

Schule und Absentismus

Zur Bedeutung schulischer Kontextfaktoren für die
Erklärung und Vorhersage von Schulabsentismus

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen
Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät
auf Antrag der Professoren
Frau Margrit Stamm (1. Gutachterin) und Herrn Fritz Staub (2. Gutachter)

Freiburg, den 08. Juni 2009
Prof. Jean-Michel Spieser, Dekan

Christine Catrin Sälzer (Ruckdäschel)
aus DEUTSCHLAND

Zusammenfassung

Diese Dissertation beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Schulabsentismus mit den Merkmalen einer Schule zusammenhängt. Anhand dreier Datensätze aus der deutschsprachigen Schweiz, welche die Antworten einer Schülerstichprobe in Regelklassen der Jahrgangsstufen sieben bis neun ($N=3491$), deren Lehrpersonen ($N=220$) und Schulleitungen ($N=28$) repräsentieren, werden hierarchisch-lineare Modelle spezifiziert. In sechs theoriegeleitet konstruierten Teilmodellen werden die Herkunftsmerkmale der Schülerschaft als Eingangsvoraussetzungen kontrolliert und schulische Faktoren als Kontextmerkmale ergänzt. Auf diese Weise kann abgewogen werden, in welcher Konstellation die Schule eine Rolle dafür spielt, wie häufig ihre Schülerinnen und Schüler schwänzen. Es wird deutlich, dass die strukturellen und kulturellen Eigenschaften der Schule und insbesondere die geteilte Wahrnehmung dieser Eigenschaften durch die Schülerinnen und Schüler über die Eingangsvoraussetzungen hinaus damit zusammenhängen, wie oft sie dem Unterricht fernbleiben. Die ergiebigste Vorhersage für Schulabsentismus liefern die Teilmodelle zu den Belastungen und Ressourcen einer Schule, zur Qualität der Beziehungen innerhalb der Schulgemeinschaft sowie zum Unterrichtsgeschehen und zum Umgang mit Absenzen.

Schlüsselbegriffe: Schulabsentismus, hierarchisch-lineares Modell, Eingangsvoraussetzungen, Kontexteffekte, Vorhersage

Summary

This dissertation examines the extent to which a school's characteristics are related to the prevalence of truancy. By means of three data sets representing 7th to 9th grade students in the German speaking area of Switzerland ($N=3491$) as well as their teachers ($N=220$) and principals ($N=28$), six hierarchical-linear models are specified. These theory-driven models control for the student body's background factors and additionally analyze the schools's role in the students, decision whether to play truant or not. The results clearly show that both a school's structural and cultural characteristics – and specifically the students, perception of them – are related to truancy beyond all background factors. The most valuable prediction for truancy is provided by the sub-models dealing with a school's charges, burdens and resources, with the quality of relationships within the school community, with processes during lessons as well as with how a school deals with absenteeism.

Key words: Truancy, hierarchical-linear models, background factors, context effects, prediction

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	7
1. SCHULABSENTISMUS: BEGRIFF UND PROBLEMATIK	13
1.1. Der Begriff Schulabsentismus	17
1.2. Theoretische Ansätze zum Phänomen Schulabsentismus	26
1.3. Schulabsentismus als Problem auf mehreren Ebenen	43
2. SCHULEFFEKTIVITÄT ALS PÄDAGOGISCHE WIRKSAMKEIT VON SCHULEN	55
2.1. Systematisierung der verwendeten Begriffe Schulentwicklung, Schulqualität und Schuleffektivität (Schulwirksamkeit)	57
2.2. Macht die Schule einen Unterschied?	66
2.3. Statt eines Fazits: Verdichtung zu einem Arbeitsmodell	73
3. SCHULABSENTISMUS: BISHERIGE FORSCHUNG ZU SCHULISCHEN KONTEXTFAKTOREN	75
3.1. Beginn der Thematisierung von Schule und Absentismus im angelsächsischen Raum	76
3.2. Aufnahme der Thematik als Forschungsgegenstand im deutschsprachigen Raum	82
3.3. Schulabsentismus als Forschungsgegenstand in der Schweiz: Das SNF-Projekt ‚Schulabsentismus – Ein Phänomen und seine Folgen‘	88
4. ABLEITUNG DER FRAGESTELLUNGEN	97
5. STICHPROBE UND UNTERSUCHUNGSSTRATEGIE	103
5.1. Die Stichprobe: Schulen, Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen	103
5.2. Strategie der Datenanalyse: sechs Teilmodelle mit Blick auf Schulabsentismus	113
5.3. Methodik: Mehrebenenanalysen und deren Angemessenheit für die vorliegenden Daten und Fragestellungen	114
5.4. Methodische Stolpersteine bei der Untersuchung von Eingangsvoraussetzungen in Querschnittstudien	120
6. DATENBASIS	125
6.1. Hierarchische Struktur der Datenbasis	125
6.2. Das zu Grunde liegende Arbeitsmodell	126
6.3. Die abhängige Variable: gewichtete Häufigkeit von Absenzen	127
6.4. Die unabhängigen Variablen: Operationalisierung von Eingangsvoraussetzungen und schulischen Kontextmerkmalen	129
6.5. Umgang mit fehlenden Werten	146

6.6. Varianzzerlegung im hierarchischen Datensatz	148
6.7. Schulabsentismus: Datenanalyse in sechs Teilmodellen unter Kontrolle der Individualmerkmale	149
6.8. Spezifizierung der Modelle	153
6.9. Vermeidung von Fehlinterpretationen	157
6.10. Bestimmung der Ebenen für die Modellierung	158
7. ERGEBNISSE DER DATENANALYSE	161
7.1. Zusammenhang der Eingangsvoraussetzungen mit der abhängigen Variablen	161
7.2. Deskriptive Charakteristika der verwendeten Prädiktoren und deren Zusammenhang mit der abhängigen Variablen	168
7.3. Das Basismodell: Variablen, die als Eingangsvoraussetzungen kontrolliert werden müssen	174
7.4. Teilmodell 1: Grösse und geographische Lage der Schule	178
7.5. Teilmodell 2: Umgang mit Absenzen	183
7.6. Teilmodell 3: Unterricht	187
7.7. Teilmodell 4: Ordnung und Disziplin	193
7.8. Teilmodell 5: Soziale Beziehungen und Klima	198
7.9. Teilmodell 6: Belastungen und Ressourcen der Schule	203
7.10. Übersicht über die Modellanpassung der Teilmodelle	209
7.11. Veränderung der Basisvariablen in den Teilmodellen	212
7.12. Unterschiedliche Varianz innerhalb und zwischen den Schulen	217
7.13. Veränderung der Intercepts in den verschiedenen Teilmodellen	219
8. INTERPRETATION DER BEFUNDE	223
8.1. Besprechung der Teilmodelle	223
8.2. Beantwortung der Forschungsfrage: Spielt die Schule eine Rolle für die Häufigkeit von Absenzen?	232
9. DISKUSSION UND DESIDERATE	239
9.1. Gewinne und Grenzen dieser Studie	239
9.2. Implikationen dieser Studie und Ausblick	245
10. LITERATUR	255
10.1. Monographien, Artikel und Internetquellen	255
10.2. Gesetzestexte und kantonale Richtlinien	264

Einleitung

Jules Verne (1828-1905) wuchs mit vier jüngeren Geschwistern im französischen Nantes auf. Im Alter von neun Jahren kam er zusammen mit seinem Bruder Paul auf eine konfessionell getragene Eliteschule. Zunächst zählte er zu den besten Schülern, verlor jedoch zunehmend die Lust am Lernen und musste wegen zu schwacher Leistungen die Eliteschule verlassen. Im Alter von elf Jahren beschloss er, dass er in der neuen Schule, einem städtischen Gymnasium, genug gelernt habe, lief davon und versuchte heimlich, eine Seereise als Schiffsjunge anzutreten. Im letzten Moment jedoch wurde Jules von seinem Vater von Bord geholt. Die Welt des Hafens mit seinem farbenfrohen, exotischen Markt und dem unermüdlichen Anlegen und Auslaufen riesiger Schiffe schien dem jungen Jules wesentlich interessanter als das trockene Lernen im Séminaire, und so verbrachte er manche Schulstunde statt am Pult auf dem Hafeneck. Ein besonders begabter Schüler soll Verne nicht gewesen sein, er fiel dafür jedoch durch seine ausnehmend phantasievollen, lebhaften und viele Kinder mitreissenden Spiele während der Pausen auf. Nach seinem ‚Fluchtversuch‘ besuchte er zunächst erfolgreich das Gymnasium und studierte anschliessend Jura, um später einmal die väterliche Anwaltspraxis zu übernehmen. Bereits während dieses Studiums entdeckte Verne seine Liebe zum Schreiben und begann, Libretti für Opern und erste Reisegeschichten zu verfassen. Sein Talent für den Umgang mit Sprache und Fiktion führten ihn, sehr zum Unwillen seines Vaters, allmählich auf den Pfad eines Schriftstellers. Heute ist Jules Verne unvergessen und bekannt als einer der ersten Science-Fiction-Autoren, dessen Werke noch immer in weitere Sprachen übersetzt werden.

Jules Verne hat eine Verhaltensweise mit heutigen Jugendlichen gemeinsam, die in den letzten Jahren zunehmend sowohl in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen als auch in der Populärliteratur thematisiert wird: das Schulschwänzen, auch als Schulabsentismus bezeichnet. Diese Dissertation befasst sich mit Schulschwänzen bzw. Schulabsentismus als einem adoleszenztypischen Phänomen, das sich als ergiebige und bildungspolitisch relevantes Forschungsfeld erweist. Im Zentrum der Überlegungen steht die Frage, inwieweit schulabsentes Verhalten mit den spezifischen Merkmalen einzelner Schulen in Zusammenhang gebracht

werden kann. Dass Schulabsentismus zumindest teilweise mit schulischen Merkmalen zusammenhängt, ist eine nahe liegende Vermutung; schliesslich bedeutet das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht eine bewusste Entscheidung gegen diesen Ort. Schülerinnen und Schüler¹, die nicht gerne zur Schule gehen und selten oder häufiger Unterricht versäumen, meiden die Schule aus den unterschiedlichsten Motiven. Während einmaliges oder gelegentliches Schulschwänzen als Phänomen der bildungsbürgerlichen Auflehnung gegen die „Zwangsanstalt Schule“ (Ehmann & Rademacker, 2003, S. 7) betrachtet werden kann, so existieren auch dauerhaftere Formen der Ablehnung gegenüber der Schule, die beispielsweise auf religiösen oder ideologischen Gründen basieren können. Zum eigentlichen Problem wird Schulabsentismus jedoch spätestens dann, wenn das Fernbleiben dauerhaft erfolgt, durch den sozialen Kontext bestimmt ist und mit „Leistungsabfall und gebrochenen Schulkarrieren“ (a.a.O.) einhergeht: ein erschwerter Einstieg ins Erwerbsleben, Beanspruchung von staatlichen Transferleistungen sowie mangelnde Kompetenzen für ein autonomes Leben sind wahrscheinliche Folgen (Smink & Zorn, 2005). Schulabsentismus kann also dazu führen, dass eine Jugendliche oder ein Jugendlicher nicht in der Lage ist, „grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, welche es ihnen [den Jugendlichen] erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in Gesellschaft und Berufsleben zu finden“ (EDK, 2007, Art. 3, Abs. 1), zu erwerben. Um dem ‚Risiko Schulabsentismus‘ nachzugehen, ist das Ziel dieser Dissertation die Identifikation schulischer Kontextfaktoren, welche sich über individuelle Eingangsvoraussetzungen hinaus auf das schulabsente Verhalten von Schülerinnen und Schülern auswirken können. Der Bericht der OECD (2005a) zum Einfluss der Merkmale einer Schule auf die Kompetenzen und die Chancengleichheit ihrer Schülerinnen und Schüler konstatiert, dass die Schule in hohem Masse prädiktiv für deren Leistungsperformanz ist (a.a.O., S. 3). Hieraus ergibt sich die für die vorliegende Dissertation zentrale Fragestellung, *welche* Prädiktoren im schulischen Kontext Schülerinnen und Schüler zum Schwänzen animieren. Eine mehrbenenanalytische Auswertung der Daten erlaubt die Trennung von individuellen und kontextbedingten Unterschieden hinsichtlich der Absenzen, indem unter Kontrolle der Individualmerkmale verschiedene Schulfaktoren auf ihren Zusammenhang mit Absenzen hin überprüft werden.

1 Zur Wahrung der Geschlechterneutralität wird in dieser Arbeit zumeist von „Schülerinnen und Schülern“ bzw. „Jugendlichen“ gesprochen. Wo diese Wendungen satzbaulich nicht möglich sind oder sperrig wären, sind mit den an diesen Stellen verwendeten „Schülern“ oder „Jugendlichen“ o.ä. stets auch die weiblichen Klassenkameradinnen gemeint. Im Rahmen der Vorstellung der Erhebungsinstrumente werden die verwendeten Items originalgetreu wiedergegeben. Dort wurde mit der Variante „Schüler/innen“ gearbeitet, weshalb in diesem Kontext von der im übrigen Fliesstext verwendeten Lösung abgewichen wird.

Damit können Eingangsvoraussetzungen gegen Effekte des schulischen Umfelds abgewogen und gezielt für Absentismus relevante schulische Kontextfaktoren identifiziert werden.² Der Kern der Analyse ist die daraus abgeleitete Gegenüberstellung zweier konträrer Hypothesen: Die eine besagt, dass die Schülerzusammensetzung einer Schule bereits derart stark zu einer bestimmten Absenzenhäufigkeit führt, dass die Merkmale der Schule hierfür keinen relevanten Beitrag leisten (Effekte der Eingangsvoraussetzungen). Die zweite hält dagegen, dass die Eigenschaften einer Schule, wie z.B. die ‚Policy‘ im Umgang mit Absenzen oder der ‚Ethos‘ bei Sanktionen von Regelübertretungen, über die Eingangsvoraussetzungen hinaus wichtige Differenzierungen bezüglich des Absenzenaufkommens ausmachen (Effekte des schulischen Umfelds). Bisher wurde die Präsenz der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zumindest in der deutschsprachigen Forschung nicht oder nur marginal als Qualitätskriterium für die Evaluation einer Schule angelegt; als Bedingung dafür, dass Unterricht stattfindet, wird in der Regel stillschweigend vorausgesetzt, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrer anwesend sind: „Im Rahmen der Erstellung von Schulprogrammen werden häufig die Unterrichtsstörungen, aber auch der Umgang mit unentschuldigter Abwesenheit nur unzureichend oder gar nicht berücksichtigt“ (NLI³, 2002, S. 25). In diesem Zusammenhang lässt der Befund aufhorchen, dass in der deutschsprachigen Schweiz jede zweite Schülerin und jeder zweite Schüler im Laufe ihrer Schulzeit bereits mindestens einmal geschwänzt hat.⁴ Insofern erweitert diese Dissertation die Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaft in der Schweiz, indem Schulabsentismus erstmals explizit zur Schuleffektivität ins Verhältnis gesetzt wird und aus diesem Zusammenhang neue Perspektiven und Erkenntnisse für die Schulentwicklung gewonnen werden können. Hierzu werden am Ende der Arbeit Schlussfolgerungen auf den drei Ebenen Schüler, Lehrperson und Schulleitung formuliert. In Bezug auf die Bildungspoli-

2 Die nahe liegende Bezeichnung der Eingangsvoraussetzungen als *Kompositionseffekte* und der schulischen Kontextmerkmale als *Institutionseffekte* wird im Rahmen dieser Arbeit nicht gewählt, da diese beiden Begriffe von Baumert, Stanat und Watermann (2006) als Effekte auf der Kontextebene bestimmt werden, die als Aggregate über die Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler hinaus reichen und mehr sind als die Summe einzelner Individuen (S. 103). Da die für die Datenanalyse verwendeten Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler jedoch einerseits auf der Individualebene belassen werden und andererseits die beiden auf der Klassenebene erhobenen Merkmale (Anforderungsniveau und Jahrgangsstufe) nicht aggregiert bzw. ohnehin keine Individualmerkmale sind, wird nicht von Kompositions- und entsprechend von Institutionseffekten gesprochen, sondern mit Baumert et al. (2007) von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Kontexteffekten bzw. Effekten des schulischen Umfelds.

3 NLI: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik.

4 Vgl. Kapitel 3 zum Schweizerischen Nationalfondsprojekt ‚Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen‘.

tik ist diese Verbindung ebenfalls relevant, da die politische Diskussion um das Schweizer Schulsystem nicht umhin kann, ein so weit verbreitetes Schülerverhalten zu thematisieren und in Bezug zur Rolle der Schule zu setzen. Auch wenn gegenwärtig noch ein Mangel an verlässlichem Datenmaterial zu häufigen unerlaubten Absenzen und einem möglichen Zusammenhang mit vorzeitigen Schulabbrüchen herrscht, so kann mit Blick auf englische und amerikanische Studien angenommen werden, dass massiver Schulabsentismus ein starker Indikator für einen späteren Abbruch ist: Auf der Basis englischsprachiger Untersuchungen ist nämlich davon auszugehen, dass ein Grossteil der verstärkt schwänzenden Schülerinnen und Schüler keinen qualifizierten Schulabschluss erwirbt, wodurch die Thematik zusätzlich an Brisanz gewinnt. Rumberger (2001) formuliert diesen Zusammenhang so: „Student engagement has also been shown to predict dropping out even after controlling for the effects of academic achievement and student background. *Absenteeism, the most common indicator of overall student engagement, and student discipline problems are both associated with dropping out*“ (Rumberger, 2001, S. 10; Hervorh. durch C.R.).

Den theoretischen Rahmen der vorliegenden Studie bilden zwei Themenbereiche, aus welchen relevante Variablen um den Komplex Schulabsentismus herausgearbeitet und untersucht werden. Zunächst wird als Grundlage der Begriff Schulabsentismus in Bezug auf seine Verwendung und Bedeutung vorgestellt. Relevante theoretische Zugänge werden daraufhin strukturiert aufbereitet (Kapitel 1). Daraus wird die Frage an den zweiten behandelten Themenkomplex, die Schuleffektivitätsforschung im anglo-amerikanischen sowie im deutschsprachigen Raum, abgeleitet (Kapitel 2): Ist eine Schule nur dann wirksam, wenn Jugendliche regelmässig hingehen? Auf diesen ersten, theoretisch orientierten Teil, baut der empirische Teil dieser Arbeit auf. Nachdem der bisherige Forschungsstand zur Rolle schulischer Faktoren bei Schulabsentismus (Kapitel 3) aufgearbeitet wurde, erfolgen in Kapitel 4 die Ableitung der Fragestellung und die Bündelung der vorhergehend ausgeführten Untersuchungselemente. Kapitel 5 beschreibt die Stichprobe und die Untersuchungsstrategie, ehe es in Kapitel 6 um die Erhebung, Aufbereitung und Analyse der Daten geht. Deskriptive Ergebnisse, die Zusammenstellung und die Spezifikation der analytischen Teilmodelle stehen im siebten Kapitel im Vordergrund. Kapitel 8 stellt die Interpretation der zuvor gefundenen Resultate vor. Das neunte Kapitel schliesslich verdichtet Schlussfolgerungen und Konsequenzen und bildet mit der Diskussion und einigen Desideraten den Abschluss dieser Arbeit.

Die vorliegende Dissertation entstand parallel zur wissenschaftlichen Mitarbeit in dem vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekt mit dem Titel *Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen* (Projekt Nr. 100013-107961/1). Das Projekt wurde von 2005 bis 2007 (24 Monate) an der Universität Fribourg unter der Leitung von Prof. Dr. Margrit Stamm durchgeführt, die auch diese Dissertation betreut hat. Geforscht wurde am Departement für Erziehungswissenschaften⁵ und in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Strafrecht der Universität Fribourg, den Prof. Dr. Marcel-Alexander Niggli innehat. Einzelheiten zum Projekt sind in Kapitel 3 nachzulesen.

⁵ Projektinformationen unter <http://www.unifr.ch/pedg/>

1. Schulabsentismus: Begriff und Problematik

Schulabsentismus ist insbesondere deshalb immer wieder ein Thema des öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurses, „weil ein unregelmässiger Schulbesuch gravierende Folgen für den Bildungserwerb und damit langfristig auch für die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt haben kann“ (Dunkake, 2007, S. 13). Um das dieser Arbeit zugrunde gelegte Begriffsverständnis zu erläutern, ist dieses erste Kapitel in drei Teile untergliedert: Zunächst werden der Begriff Schulabsentismus und dessen Verwendung präzisiert. Sodann werden für die Frage nach Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Effekten des schulischen Kontexts relevante theoretische Zugänge zum Phänomen Schulabsentismus vorgestellt. Abschliessend wird die mit Schulabsentismus verbundene Problematik charakterisiert.

Allgemeine Schulpflicht in der Schweiz

Da in der Schweiz wie in den übrigen Ländern Europas die allgemeine Schulpflicht während eines obligatorischen Zeitraumes gilt, ist die Bedeutung und Relevanz des Begriffes Schulabsentismus eng an diese rechtliche Norm (bzw. deren Verletzung) gebunden. Im Konkordat über die Schulkoordination verpflichteten sich alle Schweizer Kantone (mit Ausnahme des Tessins), ihre Schulgesetzgebung in mehreren Punkten zu adaptieren:

- „a. Das Schuleintrittsalter wird auf das vollendete 6. Altersjahr festgelegt. Stichtag ist der 30. Juni. Abweichungen im kantonalen Recht bis zu 4 Monaten vor und nach diesem Datum sind zulässig.
- b. Die Schulpflicht für Knaben und Mädchen dauert bei mindestens 38 Schulwochen mindestens 9 Jahre“ (EDK, 1997, S. 1).

Im Juni 2007 wurde von der EDK die interkantonale Vereinbarung HarmoS⁶ verabschiedet, welche mit einer Karenzzeit bis zum Jahre 2013 die obligatorische Schule gesamtschweizerisch harmonisieren, d.h. vereinheitlichen und damit die Mobilität innerhalb der Schweiz erleichtern soll. In diesem neuen Konkordat wird die Dauer der Schulstufen wie folgt geregelt (EDK, 2007, Art. 6, Abs. 1 und 2): „Die Primarstufe, inklusive Vorschule oder Eingangsstufe, dauert acht Jahre. Die Sekundarstufe I schliesst an die Primarstufe an und dauert in der Regel drei Jahre.“ Demnach umfasst der obligatorische Besuch von allgemeinen Bildungseinrichtungen neu insgesamt elf Jahre, die bis zum Ende der Sekundarstufe I dauern.⁷

Beispiele kantonaler Richtlinien und deren Umsetzung durch die Schulen⁸

Wichtiger noch als bundesweite Regelungen sind kantonale Richtlinien zu unerlaubten Absenzen vom Unterricht und für diese Arbeit besonders deren Umsetzung durch die Schulen. Auf der Basis von Gesetzen auf Bundesebene können die Schweizer Kantone Richtlinien erlassen, die wiederum von den Schulen aufgegriffen und implementiert werden müssen. Dieser Abschnitt gibt einen Einblick in kantonale und schulbezogene Verordnungen und Richtlinien, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern lediglich eine Vorstellung darüber geben soll, wie die gesetzlich verankerte Schulpflicht konkret durchgesetzt wird. So formuliert etwa der Grosse Rat des Kantons *Aargau* in seinem Schulgesetz vom 17. März 1981: „Die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern sind verantwortlich, dass ihr schulpflichtiges Kind die Schule regelmässig besucht. Bei vorsätzlichem unentschuldigtem Fernhalten des Kinds von der Schule bis höchstens drei Schultage werden die Eltern beziehungsweise Pflegeeltern von der Schulpflicht gemahnt und im Wiederholungsfall mit einer Busse bestraft“ (Grosser Rat des Kantons Aargau, §37, Abs. 1-2). So genannte Jokertage (vgl. Kapitel 5.1.3) sind hier ausserdem bereits in den kantonalen Richtlinien vorgesehen, so dass Aargauer Schulen die rechtliche

6 HarmoS steht für *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* vom 14. Juni 2007. Weitere Informationen finden sich auf der Website der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: www.edk.ch [12.07.2008].

7 Nach diesem Kriterium (Ende der obligatorischen Schulzeit mit der Sekundarstufe I, d.h. zum Befragungszeitpunkt Jahrgänge 7 bis 9) wurde im SNF-Projekt die Schülerstichprobe gewählt, da der Fokus gezielt auf *schulpflichtigen* Jugendlichen und deren Absenzen liegt.

8 Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die hier als Quellen verwendeten Gesetzestexte, Verordnungen und Richtlinien jeweils nur mit ihrem klassifizierenden Titel in Klammern angegeben. Der jeweilige Kanton wird hier nicht wiederholt, um den Text nicht mehr als nötig durch Literaturverweise zu zerklüften. Im Literaturverzeichnis (Kapitel 10.2) sind die Texte nach Kantonen geordnet, so dass diese problemlos gefunden werden können. Details zu den kantonalen Gesetzen und ihrer Ausgestaltung in den Schulen können im Schlussbericht zum Fribourger SNF-Projekt nachgelesen werden (Stamm, Niederhauser, Ruckdäschel, Tempeler & Schmid, 2007, Anhang 9).

Grundlage für das kurzfristige Freistellen vom Unterricht auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler auf Kantonsebene vorfinden (Anspruch besteht auf einen halben Schultag pro Quartal, a.a.O., § 38, Abs. 1-3). Der Kanton *Appenzell-Ausser Rhoden* hingegen verlangt in seinem Schulgesetz schlicht: „Die Erziehungsberechtigten sind verpflichtet, ihre Kinder regelmässig zur Schule zu schicken“ (Gesetz über Schule und Bildung, 24. September 2000, §33, Abs. 1). Die darauf aufbauende Schulverordnung führt zusätzlich aus, dass Versäumnisse des Unterrichts entweder durch die Erziehungsberechtigten oder nach erfolgter Volljährigkeit durch die Jugendlichen selbst schriftlich an die Klassenlehrperson entschuldigt werden müssen sowie dass auf Antrag der Schulleitung im Unterlassungsfall bei erstmaligem Vergehen bereits eine Geldbusse fällig wird und bei Wiederholung ein Strafprozess eingeleitet wird (Schulverordnung, 2000, §30, Abs. 1-3). Die Disziplinarverordnung des Kantons Appenzell-Ausser Rhoden gestattet das Versetzen in eine andere Klasse im Falle von Verstössen gegen die Schul- und Hausordnung, wozu auch Schulabsentismus gehört (Art. 4). Die einzelnen Schulen haben hiermit also eine direkte Anweisung, wie sie mit Absenzen umgehen sollen. Im Kanton *Basel-Landschaft* liefert ein Bildungsgesetz die Grundlage für die Schulen, wie sie mit unerlaubten Unterrichtsversäumnissen umgehen sollen. Das Bildungsgesetz vermerkt, dass die basel-land-schaftlichen Schulen „sich eine Haus- und Absenzenordnung“ geben müssen (Bildungsgesetz, §58, Abs. 3), wobei Näheres durch die Schulverordnung zu regeln sei. Hier wird präzisiert, dass die Schulleitung mit Genehmigung des Lehrerkollegiums sowie des Hausabwärts eine Hausordnung erlassen muss, in welcher auch der Umgang mit Absenzen geregelt wird (Verordnung für die Sekundarschule, §6, Abs. 1-3). In der konkreten Ausgestaltung sind die Schulen jedoch frei. Für den Kanton *Bern* regelt das Volksschulgesetz den Umgang mit Absenzen vergleichsweise allgemein: „In jeder Schulklasse ist eine Kontrolle der Absenzen zu führen. Das Nähere, insbesondere die Entschuldigungsgründe, regelt der Regierungsrat“ (Volksschulgesetz, § 27, Abs. 2). Die Durchsetzung der Schulpflicht wird der Klassenebene zugewiesen und die Freiheit beibehalten, die Legitimität der Gründe für Absenzen ausserhalb des Volksschulgesetzes fortlaufend anzupassen. Der Kanton *Glarus* verfügt in seinem Bildungsgesetz, dass im Falle unterlaubter Versäumnisse die Erziehungsberechtigten unmittelbar zu benachrichtigen seien (Gesetz über Schule und Bildung, §93, Abs. 1-2). Damit wird im Gegensatz zu den übrigen Kantonen die Perspektive gewechselt: die Schule erhält die Rolle, hier gegenüber den Erziehungsberechtigten die Initiative zu ergreifen. In erster Linie sind im Kanton Glarus also die Schulen zur Verantwortung gerufen, Absenzen zu bemerken und entsprechend zu

agieren. Die Schulverordnung geht darüber hinaus nicht weiter auf die Implementierung eines Absenzenwesens in den Schulen ein. In *Graubünden* legt das Schulgesetz fest, dass Unterricht nur aus vom Regierungsrat verabschiedeten Gründen versäumt werden darf und dass auf kommunaler Ebene erlaubt werden darf, Erziehungsberechtigten drei Urlaubstage für die Jugendlichen zuzusprechen (Gesetz für die Volksschulen, Art. 11, Abs. 3-4). Die Disziplinarordnung der Gemeindeschule Vaz/Untervaz führt diese Grundlage so aus, dass gemäss Art. 11 „eine vom Inhaber der elterlichen Gewalt unterschriebene schriftliche Entschuldigung abzugeben“ ist (Schulordnung, Art. 11). Das Volksschulgesetz des Kantons *Sankt Gallen* weist darauf hin, dass Eltern dafür verantwortlich sind, die Schulpflicht ihrer Kinder einzuhalten und legt darüber hinaus auf kantonaler Ebene die Höhe der Ordnungsbussen fest: „Eltern, die das Kind an der Erfüllung der Schulpflicht hindern oder nicht zum Schulbesuch oder zur Befolgung von Anordnungen nach Art. 34 dieses Gesetzes anhalten, werden vom Schulrat verwahrt oder gebüsst. Die Ordnungsbusse beträgt je versäumter Schulhalbtage wenigstens Fr. 200.–, insgesamt höchstens Fr. 1000.–. In schweren Fällen erstattet der Schulrat Strafanzeige“ (Volksschulgesetz, Art. 97, Abs. 1). Neu im Vergleich zu den bisher beschriebenen Regelungen verlangt die Verordnung über Volksschulunterricht explizit, dass unerlaubte Absenzen in den Zeugnissen der Schülerinnen und Schüler vermerkt werden müssen (Verordnung über den Volksschulunterricht, Art. 17). Konkrete Massnahmen, die von Lehrpersonen ergriffen werden können, sind etwa zusätzliche Hausaufgaben oder eine schriftliche Mitteilung an die Eltern (Art. 12). Im Kanton *Solothurn* sind bei Verletzung der Schulpflicht zwei mögliche Verfahren vorgesehen: ein Administrativverfahren oder ein Strafverfahren, je nach Schwere des Vergehens (Volksschulgesetz, Art. 23-24). Hier wird zugleich beschrieben, welche unmittelbaren Massnahmen die Lehrpersonen bei schwänzenden Schülerinnen und Schülern ergreifen dürfen sowie der Aktionsrahmen der Schulkommission bestimmt. Auch der Kanton *Zürich* legt auf der Ebene des Volksschulgesetzes fest, dass die Erziehungsberechtigten Verantwortung für die Erfüllung der Schulpflicht tragen und entsprechend eine Busse zahlen müssen, wenn ihr Kind schwänzt: „Wer diese Pflichten vernachlässigt oder gegen Absenzenbestimmungen verstösst, wird mit Busse bis zu Fr. 3000 bestraft“ (Volksschulgesetz, § 49). In § 58 der Zürcher Volksschulverordnung wird konstatiert, welches akzeptable Gründe für das Versäumen von Unterricht sind. Ferner wird bestimmt, dass ein massiver Verstoss gegen die Schulpflicht von der Schulebene an das Statthalteramt übergeben werden kann und Strafpro-

zesse in Gang gesetzt werden können (§63-65). Wie in Sankt Gallen und Solothurn, erlässt bereits das kantonale Gesetz Handlungsmöglichkeiten im Falle von Schulabsentismus, die von den betroffenen Lehrkräften direkt angewendet werden können, wie z.B. Zusatzarbeit oder kurzes Wegweisen vor die Tür (Art. 85).

