3 Stichprobe

2.3.1 Repräsentativität und Rücklauf

Die Schülerstichprobe kann anhand der Angaben des Bundesamtes für Statistik als repräsentativ gelten. In Bezug auf die Gemeindegrössen sind kleine Gemeinden mit weniger als 1000 Einwohnern unterrepräsentiert im Gegensatz zu Gemeinden, die mindestens 5000 Einwohner haben und übervertreten sind. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass grosse Gemeinden anteilig mehr Schulen haben. Bei den Schülerinnen und Schülern ist eine Rücklaufquote von 97% zu verzeichnen. Von den Klassenlehrpersonen füllten 86% ihren Fragebogen aus, und 94% der Schulleitungen retournierten ihren Fragebogen. Die befragten Schüler besuchen zu 58% eine Schule des erweiterten Niveaus, 34% gehen auf eine Schule des grundlegenden Niveaus und 8% besuchen eine Kleinklasse.

2.3.2 Die Schülerinnen und Schüler

Befragt wurden insgesamt 3942 Schülerinnen und Schüler der Klassen sieben bis neun, wobei jeweils ein Drittel der Stichprobe auf die einzelnen Jahrgangsstufen entfällt. Abhängig von den in den einzelnen Analyseschritten verwendeten Verfahren liegt eine Schülerstichprobe von mindestens 3668 Schüler/innen vor, so dass in keiner der verwendeten Variablen fehlende Werte vorhanden sind. Bezogen auf die Schulniveaus verteilen sich Alter, Geschlecht und Nationalität wie folgt:

Tabelle 2.2: Schulniveau und Alter der Schüler/innen.

Schulniveau	Alter						Total
	12	13	14	15	16	17	
Erweitertes Niveau	53 1.4%	460 12.3%	711 19.0%	604 16.1%	288 7.6%	45 1.2%	2'161 57.7%
Grundlegendes Niveau	13 0.4%	196 5.2%	370 9.8%	436 11.6%	251 6.6%	35 0.9%	1'301 34.5%
Kleinklassen	5 0.1%	26 0.6%	37 0.9%	74 1.9%	108 2.8%	35 0.9%	285 7.2%
Total	71 1.9%	682 18.2%	1'118 29.8%	1'114 29.5%	647 17.1%	115 3.0%	3'747 100.0%

Knapp 58% der Lernenden besuchen demnach eine Schule mit erweitertem Anspruchsniveau, während 35% in eine Schule mit grundlegenden Anforderungen und 7% in eine Kleinklasse gehen. 2% der Schülerinnen und Schüler gehören mit 12 Jahren zur jüngsten Altersgruppe, 18% waren zum Zeitpunkt der Befragung 13 Jahre alt, jeweils gut 29% 14 und 15 Jahre sowie 20% waren 16 resp. 17 Jahre alt. Das Alter variiert damit zwischen 12 und 16 Jahren, durchschnittlich waren die teilnehmenden Schülerinnen zum Zeitpunkt der Befragung 14,5 Jahre alt (Standardabweichung = 1,2).

Tabelle 2.3: Schulniveau und Nationalität der Schüler/innen.(Schweiz vs. Nicht-Schweiz)

Schulniveau	Ausländische Nationalität		Schweizerische Nationalität		Total	
	N	%	N	%	N	%
Erweitertes Niveau	441	20,6	1699	79,4	2140	100,0
Grundlegendes Niveau	462	36,5	805	63,5	1267	100,0
Kleinklassen	164	58,1	118	41,8	282	100,0
Total	1067	28,9	2622	71,1	3689	100,0

71% der befragten Jugendlichen sind Schweizerischer Staatsangehörigkeit, 29% haben einen ausländischen Pass. In Schulen mit erweitertem Niveau setzt sich die Schülerpopulation aus 80% Schweizerkindern und 20% Schülern ausländischer Nationalität zusammen. In Schulen grundlegender Anforderungen sind rund zwei Drittel der Schüler Schweizer Staatsangehörige und ein Drittel andere Nationalitäten. In den Kleinklassen sind es 58% ausländische und 42% Schweizer Jugendliche.

Tabelle 2.4: Schulniveau und Geschlecht der Schüler/innen.

Schulniveau	Geschlecht				Total	
	männlich		weiblich		N	%
Erweitertes Niveau	N	%	N	%	N	%
	1053	48,9	1102	51,1	2155	100,0
Grundlegendes Niveau	676	52,2	620	47,8	1296	100,0
Kleinklassen	166	52,2	124	47,8	290	100,0
Total	1895	100,0	1846	100,0	3741	100,0

Die Verteilung der Geschlechter auf die Stichprobe ist annähernd ausgeglichen, 50,7% sind männlichen, 49,3% weiblichen Geschlechts. Diese Ausgeglichenheit erstreckt sich weitgehend auf alle untersuchten schulischen Anforderungsniveaus.

2.3.3 Die Lehrpersonen

Zusätzlich zu den Schülern wurden deren Klassenlehrpersonen anhand eines Fragebogens befragt (N = 239). Ein Drittel der teilnehmenden Lehrpersonen und damit die grösste Altersgruppe ist zwischen 50 und 59 Jahren alt. Jeweils knapp 23% sind 30-39 resp. zwischen 40 und 49 Jahren alt. Zur jüngsten Alterskategorie von 20-29 Jahren zählen 16%, während 5,5% zur ältesten Gruppe gehören und 60 oder mehr Jahre alt sind. Lehrer sind mit einem Anteil der Gruppe von 60% (N = 143) gegenüber ihren weiblichen Kolleginnen (N = 95) stärker vertreten. Hingegen zeichnet sich ab, dass gerade in den jüngeren Alterskategorien (bis 39 Jahre) die Lehrerinnen gegenüber den Lehrern zahlenmässig überrepräsentiert sind.

Das Spektrum der Berufserfahrung der Lehrerinnen und Lehrer reicht von weniger als einem Jahr bis hin zu mehr als 30 Unterrichtsjahren. Rund ein Viertel (26,5%) und damit die grösste Gruppe der Lehrenden, hat zwischen 21 und 30 Jahren Unterrichtserfahrung. Rund jede fünfte Lehrperson kann mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung als Novize gelten. Durchschnittlich unterrichten die Klassenlehrpersonen ihre Klasse wöchentlich 16 Lektionen (Standardabweichung = 6). 106 Personen (44,4%) unterrichten im erweiterten Niveau, 86 Personen (36%) im grundlegenden Niveau, 42 Personen (17,6%) unterrichten eine Kleinklasse und die restlichen 5 Lehrpersonen (2,1%) unterrichten Klassen mit gemischtem Niveau bzw. nach dem Modell des integrativen Niveaus.

2.3.4 Die Schulleitungen

Die Schulleiterinnen und Schulleiter aller beteiligten Schulen (N = 28) wurden in einem teilstandardisierten Interview befragt. Sieben dieser Schulen werden von zwei Schulleitungspersonen geführt. Beinahe alle Schulleitungen sind zwischen 40 und 59 Jahren alt, nur drei sind unter 39 Jahren und zwei sind 60 Jahre oder älter. Knapp drei Viertel von ihnen sind männlichen, ein Viertel weiblichen Geschlechts. Durchschnittlich sind die Befragten bereits seit 5,5 Jahre als Schulleitung tätig (Standardabweichung = 3.6) und die überwiegende Mehrheit (93%) unterrichtet neben der Tätigkeit als Schulleitung.

2.4 Die Erhebungsinstrumente

In diesem Kapitel werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt. Der Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungen, die Fragebögen für Schüler/innen, Lehrpersonen sowie der Leitfaden für die Interviews mit ‚bekennenden Schulschwänzern‘ werden schematisch dargestellt. Die ausführlichen Instrumente befinden sich im Anhang dieses Berichts.

2.4.1 Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungen

Zuerst wurden von allen teilnehmenden Schulen die Schulleiter/innen interviewt. Der verwendete Leitfaden enthielt die Organisationsmerkmale, Schulordnung und Leitbild, Prävention sowie Schul- und Klassenklima (vgl. Tabelle 2.5) und befindet sich vollständig im Anhang (Anhang 4). Vor den Interviews hatten die Schulleitungspersonen den Interviewerinnen Dokumente zur Organisation bzw. zum Umgang mit Absenzen an ihrer Schule zugeschickt, welche während der Befragung erläuternd besprochen wurden. Im Vorfeld wurden die Schulleitungen zusätzlich gebeten, anzugeben, ob ihre Schule folgende Angebote intern, extern oder gar nicht anbietet: Wahl und Freifächer, Mittagstisch, Aufgabenhilfe, Nachhilfe, heilpädagogische Angebote, Begabtenförderung, Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst.

Tabelle 2.5: Schematische Darstellung des Interviewleitfadens für die Schulleitungen

Kategorie	Organisationsmerkmale	Schulordnung und Leitbild	Prävention	Schul- und Klassenklima	Zusätzliche Kategorien
Subkategorien	Organigramm der Schule	Leitbild/ Pädagogisches Konzept der Schule		Schulklima	Persönliche Angaben der Schulleitung
	Aussercurriculares Angebot der Schule	Schulordnung		Lernkultur	
		Kantonale Gesetze bezüglich Absenzen	Schulische Prävention vor Ort		
	Einzugsgebiet der Schule	Absenzenwesen Motivation für die Teilnahme am Projekt		Führungsstil, Beziehungsebene	

Fragebogen der Pilotstudie

Die in den Schulleitungs-Interviews gewonnenen Informationen waren für die theoriegeleitete Fragebogenkonstruktion grundlegend. Nach dem Erstellen einer ersten Version wurden die Fragebögen in einer Pilotstudie getestet. Ziel war die Überprüfung und allfällige Verbesserung in Bezug auf die Verständlichkeit, den zeitlichen Aufwand sowie die teststatistischen Kennwerte. 393 Regelschüler und 27 Lehrpersonen aus drei Kantonen konnten hierfür gewonnen werden.

Erscheinungsbild sowie Verständlichkeit der Aufgaben wurden von den Testpersonen durchgehend positiv bewertet. Der zeitliche Aufwand für das Ausfüllen der Fragebögen hielt sich im angestrebten Rahmen von 45 Minuten bzw. einer Schullektion. Einzelne Items wurden aufgrund der Rückmeldungen umformuliert. Die durchgeführten Analysen zur Skalenqualität ergaben zufrieden stellende Kennwerte (Faktorladungen mindestens .65, Cronbach's α mindestens .60). Einige wenige Items wurden aufgrund der teststatistischen Analysen verändert oder ganz aus der jeweiligen Skala gestrichen.

Fragebogen der Hauptstudie

In diesem Kapitel wird der Fragebogen der Hauptuntersuchung vorgestellt. Aus Übersichtsgründen werden die Skalen lediglich mit Beispielitems erläutert. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang (Anhang 1) zu finden.

2.4.2 Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler

Folgende Konstrukte wurden im Schüler-Fragebogen zum Bereich Schule erfragt, wobei alle Bereiche des Arbeitsmodells berücksichtigt wurden. Aus Tabelle 2.9 wird der Bereich Schule ersichtlich, aus Tabelle 2.10 die Familie und aus Tabelle 2.11 das Individuum.

Tabelle 2.6: Erhobene Konstrukte Schülerebene, Bereich Schule

Dimension/Variable	Beispielitem	Quelle	Item/Skala, Cronbach's α
Beziehung unter den Schüler/innen: Gemeinschaft	Wenn jemand aus meiner Klasse Hilfe braucht, helfen wir einander gerne.	Eder, 1998; Ditton & Merz 1999	3 Items $\alpha = .614$
Rivalität	Wenn jemand einen Fehler macht, lachen wir diese Person aus.	Eder, 1998; Ditton & Merz 1999	3 Items $\alpha = .607$
Allg. Umgangston zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen	Lehrpersonen und Schüler/innen gehen meistens freundliche miteinander um.	Eder, 1998; Ditton & Merz 1999	4 Items $\alpha = .694$
Positive Beziehung zu den Lehrpersonen	Ich werde mehr geschimpft oder bestraft als andere in der Klasse.	Eder, 1995	5 Items $\alpha = .803$
Strenge und Kontrolle an der Schule	Die Lehrpersonen achten darauf, dass wir die Schulordnung einhalten.	Eder, 1998	4 Items $\alpha = .681$
Leistungsdruck	Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.	Eder, 1998; Eder, 2005; Ditton & Merz, 1999	3 Items $\alpha = .529$
Vermittlungsqualität	Unsere Klassenlehrperson gibt uns immer wieder Ratschläge, wie man den Stoff am besten lernen kann.	Eder, 1998	3 Items, $\alpha < .500$ ungenügend
Unterrichtsdruck	Unsere Klassenlehrperson nimmt oft soviel Stoff in einer Stunde durch, dass man Schwierigkeiten mit dem Mitkommen hat.	Eder, 1998; Eder, 2005; Ditton & Merz, 1999	3 Items $\alpha = .716$
Anregung und Vielfalt	Wir werden ermuntert, uns auch für Dinge neben dem Unterricht zu interessieren.	Eder, 1998	4 Items

			$\alpha = .614$
Disziplin der Lehrpersonen	Wie oft kommt es vor, dass die Klassenlehrperson zu spät zum Unterricht kommt?	Ditton & Merz, 1999	5 Items $\alpha = .537$
Wahrgenommene Bedeutsamkeit schulische Inhalte	Bei manchen Fächern weiss ich nicht, wofür sie eigentlich gut sind.	Eder, 1998; Eder, 2005; Ditton & Merz, 1999	5 Items $\alpha = .671$
Performanzangst im Unterricht (Subskala)	Wenn jemand an die Tafel gehen soll, denke ich: hoffentlich komme ich nicht dran.	Eder, 1998	3 Items $\alpha = .626$
Leistungsangst (Subskala)	Schon wenn eine Prüfung verteilt wird, bekomme ich Herzklopfen.	Eder, 1998	3 Items $\alpha = .833$
Beide Skalen gemeinsam	Analog Subskalen Performanzangst und Leistungsangst		6 Items $\alpha = .789$
Negatives Verhalten im Unterricht	Ich ärgere absichtlich die Lehrperson.	Eder, 2005	5 Items $\alpha = .721$
Schulklima / Gesamteindruck	Die Stimmung an unserer Schule ist meistens: fröhlich/ein wenig fröhlich/ein wenig gedrückt/gedrückt	Eder, 1998	4 Items $\alpha = .608$

Zum Bereich *Familie und Eltern* wurden folgende Konstrukte erhoben (vgl. Tabelle 2.10)

Tabelle 2.7: Erhobene Konstrukte Schülerebene, Bereich Familie

Dimension/Variable	Beispielitem	Quelle	Item/Skala, Cronbach's α
Zuwendung der Eltern	Meine Eltern nehmen ernst was ich sage.	Eder, 1995	3 Items $\alpha = .652$
schulbezogenes Monitoring der Eltern	Meine Eltern fragen oft, was ich in der Schule gemacht oder gelernt habe.	Eder, 1995; Kittl, 2005	4 Items $\alpha = .615$
Leistungsforderung	Meine Eltern bestrafen mich, wenn ich schlechte Noten bekomme.	Eder, 1995	3 Items $\alpha < .50$ ungenügend
Familienklima: aktive Freizeitgestaltung	Wir unternehmen am Wochenende etwas ausser Haus.	Roth, 2002	4 Items $\alpha = .657$
Familienklima: Kontrolle	Bei uns ist genau festgelegt, was man darf und was nicht.	Roth, 2002	4 Items $\alpha = .736$

Zum Bereich *Freizeit und Peers* wurden u.a. Fragen zur Anzahl von Freund/innen gestellt, mit denen man über alles reden kann oder zu regelmässigen Freizeitbeschäftigungen sowie Orten, wo man Freund/innen ausserhalb der Schule trifft (Ankreuzen aus einer Liste).

Auf Schülerebene wurden zudem folgende Konstrukte aus dem Bereich Individuum erhoben (vgl. Tabelle 2.6).

Tabelle 2.8: Erhobene Konstrukte Schülerebene, Bereich Individuum

Dimension/Variable	Beispielitem	Quelle	Item/Skala, Cronbach's α
Soziales Selbstkonzept	Es fällt mir leicht, Freundschaften zu schliessen.	Eder, 1998	5 Items $\alpha = .714$
Leistungsselbstkonzept	Bei schwierigen Aufgaben brauche ich keine Hilfe.	Eder, 1998	5 Items $\alpha = .799$
Körperliche Beschwerden	Psychovegetative Symptome	Eder, 1998	5 Items $\alpha = .385$
Erfahrungen mit Mobbing	Beschimpft, erpresst und/oder geschlagen worden sein, Lügen wurden verbreitet, oder Sachen versteckt und/oder kaputt gemacht.	Eigenentwicklung	5 Items $\alpha = .670$
Selbstberichtete Delinquenz	Schwarzfahren Fahren ohne Führerschein Sachbeschädigung Ladendiebstahl Unterschriften fälschen	Blank, Naplava, Oberwittler, 2000	10 Items $\alpha = .751$
Regeltreue	Man sollte sich an Regeln halten, auch wenn die eigenen Wünsche zu kurz kommen.	Blank, Naplava, Oberwittler, 2000	4 Items $\alpha = .696$
Bewertung von Normverletzungen ⁸	Leichte Delinquenz	Blank, Naplava, Oberwittler, 2000	3 Items $\alpha = .785$
	Mittlere Delinquenz		4 Items $\alpha = .792$
	Schwere Delinquenz		3 Items $\alpha = .757$

Zusätzlich zu den in der Tabelle aufgeführten Konstrukten wurden weitere schulbezogene Bereiche mit Hilfe von Einzelitems erfragt, so z.B. Klassenstufe, Noten in Deutsch und Mathematik oder Klassenwiederholung resp. Überspringen einer Klasse. Dazu kamen persönliche Angaben wie Geschlecht, Alter, Nationalität und sozio-ökonomischer Status. Die Schüler/innen wurden auch gefragt, wie häufig sie Zigaretten und/oder Haschisch konsumieren und wie häufig sie Alkohol (Bier oder Wein) oder Mixgetränke mit starkem Alkohol trinken. Die Fragen zum Schwänzverhalten der Schüler/innen orientieren sich am Fragebogen der Forscherinnen-Gruppe um Kittl (vgl. Kittl, 2005). Folgende Fragen zum Schwänzen wurden in den Fragebogen aufgenommen: Häufigkeiten des Schwänzens in diesem Schuljahr sowie in der gesamten Schullaufbahn (noch nie, ab und zu, mehr als 5 Mal), Zeitpunkte des Schwänzens (Randstunden, direkt vor oder nach den Ferien, Prüfungen), Zeitdauer des Schwänzens (Einzelstunden, Halbtage, ganze Tage, mehr als zwei Tage nacheinander), Gründe für das

⁸ Gleiche Items wie bei der selbstberichteten Delinquenz, nur lautet die Frage: *Wie schlimm findest du es wenn jemand folgende Dinge tut?* Mittels Faktorenanalyse lassen sich drei Gruppen von Delikten bilden; leichte, mittlere und schwere Delinquenz.

Schwänzen (wie z.B. Langeweile im Unterricht, Probleme mit Lehrpersonen oder nicht gemachte Hausaufgaben etc.), Tätigkeiten während des Schwänzens, Strategien um das Schwänzen zu verbergen (z.B. Krankheit simulieren) sowie die Reaktion der Eltern auf das Schwänzen.

Neben der Version für die Regelklassen wurde eine verkürzte Version für die Schülerinnen und Schüler der Kleinklassen konstruiert. Ziel war es, die relevanten Konstrukte auch bei den Kleinklässler/innen zu erfassen. Aufgrund der verminderten Lesefertigkeit und -geschwindigkeit dieser Zielgruppe wurde der Fragebogen der Regelklassler stark gekürzt sowie das Kategoriensystem vereinfacht.

2.4.3 Fragebogen für die Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden einerseits parallel zu ihren Schülern zu schulbezogenen Themen gefragt, wie z.B. zum allgemeinen Umgangston an der Schule, zu Gemeinschaft und Rivalität innerhalb der Klasse, zu Leistungsdruck sowie Anregung und Vielfalt an ihrer Schule. Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte u.a. um Auskunft gebeten, wie an ihrer Schule formal mit Absenzen umgegangen wird, Merkmale des Kollegiums (Konsensorientierung, Sozialklima), Belastungen und Zufriedenheit im Beruf, Management durch die Schulleitung sowie Kriterien für eine gute Schule und ihre persönliche Reaktion auf abwesende Schüler/innen. Ferner wurden sie auch danach gefragt, wie häufig sie schon Erfahrungen mit schwänzenden Schülerinnen gemacht haben, durch welche Vorkommnisse und wie intensiv ihre Schule belastet ist (durch Vandalismus, Gewalt, Schwänzen, Rücksichtsloses Verhalten der Schüler untereinander, fehlender Respekt der Schüler gegenüber Erwachsenen, Mobbing oder selbstgenannte Ereignisse), welche Ursachen sie hinter dem Phänomen Schulschwänzen vermuten, welche Gründe sie bei Ihren Schülerinnen für das Schwänzen vermuten (dazu wurde ihnen die gleiche Liste vorgelegt wie im Schüler-Fragebogen), wie häufig und bei welcher Gelegenheit sie Kontakt zu den Eltern der Schüler haben und welche übergeordneten Lernziele einer Schule sie als wichtig einstufen. Als persönliche Angaben wurden Alter, Geschlecht, Berufserfahrung (in Jahren) sowie die Anzahl wöchentlicher Lektionen erhoben. Die Fragen sind in tabellarischer Form mit den entsprechenden Skalenkennwerten im Anhang (Anhang 2) abgebildet.

Um die Anwesenheit bzw. Abwesenheit der Schüler am Stichtag möglichst lückenlos abzubilden, wurden die Lehrpersonen am Schluss des Fragebogens gebeten, die Gründe für die Abwesenheit von einzelnen Schülerinnen durch Ankreuzen einer der folgenden fünf Kategorien anzugeben: (1) Krankheit, Unfall, Arztbesuch, (2) Berufsvorbereitung (Schnupperlehre, Vorstellungsgespräch), (3) Bewilligte Dispensation bspw. aus sportlichen oder familiären Gründen, (4) Bisher unentschuldigte Absenz, (5) Andere Gründe.

2.4.4 Fragebogen für die Schulleitungen

Für die Schulleitungen wurde ebenfalls ein Fragebogen konzipiert. Parallel zu den Lehrpersonen wurden die Schulleitungspersonen zu folgenden Themen befragt: Umgang an der Schule mit Absenzen, Schul-Management, Kriterien für eine gute Schule, Anregung und Vielfalt über das Curriculum hinaus sowie zu ihrer Einstellung gegenüber vergleichenden Prüfungen. Über die mit den Lehrkräften gemeinsamen Themen hinaus wurde bei den Schulleitungen noch der Stellenwert der Schul- und Hausordnung thematisiert, ebenso wie die aktive Prävention von Schulabsentismus, der Anteil an fremdsprachigen Schülern sowie der sozioökonomische Hintergrund der Schülerschaft. Zusätzlich zu den oben aufgeführten Konstrukten wurden auch bei den Schulleitungen danach gefragt, wie häufig sie schon Erfahrungen mit schwänzenden Schülern gemacht haben, durch welche Vorkommnisse und wie intensiv ihre Schule belastet ist, welche Ursachen sie hinter dem Phänomen Schulschwänzen vermuten und welche übergeordneten Lernziele einer Schule sie als wichtig einstufen. An persönlichen Angaben wurden bei den Schulleitungen Alter, Geschlecht, Berufserfahrung als Schulleitung, Unterrichtspensum sowie das dafür vorgesehene Pensum erfragt.

2.4.5 Leitfaden für die Interviews mit den Schulschwänzer/innen

Gemäss dem sozial-ökologischen Kontextmodell unserer Studie (vgl. Kapitel 1.5), welches der Studie zu Beginn zu Grunde gelegt worden war. Dieses umfasst drei definierte Wirkräume, die sich auf schulabsentes Verhalten auswirken können (Familie, Schule und Peers) sowie einen alternativen Wirkraum, der vor der Datenerhebung noch nicht spezifiziert worden war, vermutlich jedoch eng an die Persönlichkeit und die Charakteristik der Schüler gekoppelt ist.

Das Gespräch mit den Jugendlichen war von drei Hauptkategorien strukturiert: einer Skizze der Lebenssituation der Jugendlichen, dem Schulschwänzen sowie den Zukunftsperspektiven der Schüler/innen. Dieser Aufbau trug dem Anspruch Rechnung, die Prozessorientierung in Bezug auf den Schulabsentismus hervorzuheben. Ein klares Bild der Wohn-, Familien- und Freundessituation ermöglichte Einblicke in mögliche Ursachenstrukturen, die gemeinsam mit den Jugendlichen reflektiert werden konnten. Der Bogen vom ersten Schwänzen bis hin zum (möglichen) Aufhören und den Zukunftsperspektiven verdeutlicht die individuelle „Karriere“ der Jugendlichen. Schematisch waren die Interviews folgendermassen gegliedert:

Tabelle 2.9: Schematische Darstellung des Interviewleitfadens für die Jugendlichen.

Kategorie	Lebenssituation	Schulschwänzen	Zukunftsperspektiven
Subkategorien	Person (Individuum)	Offenes Erzählen	Zukunftsvorstellungen
		Häufigkeit des Schwänzens	
		Beginn des Schwänzens	
	Freunde	Schwänzen alleine oder mit Freunden	Einfluss des Schwänzens auf die eigene Zukunft
		Gründe (untergliedert in Schule, Familie, Peers, Individuum)	
	Familiensituation	Tätigkeiten während des Schwänzens	Würdest du wieder mit dem Schwänzen anfangen?
		Gefühle während des Schwänzens	
		Zeitpunkt der Entscheidung	
	Schulsituation	Umgehen des Absenzensystems	
		Subjektiver Eindruck: Schule „schuld“ am Schwänzen?	
		Wissen der Eltern	
		Einstellung gegenüber dem Schulschwänzen	

2.5 Durchführung der Untersuchung

Die Fragebögen wurden per Post an die jeweiligen Schulen verschickt. Die Lehrpersonen waren aufgefordert den Fragebogen während einer Lektion mit der Klasse auszufüllen. Für die Durchführung der Datenerhebung war ein Zeitfenster von 5 Wochen geplant. Wann genau die Erhebung durchgeführt wurde, stand den Lehrpersonen frei. Um sicher zu stellen, dass auch die schwänzenden Schülerinnen und Schüler erfasst werden und diese nicht gerade in dieser Lektion schwänzen, wurden die Lehrpersonen aufgefordert, den Fragebogen von den abwesenden Schülern zu einem späteren Zeitpunkt ausfüllen zu lassen. Die Fragebögen wurden von der Schulleitung eingesammelt und zurückgesandt.

2.6 Vorgehen bei der Datenanalyse

Analog zu den drei Erhebungsphasen liegen drei Sätze an Datenmaterial vor: (1) Transkripte der Interviews mit den Schulleitungen; (2) quantitative Daten aus Befragungen der Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler/innen; (3) Transkripte der Einzelinterviews mit Schulschwänzer/innen. Da der Schwänzindex eine rechtsschiefe Verteilung aufweist, wird der Korrelationskoeffizient nach Spearman berechnet (angemessen für ordinale Daten oder nicht normalverteilte intervallskalierte Daten).

Datenquelle I: Interviews mit den Schulleitungen

Die Interviews mit den Schulleitungen wurden zunächst wörtlich transkribiert⁹, um eine schriftliche Datenbasis für die Auswertung zu erhalten. Die Transkription der Interviews erfolgte nach den Regeln eines eigens für dieses Projekt entwickelten Systems (s. Anhang 6).

Für die Auswertung der Experteninterviews wurde das Verfahren des thematischen Kodierens nach Flick (2002) gewählt, da es sich sowohl für einen theoretisch begründeten Vergleich zwischen den Schulen anbietet als auch Einzelporträts als zentrales Element beinhaltet. „Der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung soll erhalten bleiben, weshalb Fallanalysen für alle einbezogenen Fälle durchgeführt werden“ (Flick, 2002, S. 273). Für die fallübergreifende Auswertung wird zunächst ein Kategoriensystem entwickelt, welches sich aus den Fragen des Interviewleitfadens und den gegebenen Antworten gleichermassen ergibt. Flick (2002) schlägt vor, vorab für jeden einzelnen Fall ein eigenes Kategoriensystem zu entwerfen, worauf hier allerdings aus Gründen der Effizienz verzichtet wird. Daraufhin erfolgt die Kodierung, wobei zuerst offen, dann selektiv kodiert wird: Es wird eine Kernkategorie ausgewählt, um die sich die anderen Kategorien als Subkategorien gruppieren lassen. Auf diese Weise wird die Interpretation von Texten methodisiert und anwendbar ausgestaltet. Die Ebene des Textes wird, wie schon in den Interviews selbst, zu Gunsten der abstrakteren Begriffsebene verlassen und ein induktives (vom Interviewmaterial zu den Kategorien) mit einem deduktiven (Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien) Prozedere in Verbindung gebracht. „Durch die Entwicklung einer im Material begründeten thematischen Struktur für die Fallanalysen und -vergleiche soll die Vergleichbarkeit der Interpretationen erhöht werden“ (a.a.O., S. 277), was sich in der vorliegenden Studie besonders für einen Vergleich zwischen Schulen hinsichtlich unterschiedlicher Kriterien wie zum Beispiel des Einzugsgebiets der Schule oder des Absenzenwesens anbietet.

⁹ Dabei mussten stilistisch einige Abstriche gemacht werden, da die Interviews in Dialekt durchgeführt wurden, die Transkription hingegen in Schriftsprache erfolgte.

Datenquelle II: Fragebögen

Da die verfügbaren quantitativ erfassten Angaben aus drei unterschiedlichen Quellen (Schulleiter/-innen-, Lehrpersonen- und Schülerbefragung) stammen, wurde zunächst ein alle diese Personengruppen umfassender quantitativer Datensatz erstellt. Die Datenanalyse erfolgte unter Einbezug der Schulleiter- und Lehrpersonendaten mit dem Fokus auf der Ebene der Schülerdaten. Mehrebenenanalysen ermöglichten die Betrachtung sowohl der Individualebene der Schüler/-innen als auch der Kontextfaktoren auf der Schulebene. Eventuelle Interaktionen zwischen Individual- und Kontextebene konnten so ebenfalls erkannt und berücksichtigt werden. Zunächst wurden theoriebasiert Korrelationen zwischen den erhobenen unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen „Häufigkeit von Schulabsenzen“ berechnet. Im Sinne einer Differenzierung erfolgten auf dieser Grundlage lineare Regressionen, um Scheinkorrelate zu identifizieren sowie das Vorliegen möglicher weiterer Einflussgrößen sichtbar zu machen. Sowohl für die Regressionen als auch für die Mehrebenenanalysen musste die Bedingung erfüllt werden, dass keine fehlenden Werte im Datensatz vorhanden sind. Dieses Faktum reduzierte die in die Berechnungen eines umfassenden Regressionsmodells einbezogene Stichprobe auf 1196 Schüler/-innen, welche jedoch gemäss den Angaben des Bundesamtes für Statistik für die Deutschschweiz als repräsentativ gelten können¹⁰. Daher darf eine für diese Analysen komprimierte Stichprobe als unproblematisch angesehen werden. Unter Einbezug nur weniger, spezifisch ausgewählter Prädiktorvariablen vergrössert sich die Stichprobe wiederum, da das Problem fehlender Werte sich verringert. Die Auswahl der in die Mehrebenenanalyse einbezogenen Prädiktoren für Schulabsentismus erfolgte nach dem Kriterium der Signifikanz in den zuvor berechneten linearen Regressionen. Zu Beginn wurde von einem globalen Prädiktorenmodell ausgegangen, in welches alle im Schülerfragebogen vorhandenen unabhängigen Variablen einbezogen wurden (Stichprobe: N = 1196). Auf diese Weise konnten die besonders einflussreichen Variablen identifiziert werden. Zur Kontrolle wurde ferner ein an den theoretisch begründeten Wirkräumen orientiertes, blockweises Vorgehen bei den Regressionen gewählt (Stichprobe: N > 3668) so dass das globale Modell anhand eines je spezifischeren Wirkraummodells relativiert werden konnte. Diejenigen unabhängigen Variablen, welche sich auf diese Weise als signifikante Einflussgrösse auf schulabsentes Verhalten herauskristallisierten, gingen in die Mehrebenenanalysen ein und wurden durch die Hinzunahme von Kontextvariablen auf ihren tatsächlichen Effekt hin überprüft.