Die Vielfalt der hier skizzierten Vorschriften, Richtlinien und Regelungen zeigt, dass die bundesweit verankerte Schulpflicht auf kantonaler Ebene unterschiedlich ausgedeutet wird. Schulverordnungen, welche Gesetze für die alltägliche Implementierung herunterbrechen und übertragen, werden zumeist konkreter als die Gesetz an sich und benennen involvierte Akteure, Prozesse und Instanzen. Jedoch wird es den Schulen in allen Kantonen selbst übertragen, unerlaubte Absenzen zu erkennen, zu erfassen und entsprechende Konsequenzen zu ziehen. In Kapitel 5.1.3, in welchem die an dieser Studie teilnehmenden Schulen charakterisiert werden, wird genauer erläutert, wie Absenzen in den Schulhäusern erfasst und behandelt werden. Die folgenden Abschnitte sind der Charakterisierung des Begriffes Schulabsentismus vor diesem Hintergrund sowie seiner möglichen Problematisierungen gewidmet.

1.1. Der Begriff Schulabsentismus

Das Thema Schulversäumnisse als Verletzung der gesetzlichen Schulpflicht wird aktuell sowohl im Bereich der wissenschaftlichen Publikationen als auch in allgemeinen Informationsmedien immer wieder aufgegriffen. Dabei werden diese Versäumnisse mit einem reichhaltigen Arsenal von Bezeichnungen umschrieben: Schulverweigerung, Schulschwänzen, Schulabgewandtheit, Schuldistanzierung, Schulverdrossenheit, Schulphobie, Schulunlust, Schulaversion und dergleichen sind Begriffe, die kontextabhängig gewählt werden, um verschiedene Arten von Schulpflichtverletzungen zu benennen. „In der Fachdiskussion hat sich der Begriff Schulabsentismus allerdings eingebürgert, gewissermassen als Oberbegriff des hier thematisierten Gesamtphänomens (*school absenteeism*)“ (Stamm et al., 2007; Hervorh. i. Orig.). In dieser Dissertation wird daher generell der Begriff *Schulabsentismus* verwendet, der im Folgenden charakterisiert werden wird.⁹

9 Da sich vor allem bei der qualitativen Datenerhebung im Rahmen des Fribourger Projektes gezeigt hat, dass im Rahmen der gesprochenen Sprache die Bezeichnung ‚schwänzen‘ etablierter ist, wird in Bezug auf Forschungsergebnisse aus Interviews auch ‚Schulschwänzen‘ als Terminus gebraucht.

Der Begriff Schulabsentismus ist mit einer Reihe von Problemen behaftet, welche seine Erfassung und diesbezügliche Forschung erschweren. Zunächst ist die Verwendung der Termini Schulschwänzen bzw. Schulabsentismus auch innerhalb der vorhandenen wissenschaftlichen Literatur sehr uneinheitlich. Teils gelten die Bezeichnungen als synonym, teils wird Schulabsentismus sogar noch von Unterrichtsabsentismus unterschieden.¹⁰ Eine Vielzahl englischsprachiger Forscher (z.B. Reid, 1999; Galloway, 1983) differenziert den englischen Begriff *absenteeism* in ‚*persistent absenteeism*‘ (dauerhaftes Fernbleiben von der Schule) in Abgrenzung vom alltagssprachlichen ‚*truancy*‘ (schwänzen) und unterscheidet so gelegentliches unentschuldigtes Fehlen (‚*occasional truancy*‘) von notorischer Schulmeidung (Ricking & Neukäter, 1997, S. 55). Der Begriff *absenteeism* oder auf deutsch: Absentismus hat sich als Oberbegriff in der gegenwärtigen Forschung zum Thema bewährt, da so keine Form illegitimer Abwesenheit per se ausgeschlossen wird. Dieser begriffliche Variantenreichtum geht auf die Vielfalt der Erscheinungsformen von Absentismus zurück (vgl. Kapitel 3 zum Forschungsstand). Der vorliegenden Arbeit wird mit Bezug auf das Fribourger Nationalfonds-Projekt ein möglichst wertfreies, konsensfähiges Konstrukt zu Grunde gelegt: „Unter Schulabsentismus wird in unserem Projekt in Anlehnung an Pinquart und Masche (1999) verstanden, dass ein Schüler oder eine Schülerin unentschuldig und absichtlich aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund der Schule fernbleibt“ (Stamm et al., 2007). Thimm und Ricking (2004) definieren ergänzend: „Schulabsentismus liegt [...] vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler aus einem gesetzlich nicht vorgesehenen Grund der Schule fernbleibt, unabhängig davon, ob er/sie dies mit Wissen oder Einverständnis seiner Eltern tut, und auch unabhängig davon, ob dieses Fernbleiben durch eine ‚Entschuldigung‘ legitimiert wird“ (a.a.O., S. 46). Ein so definiertes Verständnis von Schulversäumnissen schließt eine gewisse Grauzone des Begriffes aus, die nicht durch körperliche Abwesenheit manifest wird: Demnach gehören etwa Desinteresse und Passivität einer Schülerin oder eines Schülers während des Unterrichts nicht zum hier verwendeten Begriff. Solche distanzierenden Verhaltensweisen sind zwar ernst zu nehmende mögliche Vorstufen einer körperlichen Abwesenheit und aus diesem Grund semantisch zumindest in der Nähe des

10 „1. Kategorie: Schulabsentismus: Der Schüler ist nicht (mehr) in der Schule anwesend. 2. Kategorie: Unterrichtsabsentismus: Der Schüler befindet sich in der Schule bzw. auf dem Schulgelände, ist jedoch (partiell) nicht im Unterricht anwesend“ (Schulze & Wittrock, 2000, S. 34).

Begriffs Absentismus zu verorten, jedoch liegt der Fokus dieser Arbeit eindeutig auf körperlicher Abwesenheit schulpflichtiger Jugendlicher während des Unterrichts. Daher wird mit Schulabsentismus bewusst ein Begriff gewählt, der das objektiv beobachtbare Verhalten allein umschreibt.

Ein weiteres, wiederholt anzutreffendes Problem um den Begriff Schulabsentismus ist eine allzu eilig generalisierende Dramatisierung des Phänomens ebenso wie des Begriffes „Schulschwänzen“, die dem Facettenreichtum und damit dem Charakter des Phänomens nur sehr unzureichend gerecht wird. So leitet etwa Ricking (2006) eine Publikation zum Thema mit folgendem Szenario ein:

„Die Teilnahme am schulischen Unterricht ist eine Voraussetzung für ein integriertes Leben in der heutigen Gesellschaft und hochtechnisierten Welt auf dem Weg in das Informationszeitalter. Schüler, die trotz Schulpflicht nur unregelmässig oder gar nicht mehr am Unterricht der Schule teilnehmen, begeben sich in pädagogisch äusserst negativ einzuschätzende Entwicklungsverläufe. Für viele wird der Übergang in die fordernde und komplexe Berufswelt von Hürden verstellt sein. Sie laufen Gefahr gesellschaftlichen Ansprüchen nach sozialer Anpassung und beruflichem Leistungsverhalten nicht genügen zu können, auch nach der Schulzeit Opfer von Ausgrenzungsprozessen zu werden und schliesslich ein Leben in Randständigkeit zu führen. Die besondere Relevanz der Frage, ob ein schulpflichtiges Kind die Schule regelmässig besucht oder nicht, ergibt sich somit aus dem direkten Zusammenhang der Lebensperspektive dieser Schüler. Schulische Desintegration bleibt insofern kein schulisches Problem, denn ihr folgt mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit die berufliche und damit einhergehend die soziale Desintegration“ (Ricking, 2006, S. 9).

In dieser Stellungnahme zeigt sich deutlich, dass der Verzicht auf eine Differenzierung der untersuchten Gruppe der „Schulschwänzer“, der Thematik nicht gerecht werden kann, da Rickings Befürchtungen für denjenigen (relativ kleinen) Teil der Population zwar stimmen mögen, der massiv die Schule schwänzt, jedoch der Mehrzahl der Absentistinnen und Absentisten nicht entspricht und für diese so auch nicht zutreffend ist. Für eine nicht vorschnell verallgemeinernde, sondern stimmige Behandlung der Thematik Schulversäumnisse genügt es damit nicht, eine rein semantische Definition des Begriffes Absentismus zu formulieren, da einerseits verschiedene Kriterien erfüllt sein müssen, um von Schulschwänzen resp. Absentismus sprechen zu können und andererseits unbedingt dem Umstand Rechnung getragen werden muss,

dass Schulschwänzen nur unter Berücksichtigung seines Ausmasses sinnvoll erhoben und bewertet werden kann.¹¹ Ricking selbst (1999; 2006) hat dies auch detailliert getan, wie in Kapitel 1.1.1 deutlich werden wird. Die Grundlagenstudie des SNF-Projekts hat gezeigt, dass man der Thematik wissenschaftlich nur dann gerecht werden kann, wenn man berücksichtigt, dass das Spektrum des Verhaltens ‚Schulschwänzen‘ von *nie* bis *sehr häufig* diverse Abstufungen aufweist¹², die das Phänomen mehr oder weniger zu einem tatsächlichen bildungsrelevanten Problem werden lassen. Diesem Umstand wird in der vorliegenden Arbeit insofern Rechnung getragen, als der Begriff Schulabsentismus bei Notwendigkeit einer Differenzierung gemeinsam mit einem Adjektiv formuliert wird, aus welchem das Ausmass des Schwänzens hervorgeht. Zudem wird eine gedankliche Unterteilung der Skala ‚Häufigkeit der Absenzen, (abhängige Variable der Untersuchung) vorgenommen (vgl. Kapitel 6). Diese Unterteilung ist ferner notwendig für die präzise Operationalisierung des Konstrukts und die aussagefähige Identifikation damit zusammenhängender Faktoren. Nach Ricking & Neukäter (1997) sind weithin akzeptierte Hauptkriterien für die Bestimmung des Vorliegens von Schulschwänzen die

1. „Unge-setzlichkeit (des Grundes),
2. Eigeninitiative des Kindes und
3. fehlende Kenntnis bzw. fehlende Erlaubnis der Eltern“ (a.a.O., S. 51).

Unter dem Begriff Schulabsentismus wird daher generell ein (hauptsächlich) auf Initiative der Jugendlichen erfolgendes, gesetzlich unerlaubtes Fernbleiben von der Schule ohne Wissen bzw. Einverständnis der Eltern verstanden, wobei der Terminus als ein Kontinuum mit verschiedenen Ausprägungen anzusehen ist. So variieren beim Schwänzen Ausmass und Dauer

11 So unterscheidet etwa Tyerman (1968) vier verschiedene Ausprägungen des Schulschwänzens anhand zweier Kriterien: der Dauer der Abwesenheit (dauerhaft und gelegentlich) sowie des Wissensstands der Eltern (mit oder ohne deren Wissen). Für den deutschsprachigen Raum definiert Thimm (2000) sechs Grade der Intensität von Schulschwänzen (a.a.O., S. 6f.): 1. sporadisches Schwänzen einzelner Schulstunden („Gelegenheitschwänzen“), 2. regelmässiges Schwänzen einzelner Schulfächer („Regelschwänzen“), 3. Fehlen an mehreren Tagen, bis zu zwei aufeinanderfolgende Wochen („Kurzeitschwänzen“), 4. „Intervallschwänzen“, bei dem sowohl Einzelstunden als auch halbe und ganze Schultage versäumt werden, die Schülerinnen und Schüler jedoch regelmässig wieder in der Schule anzutreffen sind, 5. gelegentliches Langzeitschulschwänzen, wobei ein Wiedereinstieg in den Schulalltag bestenfalls mit pädagogischer Hilfe gelingt und schliesslich 6. das intensive Schwänzen, wobei mehrere Wochen oder sogar Monate Unterricht versäumt werden. Teilweise geht diese letzte, intensivste Form des Schulschwänzens auf Suspendierungen zurück.

12 Vgl. auch die Unterscheidung von Reiss (1951) in gelegentliches und häufiges Schulschwänzen.

vom gelegentlichen Zuspätkommen über das Fehlen in einzelnen Schulstunden bis hin zum massiven tages- oder sogar wochenweisen Absentismus. Diese Erkenntnis ist der Grund, weshalb im Zusammenhang mit einer Definition für die hier zu erhebende Thematik Schulabsentismus zugleich eine Differenzierung erfolgen muss. Im Fribourger Projekt, aus dem die Daten für diese Dissertation stammen, wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie oft sie im aktuellen Schuljahr einzelne Stunden, halbe oder ganze Schultage geschwänzt hatten. Als Antwortkategorien standen zur Verfügung „nie“, „ab und zu“ bzw. „mehr als fünfmal“. Anhand dieser Kriterien kann das Ausmass der Absenzen durch eine unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Absenzendauern unterteilt werden, wie auch in Kapitel 6 im Hinblick auf die abhängige Variable verdeutlicht werden wird. Die Berücksichtigung der verschiedenen ‚Schwänzertypen‘ (stundenweise, tageweise, wochenweise) ist auch innerhalb vieler Schulhäuser nicht gewährleistet. Eine Anwesenheitsquote von 85% kann beispielsweise bedeuten, dass 85% der Schülerinnen und Schüler immer anwesend sind und 15% niemals oder auch, dass jeder einzelne Schülerinnen und Schüler 85% der Zeit anwesend ist oder Variationen aus diesen beiden Möglichkeiten (vgl. Reid, 1999). Durch die detaillierte Herangehensweise des Fribourger Projekts können solche Ambivalenzen vermieden werden, weil die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Absentismus nachvollziehbar sind. Da eine explizitere Differenzierung also sinnvoll und notwendig ist, werden im folgenden Abschnitt zunächst drei inhaltlich benachbarte Begrifflichkeiten zur Bezeichnung von Schulversäumnissen charakterisiert und voneinander abgegrenzt.

1.1.1. Abgrenzung benachbarter Begriffe: Schulschwänzen, Schulverweigerung, Zurückhalten

Ricking führte 1999 „Schulabsentismus“ als der englischsprachigen Forschung entlehnten Oberbegriff ein, welcher „das dauerhafte und wiederkehrende Versäumen des Unterrichts von Schülern ohne ausreichende Begründung“ (Ricking, 1999, S. 2) bezeichnet. Er unterscheidet in diesem Zusammenhang drei benachbarte Begriffe: erstens das Schulschwänzen, welches auf die Eigeninitiative der betreffenden Schülerinnen und Schüler zurückgeht, die ihre schulfreie Zeit mit anderen, für sie angenehmeren Beschäftigungen verbringen möchten. Zweitens benennt er das Zurückhalten, das eher von den Erziehungsberechtigten veranlasst wird, da die Präsenz des Sohnes oder der Tochter ausserhalb der Schule erwünscht ist, und drittens die

Schulverweigerung, als deren Ursachen schulische Ängste (Furcht vor Lehrkräften, vor Mitschülerinnen und Mitschülern oder vor Schulversagen) gelten können (vgl. die Zusammenfassung bei Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002, S. 36). Schulabsentismus, wie er auch im SNF-Projekt formuliert wird, ist demnach eine Form von Schulversäumnissen, welche ebenso wie das elterliche Zurückhalten die körperliche Abwesenheit vom Unterricht meint. Hingegen kann Schulverweigerung als solche durchaus auch während der Teilnahme an Schulstunden stattfinden. In den folgenden Abschnitten werden die drei Begriffe detailliert voneinander abgegrenzt.

Schulschwänzen

Mit einem Augenzwinkern beschreibt Grimm (1899, nach Müller, 1990) den Ursprung des Begriffs Schulschwänzen im Terminus der so genannten „Schwänzelpfennige“, womit im 17. und 18. Jahrhundert Münzgeld bezeichnet wurde, das die Dienstboten unterschlugen, wenn sie für ihre Herrschaften Botengänge erledigt hatten. Seine etymologischen Wurzeln hat der Begriff Schulschwänzen jedoch in der gemeinhin als ‚Rotwelsch‘ bezeichneten Sprache (vgl. Ehmann & Rademacker, 2003, S. 23f.), die seit dem 13. Jahrhundert von nicht sesshaften Völkern und sozialen Randgruppen gesprochen wurde und dem Deutschen semantisch ähnlich ist. Manchmal wird das Rotwelsch auch als ‚Gaunersprache‘ bezeichnet. Studenten eigneten sich den Begriff ‚Schwänzen‘ zunächst an und bezeichneten damit das absichtliche Versäumen von Kollegstunden, Vorlesungen oder auch Gottesdiensten. „Mit Schwänzen verbindet sich aus dieser Tradition bis heute die Vorstellung, dass der Schwänzer [...] die gewonnene Zeit, am besten in Geselligkeit, mit (studentischen) Freuden und Spässen zu füllen weiss“ (a.a.O., S. 23). Der bewusste Regelverstoss wird in diesem Begriffsverständnis also mit einem als angenehm unterstellten Zeitvertreib verknüpft. An sich ist ein solches Verhalten nicht prinzipiell als bedenklich zu bewerten: „Schulversäumnisse dieser Art gehören in das Repertoire adoleszenztypischer Regelverstösse, die keineswegs als Hinweis auf erhebliche Sozialisationsrisiken gewertet werden müssen“ (a.a.O.). Schulversäumnisse jedoch, die mit Schulversagen einhergehen und zunehmend zur Routine von Jugendlichen werden, können deren Schullaufbahn sowie ihr späteres Fussfassen in der Gesellschaft durchaus gefährden und sind demgemäss zumindest als potenziell problematisch einzustufen. Mit Oehme (2007) und Sturzbecher und Dietrich (1993) lässt sich Schulschwänzen als temporärer Ausstieg aus der Schule bezeichnen, der jedoch immer wieder durch Anwesenheitsphasen im Unterricht unterbrochen wird.

Gemessen an Schulverweigerung und Zurückhalten ist Schulschwänzen wohl der inkonsistenteste oder zumindest der ambivalenteste Begriff des Themenkomplexes, da er vom seltenen Fehlen in einzelnen Stunden (Versäumnisse einzelner Unterrichtsphasen durch ausgedehntes Aufsuchen der Toiletten, zu-spät-kommen oder früher-nachhause-gehen) über das Auslassen halber Tage (Nachmittagsunterricht) und intervallhaftes Fehlen ganzer Tage oder Unterrichtseinheiten (etwa im Schulsport) bis hin zu einer die Präsenz aufwiegenden Abwesenheitsrate führen kann, ehe er in Schulverweigerung als Bezeichnung übergeht.

Schulverweigerung

Während unter dem Begriff Schulschwänzen die Proportionierung der Anwesenheit im Unterricht gegenüber der Abwesenheit zumeist überwiegt, umschreibt der Terminus Schulverweigerung ein Vorherrschen der Absenzen gegenüber der Präsenz in der Schule (Ehmann & Rademacker, 2003, S. 25). Schulverweigerung ist somit in Bezug auf das Ausmass der Schulversäumnisse ein stärkerer Begriff als Schwänzen und umfasst zusätzlich die Beziehungsebene zwischen Schülerinnen und Schülern und ihrer Schule. Während Schulschwänzen ausschliesslich in körperlicher Abwesenheit vom Unterricht geschieht, kann Schulverweigerung im Sinne einer demonstrativen Passivität, Leistungsverweigerung oder Störung des Unterrichts auch in Präsenz der Schülerinnen und Schüler vorliegen. Jugendliche, die in Projekten zur Jugendhilfe bei Schulverweigerung untergebracht sind, berichten meist von einem ambivalenten Verhältnis zur Schule, der sie einerseits unangenehme Beziehungen zu Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern anlasten, von der sie allerdings auch aufgrund ihres eigenen Leistungsveragens lieber fernbleiben (u.a. Reissig, 2001, nach Ehmann & Rademacker, 2003). Ausgehend von dieser die Beziehungsebene betreffenden Problematik wird Schulverweigerung vielfach auch als pathologisch betrachtet: „Schulverweigerung wird damit als Symptom für eine emotional-internalisierende Störung verstanden, die im Sinne einer psychiatrischen Diagnose therapiebedürftig ist. Diese Auffassung wird auch von der Schweizer Pädagogin Ganter-Bührer (1991) ausführlich abgehandelt, die Schulverweigerung im Rahmen ihrer Auslegungen als Vorstufe zur Schulphobie sieht“ (Möhring, 2000, S. 21). Der in einer solchen Definition nahe gelegte Bezug zu schul- und generell bildungsaversiven Haltungen ist evident. Ganter-Bührer betont grundsätzlich einen systemischen Ansatz für ihre therapeutischen Massnahmen, liegt jedoch hinsichtlich ihrer Begriffswahl in Bezug auf Schulabsentismus als Störung mit einer spezifischen Pathogenese näher an einer medizinischen Perspektive. Oehme (2007) hingegen

sieht Schulverweigerung am Rand eines Kontinuums zwischen Schulmüdigkeit und Schulabsentismus¹³, wobei Schulverweigerung „die intensivste Abkehr von der Schule dar[stellt]“ (a.a.O., S. 71). Jugendliche, welche die Schule verweigern, sind laut Oehme über einen längeren Zeitraum kontinuierlich abwesend und haben keinen internalen Bezug mehr zur Schule (mangelnde Identifikation, Schule als Zwang).

Elterliches Zurückhalten

Die dritte Form von Schulabsentismus beschreibt ein Fernbleiben von der Schule, welches nicht auf die Initiative des Schulkindes zurückgeht, sondern auf seine Erziehungsberechtigten. Ricking (2006) bezeichnet dies beispielsweise mit Zurückhalten, Ganter-Bührer (1991) mit Schulentzug. Die tatsächlichen Gründe für derartige Sachverhalte können vielfältig sein. Krankheit eines Elternteils, nicht-allein-sein-wollen oder der Bedarf an Hilfeleistungen des Sohnes bzw. der Tochter in Haushalt oder Betrieb sind nur eine beispielhafte Auswahl. Besonders tragisch sind Fälle, in denen das Schulkind das Zuhause nicht verlassen soll, damit niemand dessen Verletzungen bemerken kann (Ricking, 2006). In einem solchen Fall übergehen die Eltern bewusst die Schulpflicht ihrer Kinder und nehmen einen Verstoss gegen eine gesetzlich geregelte Norm in Kauf.¹⁴ „Unter diesen Umständen sehen die Kinder ihr Verbleiben in der Wohnung keineswegs als unrechtmässig an (a.a.O., S. 63). Insbesondere aus psychologischer oder psychiatrischer Perspektive wird das elterliche Zurückhalten auch in Zusammenhang mit Trennungsangst gesehen (Johnson, Falstein, Szursk & Svendsen, 1941; Nissen, 1972; Hersov & Berg, 1980; Ricking, 2003), also dem Unwillen der Kinder und Jugendlichen, sich abseits seiner signifikanten Bezugspersonen aufzuhalten und nicht zu wissen, wie es diesen ergehe. Rickings (2003) Beispiel von dem Jungen, der bei Verlassen des Elternhauses panikartig den Tod seiner Mutter vermutete, ist ein besonders eindrücklicher Fall. Selbst wenn in solchen Szenarien kein aktives Zuhausebehalten der schulpflichtigen Kinder durch ihre

13 In Bezug auf den Grad der Abwendung von der Schule.

14 In Deutschland ist die Schulpflicht Sache der Bundesländer, in der Schweiz aktuell noch der Kantone (voraussichtlich bis 2013). Je nach Bundesland dauert die Schulpflicht in Deutschland 9-12 Jahre, in der Schweiz variiert diese Dauer in den Kantonen zwischen 8 und 11 Jahren obligatorischer Schulzeit. Für die Einhaltung der Schulpflicht sind in beiden Staaten grundsätzlich die Erziehungsberechtigten verantwortlich. Das Berliner Schulgesetz formuliert dies beispielsweise so: „Die Erziehungsberechtigten verantworten die regelmässige Teilnahme der oder des Schulpflichtigen am Unterricht und an den sonstigen verbindlichen Veranstaltungen der Schule“ (Schulgesetz für Berlin, 26. Januar 2004, Art. 44). Aus dem Niedersächsischen Schulgesetz (NschG, o.J.): „Die Erziehungsberechtigten haben dafür zu sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler am Unterricht und an den sonstigen Veranstaltungen der Schule regelmässig teilnehmen und die ihnen obliegenden Pflichten erfüllen; sie haben sie dafür zweckentsprechend auszustatten“ (Art. 71, Abs. 4).

Eltern stattfindet, so fühlen sich die Kinder doch stark unwohl, ihre(n) Eltern(teil) zuhause zurück zu lassen und zur Schule zu gehen. Eine gestörte Eltern-Kind-Beziehung, wie sie von psychoanalytischen Ansätzen oftmals als Ursache für Schulabsentismus konstatiert wird, ist beim elterlichen Zurückhalten von zentraler Bedeutung (vgl. Kapitel 1.2 zu den theoretischen Erklärungsansätzen).