Die abhängige Variable „Häufigkeit von Schulabsenzen“ weist eine stark rechtsschiefe Verteilung auf¹¹. Deshalb wurde sie vor den Berechnungen einer logarithmischen Transformation unterzogen, um die Schiefe zu reduzieren.

¹⁰ Da die Thematik des Schulabsentismus vermutlich mit einer hohen sozialen Unerwünschtheit belegt ist, müssen wir davon ausgehen, dass fehlende Werte nicht ‚completely at random‘ ausgelassen wurden. Diese Tatsache wird bei den Interpretationen der Resultate berücksichtigt.

¹¹ Schiefe = 2.877 bei einem Mittelwert von 0.97.

Datenquelle III: Einzelinterviews mit Schulschwänzern

Die Einzelinterviews mit schulschwänzenden Jugendlichen wurden nach den Prinzipien eines themenzentrierten Interviews aufgebaut (vgl. Diekmann, 2004, S. 450f.). Hierbei führt der Interviewer seinen Gesprächspartner mit gezielten – teils vorab im Leitfaden formulierten, teils ad-hoc gestellten – Fragen an der gewünschten Thematik entlang. Besonders Rückfragen während der Erzählphase der Jugendlichen sind in dieser Interviewform erwünscht, dürfen jedoch die Erzähllogik nicht beeinträchtigen. Der Begründer dieser Interviewform (Witzel, ursprünglich ‚problemzentriertes Interview‘, Anm. d. Verf.) schlägt eine Kombination mit quantitativen Erhebungsmethoden vor, was im vorliegenden Projekt aufgegriffen wurde.

Auf der Basis dieser drei Datenquellen werden in den nun folgenden Kapiteln die Resultate unserer Studie differenziert nach Schulleitungen, Schüler/innen und Lehrpersonen dargestellt.

TEIL III: ERGEBNISSE

3 Resultate der Schulleiterinterviews

Die Ergebnisse der Schulleiterinterviews werden in drei Teilen dargestellt. Zuerst werden die Aussagen der Schulleitungen im Zusammenhang mit der Bedeutung von Schulabsentismus anhand deren Einschätzung zur Wichtigkeit der Thematik, Erfahrungen an der eigenen Schule mit dem Phänomen sowie der Motivation zur Teilnahme an der Studie aufgezeigt. Danach erfolgt die Darstellung der strukturellen Merkmale der Schulen, indem einige ausgewählte strukturelle Merkmale der Schulen mit dem Schwänzeranteil kombiniert und analog zur Betrachtung der Einzelfallinterviews in Form von Fallkontrastierungen nach Kelle und Kluge (1999, vgl. Kapitel 6) dargestellt werden.

3.1 Bedeutung von Schulabsentismus

3.1.1 Schulabsentismus als Problem

Schulabsentismus als Problem und implizit auch die Belastung durch dieses Verhalten werden von der überwiegenden Mehrheit der Schulleitungen als niedrig eingestuft (21). Lediglich sieben Schulleiter/innen (25%) geben an, sich leicht bis mittel durch Schulabsentismus belastet zu fühlen. Die Bewertung der Wichtigkeit wurde in den meisten Fällen im Vergleich mit anderen Belastungen der Schule vorgenommen und Absentismus daher als Randthema beurteilt (*„Verglichen mit Vandalismus oder Drogenproblemen etc. ist Schulabsentismus ein geringes Problem“*). Dies wird auch in Kapitel 8 aufgrund der Analyse der Lehrpersonen- und Schulleiterfragebögen bestätigt. Der geringen Bedeutung von Schulabsentismus entsprechend sind auch die berichteten Häufigkeiten vergleichsweise tief. Praktisch alle Schulleitungen (27) sind mit dem Phänomen bereits an ihrer Schule in Kontakt gekommen. Es wird jedoch von Einzelfällen berichtet, bei denen stundenweises Schwänzen im Vordergrund steht oder im Ausnahmefall ein ganzer Tag der Schule fern geblieben wird. 21 Schulen geben an, bereits Erfahrungen mit so genannten ‚Härtefällen‘ gemacht zu haben. Es wird dabei wiederholt betont, dass in diesem Zusammenhang jedoch von Ausnahmen die Rede ist. Laut der Angaben der Schulleitungen handelt es sich bei Schüler/innen, welche infolge massiven Schulschwänzens auffallen, meist um Jugendliche, bei denen sich schwere soziale Probleme im familiären Umfeld zeigen, Jugendliche mit psychischen Problemen oder auch Jugendliche, die der Schule fern bleiben, weil sie sich in ausserschulischen Gruppen behaupten wollen (*„Prestige unter Peers“*). Einige Schulleitungen äussern zudem die Vermutung, dass Schulabsentismus als Symptom betrachtet werden kann, hinter welchem schwere Probleme in den erwähnten Bereichen zu finden sind. Etwa die Hälfte der Schulleitungen berichtete, dass die Fälle von kurzfristigen „Krankheiten“ zunehmen. Aus der Art der Betonung und Formulierung der „Krankheiten“ lässt sich herauslesen, dass hinter diesen lediglich durch die elterliche Entschuldigung legitimierte Schulschwänzen vermutet wird. Eine bestimmte Anzahl Schüler/innen bewegt sich laut der Aussagen der Schulleitungen somit in einem grauen Bereich, was die Erfassung der Dunkelziffer der effektiven Schulschwänzer/innen erschwert.

3.1.2 Motivation für die Teilnahme an der Studie

Die Motivation und Gründe¹² der einzelnen Schulleitungen für die Teilnahme an der Studie sind sehr unterschiedlich. Einige Schulleiter/innen gaben zudem mehrere Gründe an, warum sie sich mit ihrer Schule beteiligten. Das „Interesse am Thema Schulabsentismus“ wurde von knapp der Hälfte (12) der Schulleitungen als Motivationsgrund für die Teilnahme an der Studie genannt, gefolgt vom Wunsch, die eigene Schule mit anderen Schulen vergleichen zu können und somit den persönlichen Standpunkt zu erfahren (9). Sieben Schulen gaben als Motivationsgrund die eigenen Erfahrungen mit dem Thema an und je vier Schulen waren daran interessiert, die Forschung zu unterstützen sowie neue Erkenntnisse im Bereich Schulentwicklung zu ermöglichen. Vereinzelt wurde ausserdem erwähnt, dass mit den Daten eine schulinterne Weiterentwicklung angestrebt wird, bereits zuvor an einer Studie von der Projektleiterin Frau Stamm teilgenommen worden war, die ausserschulische Perspektive berücksichtigt werden oder eine Analyse über den Umgang der Absenzen an der eigenen Schule erfolgen sollte sowie die allgemeinen Gründe fürs Schwänzen erfahren werden möchten.

3.2 Strukturelle Merkmale der Schulen

Die strukturellen Merkmale der Schulen werden in den nachfolgenden Kapiteln mit Hilfe der sechs Subkategorien Organigramm, aussercurriculares Angebot, Einzugsgebiet, Leitbild, Schulordnung und Absenzenwesen der Schulen ausführlich behandelt. Für diese Form der Auswertung wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches sich aus den Fragen des Interviewleitfadens und den gegebenen Antworten gleichermassen ergab und einen Vergleich der einzelnen Schulen erlaubte (vgl. 2.6)

Organigramm

18 von 28 Schulen verfügen über ein schriftliches Organigramm mit klarer Aufteilung der Kompetenzen und Aufgabenbereiche in den einzelnen Hierarchiestufen. Bei 27 Schulen handelt es sich zudem um geleitete Schulen mit eigener Schulleitung.

Aussercurriculare Angebote

Das im Vorfeld des Interviews erfragte, aussercurriculare Angebot der Schulen setzt sich aus den folgenden Bereichen zusammen: Wahl- und Freifächer, Mittagstisch, Aufgabenhilfe/Nachhilfe, Heilpädagogische Angebote, Begabtenförderung, Logopädie, Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst. Die Angebote werden dahingehend klassifiziert, ob diese intern, extern oder gar nicht an der Schule angeboten werden. Um eine 3-stufige Einteilung des Angebots in schmal, mittel und breit zu erreichen, wurden die Angaben gewichtet (intern = 2; extern = 1, nicht im Angebot = 0). Dies ergab eine effektive Verteilung von Minimum 7 und Maximum 15 Punkten, wobei 7-9 als schmales, 10-12 als mittleres und 13-15 Punkte als breites aussercurriculares

¹² Bei der Aufzählung kann es sich um Mehrfachnennungen handeln.

Angebot bezeichnet wurden. Ein breites aussercurriculares Angebot (15 Punkte) einer Schule ist idealtypisch so gestaltet, dass die Schule den Schüler/innen direkt intern an der Schule Wahl- und Freifächer, Aufgabenhilfe/Nachhilfe, einen Mittagstisch, Heilpädagogische Angebote wie Kleinklasse und Deutsch als Zweitsprache sowie Logopädie anbietet. Des Weiteren verfügt sie über eine interne Schulsozialarbeit im Haus und einen Schulpsychologischen Dienst. Die Begabtenförderung wird als einziges Angebot schulextern zur Verfügung gestellt. Ergänzt wird das erfragte Schulangebot zusätzlich durch schulinterne sozialpädagogische Projekte wie Arbeitseinsatz und „2. Chance“¹³. Von den befragten 28 Regelschulen verfügen deren 11 über ein schmales, 10 über ein mittleres und 7 Schulen über ein breites aussercurriculares Angebot. Bei den Kleinklassen verläuft die Verteilung gleichmässig; je vier Schulen verfügen über ein schmales, mittleres oder breites aussercurriculares Schulangebot.

Einzugsgebiet

Das Kriterium ‚Einzugsgebiet der Schule‘ wird vorwiegend durch die beiden Angaben zur Grösse der Gemeinde sowie der Schule¹⁴ charakterisiert. Die Stichprobe setzt sich dabei wie folgt zusammen: eine Schule befindet sich in einer Gemeinde mit weniger als 1'000 Einwohnern, 11 Schulen in Gemeinden mit 1'000 bis 4'999 Einwohnern, 5 Schulen in Gemeinden mit 5'000 – 9'999 Einwohnern und 11 Schulen befinden sich in Gemeinden mit über 10'000 Einwohnern. Die meisten Schulen unterrichten 100 bis 300 Oberstufenschüler/innen (101-200 Schüler/innen: 11 Schulen; 201-300 Schüler/innen: 10 Schulen). In lediglich 4 Schulen werden weniger als 100 Schüler/innen und in 3 Schulen zwischen 301 und 450 Schüler/innen unterrichtet.

Schulordnung und Leitbild

Alle 28 Schulen besitzen eine eigene Schulordnung. Die Kommunikation mit der Schülerschaft verläuft jedoch sehr unterschiedlich: Mehr als die Hälfte (16) der Schulen verteilen die Schulordnung am ersten Schultag an die Schüler/innen. Davon verlangen 4 Schulen, dass die Eltern und Schüler/innen die Schulordnung unterschreiben und damit ihre Kenntnisnahme bestätigen. In drei Schulen werden lediglich die Eltern um eine Unterschrift gebeten. In zwei Schulen ist die Schulordnung im Schulhaus oder Klassenzimmer aufgehängt, in 5 Schulen führt die Klassenlehrkraft die neuen Schüler/innen am Anfang des Schuljahres in die Ordnung ein, bei 2 Schulen ist die Kommunikation an die Schülerinnen und Schüler nicht klar geregelt und bei 3 Schulen wurde von Seiten der Interviewerin die Frage weggelassen. Von den insgesamt 28 Schulen besitzen zudem 20 ein eigenes Leitbild, welches vorwiegend in Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerkollegiums entstanden ist. Diejenigen Schulen, die über kein Leitbild verfügen, begründen dies unterschiedlich. Zum einen befindet sich die Erarbeitung noch in

¹³ Als „2. Chance“ wird das angeleitete aussercurriculäre Nacharbeiten versäumten Unterrichtsstoffes bezeichnet. Die Umsetzung eines solchen Angebots liegt bei den Schulen. Häufig werden hierfür Intensivwochen organisiert, die neben dem reinen Stofflernen auch ein darüber hinaus reichendes Motto haben, etwa „Was erwarte ich vom Leben“.

¹⁴ Die Angaben zur effektiven Grösse einer Schule beziehen sich in diesem Zusammenhang lediglich auf die Anzahl Oberstufenschüler/innen. Bei 5 Schulen handelt es sich nicht um reine Oberstufenschulen, was zu einer Differenz zwischen der Gesamtschüler/innenzahl und der Schüler/innenzahl der Oberstufe führt.

Planung und wurde noch nicht erstellt. Und zum andern wurde von einer Schulleitung bewusst auf die Erstellung eines Leitbildes verzichtet, da die Gefahr bestünde, dass es zu wenig gelebt würde. Als Alternative dazu befürwortet die Schulleitung aber ein Schulprogramm für die gesamte Schule.

Absenzensysteme

An allen Schulen müssen die Absenzen der Schüler/innen schriftlich oder mündlich von den Eltern entschuldigt werden. Bis auf drei Ausnahmen verfügen ausserdem alle Schulen über Dokumente, welche das Absenzensystem regeln. Die Absenzen werden jedoch sehr unterschiedlich erfasst: 15 Schulen kennen Absenzenhefte, -talons oder -karten, in welche Absenzen und Entschuldigungen eingetragen und von den Eltern unterschrieben werden. Bei drei Schulen werden die Absenzen ausschliesslich von der Klassenlehrperson gesammelt und im Klassenbuch notiert, während acht Schulen die Absenzen mit Hilfe der schriftlichen Entschuldigungen der Eltern erfassen, welche in freier Form formuliert wurden. 20 Schulen sind verpflichtet, die Absenzen der Schüler im Zeugnis einzutragen. An 23 der insgesamt 28 Schulen geben die befragten Schulleitungen an, dass die Schüler/innen während des Schuljahres über Jokertage verfügen, welche frei und meist zu einem beliebigen Zeitpunkt, ausserhalb der üblichen Absenzenregelung, eingezogen werden können. Die Dauer der Jokertage variiert von zwei- bis maximal fünfmal einen halben Tag pro Schuljahr. Auf Sanktionen und Interventionen angesprochen, werden „klassische“ Strafen wie die verpassten Lektionen nachholen (14), dem Abwart bei Putzarbeiten helfen (1) Zusatzarbeiten verrichten (3), genannt. Als Interventionsmassnahme wird in den meisten Fällen die Kontaktaufnahme mit den Eltern und zusätzlich, falls die Schule über das Angebot verfügt, mit der Schulsozialarbeit. Nur wenige Schulleitungen (5) berichten über verhängte Geldbussen gegenüber den Eltern sowie ausgesprochene Schulausschlüsse (2) im Verlauf der letzten fünf Jahre. Eine einzige Schule verfügt im Zusammenhang mit dem Absenzenwesen über ein Belohnungssystem. Schüler/innen, die es schaffen, während eines ganzen Jahres lediglich zwei Einträge auf der Abszenzenkarte in den Bereichen Pünktlichkeit, Bemerkungen zu Betragen/Ordnung/Anstand/Fleiss und Vergessen zu haben, erhalten von der Schule einen Kinogutschein und eine Anerkennungskarte für eine besonders gute Arbeitshaltung. Als Quintessenz stellt sich heraus, dass die Absenzensysteme sehr heterogen sind und sich die Schulen daher nicht stabil in Gruppen unterteilen lassen. Einen zusammenfassenden Überblick über die Praxis der Mehrheit der Schulen im Umgang mit dem Absenzenwesen gibt das Schema im Anhang Nr. 7.

3.3 Strukturelle Merkmale der Schulen und der Anteil an Schulschwänzern

In diesem Kapitel wird auf die Resultate der Zuordnung der einzelnen Schulen in die Achsenmatrix eingegangen, gegliedert nach dem relativen Schwänzeranteil an den Schulen und einzelnen strukturellen drei- oder viergestuften Ausprägungen. Dabei werden die einzelnen Schulen anhand bestimmter, vorab festgelegter, struktureller Kriterien in eine Merkmalsmatrix eingeteilt. Die horizontale Achse besteht jeweils immer aus der prozentualen Schwänzerhäufigkeit

pro Schule, aufgeteilt in Regelklassen und Kleinklassen. Die vertikale Achse variiert hingegen bei jeder Matrix und beinhaltet unterschiedliche Variablen. Es handelt sich dabei um den Umgang mit Absenzen, Anregung und Vielfalt, sozioökonomischer Hintergrund des Vaters (Median des ISEI), Ausländeranteil, Schulgrösse der Oberstufe und Gemeindegrösse. Die Angaben zu den einzelnen Variablen erfolgen vorwiegend mit Hilfe von Kreuztabellen aus den quantitativen Daten. Sie beziehen sich nicht ausschliesslich auf die Ergebnisse der Schulleiterinterviews, ergänzen jedoch die Portraits der einzelnen Schulen und vertiefen die Aussagen über deren strukturelle Merkmale. Als Kriterien für die Unterteilung der Schulen fungieren in den folgenden Abschnitten der Umgang mit Absenzen, die Anregung und Vielfalt über den Pflichtunterricht hinaus, der sozio-ökonomische Status des Vaters, der Migrationsstatus, die Schul- sowie die Gemeindegrösse. Die Angaben zu den einzelnen Variablen erfolgen vorwiegend mit Hilfe von Kreuztabellen aus dem Datensatz der Fragebogenerhebung. Die Einteilung in drei oder vier Gruppen erfolgte jeweils aufgrund der Mittelwerte. Eine Legende der Schulnummern mit Zuordnung struktureller Merkmale (Schulgrösse und -niveau, Gemeindegrösse, Ausländeranteil sowie der Median des sozio-ökonomischen Status) kann im Anhang (Nr. 8) eingesehen werden.

Die Absenzenraten verteilen sich mit einer grossen Varianz auf die untersuchten Schulen. Der Anteil der Schulschwänzer variiert zwischen 0% und 60%, wobei 7 Schulen laut der Schülerangaben mit 0% bis 15% relativ wenige Absentisten aufweisen¹⁵ und 11 Schulen zwischen 15% und 30%. Mit 15 Schulen mehr als die Hälfte der Stichprobe haben einen hohen Absentistenanteil von 30%-45% und schliesslich sechs Schulen mit zwischen 45% und 60% haben den höchsten Schwänzeranteil. Im Anhang (Nr. 7) sind des Weiteren alle Portraits der Schulen in Form einer zusammenfassenden Übersichtstabelle mit den jeweiligen Ausprägungen noch einmal kurz dargestellt.

Umgang mit Absenzen

Tabelle 3.1: Handhabung von Absenzen und Schwänzeranteil Regelschule

	Schwänzeranteil Regelschule				
		0-15% schwänzen	15-30% schwänzen	30-45% schwänzen	45-60% schwänzen
Handhabung des Absenzensystems (Sicht der Lehrpersonen)	nicht streng	18, 16		10, 8, 31	6, 32, 30
	mittel streng	14	22, 12, 19	23, 28, 4, 15, 29, 25	17
	streng	24, 20, 7	21, 13, 27, 5		

¹⁵ Nummern der Schulen:

0%-15% Schwänzeranteil: 7, 14, 16, 18, 19, 22K, 24.

15%-30% Schwänzeranteil: 5, 11K, 12, 13, 20, 21, 21K, 22, 27, 30K, 31K.

30%-45% Schwänzeranteil: 4, 5K, 8, 9K, 10, 11, 12K, 15, 23, 25, 28, 29, 29K, 31, 32K.

45%-60% Schwänzeranteil: 6, 15K, 17, 27K, 30, 32.

Kombiniert man den Schwänzeranteil einer Regelschule mit der Handhabung, so sind tendenziell zwei Gruppen zu erkennen. Bei der einen Gruppe handelt es sich um Schulen, welche über einen eher nicht bis mittelstrengen Umgang mit Absenzen und einen Schwänzeranteil zwischen 30% und 60% verfügen¹⁶. Schulen, welche hingegen über einen Schwänzeranteil zwischen 0% und 30% aufweisen, geben aus Lehrpersonensicht an, einen mittelstrengen oder strengen Umgang mit den Absenzen der Schüler/innen zu pflegen¹⁷.

Tabelle 3.2: Umgang mit Absenzen und Schwänzeranteil Kleinklasse

	Schwänzeranteil Kleinklasse				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
Umgang mit Absenzen (Sicht der Lehrpersonen)	nicht streng		31, 30	32	
	mittel streng	22		12, 29	15
	streng		21, 11	9, 5	27

Bei den Kleinklassen lassen sich im Vergleich zu den Regelklassen keine Zusammenhänge zwischen dem Schwänzeranteil der Schule und dem Umgang mit Absenzen erkennen. Auffällig ist jedoch, dass die Lehrpersonen der meisten Kleinklassenschulen angeben, die Absenzen mittelstreng oder streng zu handhaben. Ein Vergleich der Summenmittelwerte im Umgang mit Absenzen zeigt, dass die Lehrkräfte der Kleinklassen im Vergleich zu den Lehrkräften der Regelschulen tendenziell strenger mit Absenzen der Schülerinnen umgehen (Summenmittelwert erweitertes Niveau (E) = 1,94; Summenmittelwert grundlegendes Niveau (G) = 2,02; Summenmittelwert Kleinklassen (KK) = 2,20).

Anregung und Vielfalt

Unter ‚Anregung und Vielfalt‘ wird in unserer Untersuchung das Spektrum aussercurricularer Angebote verstanden, welche durch die Schule ermöglicht werden. Es geht hier also um über den Pflichtunterricht hinausreichende Arbeitsgemeinschaften oder Gruppen, in denen Schüler ihren Neigungen entsprechend Fertigkeiten erwerben können, so z.B. im musikalischen, künstlerischen oder sportlichen Bereich.

¹⁶ Es sind dies die Schulen 4, 6, 8, 10, 15, 17, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32.

¹⁷ Es sind dies die Schulen 5, 7, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27.

Tabelle 3.3: Anregung und Vielfalt und Schwänzeranteil Regelschule

	Schwänzeranteil Regelschule				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
Anregung und Vielfalt (aussercurriculares Angebot)	wenig	20	19	15, 25	17, 6, 30, 32
	mittel	18, 16	21, 22 13	11, 23, 28, 4, 31, 29	
	gross	14, 24, 7	12, 27, 5	10, 8	

In Tabelle 3.3 wird ersichtlich, dass *alle* befragten Schüler an Schulen mit einem relativen Schwänzeranteil zwischen 45% und 60% die Anregungen und die Vielfalt ihrer Schule als ungenügend beurteilen. Andererseits bezeichnen Schüler/innen aus Regelschulen mit 0%-30% Schwänzeranteil die Anregungen und Vielfalt ihrer Schulen als mittel bis gross. Schüler/innen an Schulen mit einem relativen Schwänzeranteil zwischen 30% und 45% erachten ihr Anregungsangebot und die Vielfalt an ihrer Schule tendenziell als mittelgross.

Sozioökonomischer Status des Vaters (ISEI¹⁸)

Mit dem ISEI-Index wird der sozioökonomische Status des Vaters der befragten Schüler operationalisiert. Er wurde für dieses Kapitel als Kriterium ausgewählt, weil er einen Hinweis darauf liefert, inwiefern eine Schule einer Schülerpopulation mit entsprechend schwachem Hintergrund gerecht werden muss.

Tabelle 3.4: Sozioökonomischer Status des Vater und Schwänzeranteil Regelschule

	Schwänzeranteil Regelschule				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
Median des ISEI (Vater)	tief	14, 16, 24, 20	21, 22, 13	10, 23, 28, 4, 15, 25, 31	17, 30
	mittel	7	19, 27	11, 8, 29	
	hoch	18	12, 5		6, 32

Es ist zu erkennen, dass in der Stichprobe relativ viele Schulen mit einem durchschnittlich tiefen sozioökonomischen Hintergrund des Vaters vertreten sind. Im Vergleich zu den Angaben des Berichtes: „Soziale Integration und Leistungsförderung“ des BFS/EDK (2003)¹⁹ zeigt sich, dass

¹⁸ ISEI: International Socio-Economic Index of Occupational Status. Dieser Index geht auf Ganzeboom & Treimann (1996) und widerspiegelt das mit Berufen verbundene Prestige.

¹⁹ http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/download/rtn04_0325.pdf

der sozioökonomische Status der Eltern (ISEI) der Stichprobe ($M = 41,6$) unter demjenigen der Schweiz ($M = 49,2$) liegt. Die Verteilung des Schwänzeranteils der Regelschulen in Kombination mit dem sozioökonomischen Hintergrund des Vaters erstreckt sich über die Stufen tief, mittel und hoch etwa gleich und lässt kein eindeutiges Bild feststellen.

Tabelle 3.5: Sozioökonomischer Status des Vaters und Schwänzeranteil Kleinklasse

	Schwänzeranteil Kleinklasse				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
ISEI Median des Vaters	tief	22	21, 31, 30	9	15
	mittel		11	29	27
	hoch			12, 5, 32	

Die Kumulation von Schulen mit einem tieferen sozioökonomischen Hintergrund des Vaters zeigt sich wie bereits bei den Regelschulen auch bei den Kleinklassen. Zu bemerken ist, dass die Zellen mit einem Schwänzeranteil von 0%-15% und der 15%-30% im Vergleich zu den Zellen mit 30%-45% respektive 45%-60% weniger stark besetzt sind²⁰. Die grösste Anzahl an Kleinklassenschulen befindet sich in den Feldern mit 15%-30% Schwänzeranteil und tieferm sozioökonomischem Hintergrund des Vaters sowie in der Zelle mit 30%-45% Schwänzeranteil und hohem sozioökonomischem Hintergrund des Vaters.

Migrationenstatus

Tendenziell lassen sich bei der Kombination von Ausländeranteil einer Regelschule und deren Schwänzeranteil zwei Gruppen erkennen. Schulen mit einem tiefen (<20%) oder mittleren Ausländeranteil (20%-50%) weisen eher einen Schwänzeranteil zwischen 0% und 30% auf, Regelschulen mit einem mittleren und hohen (>50%) Ausländeranteil zeigen hingegen einen ungefähren Schwänzeranteil von 30%-60% (vgl. Tabelle 3.6).

Tabelle 3.6: Ausländeranteil und Schwänzeranteil Regelschule

	Schwänzeranteil Regelschule				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
Ausländeranteil	tief <20%	14, 18, 16, 20, 7	13, 19, 12, 5	23, 8	6
	mittel 20%-50%	24	21, 22, 27	10, 28, 15, 25, 29	17, 32
	hoch >50%			11, 4, 31	30

²⁰ Schulen mit 0-30% Schwänzeranteil: 11, 21, 22, 30, 31.
Schulen mit 30-60% Schwänzeranteil: 5, 9, 12, 15, 27, 29, 32.

Diese Feststellung scheint die These zu stärken, dass der Ausländeranteil mit dem Schwänzeranteil einer Regelschule in Zusammenhang steht. Diese These konnte jedoch mit statistisch weiterreichenden Tests nicht verifiziert werden (vgl. Kapitel 5). Es kann davon ausgegangen werden, dass nur unter Berücksichtigung weiterer Kontextvariablen repräsentative Aussagen im Zusammenhang mit dem Ausländeranteil einer Schule und dem Schwänzeranteil gemacht werden können, wie sich in Kapitel 5 zeigen wird.

Tabelle 3.7: Ausländeranteil und Schwänzeranteil Kleinklasse

	Schwänzeranteil Kleinklasse				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
Ausländeranteil	tief <20%			12, 5	
	mittel 20%-50%	22	21	32, 29	15, 27
	hoch >50%		31, 30, 11	9	

In Bezug auf die Kleinklassen ergeben sich zwei Feststellungen. Zum einen weist ein mittlerer Ausländeranteil die grösste Zellenbesetzung auf, welche sich auch über alle vier Stufungen der Schwänzeranteile erstrecken. Zum anderen ist die Zelle aus der Spalte ‚Schwänzeranteil 15-30%‘ und der Zeile ‚hoher Ausländeranteil‘ mit den meisten Kleinklassenschulen besetzt.

Schulgrösse (Oberstufe) und Ausmass des Schulschwänzens

Tabelle 3.8 zeigt, dass Schulen mit maximal 100 Schüler/innen den geringsten Anteil an Schwänzern aufweisen (0%-30%)²¹. Mittलगrosse Oberstufenschulen mit 101 bis 200 Schüler/innen (30%-60%)²² und 201 bis 300 Schülern (15%-45%)²³ hingegen verfügen im Vergleich zu den kleinen und grossen Schulen über die höchsten Schwänzeranteile. Dieser Befund ist konform zu den in den Mehrebenenanalysen der Schülerdaten ermittelten Zusammenhängen zwischen der Schulgrösse und Absentismusaufkommen (vgl. Kapitel 6).

²¹ Es sind dies die Schulen 7, 13, 16, 18.

²² Es sind dies die Schulen 6, 8, 15, 17, 28, 31, 32.

²³ Es sind dies die Schulen 4, 5, 12, 19, 21, 22, 23, 25, 29.

Tabelle 3.8: Schulgrösse Oberstufe und Schwänzeranteil Regelschule

	Schwänzeranteil Regelschule				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
Schulgrösse (Oberstufe): Anzahl Schüler	1-100	18, 16, 7	13		
	101-200	14, 20	27	28, 15, 8, 31	17, 6, 32
	201-300		21, 22, 19, 12, 5	23, 4, 25, 29	30
	301-450	24		10, 11	

Bei den Kleinklassen zeigt sich, wie bereits auch bei den Regelklassen festgestellt wurde, dass mittelgrosse Oberstufenschulen mit 101 bis 300 Schüler/innen den höchsten Anteil an Schwänzern aufweisen²⁴, wie dies auch in den Mehrebenenanalysen bestätigt wird (vgl. Kapitel 6). Zu erwähnen ist zudem, dass keine Zellen der kleinen Schulen (1-100 Schüler) besetzt sind. Kleine Schulen verfügen demzufolge in dieser Stichprobe über keine Kleinklassen.

Tabelle 3.9: Schulgrösse Oberstufe und Schwänzeranteil Kleinklasse

	Schwänzeranteil Kleinklasse				
		0%-15% schwänzen	15%-30% schwänzen	30%-45% schwänzen	45%-60% schwänzen
Schulgrösse (Oberstufe): Anzahl Schüler	1-100				
	101-200		31	9, 32	15, 27
	201-300	22	21, 30	12, 5, 29	
	301-450		11		

²⁴ Es handelt sich um die Schulen 9K, 15K, 27K, 32K.

Gemeindegrösse

Regelschulen in eher kleinen Gemeinden mit bis zu 5000 Einwohnern haben meistens, ähnlich wie auch bei kleinen Oberstufenschulen, einen Schwänzeranteil von 0%-30% zu verzeichnen²⁵. Schulen in mittelgrossen Gemeinden (5000-9999 Einwohner) und vor allem Schulen in Gemeinden mit mehr als 10'000 Einwohnern verfügen jedoch über Schwänzeranteile zwischen 30%-60%²⁶. Auch diese Resultate werden in den Mehrebenenanalysen zur Gemeindegrösse (Kapitel 6) bestätigt.

Tabelle 3.10: Gemeindegrösse und Schwänzeranteil Regelschule

	Schwänzeranteil Regelschule				
		0-15% schwänzen	15-30% schwänzen	30-45% schwänzen	45-60% schwänzen
Gemeindegrösse: Anzahl Einwohner ²⁷	<1'000	16			
	1'001-4'999	14, 24, 20, 7, 18	13, 19, 27, 5	8	6
	5'000-9'999		12	11, 23, 25, 4	
	>10'000		21, 22	10, 28, 15, 31, 29	17, 30, 32

Da Kleinklassen in dieser Stichprobe eher in grösseren Schulen zu finden sind und damit die Verteilung über die Schulgrössen für Kleinklassen nicht gleichmässig ist, zeigt sich keine Tendenz in Bezug auf die Gemeindegrösse und die Schwänzeranteile der Kleinklassen.

Tabelle 3.11: Gemeindegrösse und Schwänzeranteil Kleinklasse

	Schwänzeranteil Kleinklasse				
		0-15% schwänzen	15-30% schwänzen	30-45% schwänzen	45-60% schwänzen
Gemeindegrösse: Anzahl Einwohner ⁴	<1'000				
	1'001-4'999			5	27
	5'000-9'999		11	12	
	>10'000	22	21, 31, 30	9, 32, 29	15

²⁵ Schulen 7, 13, 14, 18, 19, 20, 24, 27.

²⁶ Schulen 4, 10, 11, 15, 17, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32.

²⁷ Quellenangabe zur Einteilung der Gemeindegrössen: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/raeumliche_verteilung/agglomerationen.Document.20553.xls

Fazit

Da insbesondere die beiden Extremgruppen von Schulen – diejenigen mit einem Schwänzeranteil von 0%-15% respektive 45%-60% – interessieren, werden die beiden Gruppen nun abschliessend zusammenfassend anhand der beschriebenen strukturellen Kriterien in ihrer Tendenz dargestellt. Auf eine Aufteilung in Regel- und Kleinklassenschulen wird dabei verzichtet, da sie sich in den vorangehend formulierten Betrachtungen als kaum differenzierend erwiesen hat.

Bei Schulen, an denen das Schulschwänzen ein marginales Problem ist, handelt es sich tendenziell um kleine Schulen mit bis zu 100 Schüler/innen, welche sich in einer Gemeinde mit 5000-10'000 Einwohnern befinden. Diese Schulen verfügen über einen eher tiefen Ausländeranteil sowie einen eher tiefen sozioökonomischen Hintergrund des Vaters der Schüler/innen. Die Lehrpersonen erachten ihren Umgang mit Absenzen als eher mittelstreng bis streng, während die Anregung und Vielfalt der eigenen Schule von der Schülerschaft als mittel bis gross erlebt wird.²⁸ Oberstufenschulen mit hohen Absentismusraten von 45%-60% befinden sich mehrheitlich in Städten mit über 10'000 Einwohnern und weisen eine Schulgrösse von ca. 100-200 Schüler/innen auf. Die Schulen verfügen über einen mittleren Ausländeranteil sowie einen eher tiefen sozioökonomischen Hintergrund des Vaters der Schüler/innen. Aus Sicht der Lehrpersonen wird mit Absenzen mittelstreng umgegangen. Die Anregungen und Vielfalt der eigenen Schule erleben die Schüler/innen als wenig reichhaltig.²

²⁸ Es wurden lediglich Regelschulen zu diesem Kriterium befragt.

4 Schulabsentismus aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Dieses Kapitel stellt die Sicht der Schüler/innen in den Mittelpunkt. Es handelt sich um deskriptive Darstellungen, welche die beteiligten Jugendlichen als sehr heterogene Gruppe charakterisieren. Differenziert wird nach schulischem Anforderungsniveau und Geschlecht. Die untenstehende Tabelle 4.1 zeigt die Verteilung der Antworten auf die Frage „*Hast du in diesem Schuljahr schon geschwänzt?*“. Alle Jugendlichen, die dort angeben, dass sie dies im aktuellen Schuljahr bereits mehr als fünf Mal getan haben, zählen für uns zu den massiven Schulschwänzer/innen (N = 194, knapp 5% der Gesamtstichprobe). Da die Angabe der Häufigkeit in der hiesigen Form noch nichts über die Intensität des Schwänzens aussagt, wurde mit sieben differenzierenden Items erfragt, in welchem zeitlichen Umfang jeweils der Schule ferngeblieben wurde. In Tabelle 4.2 sind die Antworten der massiven Schulabsentisten auf diese Frage dargelegt. Mehrfachnennungen waren dabei möglich. Alle Fragen der Erhebung, die auf das laufende Schuljahr als Referenz hinweisen, beziehen sich somit auf eine Zeitspanne von ungefähr sechs Monaten reiner Schulzeit²⁹.

Tabelle 4.1: Verteilung der Antworten auf die Frage „Hast du in diesem Schuljahr schon geschwänzt?“

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 geschwänzt		Total pro Klassenstufe/ Anforderungs- niveau	
	Klasse	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
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%
	Total	1437	100%	531	100%	118	100%	2086	100%
Grundlegendes Niveau	7. Klasse	302	33,1%	54	19,2%	9	14,1%	365	29,0%
	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%
	Total	912	100%	281	100%	64	100%	1257	100%
Kleinklassen	7. Klasse	36	19,1%	4	7,0%	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%
	Total	188	100%	57	100%	12	100%	257	100%
Gesamt		2537		869		194		3582	

Die Gruppen wurden eingeteilt nach Anforderungsniveau und Klassenstufe, N = 3942, missing 9% (360).

²⁹ Das Schuljahr dauert in allen beteiligten Schulen von August bis August. Die Erhebung fand im März/April 2006 statt, damit waren ca. acht Monate des Schuljahrs vergangen, berücksichtigt man die Ferien im Herbst, zu Weihnachten, die Sportwoche und die Frühlingsferien, ergeben sich ungefähr sechs Monate reine Schulzeit.

Aus Tabelle 4.1 geht hervor, dass die Gruppe der Nicht-Schwänzer/innen über alle Schulanforderungsniveaus hinweg am grössten ist. Diejenigen Jugendlichen, die angeben, die Schule zu schwänzen, untergliedern sich in Gelegenheits- und massive Schulschwänzer. Für beide Gruppen zeigt sich die Tendenz, dass ihnen mit zunehmender Klassenstufe mehr Schüler/innen angehören.

Schwänzverhalten der massiven Schwänzer/innen

Tabelle 4.2: Schwänzverhalten der massiven Schwänzer/innen

Intensität (vorgegebene Liste, Mehrfachnennungen möglich)	Klassen- stufe	Das habe ich ab und zu gemacht		Das habe ich mehr als 5 Mal gemacht		Total Bejahung pro Klassenstufe	
		Anzahl		Anzahl		Anzahl	
Nur bestimmte Fächer geschwänzt	7. Klasse	14	45,2%	14	45,2%	28/32	90,4%
	8. Klasse	28	46,7%	21	35,0%	49/60	81,7%
	9. Klasse	48	47,5%	41	40,6%	89/102	88,1%
	Total	90	46,9%	76	39,6%	166/194	86,5%
Halbtagesweise; Vor- oder Nachmittag geschwänzt	7. Klasse	17	56,7%	8	26,7%	25/32	83,4%
	8. Klasse	24	42,1%	15	26,3%	39/60	68,4%
	9. Klasse	51	54,3%	27	28,7%	78/102	83,0%
	Total	92	50,8%	50	27,6%	142/194	78,4%
Einzelne Tage geschwänzt	7. Klasse	16	48,5%	9	27,3%	25/32	75,8%
	8. Klasse	21	35,0%	18	30,0%	51/60	65,0%
	9. Klasse	46	45,5%	31	30,7%	77/102	76,2%
	Total	83	42,8%	58	30,0%	153/194	72,8%
Nur erste oder letzte Stunde geschwänzt	7. Klasse	8	24,2%	10	30,3%	18/32	54,5%
	8. Klasse	24	42,1%	12	21,1%	36/60	63,2%
	9. Klasse	43	46,2%	18	19,4%	61/102	65,6%
	Total	75	41,0%	40	21,2%	115/194	62,8%
Nur Lektion mit Prüfung geschwänzt	7. Klasse	11	33,3%	10	30,3%	21/32	63,6%
	8. Klasse	19	33,3%	7	12,3%	26/60	45,6%
	9. Klasse	41	44,1%	8	8,6%	49/102	52,7%
	Total	71	38,8%	25	13,7%	96/194	52,5%
Mehr als zwei Tage am Stück geschwänzt	7. Klasse	14	42,4%	9	27,3%	23/32	69,7%
	8. Klasse	15	24,6%	11	18,0%	26/60	42,6%
	9. Klasse	27	27,6%	15	15,3%	42/102	42,9%
	Total	56	29,2%	35	18,2%	91/194	47,4%
Direkt vor oder nach Ferien geschwänzt	7. Klasse	9	27,3%	8	24,2%	17/32	51,5%
	8. Klasse	16	26,7%	8	13,3%	24/60	39,7%
	9. Klasse	25	25,8%	7	7,2%	32/102	3,9%
	Total	50	26,3%	23	12,1%	73/194	38,4%

Die Gruppen wurden eingeteilt nach Klassenstufe und Häufigkeit (N = 197) gemäss Tab. 4.1.

Obenstehende Tabelle 4.2 zeigt die Intensität des Schwänzens, differenziert nach Zeitspanne und Zeitpunkten. Am häufigsten werden bestimmte Fächer geschwänzt (86,5%), gefolgt von halb- und ganztägigem Fehlen (78,4% resp. 72,8%). 62,8% gaben an, nur Randstunden zu schwänzen, gut die Hälfte der Schüler/innen (52,5%) vermeidet gezielt Lektionen mit Prüfungen und 47,4% sind bereits mehr als zwei Tage am Stück nicht zum Unterricht erschienen. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen (38,4%) gab an, bereits einmal direkt vor oder nach den Ferien geschwänzt zu haben.

Gründe fürs Schwänzen

Tabelle 4.3 zeigt die Häufigkeiten der Zustimmungen (trifft zu) zu allen Antwortmöglichkeiten auf die Frage „*Warum hast du geschwänzt?*“, jeweils unterteilt nach Schulniveau. In der Darstellung sind alle Jugendlichen miteinbezogen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal geschwänzt haben. Bei den Gründen waren Mehrfachnennungen möglich. Die dargestellte Liste liest sich als „Rangliste“, der mit Abstand am häufigsten genannte Grund („keine Lust auf Schule“) steht demnach zuoberst, gefolgt von ‚ausschlafen wollen‘, ‚Langeweile im Unterricht‘ sowie ‚eine Prüfung nicht schreiben wollen‘. Weitere Gründe sind Probleme mit einer Lehrperson, schwänzende Freunde, nicht gemachte Hausaufgaben, lernen für eine Prüfung. Eher selten wurden Bedrohungen oder Hänseleien genannt, sehr selten hingegen Schwänzen auf Drängen/Wunsch der Eltern oder weil die Schüler/innen Geld verdienen wollten oder mussten.

Tabelle 4.3: Angegebene Gründe fürs Schwänzen

Gründe (vorgegebene Liste, Mehrfachnennungen möglich)	Erweiterte Anforderungen N = 1026		Grundlegende Anforderungen N = 583		Kleinklassen N = 67		Total N = 1676	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Ich hatte keine Lust auf Schule	586	57,1%	311	53,3%	12	17,9%	909	54,2%
Ich wollte ausschlafen	339	33,0%	246	42,2%	2	3,0%	587	35,0%
Weil der Unterricht langweilig ist	366	35,7%	177	30,4%	3	4,5%	546	32,6%
Ich wollte eine Prüfung nicht schreiben	300	29,2%	143	24,5%	1	1,5%	444	26,5%
Ich hatte Probleme mit einer Lehrperson	195	19,0%	125	21,4%	3	4,5%	323	19,3%
Weil ein/e Freund/in das auch macht	174	17,0%	97	16,6%	4	6,0%	275	16,4%
Ich hatte die Hausaufgaben nicht gemacht	145	14,2%	128	22,0%	-	-	273	16,3%
Ich wollte für eine Prüfung lernen	188	18,3%	75	12,9%	-	-	263	15,7%
Ich wurde bedroht oder gehänselt	60	5,8%	44	7,5%	-	-	104	6,2%
Meine Eltern wollten das so	31	3,0%	15	2,6%	-	-	46	2,7%
Weil ich Geld verdienen wollte/musste	13	1,3%	9	1,5%	-	-	22	1,3%

Darstellung der Zustimmung (trifft zu) zu den Antwortmöglichkeiten, unterteilt nach Anforderungsniveau. N = 1840, missing = 8,9% (164).

Wann hast du mit dem Schwänzen angefangen?

Untenstehende Tabelle 4.4 zeigt die Antworten auf die Frage „Wann hast du zum ersten Mal geschwänzt?“. Wiederum sind die Antworten von allen Jugendlichen miteinbezogen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal schon geschwänzt haben. Mehrfachnennungen waren möglich.

Diese Darstellung macht klar, dass Schulabsentismus keineswegs ein Phänomen der Oberstufe ist (vgl. hervorgehobene Ziffern): bereits während der 1. bis zur 3. Klasse haben zwischen knapp 11% (erweitertes Niveau) und 22% (Kleinklassen) geschwänzt. Schüler/innen des grundlegenden Niveaus liegen mit knapp 17% dazwischen. Die meisten Schüler/innen haben aber zwischen der 4. und 6. Klasse zum ersten Mal geschwänzt; knapp 35% des erweiterten Niveaus, fast 40% des grundlegenden Niveaus und gut 31% der Kleinklassen-Schüler/innen (Geschlechtsspezifisch betrachtet, gibt es hierbei eine kleine Ausnahme: geringfügig mehr Mädchen im erweiterten Anforderungsniveau haben zum ersten Mal auf der 7. Klassenstufe und nicht zwischen der 4. und 6. Klasse geschwänzt). Verglichen dazu sind die Häufigkeiten auf der 7. Klassenstufe durchwegs tiefer und nehmen bis zur 9. Klasse stark ab. Es sind nur sehr wenig Jugendliche, die im letzten Schuljahr zu schwänzen anfangen. Geschlechtsspezifisch betrachtet lässt sich festhalten, dass deutlich mehr Jungen als Mädchen zwischen der 4. und 6. Klasse mit Schwänzen anfangen, einzig bei den Kleinklassen fangen mehr Mädchen als Jungen in dieser Zeit mit schwänzen an.

Tabelle 4.4: Besuchte Klassenstufe als das erste Mal geschwänzt wurde, N = 1747, missing = 3.9 (68)

Wann hast du zum ersten Mal geschwänzt?	Klassenstufe	Geschlecht				Total	
		männlich		weiblich			
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Erweitertes Niveau	1.-3. Klasse	60	12.4%	49	9.4%	109	10.9%
	4.-6. Klasse	197	40.7%	150	28.9%	347	34.6%
	7. Klasse	125	25.8%	152	29.3%	277	27.6%
	8. Klasse	70	14.5%	127	24.5%	197	19.6%
	9. Klasse	32	6.6%	41	7.9%	73	7.3%
	Total	484	100%	519	100%	1003	100%
Grundlegendes Niveau	1.-3. Klasse	55	19.4%	34	13.4%	89	16.6%
	4.-6. Klasse	123	43.5%	89	35.2%	212	39.6%
	7. Klasse	66	23.3%	77	30.4%	143	26.7%
	8. Klasse	26	9.2%	30	11.9%	56	10.4%
	9. Klasse	13	4.6%	23	9.1%	36	6.7%
	Total	283	100%	253	100%	536	100%
Kleinklassen	1.-3. Klasse	22	27.5%	9	15.0%	31	22.1%
	4.-6. Klasse	24	30%	20	33.3%	44	31.4%
	7. Klasse	23	28.8%	12	20.0%	35	25.0%
	8. Klasse	7	8.8%	16	26.7%	23	16.4%
	9. Klasse	4	5%	3	5.0%	7	5.0%
	Total	80	100%	60	100%	140	100%

Tätigkeiten während des Schwänzens

Wo wurde die Zeit während des Schwänzens verbracht?

Tabelle 4.5 zeigt die Häufigkeiten der Zustimmungen (trifft zu) zu den Antwortmöglichkeiten auf die Frage „*Wo warst du während des Schwänzens?*“, jeweils unterteilt nach Schulniveau und innerhalb dieser Einteilung nach Geschlecht. Es sind alle Jugendlichen miteinbezogen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal geschwänzt haben. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle 4.5: Wo wurde die Zeit während des Schwänzens verbracht?

Schulniveau	Wo warst du während des Schwänzens?					
	Ich bin einfach zu Hause geblieben.					
Erweitertes Niveau	Männlich = 482		Weiblich = 530		Total = 1012	
	Ja: 376	78%	Ja: 386	72,8%	Ja: 762	75,3%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 307		Weiblich = 252		Total = 559	
	Ja: 234	76,2%	Ja: 189	75%	Ja: 423	75,7%
Kleinklassen	Männlich = 92		Weiblich = 67		Total = 192	
	Ja: 56	60,9%	Ja: 43	64,2%	Ja: 99	62,3%
	Ich bin irgendwo draussen herumgehangen.					
Erweitertes Niveau	Männlich = 482		Weiblich = 530		Total = 1012	
	Ja: 131	27,2%	Ja: 177	33,3%	Ja: 308	30,4%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 307		Weiblich = 252		Total = 559	
	Ja: 95	30,9%	Ja: 82	32,5%	Ja: 177	31,7%
Kleinklassen	Männlich = 92		Weiblich = 67		Total = 192	
	Ja: 36	39,1%	Ja: 22	32,8%	Ja: 58	36,5%
	Ich war auf dem Schulgelände.					
Erweitertes Niveau	Männlich = 482		Weiblich = 530		Total = 1012	
	Ja: 18	3,7%	Ja: 21	4,0%	Ja: 39	3,8%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 307		Weiblich = 252		Total = 559	
	Ja: 15	4,9%	Ja: 3	1,2%	Ja: 18	3,2%
Kleinklassen	Männlich = 92		Weiblich = 67		Total = 192	
	Ja: 4	4,3%	Ja: 7	10,4%	Ja: 11	6,9%
	Ich habe in der Zeit etwas Verbotenes gemacht.					
Erweitertes Niveau	Männlich = 482		Weiblich = 530		Total = 1012	
	Ja: 31	6,4%	Ja: 20	3,8%	Ja: 51	5,0%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 307		Weiblich = 252		Total = 559	
	Ja: 34	11,1%	Ja: 9	3,6%	Ja: 43	7,7%
Kleinklassen	Männlich = 92		Weiblich = 67		Total = 192	
	Ja: 9	9,8%	Ja: 1	1,5%	Ja: 10	6,3%

Darstellung der Zustimmung (trifft zu) zu den Antwortmöglichkeiten, unterteilt nach Schulniveau und Geschlecht. N = 1801, missing = 3,9% (70)

Drei Viertel der Schüler/innen aus dem erweiterten und grundlegenden Niveau und zwei Drittel der Kleinklassenlernenden verbringen die Zeit während des Schulschwänzens zu Hause. Jeweils rund ein Drittel aus allen Anforderungsniveaus gibt an, irgendwo draussen herumzuhängen. Nur sehr wenige Jugendliche halten sich auf dem Schulgelände auf (3,2% im grundlegenden Niveau, 6,9% in den Kleinklassen) oder geben an, während des Schwänzens etwas Verbotenes gemacht zu haben (5% im erweiterten Niveau; 7,7% im grundlegenden Niveau).

Tätigkeiten, um das Schwänzen zu verbergen

In Tabelle 4.6 (s.u.) werden die Häufigkeiten der Zustimmungen (trifft zu) zu den Antwortmöglichkeiten auf die Frage „*Was hast du unternommen, um dein Schwänzen zu verbergen?*“ dargestellt. Die Anzahl der Zustimmungen sind jeweils unterteilt nach Schulniveau und innerhalb dieser Unterscheidung nach Geschlecht. Dabei sind alle Jugendlichen miteinbezogen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal geschwänzt haben. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

Die Darstellung zeigt, dass die meisten Jugendlichen versuchen ihr Schwänzen nicht als solches sichtbar zu machen, indem sie ihren Eltern vorspielen, sie seien krank³⁰. Besonders beliebt scheint dieses Vorgehen bei den Jungen des grundlegenden Schulniveaus; über 64% wählen diesen Weg um ihr Schwänzen zu verbergen. Am zweithäufigsten wird der Lehrperson eine Ausrede erzählt. Dies scheint eher eine weibliche Taktik zu sein, einzig bei den Kleinklassen wählen mehr Jungen (34%) als Mädchen (29%) diese Variante. Einigermassen erstaunlich ist, dass scheinbar über 30% der Eltern von Jugendlichen, die das erweiterte Anforderungsniveau besuchen, bereit sind, eine Entschuldigung zu unterschreiben, obwohl ihnen bewusst ist, dass ihr Kind schwänzt. Bei Eltern, deren Kinder das grundlegende Niveau besuchen sind es 26% und bei den Eltern der Kleinklassen-Schüler/innen knapp 13%.

³⁰ An dieser Stelle sei auf ein interessantes Paradoxon hingewiesen, auf das wir mehrmals bei den Einzelinterviews gestossen sind: Jugendliche, die ihre Eltern erfolgreich von ihrer angeblichen *Krankheit* überzeugen können, bezeichnen sich nicht mehr als Schwänzer/in, da das unerlaubte Fernbleiben durch die Akzeptanz des *krank seins* legitimiert wurde: „Ich war ja krank, ich habe nicht geschwänzt.“

Tabelle 4.6: Tätigkeiten, um das Schwänzen zu verbergen

Schulniveau	Antwortmöglichkeit (jeweils: trifft zu/trifft nicht zu)				Total Zustimmung pro Schulniveau	
Ich habe den Eltern vorgespielt ich sei krank.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 480 Ja: 274 57.1%		Weiblich = 530 Ja: 245 46.2%		Total = 1010 Ja: 519 51.4%	
Grundlegendes Niveau	Männlich = 304 Ja: 195 64.1%		Weiblich = 253 Ja: 137 54.2%		Total = 557 Ja: 332 59.6%	
Kleinklassen	Männlich = 96 Ja: 48 50%		Weiblich = 68 Ja: 36 52.9%		Total = 164 Ja: 84 51.2%	
Ich habe nichts getan um das Schwänzen zu verbergen.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 480 Ja: 87 18.1%		Weiblich = 530 Ja: 105 19.8%		Total = 1010 Ja: 192 19%	
Grundlegendes Niveau	Männlich = 304 Ja: 55 18.1%		Weiblich = 253 Ja: 45 17.8%		Total = 557 Ja: 100 18%	
Kleinklassen	Männlich = 96 Ja: 10 10.4%		Weiblich = 68 Ja: 9 13.2%		Total = 164 Ja: 19 11.6%	
Meine Eltern haben mir eine Entschuldigung geschrieben.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 480 Ja: 138 28.8%		Weiblich = 530 Ja: 170 32.1%		Total = 1010 Ja: 308 30.5%	
Grundlegendes Niveau	Männlich = 304 Ja: 84 27.6%		Weiblich = 253 Ja: 61 24.1%		Total = 557 Ja: 145 26%	
Kleinklassen	Männlich = 95 Ja: 12 12.6%		Weiblich = 68 Ja: 9 13.2%		Total = 164 Ja: 21 12.9%	
Ich habe die Unterschrift meiner Eltern gefälscht.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 480 Ja: 62 12.9%		Weiblich = 530 Ja: 76 14.3%		Total = 1010 Ja: 138 13.6%	
Grundlegendes Niveau	Männlich = 304 Ja: 53 17.4%		Weiblich = 253 Ja: 45 17.8%		Total = 557 Ja: 98 17.6%	
Kleinklassen	Männlich = 95 Ja: 12 12.6%		Weiblich = 68 Ja: 10 14.7%		Total = 164 Ja: 22 13.5%	
Ich habe der Lehrperson eine Ausrede erzählt.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 480 Ja: 166 34.5%		Weiblich = 530 Ja: 214 40.4%		Total = 1010 Ja: 380 37.6%	
Grundlegendes Niveau	Männlich = 304 Ja: 108 35.5%		Weiblich = 253 Ja: 95 37.5%		Total = 557 Ja: 203 36.4%	
Kleinklassen	Männlich = 96 Ja: 33 34.4%		Weiblich = 68 Ja: 20 29.4%		Total = 164 Ja: 53 32.3%	

Darstellung der Zustimmung (Ja) zu den Antwortmöglichkeiten, unterteilt nach Schulniveau und Geschlecht.
N = 1801, missing=3,9%

Zwischen 22,7% des erweiterten Niveaus und 24,4% des grundlegenden Niveaus geben zudem an, dass sie etwas anderes machen, um das Schwänzen zu verbergen. Der Anteil aus Kleinklassen liegt dabei mit 23,8% zwischen den beiden anderen Anforderungsniveaus.

Reaktion der Eltern auf Schwänzen

In Tabelle 4.7 werden die Häufigkeiten der Zustimmungen (trifft zu) zu den Antwortmöglichkeiten auf die Frage „*Wie reagieren deine Eltern auf dein Schwänzen?*“ dargestellt. Die Anzahl der Zustimmungen sind jeweils unterteilt nach Schulniveau und innerhalb dieser Unterscheidung, nach Geschlecht. In Tabelle 4.7 sind alle Jugendlichen miteinbezogen, die in ihrer bisherigen Schullaufbahn mindestens einmal geschwänzt haben. Es waren Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle 4.7: Reaktion der Eltern auf Schwänzen

Schulniveau	Antwortmöglichkeit (jeweils: trifft zu/trifft nicht zu)				Total Zustimmung pro Schulniveau	
Meine Eltern bestrafen mich, wenn ich schwänze.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 450		Weiblich = 494		Total = 944	
	Ja: 116	25.8%	Ja: 125	25.3%	Ja: 241	25.5%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 272		Weiblich = 242		Total = 514	
	Ja: 79	29.0%	Ja: 72	29.8%	Ja: 151	29.4%
Kleinklassen	Männlich = 77		Weiblich = 58		Total = 135	
	Ja: 23	29.9%	Ja: 10	17.2%	Ja: 33	24.4%
Meine Eltern reden mit mir darüber.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 450		Weiblich = 494		Total = 944	
	Ja: 246	54.7%	Ja: 304	61.5%	Ja: 550	58.3%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 272		Weiblich = 242		Total N = 514	
	Ja: 153	56.3%	Ja: 153	63.5%	Ja: 306	59.6%
Kleinklassen	Männlich = 77		Weiblich = 58		Total = 135	
	Ja: 47	61.0%	Ja: 40	69.0%	Ja: 87	64.4%
Meine Eltern reden nicht mehr mit mir.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 450		Weiblich = 494		Total = 944	
	Ja: 8	1.8%	Ja: 11	2.2%	Ja: 19	2%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 272		Weiblich = 242		Total = 514	
	Ja: 12	4.4%	Ja: 8	3.3%	Ja: 20	3.9%
Kleinklassen	Männlich = 77		Weiblich = 58		Total = 135	
	Ja: 0		Ja: 0		Ja: 0	0%
Es ist meinen Eltern egal.						
Erweitertes Niveau	Männlich = 450		Weiblich = 494		Total = 944	
	Ja: 39	8.7%	Ja: 40	8.1%	Ja: 79	8.4%
Grundlegendes Niveau	Männlich = 272		Weiblich = 242		Total = 514	
	Ja: 31	11.4%	Ja: 20	8.3%	Ja: 50	10%
Kleinklassen	Männlich = 77		Weiblich = 58		Total = 135	
	Ja: 2	2.6%	Ja: 6	10.3%	Ja: 8	5.9%

Darstellung der Zustimmung (trifft zu) zu den Antwortmöglichkeiten, unterteilt nach Schulniveau und Geschlecht.
N = 1747, missing= 8,8% (154)

Zwischen 17,5% der Befragten (grundlegendes Niveau) und 21,7% (erweitertes Niveau) geben zudem an, dass ihre Eltern anders auf Schwänzen reagieren würden, als mit den Antwortmöglichkeiten vorgeschlagen wurde. Der Anteil der Zustimmenden aus Kleinklassen liegt bei dieser Frage mit nur 11,8% unter den beiden anderen Anforderungsniveaus.

Die meisten Eltern (rund 60% in allen Anforderungsniveaus) reden mit ihren Kindern darüber, wenn diese schwänzen. Rund ein Viertel aller Schüler/innen gibt zudem an, dass die Eltern mit Strafen auf Schulabsentismus reagieren und wenige Jugendliche (2%-3,9%) berichten davon, dass ihre Eltern nicht mehr mit ihnen reden, wenn sie erfahren, dass sie geschwänzt haben. Lediglich ein geringer Anteil der Jugendlichen (zwischen 5,9% in Kleinklassen und 10% im grundlegenden Niveau) gibt an, dass es den Eltern gleichgültig sei, wenn ihr Sohn oder ihre Tochter unerlaubt dem Unterricht fernbleibt.

5 Gruppenvergleiche

Massives Schulschwänzen versus Nicht-Schwänzen

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, inwiefern sich die Gruppe der massiven Schulschwänzer/innen von der Gruppe der Präsenten unterscheidet. Die folgenden Aussagen gelten nur für die Regelschüler, da die erhobenen Variablen bei den Kleinklassenschüler/innen nicht deckungsgleich sind. Die Gruppe der massiven Schwänzer/innen umfasst alle Jugendlichen, die im betreffenden Schuljahr schon mehr als fünf Mal geschwänzt haben ($N = 197$, vgl. hierzu auch Tabelle 4.1). Die beiden Gruppen setzen sich wie folgt zusammen: Die Gruppe der Nicht-Schwänzer/innen besteht aus allen Jugendlichen die entweder noch gar nie geschwänzt haben, oder nur selten eine Einzelstunde.

Für die Vergleiche werden Kreuztabellen herangezogen, wobei die Unterschiede der sich ergebenden Zellen jeweils mit Chisquare-Tests für nominalskalierte (Effektgrösse; Φ , ϕ) respektive intervallskalierte Variablen (Effektgrösse; η , ϵ) auf ihre Signifikanz getestet werden. Es werden nur Effekte auf dem Signifikanzniveau $p < .001$ angegeben. In einem ersten Schritt werden jeweils die Unterschiede in der Antwortverteilung der beiden Gruppen hinsichtlich eines Kriteriums gesamthaft betrachtet, hernach wird jeweils untersucht, ob sich die Ergebnisse bei Kontrolle des Geschlechts verändern.

Demographisch-strukturelle Variablen und Absentismus

Geschlechterdifferenzen

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bei der Geschlechterverteilung in beiden Gruppen. Auffallend ist einzig, dass es unter den massiven Schwänzer/innen mehr Jungen als Mädchen gibt: 61% sind männlich, 39% weiblich, wohingegen bei der Gruppe der Nicht-Schwänzer/innen die Geschlechter mit je rund 50% Anteil gleichmässig verteilt sind

Nationalität

Untersucht man die Verteilung der Nationalität (Schweiz, EU/Europa, Balkan/Türkei sowie Übersee) innerhalb der beiden Gruppen, lässt sich nur ein sehr geringer Effekt feststellen ($\Phi = .088$, $p < .001$, $df = 1$). Betrachtet man die Unterschiede auf Geschlechterebene, bleibt der Unterschied zufällig (nicht signifikant). Massive Schulschwänzer/innen haben demnach nicht überzufällig häufig eine ausländische Nationalität, wie auch die unten stehende Tabelle 5.1 zeigt. Um bei der Klärung der Frage, ob schulabsentes Verhalten überzufällig häufig bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund vorzufinden ist, von einer ausreichend differenzierenden Grundlage auszugehen, werden neben den präsenten Schüler/innen und den massiven Schulschwänzer/innen zusätzlich die gelegentlichen Schwänzer/innen mit aufgeführt.