Alle drei hier aufgeführten Begriffe rund um die Thematik des Schulabsentismus umschreiben Arten von Schulversäumnissen, wobei Schulschwänzen und Schulverweigerung der Initiative der Schülerinnen und Schüler selbst zuzuschreiben sind und das Zurückhalten zumindest aus der Perspektive der Kinder von den Erziehungsberechtigten ausgeht. Im folgenden Abschnitt wird eine weitere Differenzierung von Absenzen vorgestellt, welche für eine fundierte Betrachtung der Thematik essentiell ist: so genannte ‚erlaubte Absenzen‘ werden nicht legitimen Fehlzeiten gegenübergestellt.¹⁵

1.1.2. ‚Erlaubte‘ vs. ‚unerlaubte‘ Absenzen

Schulschwänzen als Begriff impliziert beabsichtigtes Fernbleiben vom Unterricht, obwohl ausdrücklich die Pflicht besteht, während der obligatorischen Schulzeit ausnahmslos zur Schule zu gehen. Schulen, welche die Fehlzeiten ihrer Schülerinnen und Schüler effektiv erfassen und dokumentieren, müssen mit dem Zweck einer Unterscheidung zwischen generellen Schulversäumnissen und mutwilliger, gesetzlich nicht gerechtfertigter Abwesenheit, die Gründe der Absenzen differenzieren. Hieraus ergibt sich ein weiteres Problem in Bezug auf Schulabsentismus und seine Registrierung. Die Vermutung liegt nahe und wurde inzwischen auch nachgewiesen (Reid, 2005), dass in vielen Schulen die Gründe für das Fehlen von Schülern allzu leicht akzeptiert werden (müssen), da man zum einen die Richtigkeit der Angaben kaum umfassend nachprüfen kann und zum anderen der Ruf der Schulen unter zahlreichen *legitimierten* Absenzen weniger leidet als unter *nicht gesetzlich vorgesehenen*. Dies kann im Extremfall dazu führen, dass um der Reputation willen in Schulen die Absenzenraten aktiv verzerrt werden, indem Eltern aufgefordert werden, ihren Kindern Entschuldigungen zu schreiben, selbst wenn diese bekanntermassen geschwänzt haben oder indem schlicht die Absenzenstatistiken geschönt werden (vgl. Reid, 1999, S. 14). Einige der am Fribourger Projekt beteiligten Schullei-

¹⁵ Darüber hinaus, allerdings bisher kaum untersucht und dokumentiert, wäre das gezielte Schwänzen von Klassenarbeiten und Tests als eine weitere mögliche Kategorie von Schulversäumnissen denkbar, die gezielt auf die Einforderung von Leistungen seitens der Schule reagiert.

terinnen und Schulleiter berichten, dass ‚Krankheiten‘ von Schülerinnen und Schülern im Nachhinein durch Entschuldigungen legitimiert werden und somit nicht offiziell als Schulschwänzen erfasst werden können, obwohl die Vermutung nahe liegt oder sogar bestätigt wurde, dass es sich eigentlich um *unentschuldigtes* Fernbleiben vom Unterricht handelte (Stamm, Ruckdäschel, Templer & Niederhauser, 2009). Dieser die Grenze zwischen erlaubten und unerlaubten Absenzen verwischende Umstand verstärkt die Problematik der Erfassung und Auswertung von Absentismus noch zusätzlich. Selbst wenn von Seiten einer Schule der Verdacht nahe liegt oder sich erhärtet, dass ärztliche Atteste oder elterliche Entschuldigungsschreiben eine Absenz in Form einer ‚Krankheit‘ nachträglich legitimieren, so sind ihnen oftmals administrativ die Hände gebunden. Eine Kontrolle der Richtigkeit solcher Legitimationen ist nicht leistbar, allenfalls Appelle an Ärzte und Eltern. Dieser Umstand verleiht dem Thema Schulabsentismus eine zusätzliche Brisanz, da es durch die schwierige Kontrollierbarkeit auch nur unzureichend zu erfassen ist, sei es durch die Schulen selbst oder im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung. Als Grundlage für die Operationalisierung und Zugänglichmachung von Schulabsentismus in dieser Studie werden im nächsten Teilkapitel theoretische Ansätze zum Thema Schulabsentismus vorgestellt.

1.2. Theoretische Ansätze zum Phänomen Schulabsentismus

Schulmeidendes Verhalten wurde während der vergangenen Jahrzehnte von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen thematisiert und untersucht. Dementsprechend wurden je unterschiedliche Perspektiven zur Annäherung an die Ursachen von Schulabsentismus entwickelt. In diesem Kapitel wird eine für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit relevante Auswahl der bisher etablierten theoretischen Erklärungsansätze zur Ätiologie schulabsenten Verhaltens vorgestellt und diskutiert. Eine Untergliederung der theoretischen Aspekte erfolgt nach dem Kriterium der Perspektive auf die Verantwortlichkeit für Schulabsentismus, wobei zwischen einer individuellen und einer institutionellen Betrachtung differenziert wird. Während frühe Untersuchungen zum Thema vorwiegend dem Paradigma des Absentismus als individuell-familiärem Problem (zugespitzt: „*Blame the victim for the problem*“; Lee & Burkam, 2003, S. 358, Hervorh. durch C.R.; Moynihan, 1965) folgten, zeichnete sich ab den späten 1970er-Jahren ein Wechsel der Perspektive hin zu einer institutionell orientierten Betrachtungsweise ab. Ersterer Ansatz geht davon aus, dass die Verletzung der Schulpflicht grundsätzlich der Ver-

antwortung der Schülerin oder des Schülers als Individuum bzw. deren Familie zuzuschreiben ist, zumal die allgemeine Schulpflicht zugleich auch ein verbrieftes Recht auf freie Zugänglichkeit zu Bildung darstellt. Demgegenüber sieht die zweite Perspektive eher das schulisch-institutionelle Umfeld der Schülerinnen und Schüler als Risikofaktor für möglichen Absentismus, da das Verhalten der Jugendlichen auch dem Einfluss des jeweiligen Settings untersteht. Immerhin verbringen die Jugendlichen während der obligatorischen Schulzeit 15000 Stunden im Unterricht – wie bereits Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1980) in ihrer gleichnamigen Publikation pointieren. Lange dominierte die individuell-familiäre Sichtweise sowohl die Forschung als auch den Umgang der Schulen mit dem möglichen Problem häufiger Absenzen, ehe die sowohl in den USA als auch im deutschsprachigen Raum als neu geltende institutionelle Perspektive an Einfluss gewann (Lee & Burkam, 2003; Oehme, 2007). Seit dem Überblick von Stamm (2006), der im deutschsprachigen Gebiet erstmals die individuelle mit der institutionellen Perspektive verknüpft, setzt sich diese integrative Betrachtungsweise zunehmend durch. Heutzutage gilt Absentismus als multikausales Phänomen, an welchem die einzelne Schule zumindest einen Teil der Verantwortung trägt. Das Fribourger Forschungsprojekt war daher explizit auf beide Settings, das individuelle und das institutionelle Umfeld, ausgerichtet. Beide Perspektiven werden in den folgenden Abschnitten beschrieben und deren je spezifischer Blick auf Schulabsentismus gezielt herausgearbeitet. Im Gegensatz zum in Kapitel 3 vorgestellten Forschungsstand geht es in den folgenden Abschnitten ausschliesslich um *theoretische* Zugänge zu Schulabsentismus, die zwar teilweise auf empirischem Weg entwickelt wurden, teilweise jedoch auch ohne diesbezügliche Datenerhebung formuliert und in einen fachspezifischen Kontext eingeordnet wurden. Dies wird vor allem dort deutlich, wo sich die genannten Autoren selbst nicht konkret mit Schulabsentismus beschäftigt haben, sondern deren Theorien gezielt für diese Arbeit auf das Phänomen angewendet werden.

1.2.1. Die individuelle Perspektive

Die Vielfalt der im folgenden dargestellten Aspekte verdeutlicht die oben angesprochene Problematik, dass zahlreiche unterschiedliche Fachdisziplinen innerhalb ihrer spezifischen Methodiken und Paradigmen Schulabsentismus zum Gegenstand ihres Interesses machen. Das ‚Individuum‘, das dieser Perspektive den Namen gibt, meint sowohl die Person der Schülerin und des Schülers selbst als auch deren Familie als primäre Bezugsgruppe.

Mangelnde Gewissensbildung: die psychoanalytische Perspektive

Ein psychoanalytischer Blick auf Schulschwänzen widerspiegelt die in den Anfängen der Schulabsentismusforschung vorherrschende Meinung, Schulabsentismus sei ein pathologisches Verhalten, das auf Störungen der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen zurückzuführen sei. Dieses „Verwahrlosungskonzept“ (Oehme, 2007, S. 48) umfasst neben psychologischen auch medizinische Aspekte im Sinne von Schulabsentismus als einer genetisch bedingten Verwahrlosung. Damit verbunden ist die Überlegung, dass Verwahrlosung als Reaktion des jugendlichen Individuums auf ein soziales Milieu Ausdruck einer „grossen Not“ (Kleist, 1930, S. 16) sein kann. Damit schreibt diese Sichtweise die Problematik des Schulschwänzens klar dem Individuum selbst und seinem primären Umfeld, der Familie, zu. In neueren Arbeiten wird die psychoanalytische oder Verwahrlosungsperspektive auf Schulabsentismus nur noch selten in Betracht gezogen, da sie auf die Mehrheit der Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer nicht zutrifft, sondern lediglich in Bezug auf massiven Schulabsentismus einen Erklärungswert hat und auch in diesem Fall nicht als alleiniger Zugang ausreichend ist (Oehme, 2007). Zwar verfolgt Nitzschmann (2000) in ihrer Studie einen interpretierend-analytischen Zugang und sieht Schulabsentismus als Resultat emotionaler Defizite, welche sich auf einer „Entwicklungslinie für Vermeiden und Weglaufen“ (a.a.O., S. 80ff.) abbilden lassen; jedoch lehnt sich dieser Aspekt bereits stark an den weiter unten beschriebenen feldtheoretischen oder sozialökologischen Ansatz an und kann auch diesem zugeordnet werden. Die Herangehensweise der Psychoanalyse stellt vermehrt die Konfrontation eines Kindes mit „unangemessenen Erziehungsstilen im familialen Setting“ (Ricking, 2006, S. 39; vgl. auch Kleist, 1930) in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Lust- und Unlusterfahrungen begleiten nach diesem Ansatz beinahe alle Denk- und Handlungsvollzüge der Kinder (Nissen, 1972). Bedeutet der Aufenthalt in der Schule für ein Kind die gehäufte Erfahrung von Unlustgefühlen, so lässt sich aus dieser Perspektive die Meidungsreaktion als Problemlösung logisch erschliessen. Solche Lust- und Unlustgefühle bestimmen laut Nissen (a.a.O.) auch die Einstellung gegenüber Leistung, wobei die selbst gewählte Alternative zum Schulunterricht eine Form lustbetonten Handelns sei: „Das schulschwänzende Kind bejaht seine Abwesenheit vom Unterricht, treibt sich in Warenhäusern, Bahnhöfen oder Spielsälen herum oder hält sich mit oder ohne Einverständnis der Eltern zu Hause auf“ (a.a.O., S. 184). Nissen konstatiert, dass die Ursachen einer von Schwänzen gekennzeichneten Schulkarriere bereits in der frühen Kindheit zu suchen sei-

en und dort letztlich ihre Begründung in mangelnder Gewissensbildung sowie einem labilen Selbstwertgefühl finden. Schulschwänzen wird für die Kinder und Jugendlichen in diesem Fall zu einer Form der Loslösung von der Schule, um ihr beeinträchtigtes Selbstwertgefühl zu schützen. Darüber hinaus existieren auch Studien, welche belegen, dass schulschwänzende Kinder und Jugendliche unerwartet häufig auch an neurotischen Störungen wie Angstzuständen, extremer Traurigkeit oder Nervenschwäche leiden (Hersov & Berg, 1980; Reid, 2005) und Schulabsentismus damit in ein Krankheitsbild einreihen. Die Schule nimmt in diesem Kontext die Rolle eines Ortes ein, an dem die Schülerinnen und Schüler angenehme oder unangenehme Gefühle erleben und durch diese entweder zur Meidung oder zur Aufsuchung ebendieses Ortes motiviert werden. In Erweiterung zur psychoanalytischen Sichtweise entwarf der Kinderarzt Clyne (1969) die so genannte psychodynamische Perspektive, in welcher Schulabsentismus nicht mehr Teil eines Krankheitsbildes ist, sondern ein „eigenständiges, psychologisch-psychiatrisches Krankheitsbild“ (Oehme, 2007, S. 55). Für Clyne ist Schulverweigerung ein pathologischer Komplex, der „in die Zuständigkeit *des Arztes* gehört und nicht mit disziplinarischen Massnahmen behandelt werden sollte“ (Clyne, 1969, S. 69; Hervorh. im Orig.).

Nicht für die Schule, sondern für das Leben: die mikrosoziologische Perspektive

Weniger pathologisch, jedoch ebenfalls individuell und familiär fokussiert betrachtet die mikrosoziologische Perspektive das Schulschwänzen. Aus mikrosoziologischer Sicht kann Schulabsentismus u.a. als Ausdruck eines familiären oder auch milieuspezifischen Habitus betrachtet werden, in welchem sich die Einstellung des Individuums gegenüber Schule und Schulbesuch widerspiegelt. Zwar trägt das Bildungswesen über das Individuum hinaus zur Beibehaltung des sozialen Status der Herkunftsfamilie bei (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 355ff.; dies., 2004, S. 243 ff.), erschwert also vertikale soziale Mobilität und reproduziert damit die bestehende Klassenstruktur einer Gesellschaft: Objektive Strukturen eines Bildungssystems produzieren aber nach diesem Ansatz wiederum bei den *Individuen* Einstellungen in Gestalt eines Klassenhabitus, indem sie „diesen Strukturen angepasste Verhaltensweisen erzeugen“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 221). Diese Einstellungen bürden gleichsam für das Funktionieren und die Perpetuierung der Strukturen. „So entsprechen beispielsweise die Bereitschaft, sich des Bildungswesens zu bedienen, und die Möglichkeiten, dort auch Erfolg zu haben, den objektiven Bildungs- und Erfolgchancen der verschiedenen sozialen Klassen; dies wiederum ist der wichtigste Faktor für die Perpetuierung der Struktur der Bildungschancen als

objektiv greifbarem Ausdruck der Relationen zwischen dem Bildungssystem und der Struktur der Klassenbeziehungen“ (a.a.O., S. 221). Oevermann formuliert diesen Zusammenhang so: „Das Erziehungsinteresse der Eltern ist wahrscheinlich einer der wichtigsten ursächlichen Faktoren für den positiven Zusammenhang der Ausbildungschancen mit dem sozio-ökonomischen Status“ (Oevermann, 1966, S.169). Dies zeigt sich etwa darin, dass für Eltern mit unqualifizierten Berufen die Relevanz einer weiterführenden Ausbildung als realistische Chance zum sozialen Aufstieg ausserhalb des eigenen Erfahrungshorizonts liegt und sie deshalb ihre Kinder kaum dazu motivieren, die Schule als eine solche Chance zu nutzen. Den Kindern wiederum fehlt nach Oevermann die Einsicht in die „Funktionalität des Lernstoffes für später auszuführende Tätigkeiten als motivierendes Moment“ (Oevermann, 1966, S. 169). Somit wird die Schule nicht als Institution wahrgenommen, deren regelmässiger Besuch notwendige Voraussetzung für berufliches Reüssieren ist; in keinem Fall ist der Schulbesuch hinreichende Bedingung für einen erfolgreichen Übergang ins Berufsleben. Der herkunftsbedingte Unterschied liegt vielmehr in der Bereitschaft, das Bildungswesen zu nutzen, um die geforderten Voraussetzungen für eine qualifizierende Ausbildung zu erfüllen und über das Vehikel der Bildung letztlich am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Die Rolle der Schule kommt unter diesem Aspekt in ihrer qualifizierenden Funktion zum Tragen, indem sie ihrer Schülerschaft neben den Inhalten auch die Überzeugung vermittelt, im Sinne eines ‚non scholae sed vitae discimus‘ für ihr persönliches Leben über die Schulzeit hinaus relevante Kompetenzen zu erwerben, welche sie ohne einen regelmässigen Schulbesuch nicht bekommen.

Aus Langeweile abwesend: (Hoch-)Begabung und Unterforderung

Ein weiterer Aspekt, der auf das Individuum abzielt und der zunächst verwunderlich zu sein scheint, ist Schulabsentismus als Verhalten sehr begabter, im Unterricht unterforderter Schülerinnen und Schüler. Dieser Punkt hat jedoch durchaus seine plausible Berechtigung. Häufig werden besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern Attribute wie Diszipliniiertheit, Fleiss und Pflichtbewusstsein zugeschrieben. Dieses Bild lässt sich jedoch nicht mit der Vorstellung vereinbaren, dass auch solche ‚Musterschüler‘ durch illegitime Absenzen vom Unterricht auffallen. Bei genauerer Betrachtung ist Schulabsentismus allerdings auch und gerade bei Schülerinnen und Schülern, welche sich im Unterricht nicht genug gefordert fühlen und gelangweilt ihre Zeit absitzen, eine nahe liegende Strategie zur Vermeidung unangenehmer Situationen. Dass es den Zusammenhang zwischen einer sehr hohen Begabung und gehäuften

Absenzen realiter gibt, haben etwa Stamm (2005a; 2005b) in ihrer Längsschnittstudie mit Frühlesern und Frührechnerinnen nachgewiesen oder Ganter-Bührer (1991) und Renzulli und Park (2002) im Zusammenhang mit Schulverweigerung bzw. Schulabbruch gezeigt. Bereits im Primarschulalter zeigten sich hier erste Tendenzen bei Kindern, die zum Zeitpunkt des Schuleintritts fehlerfrei lesen und/oder rechnen konnten, dem Unterricht aus Langeweile fernzubleiben (Stamm, 2005a; 2005b). Die begabungsorientierte Betrachtungsweise liefert insgesamt ein widersprüchliches Bild, zumal zusätzlich zum genannten Zusammenhang von Begabung, Unterforderung und Absentismus auch das genaue Gegenteil plausibel zu argumentieren ist: Auch eine niedrige (schulische) Intelligenz eignet sich als Erklärungsansatz für Schulschwänzen, indem nämlich die dadurch bedingten Misserfolgserlebnisse zur Vermeidung solcher Erfahrungen führen und die Schülerin oder den Schüler dazu motivieren, nicht mehr am Unterricht teilzunehmen (Kaiser, 1983). So gesehen ist die Diversifizierung des Unterrichtsstoffes mit Blick auf unterschiedliche Lernstände und Begabungen ein schulischer Faktor, der mit Schulabsentismus zusammenhängt. Geschieht diese Differenzierung nicht in ausreichendem Masse, so fühlen sich gemäss begabungstheoretischer Annahmen die Schülerinnen und Schüler womöglich über- oder unterfordert und ziehen es unter Umständen vor, dem Unterricht zumindest selektiv fern zu bleiben.

Etwas Besseres zu tun: die Theorie differenziellen Lernens

In einer Theorie differenziellen Lernens sehen Neukäter & Ricking (1997) eine plausible Verankerung des Schulschwänzens. Sie gehen davon aus, dass „Verhalten durch die Antizipation seiner Konsequenzen differenziell reguliert wird“ (Ricking, 2006) und dadurch zweierlei gelernt wird: erstens das Beenden unangenehmer Zustände und zweitens die Herbeiführung angenehmer emotionaler Empfindungen. Bezogen auf Schulschwänzen bedeutet dies, dass der unangenehme Zustand des In-der-Schule-Seins beendet oder gar nicht erst begonnen wird und positive Emotionen auf der Basis eines selbst initiierten und bestimmten Fernseins von der Schule erzielt werden. Auch weitere lerntheoretische Implikationen legen nahe, dass ‚blau machen‘ subjektiv lohnenswerter sein kann, als zur Schule zu gehen und so etwa Schulschwänzen positiv verstärkt wird (operante Konditionierung). Der einzelne Jugendliche wird in dieser Perspektive zwar gezielt in den Kontext der Schulklasse gestellt, allerdings liegt der gedankliche Schwerpunkt auf dem Lernprozess des *Individuums*. „Dabei sind alle Situationen und Ereignisse gemeint und von Belang, die Schüler statt des Schulbesuchs am Vormittag erleben

könnten, alle Aktivitäten und Anreize für Schüler in unserer Lebenswelt, die subjektiv lohnender sind und somit den Absentismus positiv verstärken“ (Ricking, 2006, S. 40). Beim Schulabsentismus greifen meist beide Motivstränge – das Anstreben des Attraktiven und die Vermeidung des Aversiven – gleichermassen. Bedeutet die Schule für eine Schülerin oder einen Schüler eine wiederholt unangenehme Anforderungssituation, so kann deren Antizipation zu Anstrengungsvermeidung (Rollett, 2001) und damit unter anderem zum regelmässigen Schwänzen motivieren. Die Erfahrung, dass schwänzenden Klassenkameradinnen und Klassenkameraden ja auch nichts passiert ist, kann sich im Sinne eines Lernens am Modell (Bandura, 1976) ebenfalls unterstützend in Bezug auf die Entscheidung zu schwänzen auswirken. Die antizipierten Konsequenzen kommen in diesem Fall einem positiven Reiz gleich, da gemäss der Erfahrung anderer Mitschülerinnen und Mitschüler das mutmasslich Angenehme, nicht am Unterricht teilzunehmen, keine negativen Sanktionen nach sich zieht und demnach in der Summe für die Jugendlichen erstrebenswert wird. Erlebt ein Kind also in seiner Schule, dass illegitime Absenzen nicht bemerkt bzw. geahndet werden, so wägt es möglicherweise ab, seine Zeit mit selbst gewählten Aktivitäten zu verbringen anstatt vorgegebenen Lerninhalten im Unterricht zu folgen. Die Konsequenz beim Umgang mit abwesenden Schülerinnen und Schülern ist gemäss der Theorie differenziellen Lernens also ein relevanter schulischer Faktor für die Entwicklung von absenten Verhaltensmustern.

Absentismus als Tatbestand: die ordnungspolitische Perspektive aus individueller Sicht

Seit der Einführung der gesetzlichen Schulpflicht macht sich strafbar, wer dieser Pflicht nicht nachkommt bzw. wer nicht nachhaltig dafür sorgt, dass die ihm anvertrauten schulpflichtigen Kinder regelmässig den Unterricht besuchen, solange nicht ein gesetzlich vorgesehener Grund für Ausnahmen vorliegt.¹⁶ So gesehen, dürfte es eigentlich gar keine Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer geben, denn das Nichteinhalten der Schulpflicht ist meist mit Ordnungsmassnahmen belegt: „Die Schule ist eine Einrichtung, die von allen Kindern und Jugendlichen [...]“

16 Vgl. etwa das Papier der deutschen Kulturministerkonferenz mit dem Titel „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa“. In Kapitel 2.5 heisst es zur Durchsetzung der Schulpflicht: „Die Schulpflicht umfasst die regelmässige Teilnahme am Unterricht und an den sonstigen verpflichtenden Schulveranstaltungen. Verantwortlich für die Erfüllung dieser Pflicht sind sowohl der Schüler und seine Eltern als auch im Rahmen der Berufsschulpflicht der Ausbildungsbetrieb. Die Einhaltung der Schulpflicht wird durch den Schulleiter kontrolliert und kann gegebenenfalls durch verschiedene Massnahmen gegenüber dem Schüler, den Eltern oder dem Ausbildungsbetrieb durchgesetzt werden“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2006, S. 41f.).

besucht werden muss. Es besteht eine allgemeine Schulpflicht, deren Erfüllung neben den Eltern auch die einzelne Schule überwachen muss und deren Nichterfüllung durch Bussgelder oder sogar durch den (teilweisen) Entzug des Sorgerechts durch das Familiengericht sanktioniert werden kann¹⁷. Schulabsentismus aus ordnungspolitischer Perspektive ist damit ein Tatbestand, welcher geahndet wird oder es zumindest per Gesetz werden sollte. Im deutschsprachigen Raum tragen die Erziehungsberechtigten das Mandat für die Einhaltung der Schulpflicht (s.o.), während etwa in den USA unerlaubtes Fernbleiben vom Unterricht unter das Jugendstrafrecht fällt.¹⁸ In beiden Fällen liegt die Verantwortung bei der Schülerin und beim Schüler selbst oder seiner Familie und bestenfalls sekundär auf Seiten der Schule. Schulschwänzen ist damit noch nicht „kriminell“, stellt jedoch einen Verstoss gegen eine verbindliche Rechtsnorm dar. Die rollensoziologisch orientierte Arbeit von Witzel (1969), die sich mit der Bedeutung eines Aussenseiterstatus in Bezug auf die schulische Peergroup für die Entwicklung einer kriminellen Karriere befasst, misst Schulabsentismus eine kriminologische Relevanz bei. Schulschwänzen ist demnach eine Vorstufe oder ein Durchgangsstadium zur Kriminalität (a.a.O., S. 74). Die feindliche Einstellung der Schülerin oder des Schülers gegenüber der Schule und deren Regeln und Ordnungen rührt von einer ungünstigen sozialen Position (z.B. durch wenige gegenseitige soziometrische Wahlen innerhalb der Klasse¹⁹) oder auch unangenehmen Interaktionen mit Mitschülerinnen und Mitschülern resp. Lehrern her und führt zu Schulschwänzen als „kindlichem Versuch, sich einer unbefriedigenden Situation zu entziehen“ (Oehme, 2007, S. 58). Ausgehend von der Abwendung von der Schule als einem Teilsystem der Gesellschaft liegt nach Witzel (1969) eine Generalisierung auf weitere gesellschaftliche Systeme nahe: Nachdem über das Schulschwänzen eine (zeitweilige) Flucht aus der Schule ge-

17 Material C 1 der Schulleitungsfortbildung Nordrhein-Westfalen (NRW), Soest, 2004.

18 Vgl. etwa das Juvenile Law der City of San Diego (Kalifornien) unter <http://www.sandiego.gov/police/about/juvlaw.shtml>: „Truancy -- Education Code (48264) Juveniles must attend school. Failing to attend can result in an appearance before the Student Attendance Review Board. [...] It is unlawful for any juvenile who is subject to compulsory education to loiter, idle, wander, or be in or upon the public streets, highways, roads, alleys, parks, playgrounds, or other public grounds, public places, public buildings, or the premises of any establishment, vacant lots or any unsupervised place between the hours of 8:30 a.m. and 1:30 p.m. on any day when school is in session for that juvenile [28. September 2008].“

19 Das Prinzip der soziometrischen Wahlen oder *sociometric choices* zur Erfassung von sozialen Beziehungen in Gruppen wird beispielsweise bei Marsden (2005) beschrieben: „Surveys and questionnaires in whole-network studies use several response formats to obtain network data: binary judgements (often termed *sociometric choices*) about whether respondents have a specified relationship with each actor on the roster, ordinal ratings of tie strength, or rankings“ (S. 11; Hervorh. i. Orig.). Dabei werden etwa Schülerinnen und Schüler gebeten, auf einer Klassenliste (*roster*) auszuwählen, mit wem sie befreundet sind. *Gegenseitige* soziometrische Wahlen sind in diesem Fall Schülerurteile über bestehende Freundschaften, die von beiden Beteiligten so wahrgenommen werden.

schiebt, so kann hernach „eine bewusst angreifende, aus der Ineffektivität der allgemeinen Normen erwachsende Reaktion gegen die Gesellschaft erfolgen, die sich in delinquenten Akten äussert“ (Witzel, 1969, S. 76). Dieser ordnungspolitische Zugang zu Schulabsentismus greift jedoch lediglich bei massiv schwänzenden Jugendlichen und ist, wie oben dargestellt, mit Bezug auf Ricking (1999) vom gelegentlichen Absentismus abzugrenzen.

Schulmeidung als Anstrengungsvermeidung

„Unter ‚Anstrengungsvermeidung‘ (engl. *effort avoidance*) ist die Neigung zu verstehen, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen“ (Rollett, 2001, S. 7). Der tägliche Schulbesuch geht für schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit regelmässigen Leistungsprüfungen und -anforderungen einher. Dieser Umstand kann für die Schülerinnen und Schüler als enorm unangenehm empfunden werden. Kennzeichnend für die Genese von Anstrengungsvermeidung ist, dass „zielbezogene Tätigkeiten in einem definierten Handlungsbereich massive negative emotionelle Reaktionen zur Folge haben, eine einfache Vermeidung des in Frage stehenden Aktionsbereichs jedoch nicht oder nur ausnahmsweise möglich ist“ (a.a.O.). Solange der Schulbesuch obligatorisch ist, kann dem Unterricht im Prinzip nicht folgenlos ohne legitimen Grund ferngeblieben werden. Ob jedoch die gesetzlich vorgesehenen Folgen auf unerlaubte Absenzen auch tatsächlich eintreten, hängt in grossem Masse von der jeweiligen Schule sowie deren Regeln und Personal ab. Schulschwänzen kann durchaus schieres ‚Sich-Drücken, vor der Schule, schulspezifischen Situationen oder Leistungskontrollen sein. Wo das Fehlen einzelner Schülerinnen und Schüler jedoch von der Schule konsequent registriert und sanktioniert wird, geht kontinuierlicher Absentismus in Anbetracht des Bewusstseins der Schülerschaft hinsichtlich dieser Konsequenzen über in ein Verhalten, das als Anstrengungsvermeidung bezeichnet werden kann. Schule wird nicht nur vermieden, zugleich muss dafür Sorge getragen werden, dass der Absentismus nicht entdeckt und damit bestraft wird. Zudem nehmen der Schüler oder die Schülerin mit ihrem Verhalten in Kauf, dass andererseits die emotional mit einer negativen Valenz versehene Schule zwar aktuell vermieden wird, hingegen das Versäumen von Unterricht sich sehr wahrscheinlich negativ auf zukünftige Leistungen, auf das Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie auf die Integration in die jeweilige Schule auswirken kann. Oehme (2007) verweist in ihrer Studie zum sub-

jektiven Sinn von Schulabsentismus darauf, dass Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer zum Teil enorme Unannehmlichkeiten auf sich nehmen, um nicht in die Schule gehen zu müssen, obwohl ihnen dort neben dem Unterricht auch Abwechslungen und Begegnungen mit Freunden ,geboten, werden, auf die sie eigentlich nur ungern verzichten.

Zusammenfassend kann für diese erste, individuelle Perspektive festgehalten werden, dass Psychoanalyse, Mikrosoziologie, Begabungsforschung, Lernpsychologie, Ordnungspolitik und Anstrengungsvermeidung jeweils die Person der Schülerin oder des Schülers und deren familiäres Umfeld ins Zentrum der analytischen Betrachtung rücken. Schulabsentismus wird auf theoretischer Ebene zu erklären versucht, indem die Schülerin oder der Schüler als schwänzendes Individuum unter einem je bestimmten Aspekt aufgefasst und charakterisiert wird. Im anschließenden Abschnitt wird nun die zweite Position dargestellt, in welcher die Schule als Institution sowie die Peergroup als Teil dieser Institution als Haupterklärungsfaktoren für schulabsentes Verhalten angesehen werden.

1.2.2. Die institutionelle Perspektive

In den nachstehenden Abschnitten wird der zweite theoretische Hauptstrang zur Erklärung von Schulabsentismus vorgestellt, der komplementär zum vorhergehend beschriebenen individuell orientierten Zugang ist. Der Fokus wird hier auf die Rolle der Schule bei absentem Verhalten gelegt, wobei neben Devianztheorien auch makrosoziologische Perspektiven zur Sprache kommen. Zunächst wird nachvollzogen, wie sich die Reflektion über Schulabsentismus ausgehend von der individuellen Perspektive hin zu einer institutionellen Betrachtungsweise entwickelt hat. Wie auch schon im Teilkapitel zur individuellen Perspektive, werden hier ausschließlich *theoretische* Zugänge behandelt, die zum Teil auf empirischer Basis entstanden, zum Teil jedoch auch sozialwissenschaftlichen Theoremen entlehnt sind und für diese Arbeit auf Schulabsentismus bezogen werden.

Fokus auf die Schule als Handlungssetting

Strukturelle schulische Variablen wie Noten, Klassenwiederholung oder organisatorische Rahmenbedingungen werden in ihrer Wirkung auf Schulabsentismus für den deutschsprachigen Raum erstmals systematisch von Hildesmidt (1979) erfasst. Trotz methodischer Mängel²⁰ liefert diese Untersuchung einen ersten Hinweis darauf, dass schulische Kontextmerkmale das (unregelmässige) Schulbesuchsverhalten deutlicher zu beeinflussen scheinen als individuell-biographische Faktoren (Hildesmidt, 1979). Ein Jahr später formuliert Kornmann die Frage, ob Schulschwänzen ein „Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungswürdiger Unterrichtsqualität“ (Kornmann, 1980, S. 240) sei. Diese Frage lenkt den Blick explizit von der traditionellen, individuell orientierten Betrachtungsweise hin zur Überlegung, ob die von Jugendlichen besuchte Schule nicht ebenfalls bedeutenden Einfluss darauf nehmen kann, in welchem Ausmass Schulabsentismus als Verhalten praktiziert wird. Damit befasst sich vornehmlich die Schuleffektivitätsforschung, wie etwa Untersuchungen von Rumberger (1995) oder Valenzuela (1999) zeigen. Schulische Faktoren können sowohl absentismusermindernd als auch -fördernd sein. So zeigen Rumberger und Thomas (2000), dass das von Coleman (1988) als zentral identifizierte soziale Kapital einer Schule in Form von Normen, Werten oder Ritualen (Makroebene Schule) sowie Beziehungen, Einstellungen oder Motivation (Mikroebene Schülerschaft) die Identifikation der Schülerschaft mit ihrer Schule wesentlich beeinflusst. Rumberger und Thomas (a.a.O.) wiesen nach, dass Schulabbruch und -wechsel einerseits auf den sozialen Hintergrund und die Komposition der Schülerschaft zurückzuführen sind, andererseits jedoch auch auf die Ressourcen einer Schule sowie deren alltägliche Prozesse und Abläufe. So lässt sich mit Stamm (2006) kommentieren: Dies erklärt beispielsweise, „warum Schülerinnen und Schüler, die mit Mitschülern und Lehrerschaft nicht klar kommen, den Unterricht rein aus sozialen Gründen schwänzen [...] und auch dann schulabsent bleiben, wenn sie Fördermassnahmen im Sinne eines externen Coachings bekommen. Sie bleiben überzeugt, dass ihre Präsenz an der Schule keine vorrangige Bedeutung hat, die Lehrpersonen sich nicht für sie interessieren und ihnen auch nicht helfen wollen“ (a.a.O., S. 8). Ausgehend von der Frage, inwieweit das Bildungssystem für das gesellschaftliche Leben und Fortkommen von Bedeutung ist, befassen sich implizit auch soziologische Theoretiker mit Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus. Wie von Kurtz (2007) aufgezeigt, zieht sich das Thema Bildung und

²⁰ Es handelt sich um eine rein quantitative Fragebogenerhebung, die wichtige biographische Merkmale wie Heimunterbringung oder die aktuelle Familiensituation nicht erfasst (Oehme, 2007).

Gesellschaft auch durch die Entwicklung der Soziologie als Wissenschaft. Bereits Durkheim (1930) verfolgte das Ziel, soziale Bedingungen für individuelles Handeln zu finden und damit individuelles Verhalten durch den jeweiligen sozialen Kontext zu erklären. Die Schule als allgemein verbindliche Bildungseinrichtung einer Gesellschaft ist ein solcher institutionalisierter Kontext, welcher sich auf das Verhalten seiner Mitglieder auswirken kann. Schulabsentismus wäre unter diesem Aspekt der Ausdruck einer „mangelnden Passung zwischen den Egoismen der Individuen und dem allgemeinen Interesse des Staates“ (Kurtz, 2007, S. 235). Parsons nahm Ende der 50er Jahre noch expliziter als Durkheim Bezug zur Relevanz schulischer Kontexte auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, indem er Schulklassen als soziale Systeme bezeichnet, die sich in einer Tauschbeziehung mit anderen, nicht sozialen Systemen befinden (a.a.O., S. 238). Die Schulklasse steht demnach für Parsons (1960) u.a. mit dem kulturell bestimmten System von Bildungsinhalten und -zielen sowie mit den individuellen Persönlichkeitssystemen der Klassenmitglieder in einem Austauschverhältnis: „[...] co-operation cannot always be taken for granted; it has to be motivated. Witness, for example, the problem of truancy in schools, to say nothing of passive resistance to learning [...]. Since sheer coercion is not adequate, service-performer must *offer* something to induce adequate co-operation [...]“ (a.a.O., S. 72f.). Luhmann (2002) schliesslich widmete sich am intensivsten gezielt dem Bildungs- und Erziehungssystem in der Gesellschaft und betonte allem voran die soziale Funktion der Erziehung, welche eine notwendige Voraussetzung für das gelingende Zusammenleben von Menschen sei. Dieses Zusammenleben findet auch im Klassenraum statt, dessen soziales Bedingungsgefüge aus Schülern als Subjekten und ihrer Beziehungen untereinander besteht (a.a.O., S. 240). Schule ist in diesem Fall also ein Ort, an dem gemeinsam Zeit verbracht wird und in dem Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen entstehen, deren Valenz letztlich als gelingend oder nicht gelingend wahrgenommen wird. Schulabsentismus ist somit auch ein Ausdruck einer nicht ausreichend gelingenden Beziehungsstruktur in der Schule.

In den folgenden Abschnitten werden relevante Theorien mit Bezug zur Rolle schulischer Faktoren bei Schulabsentismus beschrieben. Zunächst wird der sozial-ökologische Ansatz gemeinsam mit der Feldtheorie vorgestellt. Anschliessend werden Devianztheorien mit speziellem Zugang zur Schule besprochen. Den Abschluss dieses Teilkapitels bildet die makrosoziologische Perspektive, welche im Gegensatz zur oben beschriebenen mikrosoziologischen Herangehensweise die Schule als Institution in den Mittelpunkt rückt.

Aufsuchen und Meiden: Sozial-ökologischer Ansatz und Feldtheorie

Der sozial-ökologische Ansatz zur menschlichen Entwicklung und Sozialisation wurde erstmals in den 1970er Jahren von Bronfenbrenner (1989²¹) vorgelegt. Bronfenbrenner geht von der Annahme aus, dass sich die Entwicklung des Individuums selbstbestimmt und aktiv in einem ständigen Prozess der Auseinandersetzung mit seiner Umgebung vollzieht. Diese Interaktion bringt neben materiellen Gegenständen auch Regeln des Zusammenlebens wie etwa Werte und Normen in einem bestimmten Kulturkreis hervor. Menschen entwickeln sich demnach ihr Leben lang in so genannten „Ökosystemen“, welche mehrdimensional miteinander verbunden sind und deren einzelne Elemente sich wechselseitig beeinflussen. In diesem Sinne können Familien oder Schulen als Systeme gewertet werden, in welchen die Jugendlichen sich bewegen, Interaktionen stattfinden und Verhaltensweisen gewählt werden. Im Gegensatz zur oben diskutierten ordnungspolitischen Perspektive, bei der der Schwerpunkt auf dem Individuum und seiner Familie lag, steht in dieser Betrachtungsweise die Institution Schule als Ökosystem im Zentrum. Schulen sind gegenüber Familien Systeme mit einem stärker formalisierten Organisationsgrad und gehören im Gegensatz zur Familie zur Sphäre der Öffentlichkeit. Sowohl in der Auseinandersetzung mit der eigenen Familie als auch mit der Schule können für die Jugendlichen Impulse entstehen, welche sie zu einer Entscheidung veranlassen, die Schule mehr oder minder häufig nicht zu besuchen. Wenn etwa zu Hause ein Familienmitglied schwer krank und pflegebedürftig ist oder während der Schulzeit kein Erziehungsberechtigter im Hause ist, der bemerken könnte, dass die Schülerin oder der Schüler nicht in der Schule ist, dürfte dies eher die Möglichkeit einer Schulabsenz begünstigen, als wenn die Gefahr besteht, entdeckt zu werden. Bezogen auf die Schule liegen Vermeidungsstrategien als zentrales Motiv am nächsten. Schulabsentismus erhält in diesem Licht die Bedeutung eines Rückzugs zur Umgehung des Ökosystems Schule, in welchem negativ emotionale Erfahrungen gemacht

21 5., vollständig überarbeitete Auflage.

werden oder auch, in welchem Langeweile die Suche nach anregenderem Zeitvertreib erforderlich macht. Dem Ansatz Bronfenbrenners ähnlich, entwickelte Lewin (1982) aus der Gestaltpsychologie heraus eine Theorie, die das menschliche Dasein als ein aus Wahrnehmung, Erleben und Verhalten sich zusammensetzendes dynamisches Konstrukt beschreibt. Dieses Dasein findet in seiner Alltäglichkeit in unterschiedlichen Lebensbereichen, so genannten ‚Feldern‘ der menschlichen Umwelt, statt. Von manchen Bereichen fühlt sich das Individuum angezogen, von anderen abgestossen und richtet sein Verhalten dementsprechend zwischen Aufsuchen und Vermeiden aus. Person und Umwelt ergeben somit gemeinsam einen Lebensraum, wobei das Verhalten eine Funktion aus Person und Umwelt ist. So gesehen ist Schulabsentismus folglich ein ‚Aus-dem-Feld-Gehen‘ der Schülerin oder des Schülers, der sich vom Feld Schule abgestossen fühlt, sein Verhalten danach ausrichtet und sich einem Feld mit positiver Valenz zuwendet. Der im Kontext des Lebensbereichs geprägte Begriff ‚Kraft‘ (vgl. Lewin, 1982) dient dem gegenseitigen Bezug von Ursachen und Wirkungen in einem bestimmten Feld wie beispielsweise der Schule. „Kraft“ in einem Lewinschen Feld umfasst vergangene Erfahrungen ebenso wie gegenwärtige innere und äussere Reizeinwirkungen. Das bisher im Feld Schule Erlebte wird demnach in jeder Situation auf das aktuell Geschehende bezogen. Auf diese Weise wird eine Veränderung in einem gegebenen Feld zu einem konkreten Zeitpunkt erklärbar, was Lewin als „Lokomotion“ (a.a.O., S. 110) bezeichnet: „Um die Lokomotion der Person in einem bestimmten Feld abzuleiten, verwenden wir den Kraftbegriff in einer Weise, die eine strenge Zuordnung zwischen einerseits Kraft und Lokomotion und andererseits Valenzen oder Barrieren und Kräften umfasst“ (a.a.O.). Schulabsentismus ist unter diesem Aspekt eine Reaktion auf eine negative Valenz des Feldes Schule.

Devianztheorien in Bezug auf die Schule²²

Devianztheoretische Ansätze zur Klassifikation und Erklärung von Schulabsentismus sind der Soziologie entlehnt und für diese Arbeit insofern von Bedeutung, als die für die Schülerinnen und Schüler obligatorische Norm der Schulpflicht durch Absentismus verletzt wird. Für Luhmann (1987) ist eine Norm eine Erwartung, an welcher man auch im empirischen „Enttäuschungsfall“ (S. 43) festhält.²³ Die gesetzlich verankerte Norm der Schulpflicht wurde bereits behandelt, schulspezifische Normen nehmen im Vergleich dazu eine je eigene Form der Um-

²² Die im Folgenden vorgestellten Theorien wurden gezielt im Hinblick auf ihre Relevanz für den institutionellen Aspekt von Schulabsentismus ausgewählt.

setzung juristischer Vorgaben ein. Das Vorliegen einer Haus- und Schulordnung etwa, in welcher Verhaltensnormen und ein Sanktionenkatalog definiert sind oder das Wissen der Schülerinnen und Schüler, was an ihrer Schule toleriert wird und was nicht, sind Ausdruck solcher normorientierten Implikationen einer Schule. Da die vorliegende Dissertation die Rolle schulischer Merkmale und ihrer Effekte auf Absentismus zum Thema hat, werden die Theorien abweichenden Verhaltens in diesem Abschnitt ausschliesslich auf diesen Aspekt bezogen.

Nach Haferkamp (1976) ist eine Gesellschaft ein segmentiell und funktional ausdifferenziertes System von institutionalisierten Handlungen, mit denen die Individuen als Akteure einen subjektiven Sinn verbinden. In der Schweiz besteht Schulpflicht bis zur Vollendung des neunten Schuljahres²⁴, wodurch mit Schulabsentismus ein rechtsnormverletzendes und damit deviantes Handeln vorliegt und die jeweilige Schule auf den Plan gerufen wird, ein solches per lege unzulässiges Verhalten zu definieren, zu erkennen und zu sanktionieren. Diese Aufgabe der Schule verhindert in erster Linie einen Zustand, der mit Durkheim (1930) als Anomie bezeichnet werden kann und in dem keine gemeinsamen Verbindlichkeiten, Erwartungen und Regeln vorhanden sind, welche die Interaktionen der Gesellschafts- resp. der Schulmitglieder leiten. Es handelt sich also um eine Situation, die von Verwirrung über gesellschaftliche bzw. moralische Normen geprägt ist. Anomie wird bei Durkheim (1930; 1977) zur Erklärung sozialer Desintegrationserscheinungen als Folge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung eingeführt. Dabei ist Arbeitsteilung sowohl als ökonomisch determiniertes Prinzip kapitalistischer Produktionsweise in Industriegesellschaften als auch als grundlegendes Organisationsprinzip menschlichen Zusammenlebens zu verstehen. Arbeitsteilung zieht gesellschaftliche Differenzierungen nach sich, was wiederum zu Ähnlichkeiten der daraus resultierenden Subsysteme (z.B. Familien) führt. Die so entstehende relative Unabhängigkeit der Subsysteme voneinander führt nach Durkheim zu allgemein gebilligten Moralvorstellungen, was er als ‚mechanische Solidarität‘ bezeichnet. Aufgrund der Ähnlichkeit der Teilsysteme entsteht ein gemeinsames Bewusstsein,

23 Luhmann (1987) führt hierzu aus: „Normen sind demnach *kontrafaktisch stabilisierte Verhaltenserwartungen*. Ihr Sinn impliziert Unbedingtheit der Geltung insofern, als die Geltung als unabhängig von der faktischen Erfüllung oder Nichterfüllung der Norm erlebt und so auch institutionalisiert wird“ (S. 43; Hervorh. i. Orig.). Dies bedeutet, dass eine Enttäuschung der normativen Erwartungen nicht zu dem Gefühl führt, „falsch erwartet zu haben. Die Erwartung wird festgehalten und die Diskrepanz dem Handelnden zugerechnet. Kognitive Erwartungen sind mithin durch eine nicht notwendig bewusste Lernbereitschaft ausgezeichnet, normative Erwartungen hingegen durch die Entschlossenheit, aus Enttäuschungen nicht zu lernen. [...] Der Enttäuschungsfall wird als möglich vorausgesehen [...], wird aber im voraus (sic!) als für das Erwarten irrelevant angesehen“ (a.a.O.).

24 EDK, 1997, S. 1: „Die Schulpflicht für Knaben und Mädchen dauert bei mindestens 38 Schulwochen mindestens 9 Jahre.“

das Durkheim „Kollektivbewusstsein“ nennt (S. 128).²⁵ Aus hochgradiger gesellschaftlicher Arbeitsteiligkeit resultieren hingegen Abhängigkeiten der Gesellschaftsmitglieder untereinander. Je grösser die Spezialisierung des Einzelnen, desto höher seine Abhängigkeit von Anderen. Wie in einem Lebewesen ist jedes Individuum ein (meist) unersetzliches Organ. Daraus folgt eine „organische Solidarität, des Aufeinander-Angewiesen-Seins, aber auch die stärkere Betonung einzelner Organe, was wiederum das Kollektivbewusstsein schwächt. Fehlt also die organische Solidarität durch Individualisierung, so entsteht der Zustand der Anomie und es gibt keine gemeinsamen Verbindlichkeiten, Erwartungen und Regeln. Schulabsentismus kann also in diesem Kontext als das (teilweise) Fehlen von persönlich anerkannten Normen bezüglich des Schulbesuchs gelten.

In Anlehnung an Lamnek (2007) kann eine Schule ferner als Subkultur wahrgenommen werden, in welcher in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen oder rechtlichen Vorgaben Normen und Erwartungen auf je spezifische Weise umgesetzt werden. Mit Cohen und Short kann „Subkultur [...] definiert werden als ein System von Überzeugungen und Werten, das sich in einem Prozess kommunikativer Interaktion unter Kindern bildet, die durch ihre Position in der Sozialstruktur in einer ähnlichen Lage sind, als Lösung von Anpassungsproblemen, für die die bestehende Kultur keine befriedigenden Lösungen bereitstellt“ (Cohen & Short, 1968, S. 372). Die Subkultur kann eigene Normen im Einklang oder aber im Gegenzug zu den gesellschaftlich festgelegten haben, wobei im Fall einer Schule der Umgang mit unentschuldigtem oder gesetzlich ‚unrechtmässigen‘ Absenzen eine zentrale Rolle spielt.²⁶ Auch die Frage, ob schulinterne Festlegungen a priori getroffen und dann realisiert oder ob sie reaktionär auf vorliegende Absenzen der Schülerschaft hin adaptiert werden, ist aus soziologischer Sicht ein relevantes Thema. Ist eine Schule nämlich so sehr Subkultur, dass Absentismus sich mit den gegebenen Normen vereinbaren lässt, so liegt eine Norm im unglücklichsten Luhmannschen Sinne vor: Man hält zwar auch im Enttäuschungsfall an ihr fest, unternimmt jedoch nichts dafür,

25 „Die Gesamtheit der gemeinsamen religiösen Überzeugungen und Gefühle im Durchschnitt der Mitglieder einer Gesellschaft bildet ein umgrenztes System, das sein eigenes Leben hat; man könnte sie das gemeinsame oder Kollektivbewusstsein nennen“ (Durkheim, 1977, S. 128).

26 Der Begriff der Subkultur wird von soziologischen Theoretikern meist als Bezeichnung einer Bevölkerungsgruppe verwendet, deren Normen von den gesellschaftlich anerkannten abweichen (Cohen & Short, 1968; Whyte, 1996). Die meisten unter ihnen fokussieren ihre Forschung jedoch darüber hinaus auf bestimmte gesellschaftliche Gruppen wie etwa die Arbeiterschicht oder jugendliche Banden (Miller, 1958; Frazier, 1997). Dies und die Verbindung des Subkulturbegriffs zu Schulabsentismus soll jedoch nicht den Eindruck erwecken, Schulabsentismus sei ein Phänomen bestimmter gesellschaftlicher Randgruppen. Wie sich im empirischen Teil zeigen wird, kommt Schulabsentismus in allen untersuchten sozio-ökonomischen Statusgruppen vor und ist damit nicht per se Anzeichen sozialer Desintegration.

dass diese Enttäuschungsfälle (hier: Schulabsentismus) seltener werden. Zusätzlich zur Schule als Subkultur kann es auch innerhalb des Schulhauses weitere Subkulturen geben. In Form von Klassen oder nicht institutionalisierten Schülergruppen können wiederum andere Normen bzw. Definitionen und Sanktionen vorliegen, deren Konsequenz schulabsentes Verhalten sein kann. Wo an einer Schule nicht umfassende, verbindliche Normen vorliegen und deren Umsetzung gewährleistet ist, kann Absentismus Ausdruck eigener Normen jeder Schülerin und jedes Schülers werden. Aus devianztheoretischer Perspektive ist die Schule folglich eine Institution, deren Aufgabe es ist, über die Definition, Diagnose und Unterbindung von nicht gesetzlich vorgesehenen Absenzen, die möglichst vollständige Präsenz ihrer Schülerschaft zu gewährleisten, um dem gesellschaftlichen Anspruch der Erreichung eines Minimums an Bildung für jedes ihrer Mitglieder entsprechen zu können.

Chancengleichheit: die makrosoziologische Perspektive

Makrosoziologisch gesehen berührt Schulabsentismus die institutionalisierte Funktion von Schulen als Instanz der Sozialisation (1), Statuszuweisung (2), Wissensvermittlung (3) und der Sicherstellung von Grundkonsens (4) (Hradil, 2001, S. 149f.). Diese Funktionen bedeuten beispielsweise, dass (1) innerhalb eines Bildungssystems festgelegt wird, welche Schulfächer mit welchen Inhalten und in welchem Umfang unterrichtet werden, (2) die individuelle Leistungsfähigkeit und -bereitschaft gemessen und bestätigt wird und daraufhin ein gesellschaftlicher leistungsabhängiger Status erreicht wird, (3) wichtige von weniger wichtigen Unterrichtsinhalten getrennt werden und die Schülerinnen und Schüler selbst lernen, diese Unterscheidung vorzunehmen sowie (4) in einer pluralistischen Gesellschaft verschiedene kulturelle und soziale Hintergründe in einem Klassenraum versammelt werden. Schulabsentismus impliziert in diesem Kontext also eine Benachteiligung im Sinne des Anspruchs auf durch Bildung ermöglichte Chancengleichheit, weil mehr als gelegentliches Fehlen im Unterricht unter Umständen bedeuten kann, dass eine Schülerin oder ein Schüler implizit auf diese Chancengleichheit verzichtet und das Bildungsangebot nicht wahrnimmt. Diese Anmerkung bedeutet nicht, dass ein Mensch ohne regelmässigen Schulbesuch nicht erfolgreich sein Leben in der Gesellschaft bewältigen kann. Sie soll lediglich darauf hinweisen, dass aufgrund ihres Elternhauses in puncto Bildung benachteiligte Jugendliche sich unter Umständen ihre einzige Chance auf einen Ausgleich herkunftsbedingter Defizite entgehen lassen bzw. dass die Schule angehalten ist, durch ihre Struktur und ihre ‚corporate identity‘ die ihr anvertrauten Schülerinnen und Schüler um

der Chancengleichheit willen nachhaltig zu motivieren, regelmässig am Unterricht teilzunehmen. Unter makrosoziologischer Herangehensweise wird Schulabsentismus also vor allem dann relevant, wenn aufgrund der Nicht-Teilnahme am Unterricht gesellschaftlich bereitgestellte Mittel nicht genutzt werden und dem Staat dadurch langfristig finanzielle Schäden entstehen.

Diese zweite, institutionelle Perspektive einer theoretischen Annäherung an Schulabsentismus erweitert durch feldtheoretische, makrosoziologische und devianztheoretische Ansätze die zuvor dargestellte individuelle Betrachtung von Schulabsentismus. Sie ergänzt die rein auf das Individuum der Kinder und Jugendlichen bezogenen Theorien sowohl um Aspekte des Handlungssettings als relevante Grösse für menschliches Verhalten als auch um die situationsspezifische Entscheidung einer Schülerin oder eines Schülers, ob nun geschwänzt wird oder nicht. Schulen erhalten hierbei die Rolle einer verantwortlichen Institution, deren Aufgabe es ist, Schulabsentismus zu definieren, zu erkennen und zu unterbinden. Dazu gehört auch die Entwicklung einer Haltekraft („holding power“, Staroba, 1989), welche die Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, zur Schule zu gehen und sich deren institutioneller Funktion als Instanz der Sozialisation, Wissensvermittlung und Selektion zu bedienen. Nachdem die beiden theoretischen Hauptlinien der Diskussion um Schulabsentismus nachgezeichnet worden sind, geht es im nächsten Teilkapitel um die mit Absenzen verbundene Problematik. So wird eine argumentative Grundlage dafür gelegt, weshalb Schulabsentismus Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist und sein soll.

1.3. Schulabsentismus als Problem auf mehreren Ebenen

In Kapitel 1.1 wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Schulabsentismus ohne eine gezielte Differenzierung oftmals allzu voreilig dramatisiert wird. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Absentismus nicht tatsächlich problematische Aspekte hat, die unter Berücksichtigung seines Ausmasses, seiner zeitlichen Dauer und seines Zeitpunktes evident werden. Vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektiven wurde Absentismus als jugendtypisches Verhalten interpretiert, aber kaum bewertet. Daher wird in diesem Teilkapitel vertieft, inwieweit Schulabsentismus zu einem Problem auf mehreren Ebenen werden kann.

Gemäss Rademacker (2006) ist Schulabsentismus wie kaum eine andere Dimension schulischer Wirklichkeit in der Lage, Baumerts These von der „Grundfiktion der Verwaltung des Bildungswesens“ (S. 14) zu belegen, dass eine „für selbstverständlich gehaltene Übereinstimmung von Vorgabe und Ergebnis und deren scheinbare Sicherung durch die Schulaufsicht bei Abweichungen im Einzelfall“ (a.a.O.) existiere. Während für Rademacker (2006) kein Zweifel daran besteht, dass Schulversäumnisse in den einzelnen Schulen zumindest auf Klassenebene zuverlässig registriert werden, so lösen diese „viel zu selten [...] eine pädagogische Reaktion oder eine administrative Intervention aus“ (a.a.O., S. 27). Bereits angesprochen wurde die Notwendigkeit einer Differenzierung des Ausmasses von Schulabsentismus und damit auch die Definition des Grades einer Problemhaftigkeit dieses jugendlichen Verhaltens. Im Sinne einer Ist-Soll-Diskrepanz zwischen gesetzlicher Schulpflicht und deren Einhaltung wird in den folgenden Abschnitten erörtert, inwiefern die Verletzung der Schulpflicht auf schulischer, individueller und gesellschaftlicher Ebene tatsächlich zu einem Problem werden kann, das über ein adoleszenztypisches, vorübergehendes und nicht nachhaltig sich auf die Bildungsbiographie auswirkendes Problem hinausgeht.