Tabelle 5.1: Nicht-Schwänzer, gelegentliche und massive Schwänzer nach geografischer Herkunft

	Schweiz	EU und übriges Europa	Balkan und Türkei	Übersee ¹
Nicht-Schwänzer				
Anzahl	1810	177	291	67
in %	70.0%	66.5%	61.8%	66.3%
Gelegentliche Schwänzer				
Anzahl	668	69	149	29
in %	25.9%	25.9%	31.6%	28.7%
Massive Schwänzer				
Anzahl	106	20	31	5
in %	4.1%	7.5%	6.6%	5.0%
Anzahl Total	2584	266	471	101

Diese kreuztabellarische Analyse zeigt, dass sich die unterschiedlichen Ethnien unserer Stichprobe in ihrem Schwänzverhalten nicht voneinander unterscheiden. Sowohl bei den Schweizern als auch bei den Schüler/innen mit ausländischem Pass ist jeweils die Gruppe der Präsenten mit 61,8% bis 70% deutlich am grössten. Ebenfalls in allen Nationalitätengruppen stellen die Gelegenheitsschwänzer/innen mit 25,9% bis 31,6% den zweitgrössten Anteil. Die massiv schwänzenden Jugendlichen sind durchweg am schwächsten vertreten.

Schulischer Kontext

Beziehungsstrukturen

Die Beziehungen innerhalb der Schule wurden anhand der Konstrukte Klassengemeinschaft und Klassenrivalität operationalisiert. Beide Skalen verhalten sich komplementär zueinander und geben an, inwieweit die Schüler/innen sich eher in die Klasse integriert fühlen oder die Schulklasse als Konkurrenzfeld erleben. Fragt man die Jugendlichen danach, wie intensiv sie die *Klassengemeinschaft* respektive die *Klassenrivalität* erfahren, lassen sich für erstere signifikante Unterschiede in der Antwortverteilung finden, für die Rivalität ist der Effekt hingegen nur sehr klein (vgl. Tabelle 5.2). 10% der massiven Schwänzer/innen empfinden die Klassengemeinschaft als kaum ausgeprägt gegenüber 3% in der Vergleichsgruppe. Die massiven Schwänzer/innen berichten deutlich weniger häufig von einer hoch ausgeprägten Rivalität (10%) als die Nicht-Schwänzer/innen (knapp 19%). Bei den Jungen ist der Effekt grösser als bei der Gesamtstichprobe (Jungen und Mädchen zusammen), bei den Mädchen ist er nicht mehr signifikant. 39% der massiven Schwänzer/innen berichtet von einer hoch ausgeprägten Rivalität, in der Gruppe der Nichtschwänzer/innen sind dies nur gut 20%.

Des Weiteren wurde nach dem *allgemeinen Umgangston* zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen gefragt, sowie nach der *Beziehung zur (Klassen-)Lehrperson*. Der allgemeine Umgangston wird von knapp 40% der massiven Schwänzer/innen als positiv bewertet, im Gegensatz zu knapp 73% der Nicht-Schwänzer/innen, diese Unterschiede sind hochsignifikant. Geschlechtsspezifisch

betrachtet, steigt der Effekt bei den Jungen und sinkt bei den Mädchen. Nur knapp 6% der massiven Schwänzer befinden den allgemeinen Umgangston als sehr positiv, Nicht-Schwänzer tun dies zu 15%. Ebenfalls signifikante Unterschiede und eine grössere Effektstärke resultierten in der Beziehung zu den Lehrpersonen. Knapp 28% der massiven Schwänzer/innen bezeichnen ihre Beziehung zur Lehrperson als sehr positiv, bei den Nicht-Schwänzer/innen sind es 72%. Hingegen bewerten gut 24% der Schwänzer/innen diese Beziehung als negativ, bei den Nicht-Schwänzer/innen hingegen lediglich 4%.

Tabelle 5.2: Effektgrössen Gruppenvergleich: Beziehungen innerhalb der Schule

Skala / Index	η gesamt	df	η männlich	df	η weiblich	df
Klassengemeinschaft	.13	9	.15	9	.10	9
Klassenrivalität	.10	9	.13	9	n.s.	
Allgemeiner Umgangston zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen	.25	9	.30	9	.19	9
Beziehung zu (Klassen-) Lehrperson	.30	15	.30	15	.27	14

Jeweils $p < .001$ Chisquare-Tests für intervallskalierte Variablen (Effektgrösse; η , eta)

Unterricht

Die beiden Skalen *Leistungsdruck* und *Unterrichtsdruck* sollen die Einschätzungen der Schüler/innen widerspiegeln, wie stark sie beispielsweise durch die Anforderung, relevante Unterrichtsinhalte in der vorgegebenen Zeit angemessen zu verarbeiten, belastet sind. Insbesondere die Variable Leistungsdruck beinhaltet Items, die nach dem geforderten Engagement fragen, um gute Leistungen zu erzielen.

Hinsichtlich des Leistungsdrucks konnten keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. Bei der Variable Unterrichtsdruck findet sich ein signifikanter Effekt (.174), der für die Jungen noch ein wenig höher ausfällt (.178); 32,5% der massiven Schwänzer berichten von einem ausgeprägten Unterrichtsdruck, was mit grösseren Problemen beim Mitkommen im Unterricht gleichzusetzen ist. Bei den männlichen Nicht-Schwänzern sind es nur 13,5% die über das gleiche Problem berichten. Obwohl die Effektstärke kleiner ist, zeigt sich für die Mädchen ein nahezu analoges Bild: 32% bei den massiven Schwänzerinnen berichten von einem ausgeprägten Unterrichtsdruck, 14% bei den Nicht-Schwänzerinnen.

Schule als Erfahrungsraum

Von den vier Variablen Schulklima, Bedeutsamkeit schulischer Inhalte, Strenge und vielfältiges Angebot, welche die Schule losgelöst vom Unterricht als Erfahrungsraum betrachten, fördert die Beurteilung des *Schulklimas* die grössten Unterschiede in der Verteilung der Antworten bei den beiden Gruppen zutage: Knapp 31% der massiven Schwänzer/innen empfinden das Schulklima als sehr gut, in der Gruppe der Nichtschwänzer sind es hingegen mehr als doppelt so viele (ca. 64%). Für die männlichen Befragten ergibt sich ein geringfügig grösserer Effekt, es berichten 27,5% der massiven Schwänzer von einem überdurchschnittlich guten Schulklima, bei

männlichen Nicht-Schwänzern sind es hingegen knapp 64%. Die schulischen Inhalte schätzen die massiven Schwänzer/innen häufiger wichtiger ein als die Nicht-Schwänzer/innen. Ein Drittel der Schwänzer/innen glaubt, dass in der Schule Wichtiges und für das Leben relevante Dinge vermittelt werden, von den Nicht-Schwänzerinnen sind nur knapp 15% dieser Überzeugung. Unterscheidet man nach Geschlecht, zeigt sich der Effekt für die Jungen stärker, für die Mädchen ist er nicht mehr signifikant. 10,5% der Nicht-Schwänzer schätzen die Bedeutung der schulischen Inhalte als ausgesprochen tief ein, bei den massiven Schwänzern sind es nur 3%.

Für die Beurteilung, ob und wie eng an der Schule die Einhaltung von Regeln durch die Lehrpersonen überwacht wird, zeigen sich lediglich minimale Effekte bezüglich der unterschiedlichen Antwortverteilung der beiden Gruppen. Es kann hier nicht von relevanten Unterschieden berichtet werden. Danach gefragt, wie sie das von der Schule angebotene Angebot neben dem Pflichtunterricht beurteilen, berichten 18% der massiven Schwänzer/innen von einem ausgesprochen schmalen Angebot, bei den Nicht-Schwänzer/innen sind es nur 6,5%. Die Kontrolle des Geschlechts zeigt, dass der Effekt bei den Jungen grösser ist, jedoch bei den Mädchen kaum noch relevant. Über 40% der Nicht-Schwänzer bezeichnet das Angebot als sehr gut, bei den massiven Schwänzern tun dies nur knapp 29%.

Tabelle 5.3: Effektgrössen Gruppenvergleich

Skala / Index	η gesamt	df	η männlich	df	η weiblich	df
Schulklima	.26	12	.28	12	.21	12
Bedeutung schulischer Inhalte	.15	14	.19	14	n.s.	
Strenge und Kontrolle	.07	12	n.s.		n.s.	
Anregung und Vielfalt	.12	12	.15	12	.06	12

Jeweils $p < .001$; Chisquare-Tests für intervallskalierte Variablen (Effektgrösse; η , eta)

Die Schülerpersönlichkeit

Um die Jugendlichen der beiden Gruppen bezüglich ihrem individuellen Verhalten und ihren Einstellungen zu vergleichen, wurden folgende Variablen untersucht: *Negatives Verhalten im Unterricht* (aktive und/oder passive Störung des Unterrichts), *Leistungsselbstkonzept*, Einschätzung der *Wichtigkeit von Noten*, persönliche *Zufriedenheit mit Noten*, sowie Einschätzung des *Aufwands für die Schule*.

Massive Schulschwänzer/innen stören nach eigenen Angaben sehr viel häufiger als die Nicht-Schwänzer/innen den Unterrichtsablauf oder aber ziehen sich innerlich zurück und nehmen so nicht daran teil; 13,5% gegenüber 0,6% in der Gruppe der Nichtschwänzer. Bei den Jungen ist dieser Effekt am grössten; 16% der Schwänzer geben an, sehr häufig zu stören oder sich „auszuklinken“, bei den Nicht-Schwänzern tut dies nur gerade 1%. Bei den Mädchen zeigt sich ein ähnliches, wenn auch weniger deutliches Bild dieser Unterschiede: über 9% der massiven Schwänzerinnen stören sehr häufig, bei den Nicht-Schwänzerinnen sind es nur 0,4%. Betrachtet man die effektiven Leistungen der Schüler/innen (Durchschnittsnote von Mathematik und Deutsch), unterscheiden sich die Verteilungen in den beiden Gruppen kaum. Einzig bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung zeigt sich ein kleiner Effekt bei den Jungen. Beispielsweise

haben 6,7% der massiven Schwänzer einen ungenügenden Notendurchschnitt, bei den Nicht-Schwänzern sind es 1,6%. Ein Blick auf den Notendurchschnitt zeigt hingegen, dass die Unterschiede dort geringer sind; knapp 12% der massiven Schwänzer erreichen einen derartigen Durchschnitt von besser als 5, bei den Nicht-Schwänzern sind dies gut 14%. Die Verteilung bei den Mädchen unterscheidet sich nicht signifikant. Das Leistungsselbstkonzept, definiert als die persönliche Leistungsfähigkeit, Effektivität und auch Effizienz im Vergleich zu Gleichaltrigen eingeschätzt wird. Dabei ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die massiven Schwänzer/innen haben ein negativeres Leistungs-Selbstkonzept als die Nichtabsentisten: Lediglich 16% haben ein positives Leistungsselbstkonzept, während sich in der Vergleichsgruppe gut 58% so einschätzen. Bei den Jungen treten die Unterschiede auch am anderen Ende der Skala noch deutlich hervor: knapp 32% der massiven Schwänzer haben ein negatives Leistungs-Selbstkonzept, bei den Nicht-Schwänzern sind es nur 5%. Das Bild bei den Mädchen ist ähnlich, jedoch sind die Unterschiede weniger auffällig. Die Frage ob ihnen gute Noten wichtig sind, bejaht die grosse Mehrheit der Jugendlichen: 80% der massiven Schwänzer, 89,5% der massiven Schwänzerinnen, 97% der Nicht-Schwänzer und gar 98,5% der Nicht-Schwänzerinnen. Diese Unterschiede sind signifikant und der Effekt ist bei den Jungen am grössten. Fragt man nach der Zufriedenheit mit den eigenen Noten, findet sich keine signifikant unterschiedliche Verteilung der Antworten, die Frage wird aber weniger deutlich bejaht als die vorangehende: knapp 58% der massiven Schwänzer/innen sind zufrieden oder sehr zufrieden mit ihren Noten, 69% sind es bei den Nicht-Schwänzer/innen. Schliesslich wurden die Schüler/innen gefragt, wie sie den Aufwand, den sie für die Schule betreiben einschätzen, als „zuviel“, „gerade richtig“ oder „zuwenig“? Gesamthaft betrachtet zeigt sich nur ein sehr geringer Effekt ($<.10$) bei der Verteilung der Antworten. Geschlechtsspezifisch betrachtet ist er nicht mehr signifikant. Allein auf Basis der Häufigkeiten betrachtet, lässt sich festhalten, dass die Mädchen weniger häufig angeben, sie müssten zuviel für die Schule machen. Beispielsweise empfinden knapp 48% der männlichen massiven Schwänzer den Aufwand den sie für die Schule betreiben müssen als zu gross, bei den Nicht-Schwänzern sind es knapp 19%, welche diese Ansicht teilen.

Tabelle 5.4: Effektgrössen Gruppenvergleich: Schule und Schülerpersönlichkeit; $p < .001$ χ^2 -Tests (Effektgrösse; η , η^2)

Skala / Index	η gesamt	df	η männlich	df	η weiblich	df
Negatives Verhalten im Unterricht	.43	14	.44	14	.41	14
Notendurchschnitt Mathematik und Deutsch	.08	5	.11	5	n.s.	
Wichtigkeit von Noten	.17	3	.20	3	.12	2
Zufriedenheit mit Noten	n.s.		n.s.		n.s.	
Leistungsselbstkonzept	.23	12	.32	12	.23	12
Aufwand für die Schule	.07		n.s.		n.s.	

Schülerverhalten: Devianz und soziales Selbstkonzept³¹

Um eine Charakterisierung der beiden Gruppen basierend auf Persönlichkeitseigenschaften zu versuchen, wurden folgende Variablen in den Vergleich miteinbezogen: *Soziales Selbstkonzept*, *Regeltreue* (Ablehnung von Normverletzungen), *selbst berichtete Delinquenz* (als ungewichteter Summenindex sowie eingeteilt nach Schweregrad des Deliktes in leichte, mittlere und schwere Delinquenz), sowie *Delinquenzbereitschaft*³². Um Gruppenunterschiede im gesundheitlichem Wohlbefinden und potentiell gesundheitsschädigendem Verhalten aufzudecken, wurden folgende Variablen betrachtet (dargestellt in Tab. 5.4): *Körperliche Beschwerden*, *Anzahl Krankheitstage*, *Belastung durch Mobbing*, sowie *Konsum von Tabak, Haschisch und Alkohol* (Summenindex).

Zu den beiden erstgenannten Variablen, Soziales Selbstkonzept sowie Regeltreue wurden keine signifikanten Unterschiede gefunden. Markante Unterschiede zeigen sich hingegen bei der Frage welche strafrechtlich relevanten Delikte sie schon begangen haben (selbstberichtete Delinquenz). Betrachtet man die Verteilung der (ungewichteten) Summen gesamthaft, fällt auf, dass bei den massiven Schwänzer/innen 97,5% der Jugendlichen schon Delikte der vorgelegten Liste begangen haben, bei den Nicht-Schwänzer/innen sind es knapp 77%. Zieht man das Geschlecht in die Betrachtung mit ein, fällt auf, dass bei den Jungen die Kategorie „kein Delikt begangen“ gar nicht besetzt ist, demnach gibt es nur weibliche Befragte, die kein Delikt der Liste begangen haben. Bei den Schwänzerinnen trifft dies auf 5% zu, bei den Nicht-Schwänzerinnen sind es 36%.

Werden die Delikte in drei Gruppen eingeteilt (nach Schweregrad aufgrund des Strafmasses); leichte, mittlere und schwere Delinquenz, ist es immer die Gruppe der männlichen massiven Schwänzer, welche die meisten der abgefragten Delikte schon begangen hat. Die Mädchen unterscheiden sich in der Tendenz nicht von den Jungen, jedoch sind die Delikte bezüglich ihres Strafmasses weniger schwerwiegend. Betrachtet man daneben beispielsweise die Ergebnisse zu schwerer Delinquenz (Körperverletzung, Raub etc.), so haben knapp 20% der männlichen massiven Schwänzer schon alle Delikte dieser Kategorie begangen, bei den Nicht-Schwänzern sind es hingegen nur 3%. Ähnliches ergibt sich für die Mädchen. Fragt man die Jugendlichen, wie schlimm sie es finden, wenn jemand diese Delikte begeht (Delinquenzbereitschaft), fällt wiederum die Gruppe der männlichen Schwänzer auf: über 36% von ihnen, finden es „überhaupt nicht schlimm“, wenn man solche Dinge tut, bei den weiblichen massiven Schwänzerinnen sind es 19%, bei den männlichen Nicht-Schwänzern knapp 6% und bei den weiblichen Nicht-Schwänzerinnen ist es nur 1%. Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass männliche massive Schwänzer signifikant häufiger als ihre Vergleichsgruppen strafrechtlich relevante Delikte aller untersuchten Kategorien begehen und dieses Verhalten auch signifikant häufiger als „nicht schlimm“ bezeichnen. Massive Schwänzer/innen klagen signifikant häufiger als die Vergleichsgruppe über körperliche Beschwerden wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Übelkeit

³¹ Die beiden Konstrukte Devianz und soziales Selbstkonzept werden in diesem Kapitel gemeinsam betrachtet, da beide im Sinne der in Kapitel 1 dargestellten soziologischen Theorien aufeinander bezogen werden können.

³² Zur Ermittlung der Delinquenzbereitschaft wurden die Jugendlichen gefragt wie schlimm sie es finden, wenn man folgende Dinge tut. Hierzu wurde ihnen die gleiche Liste von Delikten vorgelegt wie bei der Frage zur selbstberichteten Delinquenz („Was hast du schon gemacht?“).

etc. Dies trifft vor allem für Jungen zu 30% der Schwänzer berichten von einer hohen Belastung, bei den Nicht-Schwänzern sind es 8%. Bei den Mädchen ist der statistische Effekt kleiner, die Unterschiede zwischen den Gruppen aber markanter als bei den Jungen; 42% der massiven Schwänzerinnen klagt über eine hohe Belastung durch körperliche Beschwerden, bei den Nicht-Schwänzerinnen sind es nur gut 16%. Massive Schulschwänzer sind auch deutlich häufiger krank als die Präsenten. Von den massiven Schulschwänzer/innen haben 4.7% nie aufgrund von Krankheit gefehlt und knapp 15% von ihnen haben deswegen mehr als zwei Wochen gefehlt (Addition der Einzeltage). Bei den Nicht-Schwänzer/innen haben 29% nie gefehlt und 2% mehr als zwei Wochen. Der Effekt ist bei den Jungen am grössten; über 9% der massiven Schwänzer haben mehr als zwei Wochen gefehlt, in der entsprechenden Vergleichsgruppe sind es nur 0,6%. Befragt man die Jugendlichen zum Thema Mobbing, so unterscheiden sich die Gruppen in ihren Antworten kaum. Demnach sind Schwänzer/innen gesamthaft betrachtet, nicht mehr oder weniger von Mobbing betroffen als die Nicht-Schwänzer/innen.

Schliesslich wurden die Jugendlichen auch nach ihren Konsumgewohnheiten von Tabak, Haschisch und Alkohol befragt. Dabei wurden drei Kategorien geschaffen, in denen die Häufigkeiten des Konsums ansteigen. Die Gruppen unterscheiden sich hierbei signifikant. Fast 34% der massiven Schwänzer/innen konsumieren die genannten Substanzen häufig bis sehr häufig, bei den Nicht-Schwänzer/innen sind es hingegen nur knapp 4%. Bei den Jungen zeigt sich der Effekt noch ein wenig stärker; beispielsweise konsumieren 72% der Nicht-Schwänzer nur selten bis gar nie Tabak, Haschisch oder Alkohol, bei den massiven Schwänzern sind dies nur 26%.

Tabelle 5.5: Effektgrössen Gruppenvergleich: Schülerpersönlichkeit

Skala / Index	η gesamt	df	η männlich	df	η weiblich	df
Soziales Selbstkonzept	n.s.		n.s.		n.s.	
Regeltreue	n.s.		n.s.		n.s.	
Selbstberichtete Delinquenz (Gesamt-Summenindex)	.42	10	.44	10	.38	10
Selbstberichtete leichte Delinquenz	.40	3	.42	3	.37	3
Selbstberichtete mittlere Delinquenz	.35	5	.38	5	.30	5
Selbstberichtete schwere Delinquenz	.24	2	.26	2	.21	2
Delinquenzbereitschaft	.30	2	.31	2	.26	2
Körperliche Beschwerden	.20	6	.25	6	.18	6
Anzahl Krankheitstage	.28	8	.34	8	.20	7
Mobbing	.05	10	n.s.		n.s.	
Konsum von Tabak, Haschisch und Alkohol (Gesamt-Summenindex)	.34	16	.37	16	.29	15

Jeweils $p < .001$ Chisquare-Tests für intervallskalierte Variablen (Effektgrösse; η , eta)

Familiärer Kontext

Strukturelle Bedingungen

Als strukturelle Bedingungen im Kontext der Familie werden die *Elternrolle* (Bezugspersonen mit elterlicher Entscheidungsgewalt), die zu Hause *gesprochenen Sprachen*, sowie der *sozioökonomische Hintergrund* betrachtet. Die Besetzung der Elternrolle wurde folgendermassen eingeteilt; „andere Bezugspersonen“ d.h. weder Vater- noch Mutterrolle werden von einem leiblichen Elternteil eingenommen, „Allein erziehend“, sowie „Eltern als Bezugspersonen“. Dabei zeigen sich relativ geringe, aber hochsignifikante Unterschiede. Von den massiven Schulschwänzer/innen leben 63% mit ihren beiden Elternteilen zusammen, bei den Nicht-Schulschwänzer/innen sind es hingegen über 79%. Massive Schulschwänzer/innen leben daher eher in unvollständigen Familien. Unterscheidet man bei der Betrachtung nach Geschlecht, fällt vor allem ein Befund auf: knapp 30% der weiblichen massiven Schwänzer leben mit nur einem Elternteil zusammen (allein erziehend), bei der Gruppe der Nicht-Schwänzerinnen sind es hingegen nur 13.6%. Auch im Hinblick auf die Sprache lassen sich signifikante Unterschiede feststellen (vgl. Tabelle 5.5). Wiederum fallen dabei die Ergebnisse der Mädchen auf: 63% der massiven Schwänzerinnen sprechen zu Hause mehrere Sprachen, bei den Nicht-Schwänzerinnen sind es nur 34%. Bei den Jungen zeigt sich ein ähnliches, aber weniger ausgeprägtes Bild; 48% der massiven Schwänzer sprechen mehrere Sprachen, knapp 35% sind es bei den Nicht-Schwänzern. Die Antworten zu diesen Fragen lassen vordergründig zwei sehr unterschiedliche Interpretationsrichtungen zu, insbesondere auch, weil das Sprachniveau nicht erhoben wurde: Mehrsprachigkeit kann entweder als Anzeichen für erhöhte kognitive Leistungsfähigkeit verstanden werden, andererseits kann Mehrsprachigkeit auch ein Hinweis auf Migrationshintergrund und damit verbundene Sprachprobleme sein. Durch die Tatsache, dass nur knapp 1% der Schüler/innen die Doppelvariante ankreuzt und damit ausdrückt, dass sie zu Hause zwar meistens Deutsch, aber auch andere Sprachen sprechen, ist davon auszugehen, dass die alleinige Bejahung der Variante „Wir sprechen zu Hause mehrere Sprachen“ eher auf einen Migrationshintergrund mit entsprechenden Sprachproblemen deutet. Diese These wird durch einen Blick auf die Nationalität der betreffenden Schüler/innen untermauert; es haben ausschliesslich Jugendliche, die nicht schweizerischer Nationalität sind, oder über eine Doppelbürgerschaft verfügen, angegeben, dass sie zu Hause nicht meistens Deutsch sprechen, wohl aber mehrere Sprachen.

Die erstellten Kreuztabellen zum sozioökonomischen Hintergrund zeigen keinerlei signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeitsverteilung aus welchem Drittel (oberes, mittleres, unteres) Schwänzer/innen oder Nicht-Schwänzer/innen stammen, die Ergebnisse liegen im Gegenteil recht eng beieinander: Rund 39% der Schwänzer/innen stammen aus dem unteren Drittel (Nicht-Schwänzer/innen 34%), aus dem mittleren Drittel stammen knapp 32% der Schwänzer/innen (37%) und je 29% aus beiden Gruppen stammen aus dem oberen Drittel. Damit kann die häufige These, dass Schulabsentismus mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhänge, nicht erhärtet werden. Betrachtet man die Ausstattung der Zimmer der Jugendlichen, was im weiteren Sinne mit dem sozioökonomischen oder zumindest mit dem ökonomischen Hintergrund einer Familie in Zusammenhang gebracht werden kann, fällt auf,

dass sich die Gruppen bezüglich dreier Variablen signifikant unterscheiden³³, nämlich hinsichtlich der Frage, ob sich ein *Fernsehgerät im Zimmer* befindet, und/oder ob sich ein *Video/DVD-Abspielgerät* und/oder ob sich eine *Computer mit Internetzugang* im Zimmer des/der Jugendlichen befindet. Zusammengefasst kann man sagen, dass massive Schulschwänzer/innen diese Fragen überzufällig häufiger mit Ja beantworten, als die Vergleichsgruppe. Auf der Ebene des Geschlechts betrachtet, zeigen sich die Effekte für die männlichen Jugendlichen jeweils stärker, für die weiblichen verschwindet die Signifikanz. Beispielsweise verfügen zwei Drittel der männlichen massiven Schwänzer über ein Video/DVD-Gerät, bei den Nicht-Schwänzern sind es nur knapp 38%.

Tabelle 5.6: Effektgrößen Gruppenvergleich: Familiärer Kontext: strukturelle Bedingungen

Skala / Index	η gesamt	df	η männlich	df	η weiblich	df
Gesprochene Sprachen zu Hause: mehrere	.11	1	n.s.		.14	1
Sozioökonomischer Hintergrund (Beruf des Vaters, ISEI)	n.s.		n.s.		n.s.	
Skala / Index	Φ gesamt	df	Φ männlich	df	Φ weiblich	df
Besetzung der Elternrolle	.10	2	.10	2	.11	2
Ausstattung des Zimmers: eigener Fernseher	.12	1	n.s.		n.s.	
Ausstattung des Zimmers: eigener DVD-Spieler	.14	1	.17	1	n.s.	
Ausstattung des Zimmers: eigener Computer mit Internetanschluss	.10	1	.12	1	n.s.	

Jeweils $p < .001$ Chisquare-Tests für intervallskalierte Variablen (Effektgrösse; η , eta) resp. nominalskalierte (Effektgrösse; Φ , phi)

Beziehungsebene

Die Beziehung zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern wurde mittels vier Variablen genauer betrachtet: *Gemeinsame Freizeitgestaltung*, *Kontrolle in der Familie*, *elterliche Zuwendung*, sowie *schulbezogenes Monitoring* der Eltern. Für die Variable *Freizeitgestaltung* ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Gruppen. Für die elterliche Kontrolle wurde zwar ein signifikanter Unterschied gefunden, der sich aber nur in einer geringen Effektgrösse niederschlägt; es berichten beispielsweise 8% der massiven Schulschwänzer/innen und 3% der Nicht-Schwänzer/innen von keiner feststellbaren Kontrolle durch ihre Eltern (und die massiven Schwänzer?). Die beiden Gruppen unterscheiden sich bei der Variable *elterliche Zuwendung* signifikant; massive Schwänzer/innen berichten weniger häufig von elterlicher Zuwendung als Nicht-Schwänzer/innen. Bei den männlichen Jugendlichen zeigt sich dabei der grösste Effekt (.156). 54% der männlichen massiven Schwänzer berichten von ausgeprägter elterlicher Zuwendung, bei der entsprechenden Vergleichsgruppe sind es hingegen knapp 70%.

³³ Die Jugendlichen wurden gefragt, welche Gegenstände der folgenden Liste, sich bei ihnen im Zimmer befinden: Fernseher, Video-/DVD-Abspielgerät, Stereoanlage, Computer ohne Internetanschluss, Computer mit Internetanschluss, Playstation/xBox, Schreibtisch.

Tabelle 5.7: Effektgrössen Gruppenvergleich: Familiärer Kontext: Beziehungsebene

Skala / Index	η gesamt	df	η männlich	df	η weiblich	df
Gemeinsame Freizeitgestaltung	n.s.		n.s.		n.s.	
Kontrolle	.10	12	n.s.		n.s.	
Elterliche Zuwendung	.12	6	.16	6	.07	6
Schulbezogenes Monitoring	.30	12	.32	12	.28	11

Jeweils $p < .001$ Chisquare-Tests für intervallskalierte Variablen (Effektgrösse; η , eta)

Peergroup und Freizeitbeschäftigungen

Um zu erfahren wie und mit wem die befragten Jugendlichen ihre Freizeit, wurden sie nach *Anzahl Freund/innen* und der *Häufigkeit des Kontakts* mit diesen, sowie nach Art der *Freizeitbeschäftigungen* gefragt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.8 zusammengestellt. Massive Schulschwänzer/innen und präsenste Schüler/innen unterscheiden sich nicht bezüglich Anzahl Freund/innen die sie haben³⁴. Bei den Fragen zur Häufigkeit des Kontakts³⁵ zeigen sich einzig bei der Antwortmöglichkeit „Ich bin fast jeden Tag mit meinem/meiner Freund/in zusammen“ signifikante Unterschiede. Der Effekt ist bei den Mädchen am stärksten; 62,5% der massiven Schulschwänzerinnen treffen fast täglich ihre/n Freund/in, bei den Nicht-Schwänzerinnen sind es nur 38%.

Mittels neun Items wurde erfragt, wo sich die Jugendlichen mit Gleichaltrigen treffen, dabei zeigten sich nur bezüglich zweier Antwortmöglichkeiten signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: Massive Schulschwänzer/innen treffen ihre Freund/innen häufiger an öffentlichen Orten wie z.B. am Bahnhof oder auf der Strasse, sowie im Ausgang z.B. in der Disco. Geschlechtsspezifisch betrachtet, verändern sich die Effektstärken nur geringfügig.

Auf die Frage „Was machst du regelmässig in der Freizeit?“ wurden keine Unterschiede bei den sieben Antwortmöglichkeiten *Sport treiben, draussen unterwegs sein, Musik machen, Shopping, Telefonieren* oder *chatten, Fernsehen oder Video/DVD schauen* sowie *Spielen mit Computer, Playstation, xBox* zwischen den beiden Gruppen gefunden. Signifikante Unterschiede finden u.a. sich bei der Verteilung der Antwortmöglichkeiten *Musik hören*; die massiven Schwänzer/innen tun dies häufiger als die Vergleichsgruppe. Der Effekt verstärkt sich für die Jungen, bei den Mädchen ist er nicht mehr signifikant. Ebenfalls signifikant unterschiedliche Antwortverteilungen finden sich bei der Bejahung der Frage ob die Jugendlichen in der Freizeit *zum Vergnügen Lesen*: 52% der massiven Schwänzer/innen geben an, das nie zu tun, bei den Nicht-Schwänzer/innen sind es 32%. Betrachtet man die männlichen Jugendlichen separat, sinkt der Effekt, bei den Mädchen steigt er. 38% der weiblichen massiven Schwänzer geben an, nie nur zum Vergnügen zu lesen, bei den Nicht-Schwänzerinnen sind es lediglich 22%. Auch die nicht weiter spezifizierte Antwortmöglichkeit *Herumhängen* als regelmässige Freizeitbeschäftigung wurde von den massiven Schulschwänzern häufiger – mit gut 88% – bejaht, als in der Vergleichsgruppe, dort sind es 72%.

³⁴ Die Anzahl der guten Freund/innen wurde mittels 4 Items abgefragt: „Ich habe 1 Freund/in, 2-5 Freund/innen, 5-10 Freund/innen“ oder „Ich habe keine Freund/innen“.

³⁵ Mittels fünf Antwortmöglichkeiten wurde abgefragt wie oft die Jugendlichen neben der Schule Zeit mit ihren Freund/innen verbringen: Etwa alle zwei Wochen, ein paar Mal die Woche, etwa einmal im Monat, fast jeden Tag oder „Ich habe keine Freund/innen“.