Absentismus als Problem auf Schul- und Klassenebene

Reid (1999) formuliert in Bezug auf die schulische Ebene drei Aussagen, welche zusammenfassen, weshalb der Umgang einer Schule mit schwänzenden Schülerinnen und Schülern oftmals problematisch sein kann: „First, truancy is a multi-causal problem. Second, every truant is unique. Third, many teachers have little understanding or training about truancy“ (Reid, 1999, S. 5). Hieraus geht hervor, dass Absentismus als durch unterschiedliche Faktoren bedingtes und ausgelöstes Schülerverhalten kaum übergreifend erfasst werden kann, sondern dass die Aufmerksamkeit sich dem Einzelfall soweit als möglich widmen sollte. Darüber hinaus wendet sich die dritte Aussage an die Lehrpersonen, die laut Reid zu wenig über das Absenzenverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler wissen bzw. damit umzugehen verstehen, weil es ihnen schlicht an Vorbereitung dafür fehlt und zudem rechtlich gesehen die Jugendlichen selbst (Grossbritannien) bzw. deren Erziehungsberechtigte (Deutschland, Schweiz) zur Verantwortung für die Einhaltung der Schulpflicht gezogen werden. Des weiteren stellen Schulabsentistinnen und -absentisten dort ein Problem dar, wo es oft nicht vermutet wird: wenn sie *anwesend* sind; im Klassenzimmer. Dann nämlich bietet sich einerseits für die Lehrpersonen erst die Gelegenheit, den unregelmässigen Schulbesuch zu thematisieren – sei es gemeinsam mit der

Klasse, sei es in einem Einzelgespräch. Selbst wenn nur ein kleiner Teil der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse schwänzt, so fällt der Angelegenheit Aufmerksamkeit zu, die ansonsten dem Unterricht bzw. den vollständig nicht schwänzenden Schülerinnen und Schülern zu Gute käme. Andererseits können auch Schwierigkeiten entstehen, wenn Schulabsentistinnen und -absentisten während ihrer Anwesenheit durch störendes Verhalten auffallen und damit wiederum die Klassenkameraden an den Rand der Aufmerksamkeit drängen. Was Oevermann (1997) als freiwilliges „pädagogisches Arbeitsbündnis“ (S. 75) zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern bezeichnet, wird unter dem Aspekt der Schulpflicht ebenfalls zu einem problematischen und zu hinterfragenden Aspekt auf Schulebene. Bedingt durch die voraus zu setzende, jedoch noch nicht vollendete personale Autonomisierung (a.a.O., S. 152) der Lernenden ist von einer Notwendigkeit der Vermittlung von aufgrund des Bildungskanons relevanten Regeln und Inhalten auszugehen, welche die Anwesenheit und Teilnahme der Jugendlichen am Unterrichtsgeschehen erfordern. Innerhalb dieses pädagogischen Arbeitsbündnisses unterscheidet Oevermann Momente spezifischer und diffuser Sozialbeziehungen, welche von einer professionell handelnden Lehrperson beherrscht und kontrolliert werden müssen (Puhr, 2002), wie in den folgenden Zitaten verdeutlicht wird:

„Die Momente spezifischer Sozialbeziehungen des Arbeitsbündnisses bestehen darin, dass der Lehrer gleichermassen für andere Kinder da sein muss, dass das Lernprogramm zwar auf die individuell je spezifische Neugierde abgestellt ist, zugleich aber bezüglich der Allgemeinheit der Sache von Erkenntnis gerechtfertigt und ausgewiesen sein muss. Hinsichtlich der Spezifität des Arbeitsbündnisses gehen Lehrer wie Schüler in der Allgemeinheit der Sache auf, der sie sich unterweisend bzw. lernend unterwerfen“ (Oevermann, 1997, S. 154).

„Die diffusen Komponenten der Sozialbeziehungen bestehen darin, dass sich dieses Kind dem Lehrer in der Ungeschütztheit seines Nichtwissens als ganze Person so anvertrauen kann, dass der Lehrer aus diesem Nichtwissen nicht eine gegen das Kind gerichtete negative Einschätzung, Ablehnung oder Verspottung macht, sondern es zum Anlass nimmt, dem Kind ein schlüssiges Angebot zu machen, wie es diesen ‚Mangel‘ beheben kann“ (a.a.O., S. 153).

Schulabsentismus erhält vor diesem Hintergrund insofern eine problematische Valenz auf Schul- und Klassenebene, als durch vorsätzlich abwesende Schülerinnen und Schüler die professionell relevante Legitimation der Lehrpersonen als Pädagogen an Substanz verliert. Das ‚Arbeitsbündnis‘ ist (temporär) aufgelöst, wodurch Elemente dieser Legitimation als der pädagogischen Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen brüchig werden. Puhr (2002) nennt in diesem Zusammenhang u.a. „die Notwendigkeit schulischen Lernens für die personale und soziale Integration Heranwachsender; die (freiwillige) Disziplinierung von Mädchen und Jungen als Schülerinnen und Schüler; [...] sowie die Möglichkeit des Erkennens von Unterschieden zwischen dem subjektiven Erleben der Heranwachsenden und der objektiven Definition von Lebens- und Lernschwierigkeiten“ (a.a.O., S. 175f.). Damit spricht Puhr einen Aspekt an, der auch im Zusammenhang mit den PISA-Studien regelmässig erwähnt wird: Die anhand der Untersuchungen identifizierte Risikogruppe²⁷ der 15-jährigen, die nicht richtig lesen und allenfalls auf Grundschulniveau rechnen können und deren „erworbene Kompetenzen für den erfolgreichen Einstieg in Ausbildung und Arbeit [damit] kaum ausreichen würden“ (Braun, 2006, S. 37). Hingegen weist Braun (2006) darauf hin, dass „die PISA-Untersuchung wahrscheinlich die Gruppe von Schülern nicht angetroffen [hat], für die das Risiko der späteren beruflichen Ausgrenzung besonders hoch ist: Die Jugendlichen, die trotz Schulpflicht die Schule am Tag der Untersuchung nicht besucht haben“ (a.a.O.). Auch auf diese Weise stellt Schulabsentismus einen problematischen Aspekt dar, indem – nicht nur in Zusammenhang mit den PISA-Tests – die Kontrolle der Schülerleistungen, die auch als Evaluation der Unterrichtseffektivität gelten kann, vielleicht gerade diejenigen nicht erfasst, denen die Schule am ehesten zur Erreichung notwendiger Mindestkompetenzen dienen könnte. Die oben zitierte Feststellung von Parsons, dass die Kooperation zwischen Schülerin oder Schüler und Schule zumeist ein ausreichend attraktives Angebot seitens der Schule erfordere, ist ein Hinweis darauf, „dass nicht schulischer Zwang, sondern ein Angebot der Schule, das die Schüler zur Mitarbeit hinreichend motiviert, eine Abwendung der Jugendlichen von der Schule verhindern könnte“ (Weissbrodt, 2007, S. 85). Solche Angebote, welche die Attraktivität des schulischen Lebens mitprägen, beziehen sich sowohl auf Lerninhalte als auch auf Gelegenheiten zu sozialen Interaktionen, denen mehrfach eine hohe Relevanz in Bezug auf Absentismus nachgewiesen wurde (Corville-Smith, Ryan, Adams & Dalicantro, 1998; Tillmann, Holler-

27 Vgl. den Diskurs zwischen Klemm (2008) und Prenzel, Baumert und Klieme (2008) in der Wochenzeitung Die ZEIT, in dem es um die Bestimmung der Risikogruppe in den PISA-Studien geht.

Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp 1999). Insofern ist Absentismus also wiederum ein Problem auf Schulebene, da der Schule die Aufgabe zukommt, ein entsprechend attraktives Angebot bereitzustellen, um ihre Schülerinnen und Schüler zu halten. Diese Überlegung legt allerdings das Argument der Effekte von Eingangsvoraussetzungen nahe, wonach Schulabsentismus zu weiten Teilen auch auf sozialstrukturelle Merkmale und Differenzen hinsichtlich der Herkunft der Schülerschaft zurückgeht (Coleman, 1987; 1988; Baumert & Schümer, 2001; Wagner, Dunkake & Weiss, 2004). Das Abwägen der beiden Wirkräume Schule und Individuum (und dessen Familie und Freunde) ist das Hauptanliegen dieser Dissertation; die daraus abgeleitete Fragestellung wird in Kapitel 4 formuliert.

Absentismus als Problem auf individueller und gesellschaftlicher Ebene

Das Modell des ‚Nürnberger Trichters‘, welches suggeriert, man könne Schülerinnen und Schülern quasi mechanisch jegliche Lerninhalte einflößen, die diese sich wiederum ohne Aufwand und Anstrengung aneignen, kommt im Diskurs über Grundbildungsbegriffe und die Notwendigkeit der Schulpflicht fast notwendigerweise ins Spiel. Die Auffassung von Grundbildung als einem Minimum an Kompetenzen, welches Schulabgängerinnen und Schulabgänger im Hinblick auf eine erfolgreiche Alltags- und Lebensbewältigung besitzen müssen (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001), ist essentiell für die Relevanz von Schulabsentismus als einem möglichen Problem. Wenn es so ist, dass der Übergang vom Schülersein in die Zeit der Verselbstständigung und des Eintretens in die Gesellschaft als mündige Bürger ohne diesen Grundstock an Bildung nicht möglich ist, so erwächst Schulabsentismus in *dem* Masse zu einem tatsächlichen Problem, in dem er die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler daran hindert, dieses Mindestmass an Bildung, wie es auch Tenorth (2004) formuliert, zu erwerben. Ein funktionales Verständnis von muttersprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundkompetenzen ist ein basales Charakteristikum der angelsächsischen Konzeption von Grundbildung, der Literalität (*Literacy*, Baumert et al., 2001, S. 20): „Die Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift sowie ein hinreichend sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen gehören in allen modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaften zum Kernbestand kultureller Literalität“. Die Notwendigkeit der Vermittlung von *Literacy* als allgemeiner Basiskompetenz, die deutlich über eine einfache Alphabetisierung hinausgeht, wird in der angelsächsischen Diskussion gemeinhin mit den Anforderungen einer sich immer rascher verändernden Wissensgesellschaft belegt (Baumert et

al., 2001). Demnach erhält der Grundbildungsgedanke einen zeitlichen wie auch einen räumlichen Aspekt: Grundbildung oder *Literacy* ist je spezifisch für einen aktuellen Zeitraum und für eine bestimmte Gesellschaft zu definieren. Nur so kann dem Anspruch begegnet werden, Grundbildung als notwendiges Minimum für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ins alltägliche Erwachsenenleben zu verstehen und vermittelbar zu machen. Wird argumentiert, dass ein regelmässiger Schulbesuch Voraussetzung sei für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn, so muss zumindest gefragt werden, ob der Schulbesuch eine notwendige oder eine hinreichende Bedingung sei oder aber die Frage muss nicht dahingehend formuliert werden, *ob*, sondern *inwieweit* die Teilnahme am Schulunterricht relevant für das Erreichen einer bestimmten Grundbildung ist. Das, was minimal benötigt wird, um zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft als junger Mensch Fuss zu fassen, mag aus der Perspektive der Jugendlichen und besonders der Schulschwänzerinnen und -schwänzer etwas ganz anderes sein als aus Sicht ihrer Eltern und Bildungsverantwortlichen. Für die meisten westlichen Gesellschaften gehört dazu sicher der Beginn des Erwerbslebens mit der Suche nach einem Ausbildungsplatz, aber auch der schlichte Alltag der Informationsbeschaffung und -verarbeitung. Aus Sicht der Jugendlichen jedoch gehen „mit der Entwicklung von jugendkulturellen Orientierungen spezifische Bildungserwartungen und -bestrebungen von Heranwachsenden einher, die abhängig von Herkunftsmilieu und stilbezogenen [i.S.v. Jugendkulturen, Anm. d. Verf.] Bedingungen in einem Passungsverhältnis zur Schule stehen, das entweder komplementär angelegt ist oder schulische Leistungserwartungen zurückweist bzw. ersetzt“ (Pfaff, 2008, S. 34). Der Kontext der Klassengemeinschaft innerhalb des formellen Bildungssystems ist neben dem institutionalisierten Bildungsauftrag also im Sinne solcher Jugendkulturen auch sozialer Rahmen für „informelle, ausserhalb von schulischer Unterrichtsorganisation ablaufende Prozesse der Wissensvermittlung zwischen den Lernenden selbst“ (a.a.O.). Schule ist folglich ein Ort des Lernens, aber auch der Begegnung und Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern sowie zwischen ihnen und ihren Lehrpersonen. Der angedeuteten, teilweise kritischen, meidenden Haltung von Jugendlichen entgegen steht der gesellschaftliche Anspruch auf lückenlosen Schulbesuch: „Gesellschaften sind hochgradig differenzierte soziale Gebilde arbeitsteilig organisierter Existenzbewältigung“ (Fend, 2006, S. 38). Wenn man gemäss Parsons' (1967) strukturfunktionalistischem Ansatz davon ausgeht, dass in Bildungsinstitutionen gesellschaftliche Arbeit geleistet wird, um ihre Mitglieder auf ihre je spezifischen Aufgaben

vorzubereiten²⁸, so erscheint Schulabsentismus als teilweise Verweigerung dieser sozial relevanten Arbeit. Fend (2006) umschreibt diese gesellschaftliche Arbeit so: „Die Beschreibungen dessen, was ein Adressat nach abgeschlossenen Lernprozessen sein, können und tun sollte, sind Konkretisierungen gesellschaftlicher Wertvorstellungen. Sie repräsentieren die Erwartungen und Anforderungen, denen ein Heranwachsender im Lernsystem Schule begegnet“ (S. 31). Da der Mensch aus anthropologischer Perspektive vergleichsweise hilflos zur Welt kommt und viele Jahre benötigt, um selbstständig einen Platz, eine ‚Funktion‘²⁹ in der Gesellschaft einnehmen zu können, ergibt sich für die Gesellschaft als System die Notwendigkeit, die Heranwachsenden zu erziehen, zu sozialisieren und zu bilden. Dem Bildungssystem kommen nach Fend also zwei wichtige Funktionen zu (a.a.O.): die Vermittlung von Qualifikationen für individuelle und kollektive Existenzbewältigung und die Förderung der Integration des Einzelnen in die Gesellschaft sowie in deren Beschäftigungssystem. Dass der Erwerb eines Titels allerdings noch keine Stelle garantiert, stellte Köhler bereits 1981 fest und auch die Annahme, dass sich stabile Zusammenhänge zwischen dem Niveau von Grundkompetenzen und Lebensgeschichten nachweisen lassen, sofern die soziale Herkunft und die Verfügbarkeit formaler Bildungspatente kontrolliert werden (Baumert et al., 2001), wird vielfach kritisiert. Meyer und Scott (1983, zit. nach Baumert et al., 2001) konstatieren in ihrer *Chartering*-Theorie³⁰, dass „Bildungszertifikate und tatsächlich erworbene Kompetenzen weitgehend unabhängig voneinander variieren können und für soziale Platzierungsprozesse primär die symbolische Bedeutung des Bildungspatents [...] verantwortlich ist, nicht aber die mit dem Zertifikat versprochenen Kompetenzen“ (a.a.O.). Diesem Kritikpunkt kann jedoch mit der OECD (2000) empirisch fundiert entgegengehalten werden, dass bei Menschen verschiedener Altersgruppen der OECD-Staaten eine markante Korrelation zwischen dem erworbenen Bildungsniveau und der

28 Nach Parsons, (1967) Auffassung entspricht eine Gesellschaft analog zu einem biologischen Organismus einer komplexen Struktur von Subsystemen mit je spezialisierten Aufgaben und Anforderungen, die sich im Rahmen ökonomischer, ökologischer, sozialer und psychischer Kontexte Funktionen aneignen müssen. Gemäss seiner strukturfunktionalistischen Modernisierungstheorie können die Unterschiede zwischen modernen von traditionellen Gesellschaften anhand begrifflicher Gegensatzpaare (rationale vs. affektive, universalistische vs. partikularistische und funktional spezifische vs. funktional unspezifische Rollen von zwischenmenschlichen Beziehungen) ausgedrückt werden (vgl. Degele & Dries, 2005).

29 ‚Funktion‘, im Sinne eines Austausches von Leistungen, für welche Bildung auf analytischer Ebene eine Voraussetzung ist: Ein gelingender Einstieg ins Erwerbsleben ist in der Sphäre der Wirtschaft ein wichtiger Schritt, um der Gesellschaft die monetären wie ideellen Sozialisationsleistungen (Kindergeld u.ä.; Heranführung an Werte und Normen über Institutionen sowie deren Internalisierung) „zurückzugeben“, die zumindest ihrer Intention nach für jedes junge Gesellschaftsmitglied verfügbar gemacht werden, um es zu befähigen, ein autonomes Mitglied dieser Gesellschaft zu werden.

30 Im Amerikanischen ist ein *charter* ein Dokument, das die Funktion einer verbrieften Zugangsberechtigung zu Autorität oder einer Position erfüllen soll.

Lese- und Mathematikkompetenz besteht. Wenn eine Gesellschaft mit Grimm (1987) als ein Gesamt dreier interdependenter Subsysteme (Politik, Wirtschaft, Bildung) gedacht werden kann und Bildung langfristig die Lebensqualität der Menschen erhöht (Baumert et al., 2001), so muss zumindest für massiv schwänzende Schülerinnen und Schüler in Richtung einer möglichen Problemlage gedacht werden, die sich sowohl individuell als auch auf gesellschaftlicher Ebene auswirken kann und im Folgenden dargelegt werden wird.

In der bereits oben zitierten interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007 regelt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die Grundbildung als übergeordnetes Ziel der obligatorischen Schule (EDK, 2007, Art. 3, Abs. 1 und 2): „In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, welche es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in Gesellschaft und Berufsleben zu finden. Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler die Grundbildung, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht.“ Insbesondere gehören laut der EDK zu diesem Grundbildungsanspruch die lokale Standardsprache sowie mindestens eine andere Landessprache und eine weitere Fremdsprache, Einsichten in und grundlegende Anwendung von mathematischen und naturwissenschaftlichen Konzepten, sozial- und geisteswissenschaftliche Kenntnisse, welche zur Beurteilung gesellschaftlicher und politischer Umstände befähigen sowie eine praktische Grundbildung in Musik, Kunst, Bewegung und Gesundheit (a.a.O.). In dem Masse, wie Schulabsentismus zu vorzeitigem Schulabbruch führt und damit die betroffenen Jugendlichen in verstärkte Gefahr bringt, den Übergang in die Erwerbstätigkeit nicht zu schaffen und die genannten Grundbildungsziele nicht zu erreichen, stellt Schulabsentismus auch ein Problem auf gesellschaftlicher Ebene dar. Gesichertes Datenmaterial liegt insbesondere für den deutschsprachigen Raum bislang noch kaum vor, dennoch kann mit Blick auf anglo-amerikanische Studien (z.B. Rumberger, 2001; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 1996) davon ausgegangen werden, dass vornehmlich massiver Absentismus überzufällig häufig zu späterem Schulabbruch führt. Bereits Rutter (1980) bezeichnete Schulabsentismus als Indikator für die distanzierte Einstellung einer Schülerin oder eines Schülers gegenüber der Schule und weist damit auf diesen möglichen Zusammenhang hin. Für die These, dass Schulabbruch („Dropout“) zumindest mit *massivem* vorherigem Absentismus zusammenhängt, spricht in neue-

rer Zeit auch eine Studie von Hubbard im US-amerikanischen Denver (Smink & Zorn, 2005)³¹: Während Schulabsolventinnen und -absolventen durchschnittlich 14 Schultage während des gesamten Schuljahres versäumt hatten, brachten es Schulabbrecherinnen und -abbrecher ohne qualifizierten Abschluss auf durchschnittlich 53 Tage. Die Differenz hinsichtlich der Häufigkeit spricht hier für sich, Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher hatten beinahe viermal so viel Unterricht versäumt wie reguläre Abgängerinnen und Abgänger. Jugendliche, denen der Einstieg in die Berufstätigkeit nicht gelingt, sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, diesen Zugang zur Arbeit als einem für unsere Gesellschaft zentralen Lebensbereich niemals wirklich zu finden. Keiner regelmässigen Erwerbstätigkeit nachgehen zu können, bedeutet wiederum eine erhöhte Wahrscheinlichkeit der gesellschaftlichen Marginalisierung, da die Teilnahme an der Produktion von Gütern und Dienstleistungen nicht erfolgt, dementsprechend auch der Konsum eingeschränkt ist und wesentliche Interaktionen zwischen Individuum und Gesellschaft nicht stattfinden können. Diese Faktoren führen unweigerlich zur Kostenfrage. Ein Schulabbruch ohne qualifiziertes Zeugnis am Ende verursacht enorme staatliche Kosten. Nicht nur die relativ hohe Arbeitslosigkeit unter Schulabbrecherinnen und -abbrechern, auch ihr Lebensstil mit überzufällig häufigen Gesundheitsproblemen sowie der Inanspruchnahme von Transferleistungen wie Sozialhilfe oder sonstiger staatlicher Unterstützung ergeben zusammen bedeutende Summen. Obgleich aktuell keine Studien vorliegen, die die monetären Kosten von Schulabsentismus per se zu beziffern vermögen, so existieren zumindest für die USA Untersuchungen, welche die Folgekosten von vorzeitigem Schulabbruch bemessen. Smink und Zorn (2005) fassen in ihrer Bestandaufnahme zu möglichen Folgekosten von Schulabsentismus und -abbruch zusammen, welche ‚Posten‘ mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten sind: Schulabbrecherinnen und -abbrecher verdienen im Durchschnitt weniger Geld als reguläre Schulabsolventen und sind häufiger arbeitslos. Dementsprechend bezahlen sie weniger Einkommenssteuern an den Staat, während sie zugleich mehr Mittel aus Sozialhilfeprogrammen beanspruchen. In vielen Fällen verursachen Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher aber auch überdurchschnittlich hohe Gerichtskosten, da sie sowohl als Jugendliche als auch als Erwachsene mit erhöhter Wahrscheinlichkeit kriminell werden und damit bei ihren Opfern sowohl monetäre als auch nonmonetäre Kosten verursachen (Baier, Pfeiffer, Windzio & Rabold, 2006). Sekundärkosten sind ferner bei den Kindern der Schulabbrecherinnen und

31 Stamm leitet derzeit eine Studie zu Schulabbrechern in der Schweiz, welche sich ebenfalls dem Zusammenhang von Absentismus und späterem Schulabbruch widmet.

-abbrecher zu erwarten, da etwa Epstein und Sheldon (2002) darauf verweisen, dass die Haltung der Jugendlichen gegenüber der Schule vorwiegend durch elterliche Erziehungspraktiken und Einstellungen vermittelt wird. Demnach besteht bei den Kindern von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern eine erhöhte Gefahr, dass sie selbst ebenfalls ohne Abschluss die obligatorische Schulzeit beenden. In Ziffern ausgedrückt, schätzen Smink und Zorn (2005) die lebenslangen Kosten eines Schulabbruchs für die Zeit zwischen 18 und 80 Jahren auf 800'000 US-Dollar, wobei andere Autoren (National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, o.J.) auf lediglich ein Viertel dieser Summe kommen. Das U.S. Bureau of the Census (Alliance for Excellent Education, 2007) veröffentlicht hierzu, dass das Durchschnittseinkommen eines High School Dropouts im Jahr 2005 mit \$17'299 um \$9'634 geringer war als das eines gleichaltrigen Absolventen (\$26'933) bzw. dass der amerikanische Staat aufgrund des geringeren Einkommens von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern mehr als 300 Milliarden höhere Einnahmen haben könnte.³² Zwar ist die Logik solcher Berechnungen durchaus zu kritisieren – könnte man doch ähnliche Rechnungen mit depressiven Erkrankungen oder dem Geschlecht von Erwerbstätigen aufstellen; dennoch ist im Hinblick auf die darin verwendeten Bezugsgrößen wie Gesundheitskosten oder Steuereinnahmen nicht von der Hand zu weisen, dass die mit Schulabsentismus verbundene Dropout-Problematik auch monetäre Folgen hat.

Schulabsentismus kann sich unter Berücksichtigung seines Ausmasses, seiner zeitlichen Dauer und seines Zeitpunktes also durchaus zu einem Problem auf verschiedenen Ebenen entwickeln. Die Schulen als unmittelbar betroffene Institutionen werden in ihrem Alltag, in ihrer Legitimation und in ihrer Aufgabe als allgemeine Bildungsinstitution tangiert und müssen mit der Ist-Soll-Diskrepanz zwischen Schulpflicht und unentschuldig abwesenden Schülerinnen und Schülern umgehen, während auf gesellschaftlicher Ebene vorwiegend Transferleistungen und durch das Gesamt der Gesellschaft zu tragende monetäre Kosten problematisch werden. Die Schülerin oder der Schüler selbst als Individuum ist in beiden Fällen direkt mit einem Pro-

32 „How much does a high school dropout cost? Researchers have started to examine various annual and lifetime costs associated with high school dropouts. The United States could save between \$7.9 and \$10.8 billion annually by improving educational attainment among all recipients of Temporary Assistance to Needy Families, food stamps, and housing assistance (Garfinkel et al., 2005). A high school dropout contributes about \$60'000 less in taxes over a lifetime (Rouse, 2005). If the male graduation rate were increased by only 5 percent, the nation would see an annual savings of \$4.9 billion in crime-related costs (Alliance for Excellent Education, 2006b). America could save more than \$17 billion in Medicaid and expenditures for health care for the uninsured by graduating all students (Alliance for Excellent Education, 2006a)“ (Alliance for Excellent Education, 2007, S. 4).

blem konfrontiert, da das schulische Setting zumindest bei massivem Absentismus zu einer als feindlich wahrgenommenen Umwelt wird. In sozialer Hinsicht – setzt man die erläuterten Folgen der erschwerten Erwerbstätigkeit voraus – entstehen schwerwiegende Problemlagen durch die Wahrnehmung eines Aussen-vor-Seins und der Abhängigkeit von staatlicher Unterstützung. Das Nicht-Erreichen eines Minimums an Bildung als Voraussetzung für eine Teilnahme am sozialen Leben als mündiger Bürger schadet letztlich dem Staat und der Gesellschaft. Durch umfangreiche Studien wie PISA werden aktuelle Fragen an die Erziehungswissenschaft gerichtet, die teilweise weitreichende gesellschaftliche, ökonomische und politische Folgen haben können; gerade wenn es um eine eventuelle Neustrukturierung des Bildungswesens geht oder grundsätzliche Erwägungen darüber, was Schulen im erzieherischen oder bildenden Bereich leisten können, sollen und müssen. Hier stellt sich wiederum die Frage nach den Absenzen: Kann eine Schule nur dann effektiv ‚etwas leisten‘, wenn die Schülerinnen und Schüler ausnahmslos am Unterricht teilnehmen? Aus diesem Grund ist das nun folgende, den theoretischen Teil dieser Arbeit abschliessende Kapitel dem Thema Schuleffektivität als pädagogischer Wirksamkeit von Schulen gewidmet.

2. Schuleffektivität als pädagogische Wirksamkeit von Schulen oder: Eingangsvoraussetzungen und Kontexteffekte

Dieses zweite theoretische Kapitel behandelt bisherige Forschung zur Schuleffektivität bzw. der pädagogischen Wirksamkeit von Schulen. Neben Schulabsentismus und damit verbundenen Problemlagen wird damit ein zweites Feld angesprochen, das von der vorliegenden Dissertation berührt wird. Die Rolle der Schule in Bezug auf Schulabsentismus wirft unmittelbar die Frage auf, inwiefern und inwieweit die Geringhaltung von Absenzeraten zu einer pädagogischen Wirksamkeit von Schulen gehören kann und soll. Zunächst werden die verwendeten Begriffe voneinander abgegrenzt und die Entwicklung der Schuleffektivitätsforschung als Fachdisziplin skizziert. Die Herstellung eines Bezuges zu Schulabsentismus als möglichem Kriterium für die Effektivität von Schulen schliesst sich dem an. So wird einerseits die Rolle der An- bzw. Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern in der Schuleffektivitätsforschung deutlich und andererseits tritt noch vorhandener Untersuchungsbedarf hervor. Den Schluss des Kapitels bildet die Gegenüberüberstellung konträrer Forschungsbefunde um die für diese Dissertation essentielle Frage, ob unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Wirksamkeit die Schule eines Kindes einen Unterschied in Bezug auf den Bildungserfolg³³ macht oder nicht. Mit dieser Gegenüberstellung wird zugleich das eingangs vorgestellte untersuchungsleitende konträre Hypothesenpaar theoriebasiert gegeneinander abgewogen: Der Annahme, dass eine problematische Schülerzusammensetzung bereits derart stark zu einem bestimmten Leistungs- oder Absenkeniveau führt, dass die Schule hier keine relevanten Unterschiede macht, steht die Behauptung gegenüber, dass die Merkmale einer Schule (*strukturell*, wie z.B. Schul-

33 ‚Bildungserfolg‘ als Konstrukt kann aufgrund des querschnittlichen Untersuchungsdesigns dieser Arbeit nicht operationalisiert werden; allenfalls als Schulerfolg, der jedoch nicht kausal erklärt werden kann. In Anlehnung an den hier zentralen Begriff des Schulabsentismus sei unter ‚Bildungserfolg‘ der regelmässige Schulbesuch verstanden, mit dem die *Chance* verbunden ist, über einen qualifizierten, formalen Schulabschluss Teil am Bildungsangebot einer Gesellschaft zu haben.

grösse, durchschnittlicher SES der Schülerschaft, und *kulturell*, z.B. ‚Policy‘ in Bezug auf Umgang mit Absenzen oder ‚Ethos‘ bei Sanktionen von Regelübertretungen, Schule als Sinnordnung etc.) über die Zusammensetzung der Schülerschaft hinaus wichtige Differenzierungen bei Leistung und Absenzen ausmachen (so genannte Kontexteffekte).