Geschlechtsspezifisch betrachtet, findet sich bei den Jungen ein grösserer Effekt, bei den Mädchen ist er kaum mehr vorhanden. Ebenfalls signifikant häufiger bejahen die massiven Schulschwänzer/-innen die Antwortmöglichkeit *Ausspannen, Nichtstun*. Für die Mädchen ist der Effekt geringfügig höher als für die Jungen. Die grössten Unterschiede in den Antwortverteilungen finden sich bei der Antwort *Verbotenes ausprobieren wie Rauchen, Alkohol trinken etc.*, zwei Drittel der massiven Schwänzer/-innen geben an, dies regelmässig zu tun, bei der Vergleichsgruppe sind es hingegen nur 26%. Unterschieden nach Geschlecht, verändern sich die Effektgrössen kaum. Schliesslich wurden die Jugendlichen auch danach gefragt, ob sie in ihrer Freizeit *regelmässig Geld verdienen*, oder aktiv einer *Vereinsaktivität* nachgehen (z.B. Sportverein oder Jugendverband) oder ob sie Mitglied in einem *Sportclub oder Orchester* sind. Bei keiner dieser Fragen lassen sich signifikante Unterschiede bezüglich Antwortverhalten zwischen den beiden Gruppen finden.

Tabelle 5.8: Effektgrössen Gruppenvergleich: Peergroup und Freizeitbeschäftigungen

Skala / Index	Φ gesamt	df	Φ männlich	df	Φ weiblich	df
Anzahl gute Freund/-innen	n.s.		n.s.		n.s.	
Häufigkeit Freund/-innen treffen: fast jeden Tag	.11	1	.11	1	.12	1
Wo sich mit Gleichaltrigen treffen: Öffentliche Plätze, Bahnhof, Strasse etc. ³⁶	.18	1	.20	1	.16	1
Wo sich mit Gleichaltrigen treffen: im Ausgang (z.B. Disco)	.19	1	.19	1	.20	1
Regelmässige Freizeitbeschäftigung: Musik hören	.04	3	.14	3	n.s.	
Regelmässige Freizeitbeschäftigung: Lesen (zum Vergnügen)	.14	3	.12	3	.15	3
Regelmässige Freizeitbeschäftigung: Herumhängen	.12	3	.15	3	.05	3
Regelmässige Freizeitbeschäftigung: Entspannen, Nichtstun	.13	3	.12	3	.15	3
Regelmässige Freizeitbeschäftigung: Verbotenes ausprobieren	.24	3	.24	3	.24	3
Geld verdienen	n.s.		n.s.		n.s.	
Vereinsaktivität	n.s.		n.s.		n.s.	
Sportverein/Orchester	n.s.		n.s.		n.s.	

Jeweils $p < .001$ Chisquare-Tests für nominalskalierte (Effektgrösse; Φ , phi)

³⁶ Nebst den zwei im Text besprochenen Antwortmöglichkeiten bei der Frage „Wo triffst du deine Freunde?“, ergeben alle weiteren möglichen Antworten wie „bei mir oder ihnen zu Hause, auf dem Sportplatz, im Jugendtreff oder im Einkaufszentrum“ etc. keine signifikant unterschiedlichen Verteilungen der Antworten.

Zusammenfassung: Gruppenvergleiche – Massives Schulschwänzen versus Nicht-Schwänzen

Abschliessend werden hier nochmals die signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zusammengefasst. Dabei werden nur die Vergleiche berücksichtigt, die mindestens eine Effektgrösse von .30 bei einem Signifikanzniveau von jeweils $p < .001$ aufweisen.

Schulische Faktoren

Massive Schwänzer/innen (insbesondere die männlichen unter ihnen) berichten signifikant häufiger als die Nichtschwänzer/innen von einem negativen allgemeinen Umgangston an ihrer Schule. Sie haben häufiger eine schlechtere Beziehung zu ihrer Lehrperson und zeigen deutlich häufiger negatives Verhalten im Unterricht oder „klinken“ sich innerlich während der Lektion aus.

Schülerpersönlichkeit

Massive Schwänzer/innen (auch hier insbesondere die männlichen unter ihnen) sind signifikant häufiger krank, berichten aber auch markant häufiger von gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen wie Alkohol trinken, sowie Tabak oder Haschisch rauchen. Sie geben häufiger an, strafrechtlich relevante Delikte (aller drei erfragten Kategorien) begangen zu haben, und schätzen diese Verhaltensweisen überzufällig häufig als „überhaupt nicht schlimm“ ein, was mit einer erhöhten Delinquenzbereitschaft gleichgesetzt wird. Im Gegensatz zu den Nicht-Schwänzer/innen verfügen sie über ein signifikant schlechteres Leistungs-Selbstkonzept, dies gilt besonders für die männlichen massiven Schulschwänzer. Dies bedeutet, dass sie ihre Leistungsfähigkeit und -effizienz massiv schlechter einschätzen als die Vergleichsgruppe.

Familiärer Kontext

Die Eltern von massiven Schulschwänzer/innen interessieren sich signifikant seltener für Belange die mit der Schule eng zusammenhängen, so beispielsweise für den Unterrichtsstoff, Hausaufgaben, Unterrichtsdauer o.ä. Besonders die männlichen Jugendlichen dieser Gruppe sind davon betroffen. Diese Interessensbekundungen der Eltern gegenüber ihren Kindern werden unter dem Begriff *Monitoring* zusammengefasst. Monitoring aus Elternsicht meint somit das wohlwollende Beobachten und Überwachen des Kindes in seinem schulischen Bildungs- und Entwicklungsprozess und die damit verbundenen Möglichkeiten des korrigierenden Eingreifens.

6 Mehrebenenanalysen

Schulabsentismus in Abhängigkeit vom schulischen Kontext

Die in den Sozialwissenschaften verbreitete Schwierigkeit der Mehrebenenproblematik findet sich auch in Bezug auf die Erforschung von Schulabsentismus. Absentes Verhalten, welches von Schülern gezeigt wird, kann sowohl auf der Individualebene als auch auf der Gruppenebene der Schulklasse respektive Schule analysiert werden. Darüber hinaus sind Interaktionen der beiden Ebenen Individuum und Kontext zu vermuten. Da Schüler/innen sich innerhalb eines schulischen Umfeldes bewegen, von ihm beeinflusst werden und selbst auf diese Umgebung einwirken, liegt in den hier erhobenen Daten eine natürliche hierarchische Struktur vor, welche Regressionsanalysen auf mehreren Ebenen ermöglicht. Dieses kombinierende Vorgehen wird als Mehrebenenanalyse bzw. Kontextanalyse bezeichnet. Mit dieser Methodik wird bezweckt, einen direkten Effekt von Gruppen- und individuellen Variablen auf eine abhängige Variable nachzuweisen und festzustellen, ob die unabhängigen Variablen auf Gruppenebene die Zusammenhänge auf der Individualebene moderieren. Wenn dem so ist, erscheint dies als statistische Interaktion zwischen unabhängigen Variablen verschiedener Ebenen. Aus diesem Grund eignen sich mehrebenenanalytische Analysen besonders gut für die Schulabsentismus-Thematik, zumal durch die gleichzeitige Berücksichtigung der individuellen und der Schulebene die Gefahr von Fehlschlüssen erheblich verringert wird. Schulabsentismus gilt gemäss aktueller Forschung als multifaktoriell bedingtes Phänomen, wie dies auch in unserem Arbeitsmodell zum Ausdruck kommt. Damit verbunden ist aber ein relativ hohes Potenzial an Scheinzusammenhängen. Als Kontextvariablen in die Analysen einbezogen wurden theoriebasiert (vgl. Schulze, Ricking & Wittrock, 2000) folgende drei Variablen einbezogen: die Grösse der Gemeinde, in welcher die Schule jeweils gelegen ist, die Grösse der Schule sowie das Schulniveau. Die stärksten Prädiktoren für Schulabsentismus sind diejenigen, welche sich über alle drei Analysen hinweg als konstant effektstark erwiesen haben. Diese werden zunächst in einem zusammenfassenden Modell dargestellt, ehe eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Kontextanalysen erfolgt.

6.1 Prädiktorenmodell zur Erklärung von Schulabsentismus

Als Resultat der drei Kontextanalysen konnte ein Modell der insgesamt stärksten Prädiktoren für schulabsentes Verhalten erstellt werden. Dieses enthält neben den strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen (Gruppenebene: operationalisiert in Form von Gemeindegrösse, Schulgrösse und Schulniveau) Prädiktoren aus den drei Wirkräumen Schule, Familie und Peergroup. Im Verlauf der Datenanalyse zeigte sich zusehends, dass das ursprünglich verwendete Arbeitsmodell (vgl. Kapitel 2.4) auf empirischer Basis modifiziert werden muss. Besonders der alternative Wirkraum, der vorab als explorativ zu untersuchende Kombination aus individuellen Merkmalen und einem einkalkulierten nicht aufgeklärten Varianzbereich gedacht wurde, diesen Erwartungen einerseits weitgehend entsprach: Es liessen sich tatsächlich Verhaltensweisen identifizieren, welche überzufällig häufig mit Schulabsentismus gemeinsam auftreten und zudem

wurde deutlich, dass ein beachtlicher Teil der Varianz nicht anhand erfragter Variablen aufgeklärt werden kann. Andererseits führte gerade diese Erkenntnis dazu, dass die Position des jugendlichen Individuums innerhalb des Modells zwischen die drei Wirkräume Schule, Familie, Peers und das Verhalten der Jugendlichen gestellt wurde. Demnach kommt dem ‚Wirkraum Individuum‘ eine Art Katalysatorfunktion zu, das ein teilweise schlicht nicht zu durchschauendes Individuum repräsentiert, das sich in der jeweiligen Situation entscheidet, zur Schule zu gehen oder nicht. Diese Darstellung trägt der Erkenntnis Rechnung, dass der Anteil der aufgeklärten Varianz durch die erhobenen Variablen auf Schülerebene wesentlich höher ist als auf Schulebene und damit einerseits ein beträchtlicher Teil des Phänomens in Zusammenhang mit Einflussfaktoren gebracht werden kann, andererseits jedoch auch ein nicht aufgeklärter Bereich verbleibt, der vermutlich geprägt ist durch die jeweilige Gelegenheit und den Aufforderungscharakter einer Situation. Ob die Jugendlichen sich dann im Speziellen zum Schwänzen entscheiden oder nicht, hängt von all diesen Faktoren ab.

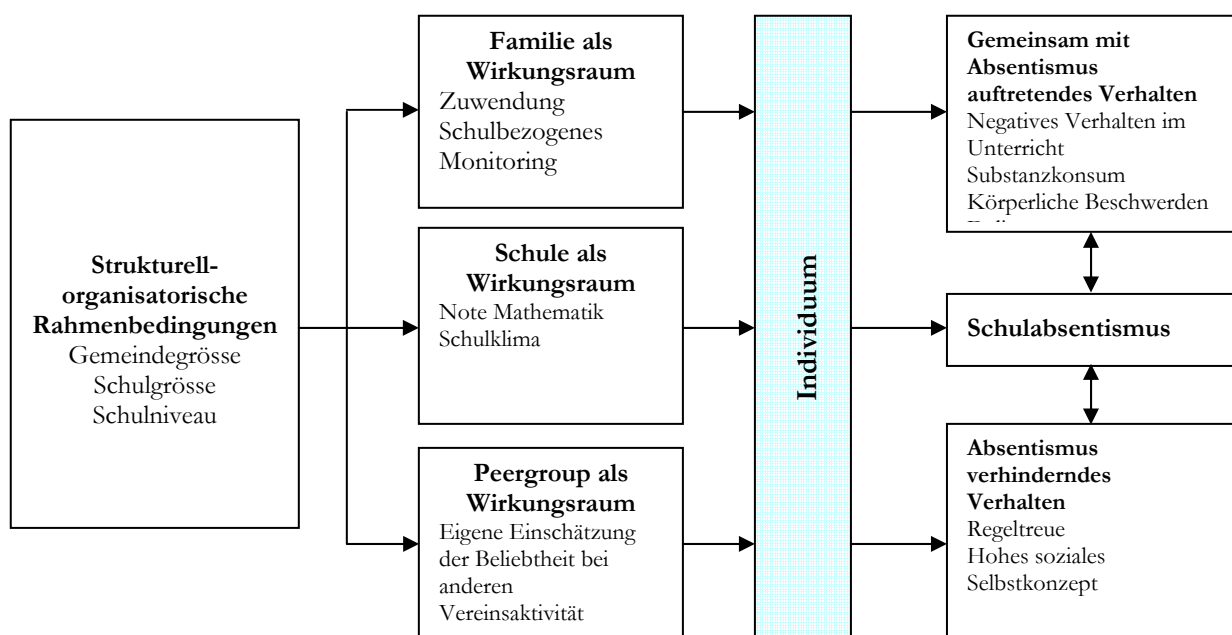


Abbildung 6.1: Prädiktorenmodell zur Erklärung von Schulabsentismus

6.2 Schulabsentismus im Kontext der Gemeindegrösse

Einfluss der Gemeindegrösse auf die Prävalenz von Absentismus

Die Prävalenz von Schulabsentismus erscheint in unserer Stichprobe als signifikant von der Grösse der Gemeinde abhängig, in welcher sich eine Schule befindet. Die Unterteilung der Gemeinden in grosse, mittlere und kleine Gemeinden wurde dabei wie folgt vorgenommen: als kleine Gemeinden gelten solche mit weniger als 5000 Einwohnern, als mittlere solche mit 5000 bis weniger als 10000 Einwohnern und als grosse Gemeinden zählen Städte mit mehr als 10000 Einwohnern. Dabei zeigte sich, dass in kleinen Gemeinden signifikant weniger geschwänzt wird als in grossen Gemeinden. Schüler/innen in mittelgrossen Gemeinden schwänzen ebenfalls signifikant weniger als solche in grossen Schulgemeinden, jedoch ist dieser Unterschied weniger stark ausgeprägt als für kleine Gemeinden. In mittelgrossen Gemeinden wird weniger geschwänzt als in kleinen Gemeinden.

Tabelle 6.1 Einfluss der Gemeindegrösse auf Schulabsentismus

Gemeindegrösse	Koeffizienten		Signifikanz
	unstandardisiert	netto	
gross (>10000)	B= 2.065	2.065	p<.01
mittel (5000-9999)	B= -.959	1.106	p<.01
klein (<5000)	B= -.363	1.702	p<.05

Die Koeffizienten in dieser und den folgenden Tabellen sind so zu lesen, dass die oberste Zeile jeweils als Referenzgrösse für die beiden übrigen Kategorien fungiert. Das bedeutet, dass in diesem Fall grosse Gemeinden als Konstante einen signifikanten Einfluss auf den individuellen Schulabsentismus auf Schülerebene haben und die entsprechenden Effektstärken mittelgrosser und kleiner Gemeinden in Relation dazu zu sehen sind. Die Koeffizienten der mittleren und kleinen Gemeinden lesen sich daher nicht als absolute Zahlen, sondern müssen zum Koeffizienten der Referenzkategorie ‚grosse Gemeinden‘ addiert werden. Die daraus resultierenden Werte sind in der Spalte „netto“ rechts neben den unstandardisierten Koeffizienten angegeben.

Interaktionen der Gemeindegrösse mit weiteren Prädiktoren und ihr Zusammenhang mit Absentismus

Um interagierende Effekte der Kontextvariablen Gemeindegrösse mit weiteren Prädiktoren aus den Wirkräumen auf Schulabsentismus zu identifizieren, wurde eine mehrebenenanalytische Auswertung der Daten vorgenommen (Splitfile Regression). Durch dieses Vorgehen wird ersichtlich, inwiefern der Einfluss einer Variablen in Abhängigkeit von der Gemeindegrösse ansteigt oder sinkt. Als Referenz besteht auch hier die Gruppe der grossen Gemeinden, mit welchen die Effekte der möglichen Einflussvariablen verglichen werden. Die Netto-Effekte der Einflussvariablen im Kontext der drei Gemeindegrössen sind in Tabelle 6.2 dargestellt. Als am stärksten von der Gemeindegrösse abhängiger Prädiktor für Schulabsentismus stellte sich das negativ auffallende Verhalten im Unterricht heraus. Dieser Faktor erwies sich auch gesamthaft

am konstantesten als Einflussgrösse resp. mit Absentismus gemeinsam auftretendes Verhalten. In den linearen Regressionen nicht als Prädiktor für Absentismus hervorgegangen war der von den Schüler/innen empfundene Leistungsdruck. In Bezug auf die Grösse der Gemeinde, in welcher eine Schule liegt, lässt sich hingegen feststellen, dass innerhalb von Schulen in grossen Gemeinden der empfundene Leistungsdruck einen signifikanten Zusammenhang mit Absentismus hat ($B = -.634, p < .01$). In mittleren und kleinen Gemeinden jedoch weicht die Stärke dieses Effekts signifikant ab: Wirkt sich Leistungsdruck in grossen Gemeinden verringernd auf Absentismus aus, so führt er in Schulen mittlerer und kleiner Gemeinden eher dazu, dass häufiger geschwänzt wird (vgl. Tabelle 6.2). Eine positive Beziehung zu den Lehrpersonen hat in Schulen grosser Gemeinden einen signifikant negativen Zusammenhang mit Absentismus. Je besser dort die Beziehung der Schüler/innen zu ihren Lehrpersonen ist, desto weniger wird geschwänzt ($B = -1.800, p < .01$). In kleinen Gemeinden ist dieser Effekt signifikant geringer, während er sich in mittelgrossen Gemeinden nicht überzufällig unterscheidet. Das Schulklima erwies sich sowohl in grossen ($B = -2.062, p < .01$) als auch in mittleren Gemeinden als signifikante Einflussgrösse auf schulabsentes Verhalten, wobei zwischen diesen beiden Gemeindekategorien keine signifikanten Unterschiede bestehen. In kleinen Gemeinden ist der Zusammenhang zwischen Schulklima und Absentismusaufkommen signifikant geringer als in grossen Gemeinden. Ähnlich verhält es sich mit der Disziplin der Lehrpersonen aus Schülersicht und der Strenge und Kontrolle, welche an einer Schule vorherrschen. Beide haben in grossen Gemeinden einen signifikanten Einfluss auf Absenzen, wobei die Disziplin der Lehrpersonen erstaunlicherweise in positiver Korrelation damit zu stehen scheint ($B = 1.106, p < .01$) und die Strenge und Kontrolle einer Schule negativ mit Absentismus zusammenhängt ($B = -.918, p < .01$). In beiden Fällen unterscheiden sich mittlere Gemeinden diesbezüglich nicht von grossen, kleine hingegen schon. Die Disziplin der Lehrpersonen hängt in kleinen Gemeinden weniger stark mit den Absenzen zusammen als in grösseren Gemeinden und die Strenge einer Schule hat in kleinen Gemeinden ebenfalls geringere Auswirkungen als in mittleren und grossen Gemeinden. In Bezug auf die Rolle der Performanzangst lassen sich gegenteilige Effekte der Gemeindegrösse finden. Sie hat in grossen und kleinen Gemeinden keinen signifikanten Einfluss auf Absentismus, hingegen in mittleren Gemeinden durchaus ($B = .325, p < .01$).

Tabelle 6.2: Effektstärke der Prädiktoren in Abhängigkeit von der Gemeindegrösse

Kontext Gemeindegrösse	Prädiktor	Netto-Effektstärke der Prädiktoren in Abhängigkeit von der Gemeindegrösse	
		kleine Gemeinden	mittlere Gemeinden
	Negatives Verhalten im Unterricht	2.526**	2.777*
	Leistungsdruck	.176**	.174**
	Beziehung zur Lehrperson	-1.339*	n.s.
	Schulklima	-1.575*	n.s.
	Disziplin der Lehrperson	.496**	n.s.
	Strenge und Kontrolle	-.255*	n.s.
	Performanzangst	n.s.	.325**

** = $p < .01$; * = $p < .05$; Die Effektstärken in den kleinen und mittleren Gemeinden unterscheiden sich signifikant von denjenigen in grossen Gemeinden. n.s. = Diese Gemeindegrösse unterscheidet sich nicht signifikant von grossen Gemeinden.

6.3 Schulabsentismus im Kontext der Schulgrösse

Neben der Grösse der Gemeinde wurde schulabsentes Verhalten in unserer Studie auch im Kontext der Schulgrösse betrachtet. Bereits Fend (1976) hatte sich mit Sozialisationseffekten innerhalb der Schule befasst und aufzeigen können, dass hinsichtlich der Kultur und der Identifikation mit der Schule über das Klima bedeutende Unterschiede auf die Schulgrösse zurückzuführen sind. Die Einteilung der Schulgrösse erfolgte dreistufig, wobei kleine Schulen bis zu 200 Schüler/innen umfassen, mittlere zwischen 200 und 300 und grosse mehr als 300 Lernende.

Einfluss der Schulgrösse auf die Prävalenz von Absentismus

Die Grösse der Schule, die ein Schüler besucht, macht einen bedeutenden Unterschied hinsichtlich des Absenzenaufkommens. Für unsere Schulen zeigte sich, dass an kleinen Schulen mit maximal 200 Schüler/innen signifikant seltener geschwänzt wird als an grossen und mittleren Schulen. Ab einer Schülerzahl von 200 unterscheiden sich die Schulen nicht in Bezug auf den Effekt ihrer Grösse auf Absentismus.

Tabelle 6.3: Einfluss der Schulgrösse auf Schulabsentismus

Schulgrösse	Koeffizienten		Signifikanz
	unstandardisiert	netto	
gross (>300)	B = 1.440	1.440	p < .01
mittel (200-300)	B = .018	1.422	n.s.
klein (<200)	B = .486	.954	p < .05

Interaktionen der Schulgrösse mit weiteren Prädiktoren und ihr Zusammenhang

Analog zur Analyse hinsichtlich der Gemeindegrösse wurde für die Betrachtung der Interaktionen der Kontextvariable Schulgrösse mit weiteren Prädiktoren ebenfalls eine mehrebenenanalytische Auswertung der Daten vorgenommen (Splitfile Regression). So lässt sich erkennen, inwiefern der Einfluss einer Variablen in Abhängigkeit von der Schulgrösse ansteigt oder sinkt. Als Referenz fungiert hier die Gruppe der grossen Schulen, mit welchen die Effekte der möglichen Einflussvariablen in kleinen und mittleren Schulen verglichen werden (vgl. Tabelle 6.4). Wie im Kontext der Gemeindegrössen hatte auch hinsichtlich der Schulgrösse die Variable negativen Verhaltens im Unterricht den konsistent stärksten Zusammenhang mit Absentismus (grosse Schulen: B = 2.431, p < .01). Kleine und mittlere Schulen unterscheiden sich in diesem Punkt signifikant von grossen Schulen, in beiden ist der Zusammenhang zwischen negativ auffallenden Verhaltensweisen und Absentismus deutlich stärker als an grossen Schulhäusern. Wiederum in positivem Zusammenhang wurde im Kontext Schulgrösse die Disziplin der Lehrperson ersichtlich (B = .253, n.s.), wobei auffällt, dass diese nur in kleinen und mittleren Schulen einen nennenswerten Einfluss darstellt. An Schulen mit maximal 300 Schüler/innen hat der Faktor Disziplin der Lehrperson einen signifikant höheren Effekt als an grossen Schulen, wo dieser Einfluss nicht signifikant wird. Zwei weitere Prädiktoren haben einen hemmenden Effekt auf Schulabsentismus. Sowohl der von den Schüler/innen empfundene Umgangston zwischen

Schüler/innen- und Lehrerschaft ($B = -1.438$, $p < .01$) als auch die persönliche Beziehung zu ihren Lehrpersonen ($B = -1.214$, $p < .01$) sind für die Jugendlichen Faktoren, die Absentismus verringern können. An grossen Schulen haben beide einen signifikant negativen Zusammenhang mit der Absenzenhäufigkeit, der an kleinen Schulen in beiden Fällen noch signifikant deutlicher ausfällt. Mittlere Schulen unterscheiden sich hier nicht von grossen. Schliesslich zeigte sich, dass der Einfluss der Note in Mathematik in Abhängigkeit von der Schulgrösse variiert. Ist er an grossen Schulen signifikant negativ ($B = -.631$, $p < .01$), so ist er dies noch deutlicher an kleinen Schulen. In beiden Fällen gilt: Je besser die Note in Mathematik, desto weniger schwänzt ein Schüler/in. Mittlere Schulen unterscheiden sich hier nicht von grossen Schulen.

Prädiktoren, die unabhängig von der Schulgrösse signifikant mit Absentismus zusammenhängen

Bei der Betrachtung der Einflussvariablen aus den Wirkräumen im Zusammenhang mit der besuchten Schule konnten sieben Prädiktoren identifiziert werden, die sich in grossen Schulen als signifikanter Faktor erwiesen und hinsichtlich derer in mittleren und kleinen Schulen kein Unterschied besteht. Demnach haben folgende sieben Faktoren unabhängig von der Schulgrösse einen Zusammenhang mit Schulabsentismus: Am negativsten hängt das Schulklima mit Absentismus zusammen. Dabei gilt, je positiver das Schulklima von den Schüler/innen wahrgenommen wird, desto seltener wird geschwänzt ($B = -1.542$, $p < .01$). Gleiches gilt für das Gemeinschaftsgefühl innerhalb einer Klasse. Je stärker dieses empfunden wird, desto weniger schwänzen die Schüler/innen ($B = -1.064$, $p < .01$). Ebenfalls negativ beeinflussen sowohl die Strenge und Kontrolle an einer Schule ($B = -.859$, $p < .01$) sowie die Reichhaltigkeit des aussercurricularen Angebotes ($B = -.918$, $p < .01$) die Prävalenz von Schulabsentismus. Je stärker diese beiden Faktoren ausgeprägt sind, desto weniger Absenzen geben die Schüler/innen an. In verstärkendem Zusammenhang mit Absentismus stehen drei Prädiktoren: der Gegenpol zur Klassengemeinschaft, nämlich die lebenspraktische Relevanz schulischer Inhalte ($B = 1.065$, $p < .01$), die von den Schüler/innen empfundene Rivalität und Konkurrenz in der Klasse ($B = .627$, $p < .01$) sowie der im Unterricht empfundene Lerndruck ($B = .644$, $p < .01$). Erstaunlich dabei ist, dass das Verhältnis von Absentismus zur Bedeutsamkeit schulischer Inhalte ein positives ist. Dieser Zusammenhang ist erwartungswidrig und bedarf einer vorsichtigen Interpretation. Möglich ist, dass Jugendliche, welche die Schule schwänzen, sich sehr wohl bewusst sind, dass sie in dieser Zeit nichts lernen und damit Wesentliches verpassen.

Tabelle 6.4: Effektstärke der Prädiktoren in Abhängigkeit von der Schulgrösse

Kontext Schulgrösse	Prädiktor	Netto-Effektstärke der Prädiktoren in Abhängigkeit von der Schulgrösse	
		kleine Schulen	mittlere Schulen
	Negatives Verhalten im Unterricht	3.365**	2.958*
	Disziplin der Lehrperson	1.055**	.988**
	Allgemeiner Umgang zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen	-1.994*	n.s.
	Beziehung zur Lehrperson	-1.974**	n.s.
	Mathematiknote	-.163*	n.s.

** = $p < .01$; * = $p < .05$; Die Effektstärken in den kleinen und mittleren Schulen unterscheiden sich signifikant von denjenigen in grossen Schulen. n.s. = Diese Schulgrösse unterscheidet sich nicht signifikant von grossen Schulen.

6.4 Schulabsentismus im Kontext des Schulniveaus

Als dritte Kontextebene wurde schliesslich das Leistungsniveau der Schulen in unsere Analysen einbezogen. Studien wie etwa die von Tillmann et al. (1999) belegen für Deutschland, dass an anforderungsniedrigen Schulen deutlich häufiger geschwänzt wird als an anspruchsvollen. Die Unterteilung der Schulniveaus wurde zweistufig vorgenommen und so wird das grundlegende mit dem erweiterten Niveau verglichen. Die Schüler/innen der Kleinklassen werden in einem Exkurs (siehe 6.5) beschrieben. Die Berechnungen erfolgten aufgrund der Einteilung in zwei Niveaugruppen in Form von bivariaten Analysen.

Einfluss des schulischen Anspruchsniveaus auf die Prävalenz von Absentismus

Bezüglich des Anforderungsniveaus der untersuchten Schulen wurde das grundlegende Niveau als Referenzgrösse herangezogen. Eindeutig ist hier der Befund, dass das besuchte Schulniveau innerhalb unserer Stichprobe keinen Unterschied bezüglich der Absenzenhäufigkeit macht ($R^2 = .000$).

Tabelle 6.5: Einfluss des Schulniveaus auf Schulabsentismus

Schulniveau	Koeffizienten		Signifikanz
	unstandardisiert	netto	
grundlegend	B=1.608	1.608	p<.001
erweitert	B=.031	1.639	n.s.

Interaktionen des Schulniveaus mit weiteren Prädiktoren und ihr Zusammenhang

Im Kontext des schulischen Anforderungsniveaus konnten hinsichtlich zweier Prädiktoren Unterschiede in der Wirkung auf Absentismus nachgewiesen werden. Sowohl die aussercurriculare Vielfalt als auch der von den Schüler/innen empfundene Leistungsdruck variieren in Abhängigkeit vom schulischen Niveau bezüglich ihrer Wirkung auf Absentismus. Während die Vielfältigkeit des Programms neben dem Pflichtunterricht bereits an grundlegend anspruchsvollen Schulen signifikant mit Absentismus zusammenhängen ($B = -.447$, $p < .01$), so wirkt ein reichhaltiges Angebot an Wahlfächern an Schulen mit erweitertem Niveau umso stärker absentismushemmend ($B = -1.018$, $p < .01$). Auf Schulen mit grundlegendem Anforderungsniveau stellte sich der von den Schüler/innen empfundene Leistungsdruck als nicht relevant bezüglich der Schwänzerquote heraus ($B = .194$, n.s.). Bemerkenswerterweise kehrt sich die Richtung des Koeffizienten im Interaktionsterm zwischen dem Prädiktor Leistungsdruck und dem Kontext von Schulen mit erweitertem Anspruch ins Negative um: An Schulen mit erweitertem Niveau, die sich hinsichtlich des Einflusses von Leistungsdruck auf die Absenzen signifikant von grundlegenden Schulen unterscheiden, gilt, dass je höher der Leistungsdruck von den Schüler/innen empfunden wird, desto seltener sind sie absent ($B = -.312$, $p < .05$).

Tabelle 6.6: Effektstärke der Prädiktoren in Abhängigkeit vom schulischen Anforderungsniveau

Kontext Schulniveau	Prädiktor	Netto-Effektstärke der Prädiktoren in Abhängigkeit vom Schulniveau	
		grundlegend	erweitert
	aussercurriculare Anregung und Vielfalt an einer Schule	-.447**	-1.018**
	Leistungsdruck	n.s.	-.312*

Der Leistungsdruck zeigt in Schulen grundlegenden Niveaus keinen signifikanten Effekt auf Absentismus, hingegen in anforderungshohen Schulen ($B = -.312$, $p < .05$) verringert der von den Schüler/innen empfundene Leistungsdruck absentes Verhalten.

6.5 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Als Abschluss der Mehrebenenanalysen für die Regelschüler werden in diesem Abschnitt die zentralen Erkenntnisse pointiert zusammengefasst. Nach einem kurzen Exkurs zur Betrachtung der Resultate in den Kleinklassen (Kapitel 6.6), ist das abschliessende Kapitel 6.7 dann einem zusammenfassenden Vergleich der Analysen sowohl rein auf Schülerebene als auch auf Schüler- und Schulebene gewidmet.

Gemeindegrösse

Die Grösse der Gemeinde, in welcher sich eine Schule befindet, scheint einen bedeutenden Einfluss auf die Häufigkeit der Absenzen zu haben. In grossen Gemeinden mit mehr als 10000 Einwohnern wird signifikant am häufigsten geschwänzt, in kleinen Gemeinden mit weniger als 5000 Bewohnern signifikant weniger und am seltensten in mittelgrossen Kommunen. Darüber hinaus variiert der Einfluss mehrerer Prädiktoren auf Schulschwänzen in Abhängigkeit von der Gemeindegrösse. So hat negativ auffallendes Verhalten im Unterricht über alle drei Gemeindegrössen hinweg einen signifikanten Zusammenhang mit den Absenzen, in kleinen und mittelgrossen Gemeinden jedoch stärker als in Gemeinden mit mehr als 10000 Einwohnern. Ebenso verhält es sich mit dem Leistungsdruck, der in grossen Gemeinden bereits überzufällig mit Absentismus zusammenhängt und dies mit abnehmender Gemeindegrösse umso deutlicher. Mehrere Prädiktoren unterscheiden sich zwischen grossen und mittleren Gemeinden nicht signifikant, hingegen gegenüber kleinen Gemeinden durchaus. Es sind dies Leistungsdruck, die Beziehung zur Lehrperson, Schulklima, Disziplin der Lehrperson sowie die Strenge und Kontrolle an einer Schule. Performanzangst schliesslich ist in grossen und kleinen Gemeinden vergleichbar einflussreich, in mittelgrossen Gemeinden jedoch signifikant stärker mit Absentismus verbunden.

Schulgrösse

Für die untersuchten Schulen stellte sich heraus, dass an kleinen Schulen mit maximal 200 Schüler/innen signifikant seltener geschwänzt wird als an grossen und mittleren Schulen. Von einer Schülerzahl von 200 an unterscheiden sich die Schulen nicht mehr hinsichtlich des Effekts

ihrer Grösse auf Absentismus. Ferner moderiert die Grösse der Schulen den Einfluss diverser Prädiktoren. Wiederum erwies sich das negativ auffallende Verhalten im Unterricht als stärkste Effektvariable und zwar je kleiner die Schule, desto deutlicher der Zusammenhang mit Absentismus. Dasselbe gilt für die Disziplin der Lehrpersonen. Drei Prädiktoren hingegen unterscheiden sich lediglich an kleinen Schulen in ihrem Einfluss auf Absentismus von mittleren und grossen Schulen: der allgemeine Umgang an der Schule sowie die Beziehung zu den Lehrkräften und die Mathematiknote.

Schulniveau

Das Anspruchsniveau der besuchten Schule macht für unsere Stichprobe keinen Unterschied hinsichtlich der Absenzenhäufigkeit. Zwei Prädiktoren hängen in ihrer Effektstärke vom schulischen Niveau ab: die Anregung und Vielfalt aussercurricularer Angebote wirkt an Schulen mit erweiterten Ansprüchen stärker hemmend auf Absenzen als an grundlegenden Schulen. Leistungsdruck zeigt hingegen ausschliesslich an Schulen erweiterten Niveaus einen signifikanten, hemmenden Effekt auf Absenzen.

6.6 Exkurs: Jugendliche in Kleinklassen

Im Folgenden werden die Schüler/innen der Kleinklassen (Werkjahre sind mit eingeschlossen) genauer betrachtet. Sie stellen in unserer Studie eine besondere Gruppe dar, weshalb sie in diesem Exkurs kurz vorgestellt werden sollen. Aufgrund des für Kleinklassen reduzierten Fragebogens und des geringen Anteils von Kleinklassenschüler/innen an der Stichprobe (<10%) wurde diese Gruppe aus den Datenanalysen separiert, um die Resultate nicht zu verfälschen und mögliche Vergleiche statt auf statistischem vermehrt auf interpretativem Niveau zu formulieren.

Zunächst werden die Kleinklassenschüler in Bezug auf ihre Soziodemographie beschrieben, ehe gemeinsam mit Schulabsentismus auftretende Verhaltensweisen identifiziert werden. Resultate zum Absentismusaufkommen folgen und den Abschluss bildet eine vergleichende Zusammenfassung der Prädiktoren für Absentismus in Regel- und Kleinklassen.

Soziodemografie

In Kleinklassen ist der Anteil an Schülern mit rund 57% signifikant ($\chi^2 = 5.46$, $p < .05$) höher als in den Regelklassen, welche jeweils mit 50%-Anteilen ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis aufweisen. Die Schüler/innen der Kleinklassen sind mit einem Durchschnittsalter von 15,3 Jahren signifikant ($T = 6.57$, $p > .01$) älter als die Lernenden in den Regelklassen, welche ein Durchschnittsalter von 14,5 Jahren aufweisen (grundlegendes Niveau: 14,6 Jahre; erweitertes Niveau 14,3 Jahre). Die Betrachtung nach Klassenstufe zeigt, dass das im Vergleich zu den Regelklassen das signifikant höhere Durchschnittsalter der Kleinklassenlernenden nur für die Stufen 8. und 9.Klasse gilt (8.Klasse: $T = 4.02$, $p < .01$; 9.Klasse: $T = 10.05$, $p < .01$). Auf der Stufe der 7. Klasse resultiert für die Lernenden der Kleinklassen mit 13.1 Jahren ein leicht, aber nicht signifikant ($T = -.79$, $p > .05$), tieferes Durchschnittsalter als bei den Regelklassen mit 13,4 Jahren. Die Väter von den Kleinklassenlernenden üben Berufe aus, welche gemäss der ISEI-Skala

insgesamt deutlich statistischer einzustufen sind als die Vaterberufe der Regelschüler/innen. Der ISEI-Wert für den Status des Vaterberufs ist bei Schüler/innen der Kleinklassen mit einem Mittelwert von 34,64 ($s=14,56$) signifikant ($T = 7,92$, $p < .01$) tiefer als bei den Lernenden der Regelklassen, welche einen durchschnittlichen ISEI-Wert von 42,18 ($s = 17,17$) ausweisen. Werden in den Regelklassen das erweiterte und das grundlegende Niveau separat betrachtet und den Kleinklassen gegenübergestellt, zeigt sich, dass sich die Schüler/innen der Kleinklassen im ISEI deutlich und signifikant vom erweiterten Niveau ($M = 45,65$, $s = 17,69$) unterscheiden ($T = 11,20$, $p > .01$), wogegen der Unterschied zu den Lernenden des grundlegenden Niveaus ($M = 36,26$, $s = 14,44$) vergleichsweise schwach und nicht signifikant ($T = 1,64$, $p > .05$) ausfällt.

Kleinklassen unterscheiden sich im Ausländeranteil deutlich von den Regelklassen. In den Kleinklassen befinden sich mit einem Anteil von 58,5% signifikant ($\chi^2 = 130,64$, $p < .01$) mehr Schüler/innen ausländischer Nationalität als in den Regelklassen mit einem Anteil von 26,5%. In den Kleinklassen gibt es mit einem Anteil von 36,2% signifikant ($\chi^2 = 59,41$, $p < .01$) mehr Lernende, die zu Hause nicht hauptsächlich Deutsch sprechen als in den Regelklassen mit einem Anteil von 16,5%. Damit einher geht der Befund, dass in Kleinklassen mit 66,9% signifikant ($\chi^2 = 74,68$, $p < .01$) mehr Schüler/innen sind als in den Regelklassen (38,8%), bei denen zu Hause mehrere Sprachen gesprochen werden.

Für die Kleinklassen ($M = 2,51$, $s = .53$) resultiert auf dem Index „schulbezogenes Monitoring“ ein signifikant ($T = 6,68$, $p < .01$) höherer Mittelwert als für die Regelklassen ($M = 2,28$, $s = .57$). Bei der Zuwendung durch die Eltern unterscheiden sich die Lernenden der Kleinklassen ($M = 1,95$, $s = .32$) hingegen kaum ($T = .72$, $p > .05$) von den Schüler/innen der Regelklassen ($M = 1,96$, $s = .31$).

Bei der Peerorientierung unterscheiden sich die Lernenden der Kleinklassen nicht wesentlich von den Regelschüler/innen. Mit einem Anteil von 55,1% verbringen annähernd gleich viele Kleinklassenlernende den grössten Teil ihrer Freizeit mit Freunden und Freundinnen wie in den Regelklassen mit einem Anteil von 56,6% ($\chi^2 = .234$, $p > .05$).

Die Schüler/innen der Kleinklassen ($M = .73$, $s = .58$) zeigen auf dem Index „negatives Verhalten im Unterricht“ einen signifikant ($3,51$, $p < .01$) höheren Mittelwert als die Lernenden der Regelklassen ($M = .60$, $s = .52$). Kleinklassen ($M = 1,43$, $s = .34$) haben auf dem Index „Schulklima“ einen signifikant ($T = 24,35$, $p < .01$) tieferen Mittelwert als die Regelschüler/innen ($M = 1,97$, $s = .56$). Im erweiterten wie auch im grundlegenden Niveau wird das Schulklima von den Schüler/innen deutlich besser beurteilt als in den Kleinklassen.

Gemeinsam mit Schulabsentismus auftretendes Verhalten

Substanzkonsum

Unter den Kleinklassenlernenden hat es deutlich und hochsignifikant ($\chi^2 = 64,14$, $df = 4$, $p < .01$) mehr Personen, die rauchen. So hat es unter den Schüler/innen in den Regelklassen rund 9%, die fast jeden Tag rauchen, wogegen dieser Anteil in den Kleinklassen etwas mehr als 20% beträgt. Beim Konsum von Haschisch unterscheiden sich Klein- und Regelklassen weniger

deutlich als beim Zigarettenkonsum ($\chi^2 = 7,44$, $df = 4$, $p > .05$). In Kleinklassen ist der Anteil von Personen die schon einmal gekifft haben mit 20% etwas höher, als in den Regelklassen (15%). Bei den regelmässigen Konsumenten lassen sich hingegen keine nennenswerte Unterschiede ausmachen.

Körperliche Beschwerden

Bei den körperlichen Beschwerden unterscheiden sich Kleinklassen und Regelklassen derart, dass es in den Regelklassen zwar etwas mehr Schüler/innen hat, die praktisch nie an Kopfschmerzen leiden oder sich müde und abgespannt fühlen als in den Kleinklassen. Andererseits ist in den Regelklassen der Anteil der Lernenden höher als in den Kleinklassen, der diese Symptome im Schuljahr mehr als fünf Mal verspürt hat.

Delinquenz

Kleinklassenschüler (mittlere Delinquenz: $M = .25$, $s = .28$; schwere Delinquenz: $M = .20$, $s = .31$) erzielen auf den Delinquenzindices, welche die Ausübung verschiedener mittlerer und schwerer Delikte zusammenfassen, deutlich höhere Werte als die Regelklassen (mittlere Delinquenz: $M = .21$, $s = .25$; schwere Delinquenz: $M = .12$, $s = .25$). Die Unterschiede sind signifikant (mittlere Delinquenz: $T = 2,34$, $p < .05$; schwere Delinquenz: $T = 4,32$, $p < .01$).

Schulabsentismus

Die Schüler/innen der Kleinklassen unterscheiden sich in vielen Schwänzformen nur zufällig von den Regelklassenschülern. Einzig bei der Frage zum Schwänzen einzelner Tage ergibt sich ein leichter, aber signifikanter Unterschied zwischen den Kleinklassen und den Regelklassen (Cramers- $V = .05$, $p < .01$; $\gamma = .22$, $p < .01$). Mit einem Anteil von 20,2% gibt es in den Kleinklassen etwas mehr Schüler/innen als bei den Regelschüler/innen (13,6%), die angeben, einzelne Tage geschwänzt zu haben. Bei den Fragen zum Schwänzverhalten fällt auf, dass der Anteil an Schüler/innen, die auf die Fragen zum Schwänzverhalten keine Antwort abgeben, in Kleinklassen mit rund 5% grösser ist als im erweiterten (1,1%) und grundlegenden Niveau (1,5%). Möglicherweise hängt dies mit der höheren sozialen Kontrolle in kleinen Lerngruppen zusammen.

Zusammenhänge mit dem Schwänzen in Kleinklassen und Regelschulen

Weil der Schwänzindex eine rechtsschiefe Verteilung aufweist, wird der Korrelationskoeffizient nach Spearman berechnet (angemessen für ordinale Daten oder nicht normalverteilte intervallskalierte Daten). Für die ausgewählten Variablen des familiären Kontextes, sowie der Wirkräume Schule und Peers zeigen sich bei den Kleinklassen von der Richtung her dieselben bivariaten Zusammenhänge wie bei den Regelklassen, diese sind aber für Kleinklassenlernende tendenziell etwas weniger stark ausgeprägt. Die negativen Zusammenhänge (Korrelation nach Spearman) zwischen dem Schwänzen und dem schulbezogenen Monitoring ($r = -.23$, $p < .01$) bzw. der elterlichen Zuwendung ($r = -.10$, $p > .05$) sind in den Kleinklassen weniger stark

ausgeprägt als in den Regelklassen ($r = -.31, p < .01$; $r = -.12, p < .01$). Das familiäre Umfeld scheint demnach bei Kleinklassenschüler/innen einen geringeren Einfluss auf die Absenzen zu haben als bei Regelschüler/innen. Auch bei den schulischen Variablen zeigen sich für die Kleinklassen weniger stark ausgeprägte Zusammenhänge mit dem Schwänzen als in den Regelklassen. Während der positive Zusammenhang zwischen dem Schwänzen und dem negativen Verhalten im Unterricht auch für die Kleinklassen ($r = .32, p < .01$) deutlich und hochsignifikant ausfällt (Regelklassen: $r = .40, p < .01$), ist für das gute Schulklima in Kleinklassen ($r = -.08, p > .05$) nur ein schwacher und nicht signifikanter Zusammenhang mit dem Schwänzen auszumachen (Regelklassen: $r = -.27, p < .01$). Einzig für die Peerorientierung zeigt sich bei den Kleinklassen ($r = .21, p < .01$) ein stärker ausgeprägter Zusammenhang mit dem Schwänzen als bei den Regelklassen ($r = .17, p < .01$).

6.7 Ein-Ebenen-Analysen versus Kontextanalysen: Ein zusammenfassender Vergleich

Dieses abschliessende Kapitel zur Analyse der Schülerfragebögen fasst die wesentlichen Erkenntnisse sowohl rein aus Schülerperspektive als auch auf Mehrebenenbasis zusammen. Der Aufbau orientiert sich hierbei an den vier Wirkräumen unseres Arbeitsmodells.

Persönlichkeit und Verhalten der Jugendlichen

Im Rahmen der linearen Regressionen konnten bezüglich der persönlichkeitsbezogenen Variablen der Jugendlichen im Wesentlichen sechs Prädiktoren für schulabsentes Verhalten identifiziert werden. Während negatives Verhalten im Unterricht, leichte bis mittlere Delinquenz sowie der Konsum berauschender Substanzen in verstärkendem Zusammenhang mit Absentismus stehen, so wirken die Regeltreue sowie ein hohes soziales Selbstkonzept der Jugendlichen sich vermindernd auf die Absenzen aus. Unter denjenigen Faktoren, die sich über alle drei Kontextanalysen (Schulgrösse und -niveau sowie Gemeindegrösse) hinweg konstant als effektstark erwiesen, finden sich aus dem Bereich Persönlichkeit und Individuum der Schüler/innen alle sechs wieder. Diese Stabilität erhärtet die Aussagekraft der Prädiktoren und die Vermutung, dass die über mehrere Analysemethoden hinweg konsistent erklärungsstarken Variablen zentrale Faktoren für die Aufklärung des Phänomens Schulabsentismus sind den Kontextanalysen stellten sich darüber hinaus noch die körperlichen Beschwerden der befragten Schüler/innen als relevant heraus.

Familiärer Kontext der Jugendlichen

Hinsichtlich des familiären Umfeldes der Schüler/innen kristallisierten sich bei den linearen Regressionen zwei absentismusrelevante Kriterien heraus: die elterliche Zuwendung sowie das schulbezogene Monitoring. Diese beiden familiären ‚Schutzfaktoren‘ gegen Schulabsentismus wurden im Rahmen aller drei Kontextanalysen voll bestätigt. Auch unter Kontrolle der Gemeinde- und Schulgrösse sowie des Anforderungsniveaus spielt das erzieherische Verhalten der Eltern in Bezug auf die Schule eine essenzielle Rolle für das Absentismusverhalten der Kinder.

Schulisches Umfeld der Jugendlichen

Aus den Einschätzungen der Jugendlichen heraus wurden anhand der linearen Regressionen im Bereich Schule lediglich zwei Faktoren als signifikant mit Absentismus zusammenhängend identifiziert: das Schulklima und die Note in Mathematik.

Peergroup der Jugendlichen

Während die linearen Regressionen darauf hindeuteten, dass die Einschätzung der eigenen Beliebtheit unter Gleichaltrigen sowie das aktive Engagement in Vereinen in signifikantem Zusammenhang mit Absentismus stehen, wurde dies im Falle der Kontextanalysen lediglich für die Einschätzung der eigenen Beliebtheit bei den Peers bestätigt. Das Vereinsengagement tritt hier nicht konstant hervor.

Gesamthaft festigen die synoptischen Betrachtungen der linearen Regressionen und der Kontextanalysen das am Anfang dieses Kapitels vorgestellte Prädiktorenmodell, welches für unsere Stichprobe das Phänomen Schulabsentismus zu erhellen vermag. Aus allen vier Wirkräumen, die vorab theoriebasiert angenommen und der Datenerhebung zu Grunde gelegt wurden, haben sich Faktoren über die Analysen hinweg bewährt: negatives Verhalten im Unterricht, leichte bis mittlere Delinquenz, Substanzkonsum, Regeltreue, soziales Selbstkonzept, schulbezogenes Monitoring und Zuwendung der Eltern, Schulklima, Mathematiknote sowie Beliebtheit bei Gleichaltrigen. Die Persönlichkeit resp. die individuell-persönlichen Merkmale der Jugendlichen machen hierbei den einflussreichsten Komplex aus.

7 Einzelinterviews mit Schulabsentisten

Im Rahmen unserer Studie wurden 14 Schulabsentisten ergänzend zur Fragebogenerhebung qualitativ anhand von teilstandardisierten Interviews befragt. Die befragten Schüler/innen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 15 und 17 Jahren alt und besuchten das 8.-10. Schuljahr. Zehn der Schüler/innen gingen in die Realschule, einer besuchte die Werkschule, eine Schülerin die Fachmittelschule und eine die Sekundarschule. Acht der befragten Jugendlichen hatten bereits ein Schuljahr wiederholt, darunter ein Schüler zweimal.

Im Folgenden werden die inhaltsanalytisch gewonnenen Erkenntnisse thematisch strukturiert dargestellt. Als roter Faden dient das Verfahren der Fallkontrastierung nach Kelle und Kluge (1999), welches eine qualitative Methodik von der Stichprobenziehung bis hin zur Datenanalyse umfasst. Zunächst wird daher die Stichprobe der Schüler/innen kurz allgemein beschrieben und auf die Auswertungsmethode eingegangen, ehe dann die Gespräche mit den Jugendlichen in den Fokus rücken. Hierzu werden einleitend die Einzelporträts skizziert, um die Leserschaft gezielt durch die Analyse zu führen. Da in den Interviews vornehmlich die Lebenssituation der Jugendlichen sowie der Prozess ihres Absentismus-Verhaltens ausschlaggebend waren, werden diese beiden Themenkomplexe in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und in den Kapiteln 7.1 bzw. 7.2 beschrieben. Der Aufbau der Gespräche mit den 14 Schulabsentisten folgte dem Prinzip einer prozessorientierten Betrachtung des Absentismus und wurde anhand des Interview-Leitfadens vereinheitlicht. Gemeinsam mit den Jugendlichen sollte reflektiert und herausgearbeitet werden, wodurch ihr unerlaubtes Fernbleiben von der Schule grösstenteils motiviert wurde, wie die akute Häufigkeit der Absenzen ist und schliesslich ihre Einstellung gegenüber dem Beenden ihrer Absentismuskarriere. Um eine Verbindung zu den quantitativen Analysen und eine Integration in den Anspruch der Grundlagenforschung herzustellen, werden im anschliessenden Kapitel (7.3) die Interviews ebenfalls nach dem Verfahren der Fallkontrastierung schematisiert, um die Fälle in Merkmalsräume zu sortieren. Die drei erwähnten Etappen Beginn, Hochphase und Ende des Schwänzens sind hier die Gliederungsgrundlage. So kann einerseits der Gedanke der Wirkräume wieder aufgegriffen und andererseits mit den Etappen als dem Herzstück der Interviews verknüpft werden.

Das Verfahren der Fallkontrastierung

Ihre spezifische Valenz erhalten die Einzelfallstudien der Jugendlichen über ihren Bezug zu den Befunden aus der Fragebogenerhebung (vgl. Kapitel 6.4). Damit kann eine fundierte Verbindung zwischen den quantitativen Resultaten und den Einzelfällen geschaffen werden. Das Vorgehen der Fallkontrastierung beginnt bereits mit der Stichprobenziehung und folgt dem Grundsatz der Suche nach einer möglichst unverzerrten Stichprobe. Dies bedeutet, dass die befragten Jugendlichen nach vorab festgelegten Kriterien ausgewählt werden sowie die Stichprobenziehung planvoll erfolgt. Im Rahmen des hier vorgestellten Projekts galten folgende Kriterien für die Rekrutierung der Stichprobe:

1. Freiwilligkeit der Teilnahme und Eigeninitiative der Jugendlichen sich für ein Interview zu melden
2. Alter zwischen 14 und 16 Jahren
3. Regelmässige Absenzen in der Schule

Die Stichprobe: 14 ‚bekenkende Schulschwänzer‘

Die soeben vorgestellte Kriterienkombination aus drei Voraussetzungen erwies sich als engmaschiger Filter für die Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen an der Studie. Einige Schüler/innen hatten Bedenken bezüglich der Anonymität und möglicher Reaktionen ihrer Schule und sahen deshalb von einer Teilnahme ab. Betrachtet man nun die oben erwähnte auslösende Motivlage der Schüler/innen in Bezug auf den Beginn des Schwänzens, so kann man drei der Jugendlichen einer externalen Motivation zuordnen, sieben einer sowohl external als auch internal bedingten Motivation und vier einer rein person-internen Motivation. Generell haben wir mit unseren 14 Fällen 14 verschiedene Schulschwänzer-Geschichten kennen gelernt, die sich nach einigen Kriterien gruppieren lassen. Jedoch ist auf der vorliegenden Datenbasis keine Typenbildung in dem Sinne möglich, dass sich mehrere Merkmale in ihrer Kombination so zusammenbringen liessen, dass einige Jugendliche konstant in derselben Gruppe wären. Daher wird bei der Auswertung darauf geachtet, dass aus jedem einzelnen Fall die prozessrelevanten Punkte berücksichtigt werden, unabhängig davon, ob der jeweilige Schulschwänzer sich einem Cluster zuordnen lässt.

Die Datenauswertung: Schematisierung in Merkmalsräumen

Die Auswertung der Einzelfallinterviews vertieft das Prinzip der Fallkontrastierung, indem anhand des Interviewleitfadens und dem auch der Fragebogenerhebung zugrunde liegenden Wirkraumsystem Kategorien formuliert wurden. Auf dieser Basis kann ein systematischer Vergleich von Textstellen aus den Interviews erfolgen. Auf der Basis dieser Textstellen werden die Interviews bezüglich einzelner Kategorien in eine Matrix („Kategorienschema“, Kelle & Kluge, 1999, S. 54) eingeteilt. Ein solches Kategorienschema weist Dimensionen auf zwei orthogonalen Achsen auf, welche gleich einem Koordinatensystem eine Mehrfeldertabelle ergeben.

Für die Auswertung der vorliegenden Gesprächstranskripte steht besonders der Fokus der Prozessorientierung der Interviews sowie die vier Wirkräume Schule, Familie, Peers und Person als mögliche Auslöser für Absentismus im Vordergrund. Die Dimension der Motive für Absentismus in einem bestimmten Wirkraum bleibt dabei über den gesamten Analyseprozess hinweg konstant. Die Aussagen der Schüler/innen werden zunächst im Hinblick auf Beginn, akute Häufigkeit und Ende des Absentismus bzw. auslösenden Wirkraum thematisch indiziert und anschliessend nach einer synoptischen Analyse in die Schemata übertragen (ebd., S. 55). Dabei erfolgt die Zuordnung der Einzelfälle in ein Feld, welches durch je eine Dimension auf den beiden Merkmalsachsen charakterisiert ist, nach dem Prinzip der grössten Zahl der zugeordneten Textstellen zu einer der Dimensionen. Hatte ein Schüler/innen also am meisten

absentismus-auslösende Faktoren im Wirkraum Schule genannt, so wurde er dieser Dimension zugewiesen und entsprechend einer weiteren Dimension auf der zweiten Kategorienachse.

Der nächste Auswertungsschritt beinhaltet die interpretative Benennung der Mitglieder der einzelnen Zellen. Dieser semantische Prozess verbindet die beiden Dimensionen, welche auf jeweils einer der beiden Achsen die Merkmale jeder einzelnen Zelle bilden. Grundsätzlich entspricht dieses Vorgehen einem typenbildenden Verfahren, wobei als Resultat alle Fälle in einer Zelle demselben Typus zuzuordnen sind (ebd., S. 75f.). Da unsere Stichprobe für eine sinnvolle Typenbildung empirisch keine ausreichende Grösse aufweist, behalten die Fälle auch nach der Zuweisung einer Zelle ihren Einzelfallcharakter und werden auf exemplarischer Ebene porträtiert. Die im jeweiligen Abschnitt zu porträtierenden Fälle werden der Übersichtlichkeit halber in den Rastertabellen fett gedruckt.

Die abschliessenden drei Kapitel zeigen die Resultate dieser Zuordnung der Fälle in eine Achsenmatrix, gegliedert nach Beginn, aktuellem Zustand und (geplantem) Aufhören mit dem Schwänzen. Des Weiteren werden die 14 befragten Schüler/innen mithilfe eines Kurzporträts vorgestellt und jeder Einzelfall erhält zudem eine ‚typische‘ Bezeichnung, welche spezifisch auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Zelle hin formuliert wurde. Zunächst werden lediglich die markanten Inhalte der Porträts in Bezug auf die jeweilige Merkmalstabelle formuliert. Diese werden am Schluss des Kapitels nochmals aufgegriffen, in dem die vollständigen Porträts dargestellt sind.

7.1 Die jugendlichen Schulschwänzer im Porträt

Porträt 1, Anna: *Die früh schwänzende Schulverweiderin*

Vor zwei Jahren, während des 6. Schuljahres, kam Anna wegen des Umzugs ihrer Familie auf eine neue Schule. In ihrer früheren Schule hat sie nie Unterricht versäumt, weil sie gerne in der Schule war. Seit sie jedoch umgezogen ist, fehlt sie mindestens einmal pro Woche aus Lustlosigkeit oder weil sie ihrem Klassenlehrer nicht begegnen will. Von ihm fühlt sie sich gegenüber ihrer Klasse gedemütigt und ungerecht behandelt. Auch in der Klasse selbst geht es ihr nicht gut, ihre Freunde hat sie deshalb vorwiegend ausserhalb. Annas Absentismus wird bis heute hauptsächlich durch das Bedürfnis, den Aufenthaltsort Schule zu vermeiden, motiviert. Dies führte dann auch zu einem deutlichen Leistungsabfall, weshalb sie innerhalb ihrer neuen Schule von der Sekundar- in die Realabteilung wechseln und ein Schuljahr wiederholen musste. Obwohl Anna das Absenzensystem als streng empfindet, hindert sie dieses nicht am Schwänzen. Entschuldigungen schreibt ihr ihre Mutter. Anna beschreibt sich selbst als einen fröhlichen, kontaktfreudigen Menschen.

Porträt 2, Ronja: *Die lustlose Oberstufenabsentistin*

Ronja beschreibt sich selbst als schüchternen Menschen, der sich nicht leicht aus der Ruhe bringen lässt. Als sie im 7. Schuljahr das erste Mal absichtlich nicht am Unterricht teilnahm, befand sie sich in einer Phase genereller Lustlosigkeit. So kann sie ihr Schwänzen nicht an einem konkreten Grund festmachen, sondern an einer vorübergehenden Antriebslosigkeit. Ihre Krankmeldungen hat sie sich jeweils von ihrem Vater unterschreiben lassen, der sie allerdings durchschaute und mit PC-Verbot bestrafte. Weil sie mit der Zeit viel Unterrichtsstoff versäumte und ihre Leistungen sich deutlich verschlechterten, schwänzt Ronja inzwischen nicht mehr. Sie glaubt, dass ihre Lehrer oder ihr Vater durch Konsequenz und Strenge ihr Schwänzen hätten verhindern können.

Porträt 3, Maxim: Der provokante Oberstufenabsentist

Maxim schwänzt seit er 13 Jahre alt ist alle zwei Wochen ein paar Randstunden. Er hat einige Freunde, beschreibt sich selbst jedoch als introvertiert und ruhig. Eine Klasse wiederholen musste er nie und die Gründe für seine Absenzen verortet er ausserhalb seiner Person, nämlich bei seiner Mutter und in der Schule. Seine Mutter gibt sich alle Mühe, ihm eine strenge Erziehung angedeihen zu lassen, ist jedoch in den Augen von Maxim nicht wirklich konsequent. Mit seinem Verhalten möchte er bewusst provozieren, damit sie endlich die angedrohte Konsequenz auch wahr macht und ihn bestraft. In Bezug auf die schulischen Gründe für sein Fernbleiben braucht er manchmal einfach zusätzliche Zeit, um Stoff nachzulernen, weshalb er sich ab und zu eine Auszeit nimmt.

Porträt 4, Jessica: Die spät schwänzende Gelandweilte

Jessica ist zunächst einmal keine ‚typische Schwänzerin‘: Sie hat lediglich ein einziges Mal geschwänzt und dies relativ spät, im 9. Schuljahr. Der Grund für ihr Fehlen war, dass sie keine Lust auf den Werkunterricht hatte. Bezogen auf die Gesamtsituation an ihrer Schule vermutet sie jedoch, dass ein Grossteil ihrer Mitschüler/innen schwänzt, weil diese von Lehrern oder anderen Schüler/innen fertig gemacht werden. An Jessicas Schule müssen die Schüler/innen eine Busse bezahlen, wenn sie schwänzen. Nicht zuletzt deswegen hatte sie währenddessen ein schlechtes Gewissen und Angst, erwischt zu werden. Zudem langweilte sie sich während des Unterrichts. Im Hinblick auf die Lehrstellensuche schwänzt Jessica nicht mehr, für sie ist es zudem eine Frage des Vertrauens, regelmässig zur Schule zu kommen.

Porträt 5, Bettina: Die regelmässige Spontanabsentistin

Lernen fiel Bettina schon immer leicht. In der siebten Klasse hatte sie einen schweren Stand in ihrer Klasse, wurde von Kameraden gemieden und war nicht gern in der Schule. Dennoch hat sie erst später mit dem Schwänzen begonnen, als sie sich im Religionsunterricht langweilte. Inzwischen verlässt Bettina spontan den Unterricht, wenn sie merkt, dass die Lehrer sie aufgrund vorgetäuschter Schmerzen gehen lassen. Ab und zu nutzt sie die Zeit, um sich mit Freunden zu treffen. Bettina mag das Verbotene daran. Gesamthaft fehlt sie auf diese Weise etwa alle zwei Wochen. Sie hat Bedenken, dass allzu häufige Absenzen sich negativ auf den Zugang zu weiterbildenden Schulen auswirken, dennoch hört sie nicht ganz damit auf.

Porträt 6, Reto: Der wöchentliche Schulfachschwänzer

Das erste Mal geschwänzt hat Reto, weil er sich von seiner Englischlehrerin ungerecht behandelt gefühlt hat. Das Verhältnis zu ihr ist für ihn sehr problematisch, zumal er auch Englisch enorm schlecht versteht und sowohl fachlich als auch persönlich mit dem Englischunterricht Mühe hat. Um den ungeliebten Englischstunden zu entgehen, schiebt Reto wöchentlich eine Krankheit vor. Gemeinsam mit Kollegen hat er einmal in Wasser aufgelöste Tafelkreide ins Gesicht geschmiert, damit sie bleich aussahen und sich krank melden konnten. Aufgrund eines cerebralen Problems wird Reto häufig ohnmächtig und versäumt so zusätzliche Unterrichtszeit. Retos Abwesenheit beruht damit sowohl auch tatsächlichen gesundheitlichen Problemen als auch auf vorgetäuschten Krankheiten.