Während strukturelle Merkmale von Schulen relativ klar festzulegen sind, erfordern kulturelle Charakteristika eine genauere Eingrenzung. Im Diskurs um Schulqualität wird der „Begriff der Schul- oder Lernkultur als eine empirisch bestimmbare Dimension der Schule verstanden“ (Helsper, 2008, S. 65). ‚Kultur‘ meint in diesem Falle also ein Dimensionenbündel, das Elemente des Schullebens in ‚Kultur‘ (=positive Aspekte) und ‚Nicht-Kultur‘ (=negative Aspekte) untergliedert (vgl. a.a.O.). Darüber hinaus ist eine Schule ein Ort, der die Intention verfolgt, als pädagogische Institution Prozesse der Kulturaneignung bei den Schülerinnen und Schülern zu stimulieren und zu begleiten. Der Begriff der Schulkultur wird für die vorliegende Arbeit im empirischen Teil in so genannte Policy-Prädiktoren operationalisiert (Umgang mit Absenzen, Strenge und Kontrolle), anhand derer die untersuchten Schulen charakterisiert und voneinander unterschieden werden können. Schulen sind aus kulturtheoretischer Perspektive „akteurs-generierte, strukturelle, symbolische Ordnungen von Diskursen, Praktiken und Artefakten“ (a.a.O., S. 66). Die symbolische Ordnung einer Schule umfasst sekundäre (da ausserhalb der Familie angeeignete) Habitusentwürfe, die mit Habitusformen der Herkunftsmilieus der Schülerinnen und Schüler korrespondieren oder in Konflikt stehen können. Helsper (2008) bezeichnet Schulkulturen aus diesem Grund als „hybride Institutionen-Milieu-Verbindungen“ (a.a.O., S. 77), deren Passung als Divergenz des primären und sekundären Habitus ihrer Schülerschaft ausgedrückt werden kann. Anders formuliert, wirken „Kontext- und Kompositionsbedingungen von Schulen [...] in den seltensten Fällen direkt auf Lern- und Entwicklungsprozesse ein. Sie werden vielmehr durch die soziale Interaktion zwischen Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und deren normbildenden Wirkungen vermittelt und moderiert“ (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; vgl. auch Coleman, 1991). Als Basis für das Verständnis der Relevanz einer so gearteten Schulkultur wird im Folgenden der Qualitätsbegriff erläutert. Zwar fassen Bessoth und Weibel (1999, S. 9) ihre Studie zur Unterrichtsqualität in Schweizer Schulen zusammen: „Qualität ist nicht definierbar, aber gestalt- und erfahrbar“. Dennoch wird immer wieder der Versuch unternommen, etwa in Bezug auf Evaluationen oder Wirksamkeitsuntersuchungen konkret jene Qualität zu definieren, welche eine gute von einer weniger guten

Schule unterscheidet. Diese Dissertation definiert Absenzen der Schülerinnen und Schüler explizit als ein solches Qualitätskriterium für schulische Wirksamkeit, weshalb nach einer allgemeinen Behandlung des Themas gezielt Arbeiten zu diesem Zusammenhang gebündelt werden. Ein besonderes Augenmerk gilt der Unterschiedlichkeit der Forschungsansätze im Bereich der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung in englisch- und deutschsprachigen Arbeiten. Generell lässt sich konstatieren, dass in den USA, in Grossbritannien und Australien das Problembewusstsein hinsichtlich Schulabsentismus früher explizit gemacht wurde als in Kontinentaleuropa bzw. im deutschsprachigen Raum. Dies geht auch mit der oben erwähnten Tatsache einher, dass ein Nicht-Nachkommen der gesetzlichen Schulpflicht beispielsweise in den USA im Jugendstrafrecht als Delikt klassifiziert ist und in Grossbritannien vor einer Belangung der Eltern zunächst geprüft werden muss, ob das schwänzende Kind nicht selbst vor Gericht geladen wird (Hersov & Berg, 1980), während im deutschsprachigen Gebiet die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten für die Einhaltung der Schulpflicht verantwortlich sind. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überdehnen, ist die Darstellung der hier aufgegriffenen und besprochenen Arbeiten nicht erschöpfend; die Auswahl erfolgt zunächst nach dem Kriterium der Nachzeichnung der Hauptforschungslinien im englisch- und deutschsprachigen Raum, dann nach der Relevanz der Präsenz bzw. der Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts. Der Aufbau des Kapitels ist nach einer Erläuterung der verwendeten Begriffe weitestgehend chronologisch, wobei für jede Dekade jeweils Forschungen aus dem anglo-amerikanischen Raum und der deutschsprachigen Region einander gegenüber gestellt werden.

2.1. Systematisierung der verwendeten Begriffe Schulentwicklung, Schulqualität und Schuleffektivität (Schulwirksamkeit)

Schulentwicklung, Schulqualität und Schulwirksamkeit bilden eine begriffliche Triade, die einerseits aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe häufig gemeinsam und teilweise synonym verwendet wird, deren Elemente aber andererseits voneinander abgegrenzt werden müssen. Schuleffektivität ist gleichbedeutend mit Schulwirksamkeit und wird in dieser Arbeit bewusst berücksichtigt, um die Nähe zum englischen Begriff der *school effectiveness* hervorzuheben.

Schulentwicklung

Forschung, welche sich mit Schulentwicklung befasst, untersucht „mit besonderem Fokus auf Wandel und Reform Voraussetzungen und Bedingungen, Formen und Prozesse sowie Ergebnisse und Wirkungen im Schulbereich, und zwar auf mehreren Ebenen: Systemebene, Ebene der einzelnen Schule auf der Ebene der Lerngruppen und des Lehrerhandelns“ (Holtappels, 2005, S. 30). Schulentwicklung ist also Planung, Initiierung, Begleitung und Evaluation von Prozessen, welche Schulen von einem Ist- in einen Soll-Zustand überführen sollen. Hingegen sind Schulqualität und Schulwirksamkeit demnach grundsätzlich das Ziel einer Schulentwicklung, wie im folgenden Abschnitt verdeutlicht wird.

Schulqualität und Schuleffektivität³⁴

Schulqualität umfasst ein Mass für die Klassifikation einer Schule oder eines Schulsystems anhand von Standards und Indikatoren, hinsichtlich welcher eine Vergleichbarkeit und Rangordnung untersuchter Bildungseinrichtungen ermöglicht wird. Solche Standards und Indikatoren können Variablen wie die Leistungen von Schülerinnen und Schülern sein oder auch Absenzenquoten, fächerübergreifende Projektarbeiten oder gelingende Übertritte der Schülerinnen und Schüler ins Erwerbsleben. *Schulwirksamkeit* oder *Schuleffektivität* als dritter Pol der Begrifflichkeiten neben der Entwicklung und der Qualität untersucht die Effekte und Wirkungen, welche Schulen auf verschiedenen Ebenen haben. So kann etwa Schule als Sozialisationsfeld gemessen am familiären Hintergrund der Schülerpopulation in Bezug auf ihre bildende, qualifizierende Wirkung analysiert werden. Über die Bildungs- und Sozialisationswirkungen von Schulen hinaus werden auch die Qualität und Wirksamkeit der pädagogisch-organisatorischen Gestaltung einer Schule betrachtet und damit sowohl Struktur- als auch Prozessfaktoren einbezogen. Prozessfaktoren meinen hier (im Gegensatz zu *Schulentwicklungsaspekten*) Effekte hinsichtlich individueller Schülerinnen und Schüler, beispielsweise im Sinne einer durch die Schule ermöglichten ‚Chancengleichheit‘. Der Begriff der Effektivität ist ursprünglich der Ökonomie entlehnt und beschreibt das Resultat einer Transformation von Inputs in Outputs, wobei als *Inputs* einer Schule sowohl die Schülerinnen und Schüler mit bestimmten gegebenen Eingangsvoraussetzungen gelten, als auch personelle, materielle und finanzielle Ressourcen. Unter Outputs werden meist Leistungswerte am Ende eines Schuljahres oder der Schulzeit verstanden (Scheerens & Bosker, 1997). Schuleffektivität also der Grad, zu welchem das ange-

³⁴ Schuleffektivität wird als Synonym für den Begriff der Schulwirksamkeit verwendet.

strebte Niveau des Outputs unter Aufwendung so weniger Ressourcen als möglich erreicht wird (a.a.O.). Über diese ökonomische Perspektive hinaus befassen sich auch organisations-theoretische Ansätze mit Schuleffektivität. Zusätzlich zur den ökonomischen Theorien zu Grunde liegenden Annahme, dass Schulen als Organisationen rational oder zielgerichtet funktionieren und demnach die erreichten Ziele an den gewünschten Vorgaben gemessen werden können, werden Schulen auf organisationstheoretischer Ebene auch als organische Systeme gesehen, welche sich an ihre gegebene Umwelt anpassen (a.a.O.).

Der Hauptunterschied zwischen Schulentwicklung und Schulwirksamkeit liegt dem Gesagten nach zu schliessen also im jeweiligen Fokus: während Schulentwicklung letztlich das System Schule im Blick hat, konzentriert sich die Wirksamkeit zunehmend auf die Schülerebene. Einerseits hängt die pädagogische Qualität einer Schule von normativen Entscheidungen der unmittelbar beteiligten Personen (Lehrpersonen, Schüler- und Elternschaft, Schulleitung) ab, während auf der anderen Seite empirische Befunde etwa zur fachlichen Leistung der Schülerschaft einer Schule wesentliche Informationen zur Bestimmung der Schulqualität oder zumindest einzelner Aspekte liefern. Schulqualitäts- und Schulwirksamkeitsforschung haben demnach relativ ähnliche Themen zum Gegenstand und untersuchen momentane Zustände, während Schulentwicklungsforschung beide als Erkenntnisinteresse haben kann und sich auf die vorangegangenen oder anzustrebenden Verläufe und Vorgänge konzentriert. Zusammenfassend werden die drei zentralen Termini dieses Kapitels auf der folgenden Seite schematisch dargestellt.

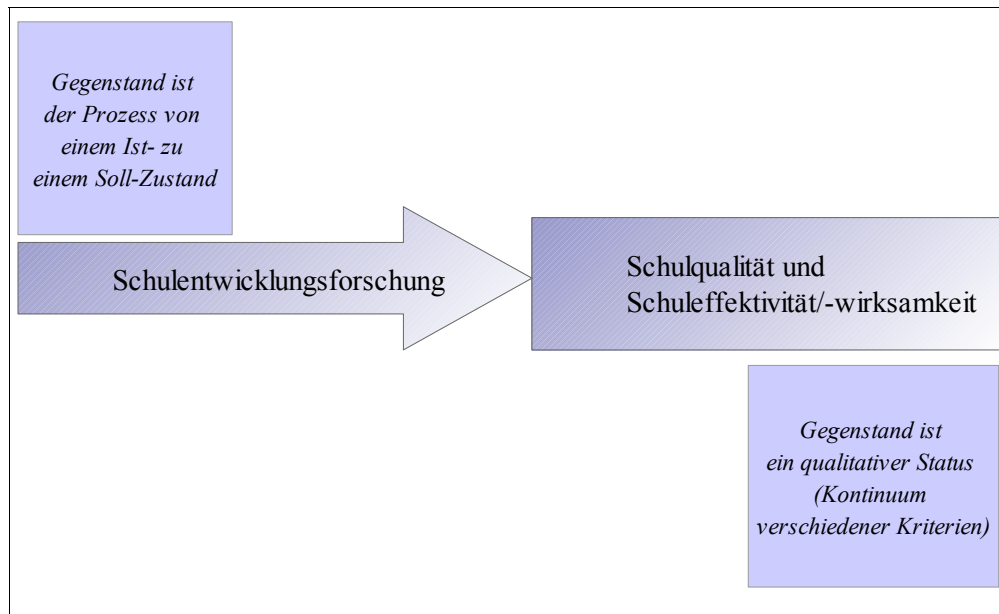


Abbildung 1 Verwendung der Begriffe Schulentwicklung, Schulqualität und Schuleffektivität; eigene Darstellung

Für die vorliegende Arbeit sind die Termini Schulqualität und Schulwirksamkeit vordergründiger als Schulentwicklung. Schulentwicklungsrelevante Schlussfolgerungen werden allenfalls implizit in Form von Aussagen zur Schuleffektivität hinsichtlich der Geringhaltung von Absentismusraten formuliert, weshalb nach dieser einführenden Begriffsklärung in den folgenden Abschnitten die Hauptforschungslinien in der Schuleffektivitätsforschung skizziert werden. So kann aufgezeigt werden, inwieweit Absentismus in der Schuleffektivitätsforschung bisher thematisiert wurde und wo allenfalls noch Bedarf besteht. Es wird deutlich werden, dass der Weg von den Anfängen zur Schuleffektivitätsforschung mit einzelnen fokussierten Merkmalen hin zu komplexen Prozessmodellen führt, in denen Schulabsentismus zumindest teilweise als wesentliches Merkmal der Schuleffektivität erfasst wird.

Skizzierung der Forschungslinien im anglo-amerikanischen Raum und Europa

1950 bis 1970. Während die bildungspolitische Debatte in den USA zwischen 1950 und 1970 weitgehend durch zwei Ereignisse geprägt wurde, den so genannten Sputnik-Schock³⁵ und den Coleman-Report, war im deutschsprachigen Raum die Schulwirksamkeit laut Holtappels (2005) erst seit den 70er Jahren ein forschungsrelevantes Thema. Vor allem zwischen 1960 und 1970 bewegte sich die deutsche Diskussion um die Bedeutung des Bildungssystems im Kapitalismus, wobei nicht mehr vorwiegend eine humanistisch begründete Bildung im Mittelpunkt stand³⁶, sondern eine ökonomische Betrachtungsweise von Schule und Lernen. Auf kritische Weise wurde dem Strukturfunktionalismus (vgl. etwa Parsons, 1967) entgegengehalten, dass die Vermittlung von Qualifikationen sich auf diejenigen begrenze, deren ‚Herstellung‘ für den kapitalistischen Staat gerade relevant sei; dass ferner die Integration in die Gesellschaft derart von Statten gehe, dass Schülerinnen und Schüler die bestehenden Herrschafts- und Produktionsverhältnisse in der kapitalistischen Gesellschaft akzeptieren lernten und Schulsysteme damit letzten Endes der Reproduktion sozialer Klassen dienen (Fend, 2006). Diese skeptische Perspektive hatte sicherlich ihren Anteil daran, dass erst danach empirische Forschung im Bereich der Schulentwicklung auch im deutschen Sprachraum betrieben wurde.

1970 bis 1990. In den Jahren zwischen 1970 und 1989 waren die USA von einer pessimistischen Grundhaltung bezüglich der Wirkkraft von Schulen geprägt (Reynolds, 2005). Familien galten auch im Gefolge des Coleman-Reports als die einzigen Determinanten der „Bildbarkeit“ (*educability*, a.a.O., S. 14). In der Bilanz von Purkey und Smith (1991) wird sehr deutlich, wie unterschiedlich die Merkmale und Kriterien sein können, die auf Grund von Untersuchungen zur Wirksamkeit von Schulen genannt werden. Der Begriff *school effectiveness* setzte sich hier als Bezeichnung dessen, was eine ‚gute Schule‘ ausmacht, durch. Dabei hängt das Verständnis dieses Begriffes von den Kriterien bzw. auch von den Massstäben ab, die in den

35 Am 4. Oktober 1957 schickte die damalige Sowjetunion mit Sputnik den ersten Erdsatelliten ins All. Dieses Ereignis löste in den USA die als ‚Sputnik-Schock‘ bekannt gewordene Reaktion aus, welche mit der Erkenntnis verbunden war, dass die Sowjetunion technologisch mindestens ebenso weit entwickelt sein musste wie die USA und damit deren bislang ungefährdet geglaubte Vorherrschaft plötzlich in Frage stand. Als Konsequenz besann man sich in den USA auf die bisher als so genannte ‚Bildungsreserve‘ (Stamm, Ruckdäschel & Templer, 2009) vernachlässigten Bevölkerungsgruppen und begann diese in speziellen *Head-Start*-Programmen frühpädagogisch zu fördern, um so jedes vorhandene Potenzial für die technische Weiterentwicklung und den Gewinn an Wissen nutzen und optimieren zu können.

36 Die im Funkkolleg geführte Debatte um den Slogan „Bildung ist Bürgerrecht“ von Ralf Dahrendorf, an der auch Jürgen Habermas beteiligt war, darf hier allerdings nicht vergessen werden. Hauptkritikpunkt waren die Ende der 1960er Jahre vergleichsweise niedrigen Abiturienten- und Studierendenraten in Deutschland (Grevén, 1998).

jeweiligen Studien an die pädagogische Wirksamkeit oder auch Leistungsfähigkeit einer Schule angelegt werden. Erst mit Beginn der 80er Jahre wandte man sich wieder der Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit zu (Szaday, Büeler & Favre, 1996) und entwickelte Schulqualitätskriterien in Form von Input-, Prozess und Ergebnisvariablen. Bestätigt hat sich die Einsicht, dass nicht einzelne schulische Faktoren entscheidend für die Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler sind, sondern synergetisch wirkende Faktorenbündel betrachtet werden müssen. Purkey und Smith (1991) weisen ferner darauf hin, dass „trotz beachtlicher Überschneidungen in diesen Literaturbesprechungen nicht immer die gleichen Merkmale herausgestellt werden, die für wirksame Schulen charakteristisch sind, selbst wenn im Prinzip dieselbe Literatur berücksichtigt wurde“ (a.a.O., S. 17). So findet sich das Kriterium der Anwesenheit bzw. Absentismusraten auch nur unbeständig in Studien zur Schuleffektivität wieder, wie verschiedene Überblicksarbeiten feststellen (vgl. etwa Scheerens & Bosker, 1997; Ricking, Kastirke & Thimm, 2006). Im deutschsprachigen Raum sind die Jahre von 1970 bis 1989 eine Zeit des Übergangs von einem „rein an einer Gestaltung der Praxis orientierten Bemühen der Pädagogik“ (Fend, 2006, S. 185) zu einer empirisch orientierten Erziehungswissenschaft, die sich als eine die soziale Wirklichkeit erfassende und analysierende Disziplin zu verstehen beginnt. Gestützt von den Axiomen des Kritischen Rationalismus führen die „Beschreibungs- und Erklärungskonzepte [...] immer ‚tiefer‘ in die Bildungssoziologie bzw. in die Pädagogische Psychologie“ (a.a.O.). Quantitative Zugänge auf der Basis der empirischen Surveyforschung wachsen parallel zu qualitativen, am Verstehen orientierten Zugängen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heran und werden lange zu Unrecht als widerstreitende, konkurrierende Ansätze gehandelt. Neben den Systemvergleichen, die für die deutsche und indirekt auch für die Schweizerische Bildungsforschung und -landschaft prägend sind, werden in den 1970er Jahren auch Schulversuche zu Ganztagschulen etabliert und evaluiert. Allerdings kann sich diese Forschungsrichtung nicht lange halten und bereits in den 1990er Jahren verlagert sich der Fokus auf Unterrichtsprozesse und psychologisch orientierte Bildungsforschung (Weinert & Helmke, 1997) und damit auf „innere Schulentwicklung und pädagogische Teilgebiete“ (Holtappels, 2005, S. 34). Das resultierende Gesamtbild solcher Untersuchungen ist jedoch eher diffus, es fehlen zu dieser Zeit noch gross angelegte Studien mit Signalwirkung in Deutschland (a.a.O.). Stattdessen inspirieren besonders Befunde aus den USA und Grossbritannien Schulentwicklungsstudien in Deutschland, indem Merkmalslisten für Schulqualität rezipiert werden. Der folgende Abschnitt geht genauer auf diesen Wandel ein.

1990 bis heute. Anfang der 1990er Jahre befasst sich die Schulwirksamkeitsforschung in den USA und Europa vornehmlich mit Variablen wie Struktur und Art der Entscheidungsfindung in Schulen und Bezirken, Prozessen des Wandels sowie Veränderungsmöglichkeiten, damit die verfügbare Zeit optimal für produktive Unterrichtsarbeit genutzt werden kann. Das Vorgehen folgt dabei dem Prinzip, dass besonders gute Schulen identifiziert und untersucht werden oder dass Schulen mit besonders guten Schülerleistungen solchen mit besonders schlechten Schülerleistungen gegenübergestellt werden. Purkey und Smith (1983) etwa nennen in einem Überblicksartikel vier Prozessvariablen, die für eine produktive Schulkultur bzw. ein erfolgreiches Schulklima und damit für die Entstehung und den Stellenwert von Präsenz bzw. Abwesenheit im Unterricht charakteristisch sind (besonders wohl Punkt 2 und 4; in Holtappels, 2003):

- (1) Kooperation und Konsens zwischen Schule (Kollegium) und Administration sowie innerhalb des Lehrerkollegiums. Dies beinhaltet gemeinsame Planungen und kollegiale Beziehungen.
- (2) Entwicklung eines Zusammengehörigkeitsgefühls aller Schulmitglieder durch den angemessenen Einsatz von Zeremonien, Symbolen und Regeln.
- (3) Klare Ziele und hohe Erwartungen, die von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft geteilt werden: Ziele auf Konsensbasis und diese klar kommuniziert; Konzentration auf Aufgaben, die zu den Zielen führen; kontinuierliche Kontrolle des Lernfortschritts.
- (4) Ordnung und Disziplin: Die zielorientierten Aufgaben werden ernsthaft und zielstrebig wahrgenommen, was durch transparente und verbindliche Regeln unterstützt werden kann und soll.

Solche aus Metastudien resultierenden Merkmalslisten sind stets als Gesamtset von Kriterien zu verstehen, welche in ihrer Kombination wirksam werden und nicht als Auswahl an beliebig zu selektierenden Einzelfaktoren, die helfen, eine gute Schule hervorzubringen. Scheerens und Bosker (1997) legen gegen Ende der 1990er Jahre ebenfalls eine Publikation vor, welche die bisherige Schuleffektivitätsforschung in Europa bündelt und die Quintessenz in Form von funktionalen Modellen und Merkmalszusammenstellungen herausdestilliert. Auffallend ist, dass diese beiden Autoren im Rahmen der Charakterisierung des Schulklimas den zu diesem Zeitpunkt noch seltenen Aspekt des Absentismus mit einbeziehen: Absentismus und vor-

zeitiger Schulabbruch sind hier effektiv Teil der Faktoren, welche ein gutes Schulklima ausmachen (Scheerens & Bosker, 1997). Konkret finden Absenzen Eingang in die Überlegungen, (1) inwiefern sie registriert werden und (2) wie häufig Schülerinnen und Schüler zu spät zur Schule kommen, illegitim fehlen oder einer Unterrichtsstunde fern bleiben (a.a.O., S. 113).

Aktuelle Tendenzen. Die Übernahme von charakteristischen Merkmalen, die in der einen oder anderen Untersuchung vorgeschlagen wurden, führt also sehr wahrscheinlich nicht in jeder anderen Schule gleichermassen zum Erfolg oder wird zumindest andere Ergebnisse hervorbringen als erwartet. Nur ein Teil der Studien legt bisher konsequent Wert auf die Erfassung von An- bzw. Abwesenheitsraten der Schülerinnen und Schüler bei der Untersuchung von Schuleffektivität. In der Bilanz von Holtappels (2003) wird deutlich, dass die Schule „mit stärker pluralisierten und divergierenden Erziehungsmustern in den Familien konfrontiert [wird]. Möglichkeiten zur Information über Erziehung sind zwar gestiegen, werden aber von Eltern unterschiedlich stark genutzt. So muss vermutet werden, dass die Pluralität in Erziehungsstilen und zugleich die Schere zwischen Elternhäusern mit bewusstem und elaboriertem Erziehungskonzept und solchen ohne konsistente Erziehungsvorstellungen eher zugenommen hat“ (Holtappels, 2003, S. 8). Dies wird im Schulalltag spürbar durch divergierende Lernvoraussetzungen und unterschiedliche soziale sowie kognitive Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Zum Teil werden ungelöste Probleme und Entwicklungsaufgaben mit in die Schule gebracht. Aus diesem Grund muss Schule mehr sein als eine reine Unterrichtsanstalt, sie nimmt als Lebenswelt und Erfahrungsraum für Schülerinnen und Schüler eine nicht nur zeitlich bedeutende Rolle ein: sie eröffnet kultur- und altersübergreifende Lernzusammenhänge. „Für eine förderliche Lernkultur wird guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung, aber ist immer weniger eine hinreichende“ (a.a.O., S. 10). So muss Schulabsentismus zwangsläufig zum Thema auch der Schuleffektivität werden, wenn nämlich der Unterricht einerseits nicht (mehr) ausreicht, die Schülerinnen und Schüler zum Kommen respektive zum Bleiben zu motivieren oder andererseits gar ein Grund für sie ist, der Schule fernzubleiben. Dass spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Studien die Effektivität einer Schule sich daran messen lassen muss, inwieweit sie in der Lage ist, der Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch Aufbrechen quasi deterministischer Übertrittsentscheidungen aufgrund der sozialen Herkunft entgegen zu wirken, spiegelt den aktuellen Trend der Schuleffektivitätsforschung wieder (Maaz, Watermann & Baumert, 2007; Hauf, 2007). Die mit dieser komple-

nen Aufgabe verbundene Schwierigkeit der begrifflichen Festlegung und Indikatorisierung von schulischer Qualität und Wirksamkeit lässt bereits erahnen, dass Arbeiten auf diesem Gebiet vielfach Hinterfragung und Kritik hervorrufen. Luyten, Visscher und Witziers (2005) legen hierzu eine umfassende Analyse langfristiger Kritik an Untersuchungen zur Schulentwicklung im anglo-amerikanischen Raum vor. Dass die An- bzw. Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler nicht grundsätzlich zu den Merkmalen gehört, die überprüft werden, ist nicht Gegenstand dieser Kritik; dennoch steht in Frage, ob und inwiefern die Ausbildungs*qualität* wirklich über Outcomes wie Schülerleistungen gemessen werden kann und ob nicht weitere Faktoren (wie z.B. die Anwesenheit im Unterricht) berücksichtigt werden müssten. Ein Teil dieser Kritikpunkte wird von Leithwood, Jantzi und McElheron-Hopkins (2006) aufgegriffen. Die Autoren kritisieren, dass bislang offenbar die Auswirkungen von Schulentwicklungsmassnahmen auf Schülerinnen und Schüler kaum aufgenommen worden waren, allenfalls auf deren Testergebnisse. Ausgehend von solchen Funktionsmodellen stellt sich die Schulentwicklungsforschung heute verstärkt der Frage, wie Schulen ihrer Rolle als Sozialisationsinstanz gerecht werden können. Schulabsentismus kann Ausdruck einer familiären Sozialisation bzw. eines Habitus sein, demgemäss der Schule keine zukunftsweisende Rolle zukommt und der Schulbesuch daher nicht konsequent überwacht wird (Dunkake, 2007). Generell lässt sich als aktuelle Tendenz der Schuleffektivitätsforschung erkennen, dass die Begriffe der Selektivität (auch in der Folge der PISA-Studien), der Chancengleichheit sowie der Qualifikations- und Sozialisationsfunktion von Schulen als Bildungsinstitutionen immer wieder relevant werden. Die Aufgabe von Schulen, allgemeine Instanzen zur Befähigung junger Menschen zu sein, in ihre Gesellschaft hinein zu wachsen, wird immer wieder gemessen an der Fähigkeit, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten aufzulösen (Maaz et al., 2007; Hauf, 2007).

Am Ende dieses streiflichtartigen Überblicks über die Entwicklung der Schuleffektivitätsforschung steht die Erkenntnis, dass sich einerseits die *Funktion* der Schulen als Bildungs- und Sozialisationsinstanz im Wesentlichen kaum geändert hat und die konkrete Ausprägung dieser Funktion sich kontinuierlich aus gesellschaftlichen Anforderungen speist und ableitet. Schulversäumnisse werden in einem Teil der Studien mit erhoben, auch wenn diese meist ein anderes Thema als Schwerpunkt haben (Baier et al., 2006; Scheerens & Bosker, 1997). Dennoch wird die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht bei einer empirischen Überprüfung der Effektivität weitestgehend als gegeben vorausgesetzt. Der folgende Ab-

schnitt ist aus diesem Grund gezielt Studien gewidmet, in welchen Absenzen im Rahmen der pädagogischen Wirksamkeit einer Schule aufgegriffen werden. Damit wird zugleich ein weiterer Teil der in der vorliegenden Dissertation behandelten Forschungslücke charakterisiert, indem Effekte der Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Kontexteffekte auf der Basis geeigneter Studien gegeneinander abgewogen werden.