Porträt 7, Carlo: Der erholungsbedürftige gelegentliche Absentist

Carlo verbringt den grössten Teil seiner Freizeit mit seiner Clique. Schwänzen ist unter ihnen jedoch kein Thema, er tut es daher meist alleine. Die Zeit während des Schwänzens betrachtet er als Erholung. Er täuscht dann eine Krankheit vor und geniesst die Zuwendung seiner Mutter. So verbringt er die Unterrichtszeit zu Hause, spielt mit der Playstation oder sieht fern. Seine Mutter unterschreibt die Krankmeldungen für die Schule. Daher kann Carlo es sich nicht erlauben, öfter blau zu machen, da seine Mutter bereits jetzt manchmal misstrauisch wird, ob er wirklich krank sei. Die in Aussicht stehende Lehre, für die er allerdings seine Mathematiknote deutlich verbessern muss, motiviert ihn, mit dem Schwänzen aufzuhören.

Porträt 8, Paul: Der schulumüde Blockschwänzer

Probleme mit Lehrpersonen oder Mitschüler/innen hat Paul keine. Mit seinen Leistungen ist er zufrieden, wobei eine Lehrperson ihm mehrfach gesagt hat, er gehöre von seinem Potenzial her eigentlich in die Sekundar- statt in die Realschule. In der ersten Klasse der Realschule begann dann auch Pauls Schulunlust. So hat er angefangen, teilweise wochenlang zu schwänzen. Die Unterschriften seiner Eltern auf Entschuldigungen hat er solange gefälscht, bis sein Klassenlehrer zu Hause anrief und es zu einem Elterngespräch kam. Die Konsequenz war ein Besuch bei der Fachstelle und die Zurückstufung auf Realniveau. Eine nennenswerte Reaktion seiner Eltern gab es nicht. Paul findet es schlimm, wenn man zu viel schwänzt, weil er selbst erfahren hat, wie unangenehm die Konsequenzen sein können. Daher bemüht er sich nun aktiv, seine Absenzen deutlich zu reduzieren. Er bereue allerdings nichts.

Porträt 9, Benjamin: Der fachspezifische Gelegenheitsabsentist

Mathematik und ‚Mensch und Umwelt‘ sind Fächer, die Benjamin überhaupt nicht gerne hat. Deshalb umgeht er gezielt diese Fächer und fehlt wenige Male pro Semester. Er ruft dann selbst in der Schule an, sagt, es gebe ihm nicht gut und bleibt dann zuhause. Er möchte auf keinen Fall nochmals erwischt werden, denn als ihm dies einmal passierte, musste er Fr 200.- Busse aus eigener Tasche bezahlen. Generell findet Benjamin Schulschwänzen nicht richtig, weshalb er es inzwischen weitgehend reduziert hat. Früher hat er mehr als ein paar Mal pro Semester blau gemacht. Die Lehrer reagieren kaum auf seine Verhaltensänderung, seine Eltern jedoch freuen sich sehr darüber.

Porträt 10, Lena: Die Unmotivierte, die mit dem Absentismus aufhören möchte

Lena geht momentan nicht gerne in die Schule, weil sie den Geräuschpegel dort als Stress empfindet. Ihre Lehrer hat sie eigentlich gerne, findet sie aber zu alt und zu konservativ, weil sie regelmässig Strafarbeiten verteilen. Unerlaubt dem Unterricht fern bleibt sie allerdings erst seit sie in diesem Schuljahr einen Kurs belegt hat, welcher sie nicht interessiert. So versäumt sie gezielt diese Stunden. Manchmal schwänzt sie auch Randstunden, wenn sie zu faul ist, vom Sportgebäude zurück zur Schule zu gehen. Lena hat bereits mehrere Schnupperlehren absolviert und für sich entdeckt, dass sie Coiffeuse werden möchte. Sobald die Lehre beginnt, möchte sie nicht mehr schwänzen.

Porträt 11, Susi: Die gezwungene Absentistin ohne Aufhörabsicht

Susi ist die einzige unter den 14 Absentisten, die den Auslöser und den Grund für ihr regelmässiges Schwänzen ausschliesslich in der Familie festmacht. Sie fehlt alle 6 Wochen einmal, um Zeit mit ihren Freunden verbringen zu können. Diesen Umgang verbieten ihr ihre Eltern und beauftragen Susis Bruder damit, sie zu überwachen und dafür zu sorgen, dass sie gleich nach der Schule nachhause geht. Schwänzen ist für Susi die einzige Möglichkeit, Freundschaften zu pflegen. Abgesehen davon sieht sie keinen Grund zu schwänzen und versteht auch Klassenkameraden nicht, die ohne diese Einschränkung seitens der Eltern schwänzen. Solange ihre Eltern so streng sind, sieht Susi keinen Grund damit aufzuhören.

Porträt 12, Vera: Die ehemalige, peer-orientierte Absentistin

Vera hat inzwischen aufgehört mit dem Schwänzen, das sie einmal sehr exzessiv betrieb. In der Regel fehlte sie mindestens einmal pro Woche zwischen zwei Stunden und einem halben, selten auch einem ganzen Tag. Schwänzen war für Vera ein Erlebnis, welches sie mit ihren Peers teilte und währenddessen weitere deviante Verhaltensweisen erprobte, gemeinsam wurde gekifft, getrunken und herumgehangen. Einen besonderen Reiz hatte dabei auch der Aufenthalt während der Schulzeit in Cafés oder auf Parkbänken. Dass Vera ihr Schwänzen reduziert und schliesslich damit aufgehört hat, ist u.a. auf den Schulniveaurechsel von der Sekundar- in die Realschule zurückzuführen. Sie bereut ihr Schwänzen in der Zwischenzeit auch, da sich die Lehrstellensuche infolge der vielen Absenzen im Zeugnis als schwierig erwiesen hat.

Porträt 13, Sergio: Der Hausaufgabenverweigerer ohne Aufhörabsicht

In Sergios Schule gilt die Regel, dass während der Woche nicht erledigte Hausaufgaben am Samstagvormittag nachgearbeitet werden müssen. Um dieser Konsequenz zu entgehen, blieb Sergio zum ersten Mal der Schule fern. Auch heute noch sind nicht gemachte Hausaufgaben der Hauptgrund für seine Absenzen. Pro Schuljahr versäumt Sergio so gesamthaft fünf Wochen Unterricht, wenn er schwänzt, dann gleich mehrere Tage. Für die von der Schule geforderten Entschuldigungen fälscht er die Unterschrift seiner Mutter. Schule ist ein Platz zum Freunde treffen und so wird auch gerne in der Gruppe ‚blau gemacht‘. Sergio findet Schulschwänzen nicht schlimm und plant daher auch nicht, damit aufzuhören.

Porträt 14, Sämy: Der Aussenseiter, der aufhören möchte

Sämy ist in der Schule ein Aussenseiter und gerne für sich alleine. Alle zwei Monate schwänzt er spontan einzelne Stunden, wenn beispielsweise ein Test ansteht. Seinen Eltern erzählt er, dass er krank sei und bekommt so ihre Unterschrift für Entschuldigungen. In der Schule hält er sich nicht gerne auf und weil er dort nicht richtig integriert ist, geht er regelmässig zur Schulsozialarbeiterin. Während seiner Absenzen fährt er gerne mit seinem Moped herum oder geht ins Schwimmbad. Sämy selbst sagt, er würde weniger schwänzen, wenn die Lehrer weniger streng wären und Absenzen nicht mit Nachsitzen bestrafen würden. Nach der OS wird Sämy das zehnte Schuljahr absolvieren. Einen Wunschberuf hat er nicht, dennoch ist er sich zumindest dahingehend sicher, dass er während der Lehre nicht mehr schwänzen wird.

7.2 Die Lebenssituation der Befragten

Die Lebenssituation der Jugendlichen wurde mit Blick auf die Wirkräume Schule, Familie und Peers sowie auf die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hin erfragt. Dementsprechend ist dieser Abschnitt in vier Unterkapitel zu je einem Wirkraum gegliedert.

Die Selbsteinschätzung der Absentisten

Die Geschlechter verteilen sich je zur Hälfte auf Mädchen und Jungen. Acht Schüler/innen sind nicht deutscher Muttersprache, aber teilweise bereits in der Schweiz geboren. Als Einstieg in das Gespräch wurden die Schüler/innen zunächst gebeten, sich selbst als Person und bezüglich ihrer Charaktereigenschaften zu beschreiben. Neun der Jugendlichen beschreiben sich hier als extravertierte, fröhliche Menschen, die gerne ihre Zeit mit Gleichaltrigen oder der Familie verbringen. Die anderen fünf sehen sich selbst als eher introvertiert und wenig kontaktfreudig. Die Freizeitbeschäftigungen der Jugendlichen variieren zwischen regelmässigen, organisierten Hobbies wie Fussball spielen oder Fitness-Studio und spontanen, unstrukturierten Tätigkeiten wie fotografieren, Musik hören, shoppen gehen, kirchliche Jugendtreffs oder etwas trinken gehen mit Freunden. Fernsehen, Beschäftigung am PC oder mit Spielkonsolen sind für beinahe alle befragten Jugendlichen eine regelmässige Tätigkeit, die auch und gerade während des Schulschwänzens zum Tragen kommt.

Der Freundeskreis der Absentisten

Die Mehrzahl der Schulschwänzer ist in einen mittleren bis grossen Freundeskreis eingebunden, wobei die Angaben zwischen 5 und 60 Personen schwanken. Lediglich ein Schüler sieht sich selbst als Aussenseiter in der Schule und hat nur wenige gleichaltrige Bezugspersonen. Meistens haben die Schüler/innen zu einer kleinen Personenzahl (ca. fünf) eine besonders enge Bindung. Mit den übrigen Freunden verbringen sie ebenfalls regelmässig Zeit und tauschen sich aus, ohne dass sie zusammen über alles reden. In den meisten Fällen besuchen die Freunde dieselbe Schule. Es bestehen jedoch auch Freundschaften zu Schüler/innen anderer Schulen oder zu solchen, welche bereits in der Berufslehre stehen. Je nach Enge der Freundschaft verbringen sie mehr oder weniger Zeit zusammen. Die gemeinsamen Aktivitäten erstrecken sich wie bei den individuellen Freizeitbeschäftigungen von gemeinsamen Hobbies bis hin zu informellen Treffen in Kneipen oder Einkaufszentren. Die Zugehörigkeit zu einer Clique wird explizit nur von einer Schülerin betont. Die übrigen verbringen ihre Freizeit nicht mit stets denselben Freunden, sondern gestalten die Aktivitäten mit jeweils anderen Peers.

Die Familien der Absentisten

Unsere interviewten Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in den Familienstrukturen, während deren zehn mit beiden Elternteilen zusammenleben. Vier wohnen mit einem allein erziehenden Elternteil zusammen, darunter ein verwitweter Vater mit einer neuen Lebensgefährtin. Ein Befragter ist ein Einzelkind. Die übrigen leben mit einem bis vier Geschwistern zusammen, wobei die Stellung der Schwänzer in der Geschwisterreihe sehr unterschiedlich ist. In einem Haushalt wohnt zudem eine Tante. Drei der Jugendlichen haben einen Elternteil durch Tod oder Scheidung und Kontaktabbruch verloren. Das Wohlbefinden innerhalb der Familie wird mehrheitlich als gut wahrgenommen, einzelne Spannungen zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern bzw. Geschwistern werden jedoch erwähnt. Neun der Jugendlichen leben in einer Wohnung, drei in einem Haus und bei zwei Schüler/innen liegen hierzu keine Angaben vor. Alle Befragten besitzen ein eigenes Zimmer, mindestens zwei haben einen eigenen Fernseher und resp. oder eine Spielkonsole oder einen PC für sich. Der Erziehungsstil der Eltern wird von den Jugendlichen meist als ‚moderat‘ geschildert, wobei es bei einzelnen Themen zumindest einen Elternteil gibt, der hier strenger reagiert als gewöhnlich. Solche Angelegenheiten sind vornehmlich Ausgang, Freunde oder Noten. Eine Schülerin beschreibt einen autoritären und restriktiven Erziehungsstil, welcher von den Eltern ein Stück weit auch an den älteren Bruder des Mädchens delegiert wird, der dafür sorgt, dass sie direkt nach der Schule nachhause geht. Gemeinsame Aktivitäten in der Familie werden nur teilweise genannt, diese finden grösstenteils am Wochenende statt und beziehen sich häufig auf Besuche bei Verwandten. Die Berufstätigkeit der Eltern ist innerhalb der Stichprobe sehr vielfältig. In einem Fall arbeiten beide Eltern zu 100%, häufig ist der Vater in Vollzeit berufstätig und die Mutter in Teilzeit oder Hausfrau. Die Anwesenheit der Eltern zuhause variiert dementsprechend.

Die Schulsituation

Ca. zwei Drittel der Schulschwänzer besuchen die Realschule, einer die Werkschule, eine Schülerin geht in die Fachmittelschule und eine in die Sekundarschule. Acht der befragten Jugendlichen hatten zum Befragungszeitpunkt bereits ein Schuljahr wiederholt, darunter ein Schüler zweimal. Eine Klasse übersprungen hat noch keiner der Jugendlichen, jedoch wurden zwei bereits von Lehrpersonen darauf angesprochen, dass sie im jeweiligen Niveau unterfordert seien. Drei der Schüler/innen haben bereits einen Niveauwechsel, teilweise auch mehrfach, hinter sich. Die Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschüler/innen sowie das individuelle Wohlbefinden in der Schule erwiesen sich als Schlüsselkategorien hinsichtlich des Absentismusverhaltens. Acht Schulschwänzer verorten die Hauptursache dafür, mit dem Schwänzen begonnen zu haben, in schulischen Faktoren. Abneigungen gegen einzelne Fächer oder Lehrpersonen sowie Unwohlsein in der Klasse wegen der Mitschüler/innen scheinen einer der Hauptauslöser für Schulabsentismus zu sein, wie im folgenden Kapitel verdeutlicht werden wird.

7.3 Absentismusverhalten: Überblick

Dieses Kapitel folgt dem Aufbau des Interviewleitfadens, in dem über die Fragebogenerhebung hinaus der Prozesscharakter von typischen ‚Schulschwänzerkarrieren‘ im Mittelpunkt steht. Dieselbe Struktur wird das folgende Kapitel (7.3) aufweisen, wobei anhand der Methode der Fallkontrastierung nach Kelle und Kluge (1999) die Betrachtung der drei Etappen Beginn, Verlauf und Ende des Absentismus auf vertiefende Weise erfolgt.

Beginn und Auslöser des Schulschwänzens

Fünf der interviewten Schulschwänzer begannen bereits im Primarschulalter zu schwänzen, der früheste Zeitpunkt lag im vierten Schuljahr. Schlüsselerlebnisse, welche den Beginn des Schwänzens ausgelöst haben, liegen wie oben erwähnt mehrheitlich im schulischen Kontext begründet. Für ein Drittel der Befragten ist Langeweile im Unterricht der Hauptauslöser für ihren Absentismus. In drei Fällen waren konkrete Differenzen mit Lehrpersonen der Grund, gezielt die betreffenden Fächer zu meiden. Weiterhin sind nicht erledigte Hausaufgaben ein Motiv, nicht in die Schule zu gehen (zwei Fälle). Vereinzelt wurden noch ein Schulwechsel, Angst vor Prüfungen, Überlastung, der Geräuschpegel in der Schule, spontan etwas anderes lieber machen wollen oder Zeit mit Freunden verbringen als Motive zum Fernbleiben oder Fortgehen genannt. Teilweise erwähnen die Jugendlichen, ihr Absenzenverhalten sei eine Art Rebellion gegen die Eltern, entweder weil sie häufig Konsequenzen androhen und diese niemals folgen oder weil die elterliche Erziehung als zu streng empfunden wird.

Verlauf des Absentismus

Die von den Schüler/innen beschriebenen Prozesse des Schulschwänzens verlaufen sehr unterschiedlich. Die ausgeprägteste Schwänzfrequenz liegt bei mehrmals im Semester eine ganze Woche Abwesenheit. Der betreffende Schüler führt sein häufiges Fehlen auf generelle

Schulunlust zurück, nicht auf Probleme mit Mitschüler/innen oder Lehrpersonen. Ein Mädchen, das seit ihrem Schulwechsel jede Woche mindestens einmal fehlt, spricht ebenfalls von Lustlosigkeit. Ein Grund, der mehrmals als „Motivator“ für weiteres Schwänzen genannt wurde, ist die Abneigung gegen bestimmte Schulfächer bzw. deren Lehrpersonen. Die Angaben zu den selteneren Absentisten schwanken zwischen „ein paar Mal im Semester“, „alle 1-2 Monate einmal“ oder „alle zwei Monate ein paar Randstunden“.

Generell lässt sich festhalten, dass das Vermeiden der Schule ursprünglich zumeist einen konkreten Auslöser hatte, dann jedoch zur Gewohnheit wurde und andere Gründe wie Langeweile, Umgehen der Begegnung mit schulischen Anforderungen (Hausaufgaben, Prüfungen) oder schlicht spontaner Unwille die Hemmschwelle zu schwänzen senken.

Aufrechterhalten bzw. Abbruch des Schwänzens

Drei der Schulschwänzer/innen haben zum Zeitpunkt der Befragung bereits aufgehört zu schwänzen, acht beabsichtigen dies und die übrigen drei haben nicht vor, ihr Verhalten zu ändern. Für acht Schüler/innen war bzw. ist die nahende Berufslehre und Lehrstellensuche ein wichtiges Argument, das Schwänzen zu reduzieren oder ganz damit aufzuhören. Ein häufig genannter Punkt in diesem Zusammenhang ist, dass während der Berufslehre nicht nur theoretischer Schulunterricht stattfindet, sondern auch praktische Arbeit verrichtet wird und man dabei „nicht einfach fehlen“ könne, weil sonst niemand die nötigen Arbeitsschritte erledigen kann. Darüber, ob der Beginn des Schwänzens hätte verhindert werden können, sind die Schüler/innen uneins. Teilweise wird ganz klar konstatiert, dass Schwänzen so oder so irgendwann einmal zur Handlungsstrategie geworden wäre, in anderen Fällen räumen die Absentisten ein, dass etwa Lehrpersonen oder Eltern durch mehr Konsequenz das Schwänzen hätten verhindern können.

Rückblick: Würden sie es wieder tun?

Viele Schwänzer haben ein schlechtes Gewissen, wenn sie der Schule fern bleiben. Daher verbringen sie die Zeit während des Schwänzens meist zuhause verbracht oder an Orten, wo sie mit hoher Wahrscheinlichkeit niemandem aus dem schulischen Kontext begegnen. Eine Form von Reue oder zumindest die Einsicht, dass Schwänzen keine gute Sache sei, spricht aus mehreren Gesprächen mit den Jugendlichen, jedoch führt diese nicht immer auch dazu, dass sie ihr Verhalten beenden und zu regelmässiger Schulpräsenz zurückkehren können. zum tatsächlichen Beenden des Absentismus. Viele sehen ein, dass Schwänzen kontraproduktiv für die Lehrstellensuche und auch für das Vertrauen zu den Lehrkräften ist. Deshalb stehen viele ihrem Verhalten selbstkritisch gegenüber und möchten es beenden. Trotzdem würde ein grosser Teil der Absentisten wiederum schwänzen, weil ihnen Schulschwänzen unter den jeweiligen Umständen als die beste Handlungsstrategie erschien.

Zukunftsansichten

Der Blick in die Zukunft ist für viele der Schulschwänzer/-innen ein Signal dafür, das eigene Absentismusverhalten zu überdenken und zu bewerten. Für die meisten bedeutet der Gedanke an die Zukunft nach der Schule und der Wunsch nach einem erstrebenswerten Beruf einen Anreiz, wieder regelmässig zur Schule zu gehen, da man ja während der Lehrzeit auch nicht schwänzen kann oder sollte. Nur in zwei Fällen spielt der zukünftige Werdegang keine Rolle in Bezug auf die Evaluation ihres Schwänzverhaltens.

7.4 Der Verlauf des Schulschwänzens: Beginn, Prozess und Ende

Beginn und Auslöser des Absentismus

Das unten abgebildete Raster gibt Antwort auf die Frage, wann die Jugendlichen mit dem Schwänzen angefangen haben und welche Motive als Auslöser dafür erwähnt werden können. Dabei wird ersichtlich, dass mehr als die Hälfte der befragten Absentisten aus hauptsächlich schulisch bedingten Gründen mit dem Schulschwänzen begonnen hat. Zwei Jugendliche (Maxim und Susi) gaben familiäre Ursachen an, ein Mädchen (Vera) hat gemeinsam mit ihrer Peergroup damit angefangen und drei Jugendliche nannten personinterne Ursachen (Bettina, Carlo, Ronja). Der Zeitpunkt der ersten unerlaubten Absenz verteilt sich relativ gleichmässig auf alle drei Kategorien: vier der Schüler/-innen haben bereits im Primarschulalter begonnen (Anna, Benjamin, Reto, Carlo), sechs im 7. oder 8. Schuljahr und die übrigen vier im 9. Schuljahr (Bettina, Jessica, Lena, Susi). Ein Zusammenhang im Sinne einer geballten Prävalenz zwischen auslösendem Motiv und Zeitpunkt des Beginns in einer einzelnen Zelle ist nicht zu erkennen.

Tabelle 7.1: Beginn und stärkstes Motiv für Absentismus

	Motive zu finden in Wirkraum...					
		Schule	Familie	Peers	internal motiviert	SUMME
Beginn des Schwänzens (früh – mittel – spät)	Primarstufe (bis 6. Schuljahr)	Anna Benjamin Reto			Carlo	4
	Oberstufe (7./8. Schuljahr)	Paul Sämy Sergio	Maxim	Vera	Ronja	6
	ab 9. Schuljahr	Jessica Lena	Susi		Bettina	4
	SUMME	8	2	1	3	14

Stimmen der Jugendlichen zu Beginn und Auslöser von Absentismus

Konkret äusserten sich die Jugendlichen zu Beginn und Auslöser folgendermassen: Anna beispielsweise kam vor zwei Jahren, während des 6. Schuljahres aufgrund des Umzugs ihrer Familie auf eine neue Schule. Seit sie umgezogen ist, fehlt sie mindestens einmal pro Woche aus Lustlosigkeit oder weil sie ihrem Klassenlehrer bzw. ihrer Schulklasse nicht begegnen möchte. Sie kann als früh schwänzende Schulvermeiderin bezeichnet werden. Ronja hingegen kann ihr Schwänzen nicht an einem konkreten Grund festmachen. Sie hat während des 7. Schuljahres aus Lustlosigkeit damit begonnen, als sie sich generell in einer Phase von Antriebslosigkeit befand. Ronja ist also seit der Oberstufe eine Absentistin aus Lustlosigkeit. Provokation scheint das wichtigste Motiv von Maxim zu sein. Er schwänzt seit er 13 Jahre alt ist alle zwei Wochen einige Randstunden. Seine Mutter gibt sich alle Mühe, ihm eine strenge Erziehung angedeihen zu lassen, ist jedoch in den Augen von Maxim nicht wirklich konsequent. Mit seinem Verhalten möchte er bewusst provozieren, damit sie endlich die angedrohte Konsequenz auch wahr macht und ihn bestraft. Auch Maxim ist also seit der Oberstufe ein Schulschwänzer, jedoch aus einem anderen Motiv als Ronja.

Im 9. Schuljahr und damit relativ spät zur Schulschwänzerin wurde als viertes Beispiel Jessica. Untypisch ist darüber hinaus, dass sie lediglich ein einziges Mal geschwänzt hat. Der Grund für ihr Fehlen war, dass sie keine Lust auf den Werkunterricht hatte. Zudem langweilte sie sich während des Unterrichts. Gesamthaft betrachtet, unterstreicht das Abbild der Matrixtabelle 7.1 aus Beginn und Auslöser die in Testphase II gewonnenen Erkenntnisse. Die quantitativen Analysen ergaben, dass schulische Faktoren wie die Beziehung zur Lehrperson, das Schul- und Klassenklima sowie das Selbstkonzept der Schüler/innen wesentlich dazu beitragen, ob ein Schüler sich dazu entschliesst, dem Unterricht unerlaubt fernzubleiben oder nicht. Dass die Motive im Wirkraum Schule hier die stärkste Rolle spielen, entspricht weitgehend den quantitativen Resultaten, wobei dort personinterne Faktoren den grössten Teil der Varianz erklären und die Schule an zweiter Stelle steht.

Was genau am schulischen Kontext die Jugendlichen dazu bewegte, Unterricht zu meiden, hing in den meisten Fällen der Interviewten mit konkreten Problemen zwischen ihnen und einer Lehrperson bzw. einem schlechten Klima innerhalb der Klasse zusammen. Familiäre Gründe sowie Auslöser, die den Freundeskreis betreffen, erwiesen sich, konform mit Testphase II, als für eine kleine Gruppe relevant. In den persönlichen Gesprächen mit den Schüler/innen kristallisierte sich heraus, dass Schulabsentismus als ein jugendtypisches Verhalten bezeichnet werden kann, welches mit einer Vielzahl von Bedingungsfaktoren verbunden ist. In der Reflexion der Jugendlichen über ihren Absentismus hatten sie zumeist selbst Schwierigkeiten, einen einzigen Auslöser für den Beginn des Schwänzens zu benennen. Somit kann auch hier festgehalten werden, dass Schulabsentismus aus dem Zusammenwirken mehrerer auslösender Umstände heraus entsteht

Wirkräume und gegenwärtige Häufigkeit der Absenzen

Anschliessend an die Betrachtung des Beginns des Absentismus in Kapitel 1.1.1 steht in diesem Kapitel die gegenwärtige Häufigkeit der Absenzen im Mittelpunkt. In der Merkmalstabelle wird das Ausmass der Unterrichtsversäumnisse zu den Auslösern in den vier Wirkräumen in Bezug gesetzt.

Tabelle 7.2: Auslöser und aktuelle Häufigkeit der Absenzen

	Motive zu finden in Wirkraum...					
		Schule	Familie	Peers	internal motiviert	SUMME
Aktuelle Häufigkeit der Absenzen	Wenige Male pro Semester	Benjamin Jessica Lena Sämy	Susi		Carlo	6
	Ein- bis zweimal pro Monat		Maxim		Bettina	2
	Wöchentlich	Paul Reto Anna Sergio		Vera	Ronja	6
	SUMME	8	2	1	3	14

Dieses Merkmalsraster verdeutlicht, dass die Randbereiche der Häufigkeiten wesentlich stärker besetzt sind als der Mittelbereich. Nur zwei Jugendliche (Maxim und Bettina) schwänzen in mittlerer Häufigkeit (ein bis zwei Mal pro Monat), während jeweils sechs Befragte nur wenige Male pro Semester fehlen (Benjamin, Carlo, Jessica, Lena, Sämy, Susi) bzw. jede Woche mindestens einmal schwänzen oder zumindest absichtlich zu spät zum Unterricht erscheinen (Anna, Paul, Reto, Ronja, Sergio, Vera).

Stimmen der Jugendlichen zur aktuellen Häufigkeit ihres Absentismus

Die Jugendlichen äusserten sich unter anderem folgendermassen: Bettina zum Beispiel verlässt inzwischen spontan den Unterricht, wenn sie merkt, dass die Lehrer sie aufgrund vorgetäuschter Schmerzen gehen lassen. Ab und zu nutzt sie die Zeit, um sich mit Freunden zu treffen. Bettina mag das Verbotene daran und kann als regelmässige Spontanabsentistin bezeichnet werden. Reto hat das erste Mal geschwänzt, weil er sich von seiner Englischlehrerin ungerecht behandelt gefühlt hat. Um den ungeliebten Englischstunden zu entgehen, schiebt Reto wöchentlich eine Krankheit vor. Er ist also ein wöchentlicher Schulfachschwänzer. Als erholungsbedürftigen gelegentlichen Absentisten kann man hingegen Carlo betrachten. Carlo braucht manchmal

Erholung von der Schule. Er täuscht dann eine Krankheit vor und genießt die Zuwendung seiner Mutter. So verbringt er die Unterrichtszeit zu Hause, spielt mit der Playstation oder sieht fern. Paul berichtet in seinem Gespräch von einer Schulmüdigkeit, die ihn phasenweise zum Blockschwänzer werden lässt. Dies bedeutet, dass er teilweise wochenlang nicht zur Schule geht. Mit seinen Leistungen ist Paul zufrieden, wobei eine Lehrperson ihm mehrfach gesagt hat, er gehöre von seinem Potenzial her eigentlich in die Sekundar- statt in die Realschule. In der ersten Klasse der Realschule begann dann auch Pauls Schulunlust. Benjamin schliesslich ist ein fachspezifischer Gelegenheitsschwänzer. Mathematik und ‚Mensch und Umwelt‘ sind Fächer, die er überhaupt nicht gerne hat. Deshalb umgeht er gezielt diese Fächer und fehlt wenige Male pro Semester. Er ruft dann selbst in der Schule an, sagt, es gehe ihm nicht gut und bleibt dann zuhause.

Dass die Gruppe der Jugendlichen, die unerlaubt dem Unterricht fernblieben, in Bezug auf ihre Gründe und Einstellungen gegenüber Absenzen heterogen ist, zeigte sich bereits in den Fragebögen von Testphase II wie auch bei der Auswertung der Interviews von Testphase III. Entsprechend ist auch das Spektrum der Abszenzhäufigkeiten sehr breit und gerade die beiden Randkategorien (wenige Male pro Semester und wöchentlich) sind stark besetzt. Eine gehäufte Koinzidenz zwischen einem der Wirkräume als Auslöser und etwa damit verbundener Abszenzhäufigkeit ist nicht erkennbar. Die Streuung der Porträts in Bezug auf die Dimension der Häufigkeit unterstreicht einmal mehr die Erkenntnis, dass es ‚die‘ Schulabsentisten als weitgehend einheitliche Gruppe nicht gibt, sondern vielmehr davon ausgegangen muss, dass Schulabsentismus über die Einzigartigkeit der Gründe hinaus auch in Bezug auf die Häufigkeit der Absenzen ein zwar jugendtypisches, aber dennoch individuelles Phänomen ist.

Wirkräume und Aufhören mit dem Schwänzen

Mindestens ein Teil der Jugendlichen hat mit dem Schwänzen aufgehört oder beabsichtigt zumindest, es zu reduzieren. Das folgende Raster stellt eine Kombination der beiden Kriterien Aufhören der Absenzen und Motive für das Schwänzen dar. Von den zwölf sich so ergebenden Zellen sind sieben besetzt. Dabei ist erkennbar, dass mehr als die Hälfte (acht Fälle) der befragten Schulabsentisten beabsichtigt, mit dem Schwänzen aufzuhören, drei haben bereits aufgehört und weitere drei sehen nicht vor, ihr Fernbleiben zu beenden.

Tabelle 7.3: Auslöser und Aufhören der Absenzen

	Motive zu finden in Wirkraum...					
		Schule	Familie	Peers	internal motiviert	SUMME
Aufhören mit dem Schwänzen	bereits aufgehört	Benjamin Jessica		Vera		3
	beabsichtigt	Sämy Lena Paul Reto Anna			Carlo Bettina Ronja	8
	nicht vorgesehen	Sergio	Susi Maxim			3
	SUMME	8	2	1	3	14

Von denjenigen Jugendlichen, die aufgrund der schulischen Situation schwänzen, haben zwei bereits aufgehört (Benjamin und Jessica) und fünf beabsichtigen es (Anna, Lena, Paul, Reto, Sämy). Diejenigen, die aufgrund ihrer Familie schwänzen, wollen nicht aufhören (Susi und Maxim), während das Mädchen (Vera), welches sich von den Peers motivieren liess, bereits aufgehört hat. Von den internal Motivierten beabsichtigen alle drei aufzuhören (Carlo, Bettina und Ronja).