2.2. Macht die Schule einen Unterschied?

„Die Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Schulformen in der Sekundarstufe I führt zu einer leistungsmässigen und sozialen Stratifizierung von Bildungseinrichtungen. [...] 70 Prozent der Fähigkeitsvarianz zwischen Schulen wird durch das mittlere soziale Niveau der Schülerschaft erklärt (Baumert et al., 2007, S. 95). Diese auf den PISA-Daten von 2006 basierende Feststellung weist auf die bedeutende Relevanz der Herkunftsmerkmale von Schülerinnen und Schülern hin, welche auch als Eingangsvoraussetzungen bezeichnet werden. Dass Schulen und besonders Schulformen in gegliederten Bildungssystemen differenzielle Entwicklungs- und Lernmilieus sind, gilt als gesichert; laut Baumert et al. (a.a.O.) betrifft dies sowohl die Leistungs- als auch die Persönlichkeitsentwicklung. Damit sei gemeint, „dass junge Menschen unabhängig von und zusätzlich zu ihren unterschiedlichen persönlichen, intellektuellen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen je nach besuchter Schulform differenzielle Entwicklungschancen erhalten, die schulmilieubedingt sind und sowohl durch den Verteilungsprozess als auch durch die institutionellen Arbeits- und Lernbedingungen und die schulformspezifischen pädagogisch-didaktischen Traditionen erzeugt werden“ (a.a.O., S. 99). Kern dieser Aussage ist die Formulierung, dass die Schülerinnen und Schüler *unabhängig von und zusätzlich zu*, den individuellen Merkmalen auch schulmilieubedingten Entwicklungseinflüssen ausgesetzt sind. Um diesen Punkt dreht sich die vorliegende Dissertation, indem versucht wird, unter Kontrolle individueller Schülerfaktoren den darüber hinaus vorliegenden Zusammenhang zwischen schulbedingten Unterschiedlichkeiten und Häufigkeiten von Absenzen zu eruieren. Effekte der Schülerzusammensetzung werden gemäss Luyten und van der Hoeven-van Doornum (1995) in erheblichem Ausmass über schulische Prozessmerkmale wie etwa Kooperation im Lehrerkollegium oder das Lernklima vermittelt, indem Interaktionseffekte zwischen kognitiven und sozialen Merkmalen der Schülerschaft und den genannten Schulprozessmerkmalen entstehen. Solche und andere Studien zu Effekten der Eingangsvor-

aussetzungen beziehen sich freilich auf Leistungs- und nicht auf Absentismuswerte und die Relevanz solcher Effekte wurde bisher kaum explizit simultan für Leistungs- und Persönlichkeitsvariablen untersucht, daher können sie für die vorliegende Arbeit nicht unkritisch übernommen werden. Dennoch liefern sie eine entscheidende theoretische Basis für den analytischen Zugang zum Thema Schulabsentismus, da durchweg betont wird, dass Schulen nicht nur differenzielle Lern- sondern auch Entwicklungsmilieus sind: „Nach Dreeben und Barr (1988) ist es vor allem das mit der sozialen Zusammensetzung kovariierende Fähigkeitsniveau der Schülerschaft, auf das Lehrkräfte organisatorisch, curricular und didaktisch adaptiv reagieren“ (Baumert et al., 2007, S. 112). Es darf also davon ausgegangen werden, dass die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich sowohl mit Leistungsvariablen als auch mit Entwicklungs- oder Persönlichkeitsvariablen zusammenhängen.

Anwesenheit der Schüler als Qualitätskriterium der Schuleffektivität

Was Staroba (1989) als die „Haltekraft“ (engl. Orig.: „*holding power*“) bzw. Ricking et al. (2006) als „prosoziale Halte- und Integrationskräfte“ (S. 131) einer Schule bezeichnen, umschreibt die Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler zur ununterbrochenen Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Holtappels (2003) bestätigt diese Eigenschaft von Schulen, indem er konstatiert, dass von den Jugendlichen teilweise ungelöste Probleme und Entwicklungsaufgaben von zuhause mit in die Schule gebracht werden (a.a.O.). Schule nehme als Lebenswelt und Erfahrungsraum für Schüler eine nicht nur zeitlich bedeutsame Rolle ein und eröffne darüber hinaus kultur- und altersübergreifende Lernzusammenhänge. Die bereits oben zitierte Aussage, dass „für eine förderliche Lernkultur [...] guter Unterricht immer mehr eine notwendige Voraussetzung [sei], aber [...] immer weniger eine hinreichende“ (a.a.O.), wird besonders wichtig für die Thematik des Schulschwänzens: nämlich dann, wenn der Unterricht keine *hinreichende* Bedingung ist, die Schülerinnen und Schüler zum Kommen zu motivieren. Unterricht an sich ist wohl zumindest zeitweise für die wenigsten Jugendlichen der Hauptgrund, regelmässig in die Schule zu gehen. Wesentlich mehr im Vordergrund stehen soziale Komponenten wie die Begegnung mit Freunden (Oehme, 2007). Dennoch muss guter Unterricht als *notwendige* Voraussetzung für die Haltekraft von Schulen betrachtet werden, die zwar per se wahrscheinlich Absentismus nicht verhindern kann, aber ohne die für die Schülerinnen und Schüler ein starker Auslöser für Absentismus entsteht. Die Frage, ob die Schule, welche Jugendliche besuchen, einen wesentlichen Unterschied hinsichtlich ihres Erfolges auf dem Bildungsweg ausmacht, ist von grundle-

gender Bedeutung für diese Dissertation. Im nächsten Abschnitt wird aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die Positionen der Bildungsforschung zum Einfluss der Schule auf Absentismus sind. Die Schule ist der Kern des empirischen Teils und wird als solcher anhand dieser Positionen vorbereitet. ‚Erfolg‘ im Sinne eines qualifizierenden Abschlusses oder anderer messbarer Kriterien kann hier nicht operationalisiert werden; ‚Erfolg‘ bedeutet daher für diese Arbeit der regelmässige Schulbesuch und damit die Chance, über den Bildungsweg den Einstieg in ein selbstständiges (Erwerbs-)Leben zu meistern. Die Struktur der folgenden Abschnitte ist dialektisch aufgebaut, d.h. es werden zunächst Studien vorgestellt, die dagegen sprechen, dass schulische Merkmale relevant für den Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern sind (‚These‘). Dem werden anschliessend Befunde gegenübergestellt, welche solche schulischen Effekte durchaus nachweisen konnten (‚Antithese‘). Abschliessend wird aus beiden Argumentationslinien ein Fazit formuliert (‚Synthese‘). Es geht damit eigentlich um die Frage nach der Stärke von Effekten der Herkunftsmerkmale von Schülerinnen und Schülern, wonach die folgenden Abschnitte zugleich die Herleitung der beiden untersuchungsleitenden Hypothesen sind, welche einander konträr gegenüberstehen: die besagte ‚These‘ drückt aus, dass eine problematische Schülerzusammensetzung so viel stärker ist als mögliche schulische Effekte, dass letztere praktisch keine Relevanz bezüglich Outcome-Variablen wie Leistung oder Absentismus haben. Die ‚Antithese‘ hingegen geht davon aus, dass so genannte ‚Policy-Prädiktoren‘ einer Schule (wie Umgang mit Absenzen, Regeln und Normen, Ethos einer Schule bezüglich Umgang mit Übertretungen von solchen Regeln u.ä.) über die Herkunftsmerkmale der Schülerschaft hinaus signifikante Zusammenhänge mit Absenzen oder Schülerleistungen aufweisen.

These: Die Schule macht keinen Unterschied

Der bereits erwähnte Coleman-Report (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York, 1966) erregte ebenso wie der umstrittene Moynihan-Report (Moynihan, 1965) und eine Studie von Jencks (1972) in den USA Aufsehen durch ihre damals erwartungswidrigen Resultate. Im Zusammenhang mit der Rassensegregation war vor diesen Untersuchungen die Vermutung verbreitet, dass die besseren Schulleistungen der weissen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu afro-amerikanischen und hispanischen Schülern auf die materiell besser ausgestatteten Schulen zurückzuführen seien. Kurze Zeit, nachdem in den USA der Coleman-Report veröffentlicht worden war, legte in Grossbritannien das Plowden-

Committee (1967) einen Bericht vor, aus welchem hervorging, dass Kinder aus unterprivilegierten Familien in der Schule aller Betonung der Chancengleichheit zum Trotz benachteiligt seien. Dies wurde dem verstärkten Einfluss des Elternhauses gegenüber der Schule zugeschrieben. Nach der Veröffentlichung der genannten Studien galt nach Szaday et al. (1996) weitgehend unangefochten die Ansicht, dass Effekte der Beschulung von Kindern und Jugendlichen sehr gering seien (a.a.O.). Coleman selbst jedoch betont gut 20 Jahre nach seinem Report, dass der familiäre Hintergrund von Schülerinnen und Schülern zwar wesentlich mehr Varianz der Leistungen aufklären kann als die Schule, dies bedeute jedoch nicht, dass es auf die Schule nicht ankäme (Coleman, 1987). Die Varianzverteilung impliziere vielmehr, dass „Schulen, welcher Qualität auch immer, für Kinder mit starkem familiärem Hintergrund effektiver sind als für Kinder aus schwachen Familien“ (a.a.O., S. 35, Übers. d. Verf.). Obwohl der Coleman-Report sowohl für seine Methodologie als auch für die enthaltenen Interpretationen kritisiert wurde und einige weitere Arbeiten inspiriert hat, ist die Diskussion zwar nicht beendet (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005), jedoch liegen kaum Belege für die These vor, dass die Schule *keinen* Unterschied macht. Diese erste Position basiert also auf relativ wenigen und alten Studien und konnte bis dato nicht mehr stichhaltig repliziert werden.

Antithese: Die Schule macht einen Unterschied

Für die Gegenposition, d.h. dass die von Schülerinnen und Schülern erzielten Leistungen durchaus abhängig sind von der besuchten Schule, wurde während der vergangenen 40 Jahre wesentlich mehr empirische Evidenz gefunden. Rutter et al. (1980) konnten wie später auch Mortimore (1994) für Londoner Schulen den Nachweis erbringen, dass diese sehr wohl unterschiedliche Wirkungen auf die Leistungsperformanz ihrer Schülerinnen und Schüler haben. Einschränkung ist hier zu bemerken, dass v.a. die Studie von Rutter et al. aufgrund der geringen Fallzahl (20 Schulen als oberste Analyseeinheit) auf statistischer Ebene vorsichtig zu interpretieren und eher konzeptuell von Nutzen ist. Auch und gerade Studien aus Deutschland legitimieren Schulentwicklungsprozesse und -initiativen damit, dass Schulen „durch gesellschaftliche Umbrüche unweigerlich vor neue und veränderte Herausforderungen gestellt [werden], auf die zahlreiche Schulen nicht hinreichend vorbereitet scheinen, andere hingegen bereits Konzepte und Ansätze entwickelt haben“ (Holtappels, 2003, S. 7). Die Diskrepanz in den herkunftsbedingten Lernvoraussetzungen und sozial-kognitiven Entwicklungschancen der Schülerinnen und Schüler ist eine umfassende Herausforderung für Schulen, hinsichtlich derer sich

die Schulen in ihrer Wirksamkeit unterscheiden. In einer früheren Forschung findet Holtappels (1985) heraus, „dass ein ungünstiges Lernklima offenbar Schulprobleme und Schülerdevianz hervorbringt“ (S. 57), worunter auch Absentismus fällt. Fend (1976; 1998) unterscheidet in seinen Studien gute von schlechten Schulen bzw. erfolgreiche von weniger erfolgreichen, was auch Holtappels (2003) aufgreift: „Nicht Disziplin- und Leistungsanforderungen unterscheiden gute von schlechten Schulen, sondern der Stil des Umgangs mit Schülern und die Annahme der pädagogischen Herausforderung durch einzelne Schülergruppen“ (S. 67). Zudem treten markante Unterschiede hinsichtlich Schulklima und pädagogischer Wirkungen hervor: „In guten Schulen zeigen sich bei den Schüler/innen fast durchgängig positive Effekte im Hinblick auf Einstellungen zur Schule und Arbeitshaltungen, sozialem Verhalten und Devianz und zentralen Personmerkmalen (z.B. Selbstbild)“ (a.a.O.). Im anglo-amerikanischen Raum werden gute von schlechten Schulen vornehmlich durch Fachleistungstests unterschieden, wobei diese Praxis zunehmend in die Kritik gerät aufgrund der Veröffentlichung und Klassifikation auf der Basis unkorrigierter Werte der mittleren Testleistungen (Helmke, 2003). Nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, auch ihre An- bzw. Abwesenheit in Zusammenhang mit Schulangst oder Schulunlust variieren laut mehreren jüngeren Studien mit dem schulischen Kontext: „In einer Studie über Wirkungen der Lernkultur [vgl. Tillmann u.a. 1999] wird nachgewiesen, dass ein förderndes Lehrerengagement letztlich auch positive Effekte im Hinblick auf Devianz und psycho-soziale Dispositionen wie Selbstwertgefühl und leistungsbezogenes Selbstvertrauen zeigt; zudem wirkt sich eine solche Förderorientierung auch dämpfend auf Schulangst, Schulunlust und psychische und physische Aggressionen aus“ (Holtappels, 2003, S. 69). Auch so genannte ‚hard facts‘ wie strukturelle und organisatorische Merkmale von Schulen erweisen sich in verschiedenen Untersuchungen als erklärungsstark für absente Verhaltensweisen (Reissig, 2001; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Lee & Burkam, 2003). Moore (2004) trägt Befunde zum Einfluss der Schulgrösse zusammen, wobei unter anderem auch Anwesenheits- und Schulabbruchsquoten als Kriterien gewählt wurden. Kleine Schulen schneiden hier im Vergleich zu grösseren eindeutig besser ab:³⁷ „Small schools have lower incidences of negative social behavior, including truancy, classroom disruption, vandalism, aggressive behavior, theft, substance abuse and gang participation [...]. The holding power of smaller schools is considerably greater than that of large schools“ (Moore, 2004, S.

³⁷ Die Schulen wurden in dieser Review nicht in Kategorien hinsichtlich ihrer Grösse eingeteilt. Die formulierten Hypothesen gelten in der Form: „Je grösser die Schule, desto...“. Insofern können relative Aussagen zu grossen und kleinen Schulen gemacht werden, ohne jedoch einen Grenzwert festzulegen.

69). Stamm (2007) differenziert diese Aussage, indem sie sie um die Qualität der Beziehungen zwischen Schüler- und Lehrerschaft erweitert. Die Grösse der Schule macht einen Unterschied in Bezug auf das Risiko, hohe Absenzenraten zu erreichen, nämlich im Zusammenspiel mit den zwischenmenschlichen Beziehungen unter ihrem Dach. Auch aus den PISA-Studien geht explizit hervor, dass Schulen deutliche Unterschiede bewirken können, was die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler angeht. Deutschland und die Schweiz liegen hinsichtlich der schulbedingten Varianz signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Es wurden folglich deutliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihre Leistungen gefunden, welche die Schulen nicht ausgleichen konnten (OECD, 2005b). Diejenigen Länder, deren Schülerinnen und Schüler sowohl hohe Leistungen erzielt haben als auch deren Schulen eine niedrige *between-school variance* aufweisen, können also in zweierlei Hinsicht als die erfolgreichsten in PISA gelten, da sie einerseits das umfassendste Wissen zu vermitteln scheinen und andererseits für die grösstmögliche Gleichheit des erreichten Bildungsstandes sorgen. Dies gilt besonders für Finnland, Spanien, Australien, Kanada, Irland und Neuseeland. Die Rolle, welche die Schulen in Bezug auf Leistungen spielen, variieren allerdings von Land zu Land beträchtlich. Während in den genannten Ländern lediglich maximal 10% der Varianz der Schülerleistungen auf die einzelnen Schulen zurückzuführen sind, so sind es u.a. für Deutschland bis zu 60% (a.a.O., S. 29).³⁸ Generell konnte nachgewiesen werden, dass je weniger die Schulen eines Landes sich hinsichtlich des Leistungsniveaus unterscheiden, desto höher sind die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Weissbrodt (2007) stellt in einer Reanalyse der Daten von PISA 2000 fest, dass 1.6% der befragten deutschen Schülerinnen und Schüler in den beiden Wochen vor der Befragung mindestens fünfmal einzelne Schulstunden geschwänzt hatten und dass dieser Befund in Zusammenhang mit dem Anforderungsniveau der Schule stehe: „Besonders bei den Jungen steigt die Absentismusquote in Richtung niedriger Schulformen stark an. [...] Alle drei Formen des Schulabsentismus [kommen] bei Schülern in Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen häufiger [vor] als bei den Schülern anderer Schultypen“ (a.a.O., S. 92). Einen deutlichen Hinweis darauf, dass die Schule einen Unterschied macht in Bezug auf die Häufigkeit der Absenzen, liefert auch der Befund, dass die Qualität der Beziehung zu den Lehrpersonen sowie die Wahrnehmung des Schullebens eng

38 Diese Diskrepanz darf jedoch nicht vorschnell als Schuleffekt überinterpretiert werden, da sie v.a. auf die unterschiedlichen Schulformen in Deutschland zurückgeht, welche in anderen Ländern so nicht gegeben sind.

mit der Häufigkeit der Absenzen zusammenhängen (a.a.O., S. 102). Im Sinne einer Bindung an die Schule, die durch das vorhandene Angebot an die Schülerinnen und Schüler gefördert wird, kann mit Weissbrodt (2007) argumentiert werden, dass es durchaus relevant für das Absenzenverhalten ist, auf welche Schule eine Jugendliche oder ein Jugendlicher geht.

Synthese: Unterschiedliche Ergebnisse, Fragen an diese Untersuchung

Die besprochenen Untersuchungen zur Wirksamkeit von Schulen fördern fundamental konfligierende Ergebnisse zu Tage. Sie wurden mit der Absicht zusammen gestellt, die folgenden konträren Hypothesen gegeneinander abzuwägen:

1. Die Unterschiedlichkeit der Schulen bezüglich der Absenzen ihrer Schülerinnen und Schüler geht vollständig auf deren **Eingangsvoraussetzungen** zurück.



2. Die Unterschiedlichkeit der Schulen bezüglich der Absenzen ihrer Schülerinnen und Schüler geht in einem signifikanten Ausmass auch auf **Kontextmerkmale** der Schulen zurück.

Diese beiden Hypothesen sind bewusst allgemein gehalten; sie werden im Rahmen der Zusammenstellung der Teilmodelle für die Datenanalyse jeweils auf das Modell bezogen präzisiert. Augenfällig weisen frühe amerikanische Forschungen eher darauf hin, dass es keine Rolle spielt, welche Schule ein Kind besucht, während in britischen Studien seit Ende der 70er Jahre gerade das Gegenteil erkannt wird. Diese Widersprüchlichkeit der Ergebnisse wird bereits von Rutter et al. (1980) diskutiert und auf unterschiedliche Fragestellungen und Methodiken US-amerikanischer und britischer Studien zurückgeführt (a.a.O.). In den erwähnten deutschsprachigen Untersuchungen zum Thema steht hingegen ebenso wie in neueren amerikanischen Studien kaum in Frage, dass die von Jugendlichen besuchten Schulen unterschiedliche Outcomes im Sinne von Leistungsmassen, Devianz oder Identifikation mit der Schule hervorbringen (Pong, 1997). Eingangsvoraussetzungen im Sinne von Merkmalen der Herkunft, Leistungsfähigkeit und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler haben einen starken Anteil an der Erklärung von Outcomevariablen; eine signifikante Bedeutung kommt darüber hinaus der Schulkultur als Ethos des Umgangs miteinander, als Lernangebot und als Sozialraum zu. Zusammenfassend lässt sich bezüglich der unterschiedlichen pädagogischen

Wirksamkeit von Schulen konstatieren, dass die empirische Evidenz zu Gunsten der Ansicht, dass die Schule durchaus einen Unterschied macht für die gefragten Outcome-Variablen (Leistung resp. Absentismus) gegenüber der konträren Meinung stark überwiegt. Hieraus ergibt sich die Frage, worauf solche Unterschiede zurückzuführen sind und konkret, inwiefern die Merkmale einer Schule mit der Absenzenhäufigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zusammenhängen. Um diese Frage auf empirischer Basis zu beantworten, wird im folgenden Abschnitt ein theoriegeleitetes Arbeitsmodell generiert, welches im empirischen Teil aufgegriffen wird.

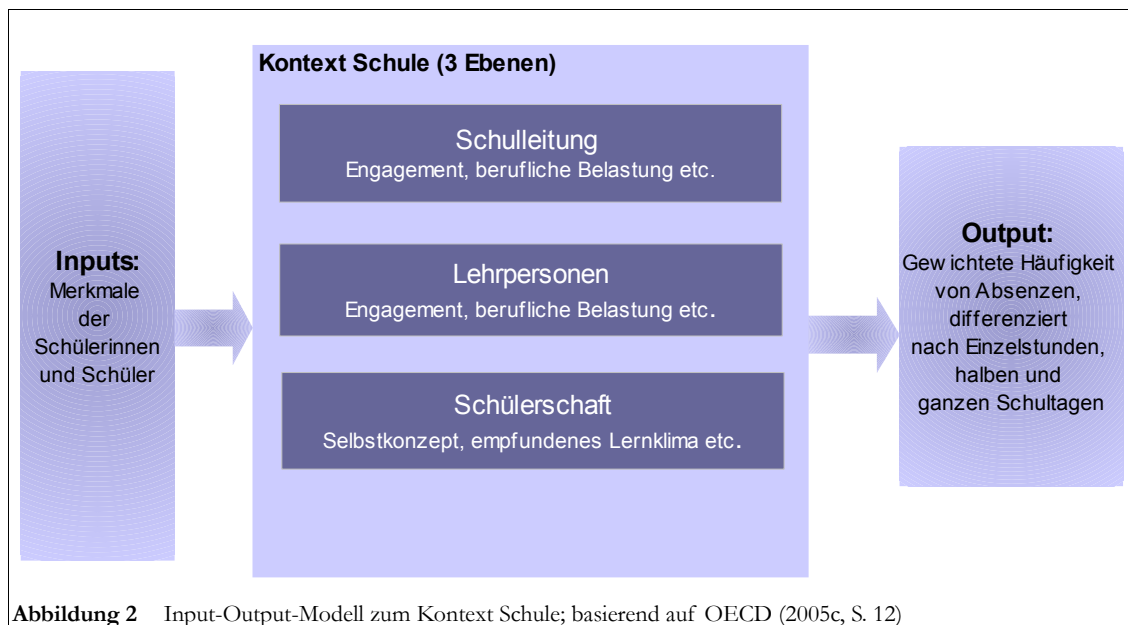
2.3. Statt eines Fazits: Verdichtung zu einem Arbeitsmodell

Als Abschluss dieses theoretischen Kapitels zur Schulentwicklung und Schuleffektivität bleibt die Annahme, dass die Präsenz der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts als Qualitätsmerkmal in bisherigen Arbeiten zum Thema lediglich als unabhängige Variable ‚mitgenommen,‘ nicht jedoch als abhängige Variable in den Mittelpunkt gerückt wurde. Dies soll daher im Rahmen dieser Arbeit geschehen, weshalb nun die vorgängig dargestellten Befunde zu einem Arbeitsmodell verdichtet werden, welches im empirischen Teil als theoretische Grundlage für die dort konstruierten Modelle dient. Im Sinne eines Fazits wird zunächst aufgezeigt, welche Elemente aufgrund der Schuleffektivitätstheorien in das Modell aufgenommen werden, ehe abschliessend das Modell dargestellt und kommentiert wird.

Ein Modell, welches Schulabsentismus als klar definierte Kriteriumsvariable umfasst, kann mit Cheng (1993) als Zielmodell bezeichnet werden. Eine Schule ist demnach genau dann ‚effektiv,‘ wenn sie ihre gesetzten Ziele erreicht hat.³⁹ Für die vorliegende Arbeit ist zu beachten, dass die Absenzenrate als Ziel nicht von den Schulen selbst definiert, sondern speziell für diese Dissertation post hoc festgelegt wurde und es sich daher nicht um ein Effektivitätsmodell im eigentlichen Sinne handelt, sondern um ein heuristisches Zielmodell zur Analyse und zum Vergleich eines willkürlich gewählten Aspekts innerhalb der Schulen. Der in das Modell integrierte Zielbegriff erhält für diese Arbeit zusätzlich eine fragende Komponente, nämlich ob es sich bei der Output-Variable der Absenzenquote um einen Schuleffekt, d.h. ein von der Schule hervorgebrachtes Produkt handelt. Aus den theoretischen Ausführungen zur Frage, ob

³⁹ Selbstverständlich sind diese Ziele inhaltlich diskutabel; eine Schule ist nicht dann ‚gut‘ oder ‚effektiv‘, wenn sie sich kaum Ziele setzt oder nur solche, die ohne Mehraufwand erreicht werden.

die Schule einen Unterschied macht in Bezug auf Leistungen und Absentismus der Schülerschaft, konnte die These extrahiert werden, dass der Besuch einer bestimmten Schule einen nicht zu vernachlässigenden Teil der Varianz bezüglich Schülerleistungen und Absenzen aufzuklären vermag. Deshalb wird in das Arbeitsmodell die Schule als Kontextebene integriert, unter welcher verschiedene mögliche Faktoren analysiert werden, die aufgrund bisheriger Forschung und Theorie wahrscheinlich mit Schülerabsenzen in Zusammenhang stehen. Hierunter fallen das Konstrukt des Lernklimas, das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, das Engagement und weitere Merkmale der Lehrpersonen sowie strukturelle und organisatorische Merkmale des Schulhauses. Da das Modell an dieser Stelle aufgrund der bislang kaum beachteten Relevanz von Absenzen für ein stimmiges Gesamtbild der Schuleffektivität hinsichtlich der einbezogenen Variablen relativ schmal und allgemein bleiben muss, wird es im empirischen Teil um Aspekte aus dort formulierten Hypothesen ergänzt bzw. diesbezüglich modifiziert, die anhand von Mehrebenenanalysen überprüft werden.



Als heuristisches Modell ist diese Abbildung die Grundlage für die Spezifizierung der analytischen Teilmodelle dieser Arbeit auf den drei Ebenen Schülerschaft, Lehrperson und Schulleitungen.

3. Schulabsentismus: bisherige Forschung zu schulischen Kontextfaktoren

Wie in Kapitel 1 dargelegt wurde, kann Schulabsentismus als Verhalten nur dann verstanden werden, wenn man sowohl seine individuellen als auch seine kontextuellen Bedingungsfaktoren und Begleitumstände berücksichtigt. Mit Aussagen wie „truancy is the ‚kindergarten of crime“ (Healy, 1915, zit. nach Turner, 1974) wurde bereits 1915 ein Zusammenhang von schulabsentem Verhalten und Devianz bzw. Delinquenz postuliert. Auch diverse jüngere Studien zum Thema befassen sich mit Schulabsentismus als einem Aspekt jugendlichen Verhaltens, welcher unter Umständen mit weiteren abweichenden Verhaltensformen einhergeht. Kapitel 3 ist einer Zusammenstellung relevanter Studien gewidmet, welche die Themen Schulabsentismus, mögliche Einflussgrößen aus dem schulischen Bereich sowie Folgen und Kovariate von Absentismus behandeln. Mit diesem Kapitel wird daher die Forschungslinie zur Rolle schulischer Faktoren für Schulabsentismus nachgezeichnet, indem analog zur Struktur in Kapitel 2 in chronologischer Reihenfolge die anglo-amerikanische und die deutschsprachige Forschungstradition beschrieben und die Thematik auf das Hauptinteresse dieser Arbeit hin verdichtet wird. Es wird gezielt auf Variablen eingegangen, die im schulischen Kontext prädiktiv für Absentismus sind. Damit werden die in Kapitel 1 vorgestellten theoretischen Zugänge ergänzt und um relevante empirische Befunde erweitert. Es wird sich zeigen, dass eine Reihe von Faktoren identifiziert wurde, die mit Schulabsentismus zusammenhängen; jedoch wurde kaum gezielt herausgearbeitet, wie das wiederholt angeführte ‚multifaktorielle Bedingungsgefüge‘, das Schulabsentismus erklärt und beschreibt, sich zusammen setzt. Abgeschlossen wird Kapitel 3 mit einer Beschreibung des Fribourger Forschungsprojekts, welches die Daten für diese Untersuchung liefert. Es hat als Grundlagenstudie Pionierarbeit im Bereich der Schulabsentismusforschung geleistet und widerspiegelt den aktuellen Forschungsstand der Schweiz.