Beabsichtigte Reduktion oder Beendigung des Schwänzens

Die Jugendlichen äusserten sich zum Aufhören-Wollen wie folgt: Lena geht momentan nicht gerne in die Schule, weil sie den Geräuschpegel dort als Stress empfindet. Sie hat bereits mehrere Schnupperlehren absolviert und für sich entdeckt, dass sie Coiffeuse werden möchte. Sobald die Lehre beginnt, möchte sie nicht mehr schwänzen. Lena schwänzt also aufgrund ihrer Umotiviertheit, erkennt jedoch die Wichtigkeit des Schulbesuchs im Hinblick auf die spätere Berufslehre. Susi ist die einzige der 14 Befragten, die sich zum Absentismus gezwungen sieht. Schwänzen ist für sie die einzige Möglichkeit, Freundschaften zu pflegen. Abgesehen davon sieht sie keinen Grund zu schwänzen und versteht auch Klassenkameraden nicht, die ohne diese Einschränkung seitens der Eltern schwänzen. Solange ihre Eltern so streng sind, sieht Susi keinen Grund und auch keine Möglichkeit, damit aufzuhören. Bereits aufgehört mit dem Schwänzen hat Vera. Dass sie ihr Schwänzen reduziert und schliesslich ganz damit aufgehört hat, ist u.a. auf den Schulniveauwechsel von der Sekundar- in die Realschule zurückzuführen. Sie bereut ihr Schwänzen in der Zwischenzeit auch, da sich die Lehrstellensuche infolge der vielen Absenzen im Zeugnis als schwierig erwiesen hat.

Nicht aufhören möchte Sergio. Schule ist für ihn ein Platz zum Freunde treffen, und so wird auch gerne in der Gruppe ‚blau gemacht‘. Sergio findet Schulschwänzen nicht schlimm und plant daher auch nicht, damit aufzuhören. Er hat häufig die Hausaufgaben nicht gemacht und um den Konsequenzen zu entgehen, vermeidet er die Schule so lange, bis er das Gefühl hat, die nicht erledigten Hausaufgaben seien nun kein Thema mehr. Sämy schliesslich beschreibt sich selbst als Aussenseiter in der Schule. Er sagt, er würde weniger schwänzen, wenn die Lehrer weniger streng wären und Absenzen nicht mit Nachsitzen bestrafen würden. Nach der Oberstufe wird Sämy das zehnte Schuljahr absolvieren. Einen Wunschberuf hat er nicht, dennoch ist er sich zumindest dahingehend sicher, dass er während der Lehre nicht mehr schwänzen wird. Die herannahende Lehrzeit ist für einen Grossteil der Absentisten ein Grund, spätestens mit dem Beginn der Lehre das Schwänzen aufzugeben. Ob ein Jugendlicher mit dem Absentismus aufhören will, hängt auch davon ab, wie er selbst sein Verhalten bewertet. Findet er es ‚schlimm‘ oder ‚unrecht‘, so möchte er eher aufhören als wenn Absentismus nicht als gravierend eingeschätzt wird.

Zusammenfassend erweisen sich die 14 Geschichten der Schulabsentisten als sehr individuell und unterschiedlich. Zudem stützen sie die Haupteckdaten der quantitativen Analysen: Das Verhalten ‚Schulschwänzen‘ kann nicht anhand des Zusammenwirkens bestimmter Faktoren mit einer bestimmaren Wahrscheinlichkeit vorhergesagt werden. Vielmehr bleibt stets ein nebulöser Bereich oder eine Gelegenheitsstruktur, die in der jeweiligen Situation dazu führen, dass die Jugendlichen dem Unterricht fernbleiben – oder eben nicht.

7.5 Bezug der Einzelfälle zu den identifizierten Prädiktoren

Dieses Kapitel greift nochmals die anhand der Mehrebenenanalysen identifizierten Prädiktoren für Schulabsentismus auf und setzt sie in Beziehung zu den Einzelinterviews. Da die in den Interviews erfragten Konstrukte nicht kongruent zu denjenigen im Fragebogen sind, werden hier lediglich diejenigen herausgegriffen, zu denen semantisch-inhaltlich fundierte Vergleiche möglich sind. Zum Einen wurden in den Gesprächen mit den Jugendlichen die Wirkräume Schule, Familie und Peers als mögliche Ursachen und Begleitstrukturen für Schulabsentismus erfragt, zum anderen erhielt jedoch auch die Persönlichkeit der Jugendlichen als auf quantitativem Weg nur schwierig zu erfassendes Konstrukt explizit Raum zur Beschreibung. Wie in den quantitativen Analysen kamen auch in den Einzelgesprächen unterschiedliche Wirkungsgefüge zum Vorschein, die letztlich zu schulabsentem Verhalten in unterschiedlichem Ausmass führten.

Auslöser von Absentismus: Die Schule als stärkstes Feld

Als von den Jugendlichen berichtete Auslöser für ihr Schulschwänzen liessen sich aus allen vier Wirkräumen Einflussfaktoren finden, wobei die schulbezogenen Gründe am deutlichsten hervortraten und bei mehr als der Hälfte der Absentisten als Hauptursache verstanden werden müssen. Gegenüber den über die Fragebogendaten ermittelten Prädiktoren, wobei sich die Persönlichkeit und generell einige absentismus-begleitende Verhaltensweisen der Jugendlichen als stärkster Wirkraum herausstellten, verwundert dies zunächst. Über die inhaltliche Gliederung in Wirkräume hinweg zeigt sich jedoch, dass der stärkste Prädiktor aus den Fragebogendaten, das

negativ auffallende Verhalten im Unterricht, sowohl dem Individuum als auch der Schule zugewiesen werden kann.

Aktuelle Häufigkeit der Absenzen: Hochphase des Absentismus

Die Fragebogenerhebung identifiziert Schulschwänzen als weit verbreitetes Phänomen. Mehr als die Hälfte hatte im aktuellen Schuljahr bereits einmal geschwänzt, knapp 5% räumten ein, dass sie dies sogar mehr als fünfmal getan hatten. Es waren gerade diese 5%, welche uns für die Fallstudien interessierten und welche wir für die Gespräche gewinnen wollten. In der Natur der Thematik liegend, gestaltete sich die Rekrutierung der Interviewpartner als sehr schwierig, da Absentismus noch immer ein Tabuthema zu sein scheint und zudem die Gefahr einer Entdeckung durch ein solches Interview steigen kann. Ein Vergleich der Verteilungen hinsichtlich der Häufigkeit von Absenzen ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich. Dennoch fällt ins Gewicht, dass erstens die geringe Fallzahl ein Indiz dafür ist, dass massiver Absentismus in der Tat relativ selten ist und zweitens vor dem Hintergrund der freiwilligen Teilnahme an der Befragung die 14 Einzelfälle sehr heterogen sind bezüglich der Absenzenrate. So geben sechs Jugendliche (Benjamin, Carlo, Jessica, Lena, Sämy, Susi) an, lediglich wenige Male pro Semester zu schwänzen, während weitere sechs praktisch wöchentlich mindestens einmal blaumachen (Paul, Reto, Anna, Vera, Sergio, Ronja). Die Gruppenvergleiche zwischen massiven Schwänzern und Nicht-Schwänzern haben gezeigt, dass bei massivem Absentismus hauptsächlich Variablen der Persönlichkeit und der Wahrnehmung schulischer Faktoren im Vergleich zu Nicht-Schwänzern unterschiedlich sind. So etwa der generelle Umgangston in der Schule, die Beziehung zur Lehrperson sowie das negativ auffallende Verhalten im Unterricht. Im Bereich der Persönlichkeit fallen Merkmale wie die Delinquenzbereitschaft, das Leistungsselbstkonzept sowie der Substanzkonsum als besonders unterschiedlich auf. Unsere Fallstudien sprechen ebenfalls dafür, dass sich notorische Absentisten in Bezug auf ihre Einstellung gegenüber der Schule von Nicht-Absentisten unterscheiden. Besonders die Wahrnehmung der eigenen Rolle in der Schule hinsichtlich Behandlung durch die Lehrpersonen und Mitschüler/innen scheinen ein wirksames Kriterium zur Unterscheidung dieser beiden Gruppen zu sein, ebenso wie das Wohlbefinden bezüglich der erforderten Leistungen (Hausaufgaben, bestimmte Fächer). Unsere Fallstudien zeigen, dass das subjektive Empfinden von Ungerechtigkeit oder Nicht-Bewältigbarkeit einen hohen Aufforderungscharakter in Richtung Vermeidung in sich birgt.

Aufhören mit dem Schwänzen

Ob die Absentisten gedenken, ihre Fehlzeiten zu reduzieren, wurde in der schriftlichen Fragebogenerhebung nicht thematisiert. Insofern ist hier kein direkter Bezug möglich. Als Fazit und mögliche Grundlage für pädagogische Implikationen kann jedoch festgehalten werden, dass rund zwei Drittel der Befragten entweder bereits mit dem Schwänzen aufgehört haben oder dies zumindest vorhaben. Im Hinblick auf den Übertritt ins Berufsleben wird den meisten Jugendlichen bewusst, dass Absenzen sowohl im Zeugnis als auch aufgrund versäumten Unterrichtsstoffes zu realen Nachteilen im Wettbewerb um Lehrstellen oder weiterführende Schulen führen kann. Die angestrebten Berufslehre oder eine weiterführende Schule ist denn

auch für viele Jugendlichen ein Grund, ernsthaft mit dem Schwänzen aufzuhören. Dies trifft besonders für diejenigen zu, die den Auslöser ihres Absentismus im Bereich schulischer oder personinterner Ursachen sehen. Diejenigen Jugendlichen, welche sich entschieden gegen eine solche Aufhörabsicht aussprechen, haben dafür anderweitige Gründe. Ist es beispielsweise das strenge Elternhaus, das Kontakte zu Gleichaltrigen ausserhalb der Schule verbietet, so wird die Entscheidung zum Schwänzen auf dieser Ebene getroffen und nicht auf der Schul- oder Ausbildungsebene und wird dementsprechend auch von anderen Argumenten gelenkt.

8 Schulabsentismus aus der Perspektive der Lehrpersonen

Um die Perspektivenvielfalt unserer Studie abzurunden, ist dieses abschliessende Kapitel nun dem Blickwinkel der Lehrpersonen gewidmet. Es handelt sich bei der Stichprobe von 239 Lehrkräften ausschliesslich um Klassenlehrpersonen, wie sie bereits in Kapitel 2 vorgestellt und charakterisiert worden sind. An dieser Stelle werden die Antworten der Lehrpersonen deskriptiv analysiert und beschrieben. Um diese in den Gesamtkontext unserer Studie einzubinden, werden zunächst diejenigen Fragen an die Lehrpersonen präsentiert, welche auch den Schüler/innen gestellt worden waren. Danach folgen die Items, welche sowohl den Lehrpersonen als auch den Schulleitungen gestellt wurden.

8.1 Einschätzung des Schulabsentismus durch die Lehrpersonen

Die Klassenlehrpersonen wurden gebeten, auf einer vierstufigen Skala einzuschätzen, wie oft sie in ihrer bisherigen Berufslaufbahn Erfahrungen mit Schüler/innen gemacht hatten, welche unerlaubt dem Unterricht ferngeblieben waren. Lediglich 2% der Lehrpersonen gaben hier an, noch niemals mit Absentismus konfrontiert worden zu sein. Beinahe 90% der Lehrpersonen haben selten bis manchmal mit Schulabsentismus zu tun (57% selten, 32% manchmal) und knapp 9% geben an, oft schwänzende Schüler zu haben. So kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrpersonen zu 98% bereits einmal mit dem Phänomen des Schulschwänzens befasst waren und damit umgehen mussten. Schulabsentismus kann daher empirisch begründet als soziale Tatsache bezeichnet werden, was sich auch mit den Auskünften der Schüler/innen deckt.

Über die Klassenebene hinaus sollten die Lehrpersonen für ihre Schule gesamthaft abwägen, inwieweit Schulabsentismus als Belastung vorliegt oder nicht. 19% schätzen, dass die Belastung ihrer Schule durch Absentismus sehr schwach sei, 69% ordneten ihre Schule hingegen als eher stark belastet ein und 12% als sehr stark belastet. Dies deutet darauf hin, dass Lehrpersonen in ihrer eigenen Klasse andere Erfahrungen im Ausmass von Absentismus gemacht haben als sie dies von ihren Kollegen mitbekommen. Gegenüber weiteren Belastungen an der Schule schätzten die Lehrpersonen Schulabsentismus als das geringste Problem ein. Keine Lehrperson würde Absenzen als ‚sehr starke‘ Belastung bezeichnen und lediglich 12,3% messen Absentismus ein eher starkes Belastungsgewicht bei. Als das stärkste Problem an den untersuchten Schulen gilt laut den Aussagen der Lehrpersonen das rücksichtslose Verhalten der Schüler/innen untereinander (40,5% wählen dies als eher starkes bis sehr starkes Problem), gefolgt von fehlendem Respekt gegenüber Erwachsenen (36,9%). Mobbing, Gewalt unter Schülern sowie Vandalismus sind mit jeweils etwas mehr als 20% in den Augen der Lehrkräfte belastende Faktoren an ihrer Schule.

8.2 Fragen an Lehrpersonen und Schülerschaft

Die Lehrpersonen wurden ebenso wie die Schüler/innen zum allgemeinen Umgangston zwischen Schüler- und Lehrerschaft befragt, ferner zu Gemeinschaft und Rivalität innerhalb der von ihnen unterrichteten Klasse, zu Leistungs- und Unterrichtsdruck sowie zum aussercurricularen Angebot. Diese Aspekte werden im Folgenden skizziert.

Allgemeiner Umgangston an der Schule

Das Empfinden des allgemeinen Umgangstons zwischen Schüler/innen und Lehrkräften wurde bei beiden Gruppen mit kongruenten Items erfragt. Dies bedeutet, dass Inhalt und Formulierung der Fragen bis auf die Perspektive (Schüler/in vs. Lehrperson) identisch waren. Je höher hier der Skalenwert ist, desto besser ist laut den Befragten der Umgang zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen. Hier unterscheiden sich die Lehrpersonen signifikant³⁷ ($p < .001$) von den Einschätzungen der Schüler/innen: Die Lehrpersonen ($M = 2,6$; $SD = .35$) schätzen den Umgangston deutlich positiver ein als die Schüler/innen ($M = 2,0$; $SD = .61$).

Gemeinschaft und Rivalität in der Schulklasse

Ob in einer Schulklasse eher ein Gemeinschafts- oder ein Rivalitätsgefühl vorherrscht, wurde ebenfalls sowohl bei den Schüler/innen als auch bei den Lehrpersonen thematisiert. Auch hier unterscheidet sich die Perspektive der Lehrpersonen signifikant ($p < .01$) von derjenigen der Schüler/innen, und zwar deutlicher in Bezug auf die Gemeinschaft als auf die Rivalitäten innerhalb der Klasse. Sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrpersonen schätzen die Gemeinschaft in ihrer Klasse als ‚eher gut‘ ein, wobei die Schüler/innen sie als weniger stark empfinden ($M = 1,99$, $SD = .58$) als die Lehrpersonen ($M = 2,1$, $SD = .49$). Deutlichere Unterschiede zeigen sich bei der Einschätzung der Rivalität im Klassenzimmer. Während die Lehrpersonen überhaupt keine bis eher nicht vorhandene Rivalitäten sehen ($M = .89$, $SD = .54$), so tendieren die Schüler/innen in ihren Antworten dazu, die Konkurrenz in ihrer Klasse etwas höher einzuschätzen ($M = 1,23$, $SD = .69$).

Leistungs- und Unterrichtsdruck

Ob in ihrer Klasse Leistungs- resp. Unterrichtsdruck herrscht, sollte sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Schüler/innen eingeschätzt werden. Sowohl Leistungs- als auch Druck im Unterrichtsgeschehen werden von den Schüler/innen signifikant höher eingeschätzt als von den Lehrpersonen, wobei beide Gruppen sich nahe am kategoriellen Mittelwert befinden, welcher zwischen „stimme eher nicht zu“ und „stimme eher zu“ liegt. In Bezug auf den Leistungsdruck empfinden die Schüler/innen diesen stärker ($M = 1,83$, $SD = .57$) als die Lehrkräfte ($M = 1,61$, $SD = .44$). Ebenso verhält es sich hinsichtlich des Unterrichtsdrucks, welcher in Ergänzung zum Leistungsdruck die Angst vor Performanz im Klassenkontext meint

³⁷ Anhand eines One-Sample t-Tests wurde der Mittelwert der Lehrpersonen mit demjenigen der Schüler/innen verglichen.

(an der Tafel rechnen, etwas vortragen). Dieser Druck wird von den Schüler/innen deutlicher ($M = 1,16$, $SD = .69$) wahrgenommen als von den Lehrpersonen ($M = .96$, $SD = .48$).

Anregung und Vielfalt neben dem Pflichtunterricht

Als letztes gemeinsames Konstrukt wurden Schülerschaft und Lehrpersonen gefragt, wie sie das aussercurriculare Angebot und dessen Vielfalt an ihrer Schule bewerten. Auch zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den befragten Gruppen. Die Lehrpersonen schätzten das Angebot und die Vielfalt an ihrer Schule höher ein ($M = 1,93$, $SD = .53$) als die Schüler/innen ($M = 1,69$, $SD = .58$).

Fazit: Perspektive der Lehrpersonen im Vergleich zur Schülerschaft

Es stellte sich für alle erhobenen Themen (Absentismusaufkommen, Umgangston, Klassengemeinschaft und Rivalitäten, Leistungs- und Unterrichtsdruck sowie aussercurriculares Angebot) eine Diskrepanz zwischen der Perspektive der Lehrpersonen und der Schülersicht heraus. Generell schätzen die Lehrpersonen diese Merkmale positiver ein als dies ihre Schüler/innen tun, wobei die Frage nach Belastungen der Schule durchaus zeigt, dass die Lehrenden ihre Schulen durchaus kritisch sehen.

8.3 Fragen an Lehrpersonen und Schulleitungen

Schliesslich soll in diesem Kapitel die Perspektive der Lehrpersonen derjenigen der Schulleitungen gegenüber gestellt werden. Bei beiden Gruppen wurde gefragt, welche Kriterien eine gute Schule ausmachen, was sie von vergleichenden Prüfungen halten sowie wodurch ihre Schule möglicherweise belastet ist.

Welche Kriterien machen eine gute Schule aus?

Die Kriterien, welche eine ‚gute Schule‘ ausmachen können, waren unterteilt in Organisationsmerkmale sowie Leistungs- resp. Sozialorientierung. Schulleiter/innen und Lehrpersonen sollten jeweils auf einer vierstufigen Skala angeben, wie wichtig ihnen die genannten Kriterien für eine gute Schule seien. Schulleitungen und Lehrpersonen sind sich hier einig, dass die Sozialorientierung einer Schule, d.h. gute Kooperation unter Kollegen und positive Beziehungen zwischen Schülerschaft und Lehrkörper, das wichtigste Qualitätskriterium ist. Die Mittelwerte beider befragten Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant ($M_{LP} = 2,72$; $SD = .33$; $M_{SL} = 2,82$; $SD = .23$). Als nächstwichtigstes Kriterium sehen die Lehrpersonen und Schulleiter/innen die Organisation ihrer Schule im Sinne einer guten Reputation, klar geregelter Zuständigkeiten sowie effizienten Managements. Auch hier unterscheiden sich die Mittelwerte der Einschätzungen nicht signifikant zwischen beiden Gruppen nicht signifikant. Die Leistungsorientierung als drittes Kriterium war sowohl Lehrenden als auch Schulleitungspersonen am wenigsten wichtig. Auch hier gibt es keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Mittelwerte ($M_{LP} = 2,12$; $SD = .41$; $M_{SL} = 2,21$; $SD = .44$).

Was halten sie von vergleichenden Prüfungen?

Unter vergleichenden Prüfungen wurden in unserer Studie Tests verstanden, welche interschulische Vergleiche und Standortbestimmungen anstreben (z.B. Stellwerk o.ä.). In diesem Punkt differieren die beiden befragten Gruppen signifikant: für die Schulleiter/innen sind vergleichende Prüfungen wichtiger ($M = 1,98$; $SD = .36$) als für die Lehrpersonen ($M = 1,72$; $SD = .64$).

Wodurch ist ihre Schule belastet?

Wie im vorangehenden Kapitel besprochen, wurden auch die Schulleitungen um eine Einschätzung verschiedener möglicher Belastungsfaktoren von Schulen gebeten. Die nachstehende Tabelle veranschaulicht, wie sich diese Bewertungen zwischen Schulleiter/innen und Lehrpersonen unterscheidet. Es wurde jeweils die Rangfolge des Schweregrades abgebildet.

Tabelle 8.1: Belastungsfaktoren der Schule aus Lehrpersonen- und Schulleitungssicht

Schulleitungen	Belastung durch...	Lehrpersonen
1	Rücksichtslosigkeit der Schüler/innen untereinander	1
2	Fehlender Respekt gegenüber Erwachsenen	2
	Mobbing	3
	Gewalt unter Schüler/innen	4
5	Vandalismus	5
6	Schulschwänzen	6

Diese Gegenüberstellung verdeutlicht, dass die Abstufung der Belastungsfaktoren sowohl für die Lehrenden als auch für die Schulleitungen im wesentlichen gleich sind. So deckt sich die Reihenfolge für beide Gruppen. Auffallend und für unsere Studie besonders relevant ist, dass das Schulschwänzen konsequent als das geringste Problem an der eigenen Schule angesehen wird. Diese Erkenntnis scheint eine nähere Untersuchung wert zu sein, zumal einerseits laut der Schüleraussagen Schwänzen durchaus keine Seltenheit ist (mehr als 50% hatten bereits einmal geschwänzt) und zum anderen 98% der Lehrpersonen angaben, in ihrer Berufslaufbahn schon Erfahrungen mit Absentismus gemacht zu haben.

Fazit: Perspektive der Lehrpersonen

Zusammenfassend kann bezüglich der Sicht der Lehrpersonen festgehalten werden, dass die Befunde aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit vertiefende Studien rechtfertigen würden. Einerseits zeigt sich, dass ein Problembewusstsein für den Schulabsentismus vorhanden ist und beinahe alle befragten Klassenlehrer/innen bereits persönlich Erfahrungen mit schwänzenden Schülern gemacht haben. Ebenfalls dafür spricht, dass 81% ihre Schule als eher stark oder sogar sehr stark von Absentismus belastet sehen. Im Gegensatz dazu schätzen jedoch sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitungen Schulabsentismus im Vergleich zu anderen Faktoren als das geringste Problem an ihrer Schule ein. Diese Diskrepanz sollte in künftigen Untersuchungen eingehend hinterfragt werden. Hierzu ist vom Projektteam eine zeitnahe Publikation geplant³⁸. Im Vergleich zu ihren Schüler/innen schätzen die Lehrpersonen die Merkmale, die zu einem angenehmen Schulklima beitragen (Klassengemeinschaft, guter Umgangston) positiver sowie das Angebot an ihrer Schule vielfältiger ein. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Antworten inhaltlich stets in dieselbe Richtung tendieren und sich hier keine enormen Unterschiede zeigen.

³⁸ Artikel zur Perspektive der Lehrpersonen auf das Phänomen Schulabsentismus (geplant für 2008).

9 Ausblick: Publikationen und Publikationsvorhaben

9.1 Veröffentlichte Publikationen

Stamm, M. (2007): Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Die Deutsche Schule, 99, Heft 1. S. 50-61.

Stamm, M. (2006): Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie eine vermeintliche Randerscheinung schulischer Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 52, Heft 2. S. 285-302.

Stamm, M., Templer, F. & Ruckdäschel, C. (2006): Schulschwänzen - ein unterschätztes Phänomen? Universitas, 21.11.2006. Universität Freiburg.

Stamm, M. (2007). Abgang, Ausschluss, Abbruch. Ein neuer Blick auf die Schuleffektivität. Erscheint in Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4.

Stamm, M. (2006). Null Bock auf Schule. Neue Zürcher Zeitung, Zeitfragen, 16./17. Dezember, S. 73.

Stamm, M. (2005). Schulschwänzer. Die Academia Zeitung, 19. Oktober, 1-2.

Stamm, M. (2005a). Schulschwänzen - Phänomen zwischen Hilflosigkeit und Tabu. Neue Zürcher Zeitung, 18. Januar, 57.

9.2 Publikationen in Vorbereitung

Stamm, M. Die Pädagogik und Psychologie des Schulschwänzens. Bern: Huber (erscheint 2008).

Stamm, M. (2007 oder 2008). Schulabsentismus in der Schweiz – Fakten und Perspektiven. Erscheint in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 3 oder 4.

Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (in Vorbereitung für die Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht). Schulabsentismus: Wer schwänzt die Schule und weshalb? Empirische Fakten und offene Fragen.

Stamm, M. (2008). School Absenteeism. Does the school make a difference? Erscheint in British Educational Research Journal.

Templer, F. & Ruckdäschel, C.: Schulabsentismus aus der Sicht von Lehrpersonen (Arbeitstitel). In Vorbereitung, erscheint in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.

9.3 Referate/Posterbeiträge

Prof. Dr. Margrit Stamm

School Absenteeism: does the school make a difference? Referat an der BERA (British Educational Research Association) Annual Conference in London (08.09.2007).

Schulabsentismus in der Schweiz. Referat an der internationalen Arbeitstagung an der Universität Oldenburg (16.03.2007).

School Absenteeism: Does the school make a difference? Referat am Internationalen Symposium «School attendance» an der University of London (18.01.2007).

Schulabsentismus in der Schweiz - Konsequenzen für die Praxis. Referat bei der Gruppe der Kinder- und Jugendpsychiater des Kantons Thurgau (05.06.2007).

Giftedness and school absenteeism: an unusual connection. Referat an der BERA (British Educational Research Association) Annual Conference in Warwick GB (08.09.2006).

School Absenteeism and giftedness in Switzerland. Vortrag am ECER (European Conference of Educational Research)-Kongress in Genf (13.09.2006).

Schulschwänzen als Qualitätsmerkmal von Schulen. Referat an der Schulleiterkonferenz in Freudenstadt (22.01.2006).

Schulschwänzen – eine vermeintliche Randerscheinung unseres Bildungssystems? Vortrag an der Fortbildung der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen der Stadt Zürich (16.03.2006).

Schulabsentismus und Bildungssystem. Referat an der Internationalen Tagung für Bildungsfachleute in Würzburg (13.10.2006).

Gifted truancees. Referat an der 11th Biennial EARLI Conference in Nicosia (13.09.2005).

Schulabsentismus und seine Folgen: Einblicke in ein Schweizer Forschungsprojekt. Referat an der Tagung «Abweichendes Verhalten» in Bad Herrenalb (15.03.2005).

Schulschwänzer – (k)ein Problem? Referat an der Jahresversammlung der Lehrpersonen des Kantons Solothurn in Grenchen (08.11.2004).

Mitarbeitende

Gnos, C. & Templer, F.: Schulabsentismus in der Schweiz. Posterbeitrag Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, DGfE, 20.-23.3.2006, Frankfurt a. M.

Gnos, C. & Templer, F.: The phenomenon of Truancy in Switzerland and its consequences. Referat ECER-Kongress 12.9.2006, Genf.

Ruckdäschel, C. & Templer, F.: Truancy in Switzerland. Referat im Rahmen des BERA-Kongresses, 6.9.2007, London.

10 Literatur

- Blank, T., Naplava, T., Oberwittler, D., 2003. Technischer Bericht aus dem Projekt „Soziale Probleme und Jugenddelinquenz im sozialökologischen Kontext“, Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht Freiburg i. Br.
- Bourdieu, P., 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Soziale Welt. Sonderband 2, S. 183-198.
- Breuer, T., 1998. Kriminologie als kriminologische Handlungslehre. Ein Grundriss für die Aus- und Fortbildung. Langwaden: Bernardus.
- Bronfenbrenner, U., 1981. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Canny, P. F. & Cooke, M. B., 2003. The state of Connecticut's youth, data, outcomes and indicators. (ERIC Document Reproduction Service No. ED478655).
- Coleman, J. S., 1988. Social capital in the creation of human capital. In: American Journal of Sociology, 94, pp. 95-120.
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., von Kügelgen, T., Rimele, W., & Tennstädt, K., 2005. Subjektive Aspekte des Lehrerberufs. In: A. Glöckner-Rist (Hrsg.), ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. ZIS Version 9.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Ditton, H., Merz, D., 1999. DfG-Projekt: Qualität von Schule und Unterricht. Universität Osnabrück.
- Deutsches Jugendinstitut, 2005. Chancen für Schulumüde. Reader zur Abschlusstagung des Netzwerks Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e.V. Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Eder, F., 1998. Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F., 2005. Instrumentarium B1, B2, B3 der Studie: „Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule- Replikation der Befindensuntersuchung 1993/94“. Unveröffentlichte Erhebungsinstrumente.
- Eder, F. (Hrsg.), 1995. Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Epstein, J. L., 2005. Developing and sustaining research-based programs of school, family, and community partnerships: Summary of Five Years of NNPS Research. John Hopkins University.

- Ganzeboom, H. B. G. & Treimann, D. J., 1996: Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, pp. 201-239.
- Glueck, E & Glueck, S., 1957. *Unraveling juvenile delinquency*. Massachusetts: Cambridge.
- Hascher, T., 2004. *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- 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 Schüler/innen*. Bern: Haupt, S. 113-131.
- Kelle, U. & Kluge, S., 1999. *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kittl, H., Mayr, A., Schiffer, B., 2005. *Early School Leaving and Drop out. Zwischenbericht 2005*. Graz: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Lehmkuhl, G. & Lehmkuhl, U., 2004. Schulverweigerung. Ein heterogenes Störungsbild. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 47 (9), S. 890-895.
- Mayring, P., 2000. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Reid, K., 2003. The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism. In: *Pastoral Care*, 21, 1, pp. 3-9.
- Renzulli, J. S. & Park, S., 2002. *Giftedness and high school dropouts: Personal, family and school related factors*. Storrs, CT: The National Research Center and the Gifted and Talented. University of Connecticut.
- Ricking, H., 2003. *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg.
- Richl, C., 1999. Labeling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. In: Pallas, A. M. (Ed.): *Research in Sociology of Education and Socialization*. New York: JAI Press, pp. 231-268.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E. & Robinson, H. B., 2000. *Hochbegabung in der Kindheit. Besonders begabte Kinder im Vor- und Grundschulalter*. Heidelberg: Asanger.
- Roth, M., 2002. Kurzform der Familienklimaskalen für Jugendliche (K-FKS-J) In: A. Glöckner-Rist (Hrsg.) *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. ZIS Version 9.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Schreiber-Kittl, M. & Schröpfer, H., 2002. *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2007. Konkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS). [Online] URL: http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_d.html [27.09.2007].

Stamm, M., 2004. Projektantrag zu Handen des Schweizerischen Nationalfonds.

Stamm, M., 2007. Abgang, Ausschluss, Abbruch. Ein neuer Blick auf die Schuleffektivität. Erscheint in Zeitschrift für Sozialpädagogik, 4.

Sturzbecher D. (Hrsg.), 1997. Jugend und Gewalt in Ostdeutschland - Lebenserfahrungen in Schule, Freizeit und Familie. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Valenzuela, A., 1999. Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. New York: State University of New York Press.

Wagner, M., Dunkake, I., & Weiss, B., 2003. Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln. Zweiter Zwischenbericht für die GEW Stiftung Köln. Forschungsinstitut für Soziologie, Universität Köln. [Online] URL: <http://www.uni-koeln.de/wiso-fak/fisoz/Forschung/schulver/index.html> [30.07.2007].

Wagner, M. et al., 2003. Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln. Fünfter Zwischenbericht für die GEW Stiftung Köln. [Online:] <http://www.uni-koeln.de/wiso-fak/fisoz/Forschung/schulver/material/zwischenbericht3.pdf> [30.07.2007].

Wagner, M. et al., 2004. Verbreitung und Determinanten der Schulverweigerung in Köln. Fünfter Zwischenbericht für die GEW Stiftung Köln. [Online:] <http://www.uni-koeln.de/wiso-fak/fisoz/Forschung/schulver/material/zwischenbericht5.pdf> [30.07.2007].

Anhang