3.1. Beginn der Thematisierung von Schule und Absentismus im angelsächsischen Raum

Schulabsentismus wurde als Forschungsgegenstand erstmals im englischen Sprachraum thematisiert. In Kontinental-Europa hingegen bestehen vergleichsweise grosse Defizite im Hinblick auf systematisch untersuchte Faktoren, Bedingungen und Verhaltensweisen in Zusammenhang mit Schulabsentismus. „Im Wesentlichen gründet dieses Defizit darin, dass in den USA Schulabsentismus seit langer Zeit unter dem weit gefassten Begriff der Delinquenz subsumiert wird, unter das Jugendstrafrecht fällt und entsprechend oft mit jugendstrafrechtlichen Sanktionen beantwortet wird“ (Stamm, 2006, S. 287). Auch in Grossbritannien werden die Kinder mit zur Rechenschaft gezogen, wenn sie ihrer Schulpflicht nicht nachkommen und den Unterricht aus einem nicht legitimierten Grund versäumen: „A child is lawfully absent when he is ill, or when there is some other unavoidable cause for his absence. *He and his parents* are breaking the law when he is kept away from school without good reason, or when he is playing truant“ (Tyerman, 1968, S. 21, Hervorh. durch C.R.). Dass Schulversäumnisse generell ein umfangreiches Phänomen zu sein scheinen, bemerkte beispielsweise Tyerman (1968, S. 19):

„Exact figures for absence from school are difficult to obtain; but those which are available from local authorities and school welfare officers show that if absence were evenly spread over the school population and over the school year, each child would be spending on an average nearly half a day away from school *each week*“ (a.a.O., Hervorh. durch C.R.).

Bereits zu dieser Zeit wird in Grossbritannien das Augenmerk nicht nur auf die Seite der Schulversäumnisse gerichtet, sondern im Gegenzug auch auf die Seite des Schulbesuchs (*school attendance*). Diese Umdeutung der Absenzenproblematik erlaubt die Angabe so genannter *attendance rates* als Qualitätsmerkmal britischer Schulen, welche bildungspolitisch immer wieder relevant werden, wenn es um die staatliche Förderung von Schulen geht. Im anglo-amerikanischen Sprachraum werden aus dieser Motivation heraus dann auch vorwiegend Wirkungsstudien zur *school effectiveness* durchgeführt, die zumeist auf den Leistungsbereich konzentriert sind. In den USA gilt bereits in den 1970er Jahren unter den Schulleitern weiterführender Schulen die nachlässige Anwesenheit als das zentrale Problem der Schulverwaltung.

Erste Studien wie z.B. von Wright (1978) in Virginia konzentrieren sich auf Faktoren, die mit niedrigen Anwesenheitsraten verbunden sind. Der wichtigste Befund dieser Untersuchung ist, dass in städtischen Schulen signifikant weniger geschwänzt wird als in suburbanen und ländlichen Schulen, möglicherweise aufgrund der Mithilfe der Kinder in der Landwirtschaft. Auch das fachliche Angebot einer Schule sowie das Alter der Lehrpersonen und die Möglichkeit, über praktische Arbeiten schulische Leistungen zu erzielen, spielen eine Rolle. Rutter et al. (1980) zeigen in ihrer Londoner Längsschnittstudie „Fünftehtausend Stunden“ dann als eine der ersten Forschergruppen, dass die Schule, welche ein Kind besucht, sich merklich auf die erzielten Leistungen auswirkt. Bereits in dieser frühen Studie werden nicht mehr nur die aggregierten Schülerantworten, sondern sowohl Individualvariablen der Schülerinnen und Schüler als auch die Schule als Organisation betrachtet, womit ein Paradigmenwechsel in der Schuleffektivitätssforschung markiert wird. Als besonders hoch positiv mit der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler (*attendance*) korrelierend erweisen sich eine koordinierte Curriculumplanung sowie die von den Lehrpersonen erwarteten Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Im Gegenzug dazu wirkt sich eine häufig vorzeitige Beendigung von Schulstunden ebenso wie Verwarnungen durch den Schulleiter nach Rutter et al. (1980) negativ auf die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler aus. Dies entspricht auch den Erkenntnissen, die Reynolds, Jones und St. Leger (1976) einige Jahre zuvor gewonnen hatten, als sie den Lehrerfolg von Sekundarschulen in einer relativ homogenen Arbeitergegend untersuchten. Trotz der scheinbar geringen sozio-ökonomischen Unterschiede der Schülerpopulationen können deutliche Variationen hinsichtlich der Anwesenheitsrate ermittelt werden. Besonders häufig tritt Absentismus auf, wenn das Schulklima von den Schülerinnen und Schülern als unangenehm empfunden wird. Dies ist dann der Fall, wenn die Schulleitung streng, unfreundlich und überaus bedacht auf die Einhaltung der Schulordnung ist. In der Folge wird sie von den Schülerinnen und Schülern als autoritär und feindlich eingestellt erlebt. Ausgeprägtes Konkurrenzdenken bei Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern erweisen sich ebenfalls als Risikofaktoren für häufige Absenzen sowie Schulangst. Zudem kann nachgewiesen werden, dass die Absenzen an Schulen mit hoher ausserunterrichtlicher Kooperation unter den Schülerinnen und Schülern vergleichsweise selten sind (Reynolds et al., 1980).

Reid (1982) setzt seit nunmehr 25 Jahren seinen Beobachtungsschwerpunkt auf massive Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer in Wales, welche etwa zwei Drittel eines Trimesters (engl: term) abwesend sind und vergleicht diese Anfang der 1980er Jahre als *matched samples* mit regelmässig anwesenden Schülerinnen und Schülern. Zentrale Resultate sind, dass sich diese beiden Schülergruppen vornehmlich in ihrer Familienstruktur, im Beruf ihrer Eltern und der Berechtigung zu kostenlosen Mahlzeiten (ein Indikator für einen niedrigen sozio-ökonomischen Status der Familie) in der Schule unterscheiden. Die massiven Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer haben von allen drei Gruppen das niedrigste akademische Selbstkonzept und am wenigsten Selbstvertrauen. Die Lehrpersonen sind in den Augen der Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer eine entscheidende Einflussvariable für ihr absentes Verhalten. Einige Jahre später identifiziert Sommer (1985) als relevante schulische Faktoren für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, auch und gerade in Bezug auf Absentismus, den Umgang mit Regeln, die Lehrpläne sowie die Einstellung und das Verhalten von Lehrern. Diese Arbeit ist noch deutlicher als die von Rutter von der Schule her gedacht und sucht speziell im schulischen Kontext nach Prädiktoren für absentes Verhalten. Coleman (1987) bettet seine Untersuchung zu *attendance* (Präsenz im Unterricht) und Schulabbrecherraten und damit zusammenhängenden schulischen Faktoren in soziologische Überlegungen ein und beschreibt Schulen als gegenüber den Familien formal komplementäre Institutionen. Diese können laut Coleman bei Kindern aus hohen Bildungsschichten einen grösseren Einfluss nehmen als bei Kindern aus niedrigeren Schichten. Letzten Endes machen jedoch nicht Schulen alleine einen Unterschied, sondern vielmehr diese in Verbindung mit dem Elternhaus. Die Schule liefert dabei gemäss Coleman einen Teil der Komponenten sozialen Kapitals für die Sozialisierung der Schülerinnen und Schüler (Lerngelegenheiten, Anforderungen und Anreize), während die Familie als das nähere Umfeld des Kindes weitere Faktoren beisteuert (Einstellungen, Arbeitshaltung/Anstrengung und Selbstkonzept).

Purkey und Smith (1991) geben einen Überblick über bis zu den 1990er Jahren veröffentlichte Studien zur pädagogischen Wirksamkeit von Schulen im englischsprachigen Raum. Sie stellen fest, dass die Übernahme von charakteristischen Merkmalen, welche in der einen oder anderen Darstellung vorgeschlagen wurden, sehr wahrscheinlich nicht in jeder anderen Schule gleichermassen zum Erfolg führt oder zumindest andere Ergebnisse hervorbringt als erwartet. Es zeigt sich jedoch die Tendenz, dass ein Klima der Einigkeit unter den Lehrpersonen, sich be-

stimmter Fächer verstärkt anzunehmen, den Erfolg schulischer Bemühungen zwar nicht garantieren, diesen jedoch ebenso fördern kann wie von den Schülerinnen und Schülern Lernerfolge zu erwarten, die Aufgabe zu lehren gewissenhaft wahrzunehmen und ein angenehmes Umfeld zu schaffen. Bos, Ruijters und Visscher (1992) liefern mit ihrer Untersuchung zum Schulabsentismus in vier niederländischen Städten eine europäische Perspektive. Die Forschergruppe erfasst in 36 holländischen Sekundarschulen die Absenzenraten an den Tagen Montag, Mittwoch und Freitag (insgesamt knapp 9000 Unterrichtsstunden) und stellt fest, dass in allgemein bildenden Schulen häufiger geschwänzt wird als in berufsbildenden Institutionen.

Reid (1999) setzt einen weiteren Meilenstein und wendet sich mit einer umfassenden, auf Wales und Schottland bezogenen Publikation vornehmlich an Schulen sowie mit ihnen kooperierende Institutionen, indem er zunächst auf erzieherisch-institutionelle, psychologische und soziale Auslöser für Schulabsentismus eingeht und auf dieser Basis mögliche Lösungsansätze zur Verringerung der Absenzen formuliert. Besonders einschlägig sind diese und weitere Untersuchungen von Reid, weil er neben quantitativen Daten kontinuierlich auch den Jugendlichen selbst das Wort erteilt und ergänzend qualitative Erhebungen durchführt. So weist er etwa darauf hin, dass Schwänzen ungerechtfertigt häufig mit Spass assoziiert wird. Allerdings: „The reality of truancy is very different. Many truants often engage in meaningless activity while away from school. Some are even bored, finding it difficult to while away their time. In fact, if you talk to many truants, they will privately admit that if they had their time over again they would never start truanting. For many persistent cases, the truants have become victims of their own misguided practice” (Reid, 1999, S. 1). Auf der Basis von langjährig gesammelten Interviews und der Verdichtung von Merkmalen identifiziert Reid drei Haupttypen von Schulabsentistinnen und Schulabsentisten (a.a.O., S. 6f.), die hier der Übersichtlichkeit halber nur in der männlichen Form beschrieben werden, jedoch sowohl Mädchen als auch Jungen meinen: *Der ,traditionelle’ oder ,typische’ Absentist*: Dieser Absentismustyp entspricht weitgehend dem in den Medien häufig beschriebenen ‚Schulschwänzer’, der tendenziell ein Einzelgänger aus einem ungünstigen sozialen Hintergrund ist und ein eher scheuer Mensch. Absentisten dieses Typs meiden laut Reid offene Konfrontationen, sind eher introvertiert und sich ihrer eigenen sozialen und bildungsbedingten Grenzen bewusst. Indem sie sich vor unangenehmen Stimuli in der Schule zurückziehen, versuchen sie diese Grenzen zu kompensieren. *Der psychisch bedingte Absentist*: Im Extremfall liegen bei diesem Typus schulphobische Züge vor. Mehrheitlich

jedoch versäumen psychisch bedingte Absentisten die Schule aus Gründen, die mit ihrem emotionalen und seelischen Befinden zusammenhängen. Solche Faktoren können etwa psychosomatische Krankheiten sein, aber auch Faulheit oder Angst vor Begegnungen in der Schule, die meist irrational begründet seien. *Der institutionelle Absentist:* Wie die traditionellen Absentisten kommen diese Jugendlichen häufig aus ungünstigen sozialen Verhältnissen. Bei diesem Typus sind die Ursachen für das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht jedoch fast ausschliesslich in dessen Schule zu suchen. Typischerweise gehören dieser Gruppe extravertierte, konfrontationsfreudige Jugendliche an, die sich während des Unterrichts vorwiegend demonstrativ auf dem Schulgelände, nicht jedoch in ihrem Unterricht aufhalten. Institutionelle Absentisten haben ein höheres Selbstkonzept als traditionelle Absentistinnen und Absentisten und in der Regel einen grösseren Freundeskreis. Gegenüber Sanktionen oder Autoritäten sind sie meist gleichgültig. *Der generische Absentist:* Dieser vierte Absentistentypus durchläuft und umfasst die übrigen drei Kategorien phasenweise. So mag ein Jugendlicher im Alter von elf Jahren ein traditioneller Absentist sein und sich mit 14 Jahren zu einem psychologischen oder institutionellen Absentisten entwickeln. Darüber hinaus gelang es Reid, Einblicke in die Strategien der Absentisten zu gewinnen. So unterscheidet er zwischen Pauschalabsenzen und Nach-Registrierungs-Absenzen als zwei Kategorien von Absentismus (*'blanket truancy'* und *'post registration truancy'*). Darunter ist nach Reid zu verstehen, dass eine Schülerin oder ein Schüler entweder einen bzw. mehrere Schultage komplett (*'pauschal'*) versäumt und hierfür keinen legitimen Grund nachweisen kann sowie im Falle der zweiten Kategorie, dass eine Schülerin oder ein Schüler sich zu Beginn eines Schultages als anwesend meldet und danach gezielt während einzelner Stunden oder für den Rest des Tages dem Unterricht fernbleibt. Wiederholt zeigt Reid, dass schulische Umstände zu den Hauptursachen zählen, die Jugendliche ihrem Absentismus zuweisen (Reid, 1999, S. 86ff.). Langfristig gesehen, gibt es drei „kritische Phasen“ (a.a.O., S. 93) für den Beginn mit Absentismus, nämlich die letzten beiden Grundschuljahre (Alter in Wales: 13-14 Jahre) sowie das erste und das dritte Jahr der weiterführenden Schule (15 und 17 Jahre). Reid vermutet als Begründung hierfür den Umstand, dass die Einteilung in *'akademische'* und *'nicht akademische'* Züge die Moral der Schülerinnen und Schüler zu senken scheint. Als wichtigste Erkenntnisse hält Reid fest, dass schulbedingte Gründe für Absentismus mit dem Alter zunehmen, ebenso massiver Absentismus – beides gilt

sowohl für Jungen als auch für Mädchen. Die meisten Schulen (in Wales) seien derzeit nicht sehr gut darin, initiale Absenzen zu erkennen und die Gründe dafür im Keim zu ersticken. Der Hinweis darauf, frühzeitig auf unerlaubte Absenzen zu reagieren, entspricht dem Tenor einer Vielzahl von Untersuchungen.

Lee (1999) kann in verschiedenen Studien zum Einfluss der schulischen Struktur und Organisation zeigen, dass das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang steht mit der Grösse einer Schule und dass diese ihrerseits Effekte auf die Organisation im Schulhaus nach sich zieht. Der Einfluss der Schulgrösse ist an Schulen mit einer relativ statusniedrigen Schülerschaft höher als an solchen mit einem hohen durchschnittlichen sozioökonomischen Status (Lee & Burkam, 2003, S. 361). Kleine Schulen scheinen demnach grundsätzlich ‚schülerfreundlicher‘ zu sein, indem die Lehrpersonen mehr Engagement für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zeigen, was sich wiederum auf deren Lernmotivation auswirkt (Lee & Loeb, 2000). Es darf hier allerdings nicht übersehen werden, dass ‚kleine‘ Schulen in US-amerikanischen Studien mit 600-900 Schülerinnen und Schülern in der Schweiz bereits mittleren oder grossen Schulhäusern entsprechen. Hingegen zeigt sich laut Lee und Burkam (2003) besonders in jüngeren quantitativ und qualitativ angelegten Untersuchungen, dass Jugendliche sich von der Schule abwenden und sie womöglich ganz verlassen, weil sie auf sozialer Ebene nicht motiviert sind, zur Schule zu gehen und im Gegenteil durch ihre Abwesenheit unangenehme Begegnungen vermeiden möchten: „Interviews with dropouts as they left school revealed that half said they were quitting explicitly for social reasons: because they didn’t get along with teachers or other students“ (Caterall, 1998; zit. nach Lee & Burkam, 2003).

Als nächste für diese Dissertation relevante Studie legt Rothman (2001) eine mehrbenenanalytische Arbeit zum Schulabsentismus und den Hintergrundfaktoren der Schülerinnen und Schüler in Australien vor. Damit bearbeitet er einen bis vor einigen Jahren offen gebliebenen Aspekt, welcher sowohl die individuell-familiäre als auch die institutionell-schulische Perspektive auf Absentismusverhalten berücksichtigt. Anhand einer längsschnittlich angelegten Mehrebenenanalyse kann Rothman (2001; 2004) nachweisen, dass die Unterschiede zwischen Schulen bezüglich ihrer Absenzenrate sowohl von der geographischen Lage als auch von der Schülerkomposition abhängen. Innerhalb von Schulen ergeben sich Unterschiede aufgrund von Migrationshintergrund und niedrigem sozio-ökonomischem Status der Schülerinnen und

Schüler. Interessanterweise haben gebürtige Australier dabei eine höhere Absenzenrate als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und Kinder mit niedrigem sozio-ökonomischem Status schwänzen häufiger als andere. Beide Effekte sind jedoch niedriger als erwartet. Rumberger (2001) betont in seiner Bestandsaufnahme zu jugendlichem Schulabbruch, dass das Engagement der Schülerinnen und Schüler als wichtiger Prädiktor für Absentismus und v.a. späteres vorzeitiges Ausscheiden aus der Schule dienen kann. Dies gilt selbst dann noch, wenn Kovariate wie Schulleistungen oder sozialer Hintergrund kontrolliert werden. Er spricht dem Absentismusverhalten gemeinsam mit Disziplinproblemen dabei die Rolle des gängigsten Indikators für späteren Schulabbruch zu. So kann Schulabsentismus in diesem Zusammenhang als einer von mehreren Faktoren innerhalb des Prozesses hin zu Schulabbruch gesehen werden. Rumberger weist bereits in früheren Studien darauf hin, dass *attendance rates* als Teil des Schulklimas erhoben werden und ist damit einer der wenigen, die der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler zumindest implizit den Status eines Qualitätsmerkmals für Schulen zusprechen. Reid (2005) vermutet, dass die Entwicklung von einer initialen unerlaubten Absenz hin zum persistenten Stadium sich zunehmend verkürzt und zieht hierfür curriculare Gründe heran (S. 33). Er analysiert die unterschiedlichen Erfassungssysteme von Absenzen in Wales, welche sowohl von den Schulen selbst als auch von externen Behörden vorgenommen werden. Erstaunlich hierbei ist die Erkenntnis, dass sich trotz zahlreicher Studien, welche ein transparentes und konsequentes Absenzensystem als Schlüsselvariable zur Eindämmung massiver Absenzen nachgewiesen hatten, in dieser Analyse folgendes zeigt: „Nearly all schools used electronic registration systems to track pupils and analyse attendance figures. Some undertook truancy sweeps. Despite these systems, determined pupils continued to skip classes, especially when being taught by supply teachers“ (a.a.O.). Die Natur des Zusammenhangs zwischen einem konsequenten Sanktionensystem und Absentismus bleibt folglich noch zu klären.

3.2. Aufnahme der Thematik als Forschungsgegenstand im deutschsprachigen Raum

Das Thema Schulschwänzen wird auch in Deutschland bereits in den 1970er Jahren wissenschaftlich behandelt, allerdings sehr spärlich und nicht unter pädagogischem Blickwinkel. Auch Studien in jüngerer Zeit sind zumeist regional begrenzt und nicht oder nur begrenzt repräsentativ (Oehme, 2007) bzw. sie befassen sich mit den gerade in den letzten Jahren ins Le-

ben gerufenen alternativen Beschulungseinrichtungen für Schulverweigerer bzw. deren Wirkung (Herz, Puhr & Ricking, 2004; Ricking et al., 2006) und weniger mit grundlagenorientierten Bestandsaufnahmen des Phänomens Schulabsentismus überhaupt. Wie in Kapitel 1.2 zur individuellen und institutionellen Perspektive beschrieben, setzen erste Forschungsarbeiten bei Schulabsentismus als pathologischem Verhalten an (Nissen, 1972). Dies resultiert darin, dass differenziert wird zwischen Schulverweigerern, die als psychisch krank und behandlungsbedürftig gesehen wurden, und Schulschwänzern, die indes eher als prädelinquent betrachtet werden (Ganter-Bührer, 1991). Erst ab 1993 erhält die Gegenposition, die institutionell orientierte Perspektive, Aufwind (Oehme, 2007) und sucht in den Schulen nach Bedingungsfaktoren für hohe Absenzenraten. Eine Kombination aus der individuellen und der institutionellen Betrachtungsweise herrscht in den letzten Jahren vor, wobei die Thematisierung von Schulabsentismus als Problem zwar regional repräsentativ, aber nicht bundesweit erfolgt. Eine Ausnahme ist der deutsche PISA-Datensatz aus dem Jahr 2000, der von Schümer, Tillmann und Weiss (2003) ausgewertet wird: „Als wichtiges Erfolgskriterium für ein Schulsystem kann die Akzeptanz gelten, die die Schule bei ihren ‚Kunden‘ findet“ (S. 210). Bei den deutschen 15-Jährigen ergibt sich, dass im Verlauf von lediglich zwei Schulwochen (!) in den neuen Bundesländern bei mehr als 40 Prozent, in den alten Bundesländern sogar bei nahezu 50 Prozent der Schülerschaft Unterrichtsversäumnisse vorliegen. Die Metaanalysen von Wagner und seinen Mitarbeitern (2007) liefern darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag im Sinne eines Überblicks über die Erforschung des Phänomens Schulabsentismus in Deutschland. Das Schweizer Nationalfondsprojekt an der Universität Fribourg erlaubt immerhin für die deutsche Sprachregion der Schweiz repräsentative Aussagen. Auch Schreiber-Kittl & Schröpfer (2002) haben mehrere regional begrenzte deutsche Studien gesichtet, in denen die Rolle schulischer Merkmale in Bezug auf das Schulschwänzen untersucht wird. So finden etwa Wetzels und seine Mitarbeiter (Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002) 1999 heraus, dass Schwänzen mit dem Schulniveau stark negativ korreliert: Je höher das Schulniveau, desto weniger wird geschwänzt. Zudem habe die formelle Kontrolle der Anwesenheit in der Schule durch Lehrpersonen einen „grossen Einfluss auf das Schulbesuchsverhalten“ (a.a.O.). Als weitere Variablen, die aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ihr Schwänzverhalten beeinflussen, werden die Qualität des Unterrichts, die Bedeutung der Schule für die eigene Zukunft sowie die Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften genannt. Dieselbe Forschergruppe erhebt 1999 in Delmenhorst Daten zu Schulabsentismus und Delinquenz. Als schulisch bedingte

Korrelate mit Absentismus werden die Qualität der Schule sowie Schulleistungen identifiziert, allerdings kann die Richtung des Effektes nicht geklärt werden. Das Klassenklima und die Beziehung zu Lehrpersonen sind weitere Einflüsse, wie dies auch schon Reynolds et al. (1976) oder Fend, Knörzer, Nagl, Specht und Vāth-Szusdiara (1976) gezeigt haben. Intensive Schwänzerinnen und Schwänzer beschreiben ihre Beziehungen zu den Mitschülern deutlich positiver als die zur jeweiligen Lehrperson. Neben dem Klima und der Qualität des Unterrichts rückt auch das schulische Wohlbefinden als Resultat dieser beiden Faktoren zunehmend in den Blick der Forschung (etwa Hascher, 2004). Dabei zeigt sich: Je höher das individuelle Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in ihrer Schule ist, desto stärker identifizieren sie sich mit ihr und desto niedriger fallen Absentismus- bzw. Abbruchraten aus. Ricking & Neukäter (1997) legen einen Übersichtsartikel vor, in welchem der damalige Forschungsstand differenziert aufgearbeitet wird. Die beiden Autoren widmen sich dem Bedingungsgeflecht an Variablen, die Schulabsentismus auslösen oder aufrechterhalten können. Unter anderem zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem „Absentismusaufkommen und der Schulqualität, zwischen Absentismushäufigkeit und Schulform sowie zwischen Absentismus und Schulleistungsversagen“ (Ricking & Neukäter, 1997, S. 50; Wetzels & Wilmers, 2000).

Ricking & Neukäter arbeiten den Wandel der Forschungsperspektive heraus, der sich in Bezug auf Schulabsentismus seit den 1970er Jahren vollzogen hat. Schulabsentismus in regelmässiger Form wird nicht mehr länger ausschliesslich als „Ausdruck kindlichen Ungehorsams oder eines ausgeprägten Wandertriebes“ (Stier, 1913, zit. nach Ricking & Neukäter, 1997) bzw. generell als individuell persönliches Fehlverhalten betrachtet, sondern als ein Produkt multifaktoriellen Wirkens innerhalb des schulischen Kontextes erwogen (Mutzek, Popp, Franke & Oehme, 2004). So sei ein „restriktives Schulumilieu mit hohem Reglementierungsgrad und demgemäss hohem Anpassungsdruck auf Schülerseite sowie ausgeprägtes Konkurrenzdenken bei Lehrern und Schülern“ (a.a.O., S. 61) ein schulischer Kontextfaktor, welcher unentschuldigtes Fehlen fördere. Eine zentrale Erkenntnis dieses die bisherige Forschung reflektierenden Artikels ist, dass die Frage nach einer Erklärung von Schulabsentismus losgelöst vom Einzelfall nicht redlich zu beantworten sei. Zudem geben die Autoren wertvolle Hinweise für die problematische Erfassung von Schulabsentismus, etwa aufgrund der schwierigen Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Versäumnissen. Eine Durchsicht verschiedener methodischer Zugänge zeigt klar, dass der Begriff Absentismus ohne eine operationale Dif-

ferenzierung (etwa hinsichtlich des Ausmasses der Abwesenheit) keinen relevanten Nutzen für die Wissenschaft und ihre Abnehmer erbringt, da (gelegentliches) Fehlen in der Schule zum Verhaltensrepertoire so vieler Schülerinnen und Schüler gehört, dass es nicht mehr als abweichendes Verhalten gelten kann. Hinsichtlich Alter und Geschlecht zeigen sich international, auch im deutschsprachigen Raum, keine eindeutig replizierten Tendenzen. Als ein wichtiges Korrelat mit (massivem) Schulabsentismus wird sowohl im englisch- als auch im deutschsprachigen Raum das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler identifiziert (a.a.O, S. 57). Eine bereits ältere Studie von Fend et al. (1976) sieht in Schulabsentismus einen Sozialisierungseffekt, der mit der Grösse und der damit verbundenen Anonymität einer Schule zusammenhängt. So kommen Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler signifikant häufiger zu spät und fehlen öfter als Gleichaltrige im dreigliedrigen Schulsystem. Dass das Engagement von Schülerinnen und Schülern in ausserunterrichtlichen Aktivitäten wie Schulgarten, Schülerzeitung oder Theatergruppe die Wahrscheinlichkeit senkt, häufig die Schule zu versäumen, weisen verschiedene Studien nach (Brimm, Forgety & Sadler, 1978; Willms, 2003; Fend, 2006). Holtappels (2003) zieht in jüngerer Zeit Bilanz über die Notwendigkeit, die Entwicklung und den Forschungsstand zur Schulqualität und Schulentwicklung. Er trägt dabei ein breites Spektrum an Aspekten der Schulqualität zusammen. Wesentliche Erkenntnis hierbei ist: alle empirischen Analysen verdeutlichen, „dass nicht einzelne Faktoren entscheidend sind, sondern das Augenmerk auf synergetisch wirkende Faktorenbündel zu richten“ ist (Holtappels, 2003, S. 55). Unterrichtsqualität und Lernkultur, Schulqualität und Erziehungskultur, Schulorganisation, Organisationsklima und Management sowie das Bildungssystem werden hierbei in den Mittelpunkt gerückt. In einer Studie über Wirkungen der Lernkultur (Tillmann et al. 1999; Holtappels 2003) zeigt sich, dass ein förderndes Lehrerengagement letztlich auch positive Effekte im Hinblick auf Devianz und psychosoziale Dispositionen wie Selbstwertgefühl und leistungsbezogenes Selbstvertrauen zeigt. Ausserdem wirkt sich eine solche Förderorientierung auch dämpfend auf Schulangst, Schulunlust und psychische und physische Aggressionen aus, welche als eng verbunden mit Schulabsentismus gelten können. Kontinuierlich nachgewiesen werden konnte, dass regelmässiges Schulschwänzen beinahe ausschliesslich unter den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern vorkommt (Tyerman, 1968; Fogelman, Tibbenham & Lambert, 1980; Sturzbecher & Dietrich, 1993). Dies zeigt sich auch in der gefundenen Überalterung (durch Klassenrepetition oder spätes Einschulen) notorischer Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer, was gemäss Stamm, Niederhauser, Ruckdäschel, Templer und Schmid (2007)

auf Unzufriedenheit und dem Meiden-Wollen des Ortes, an welchem man immer wieder erfährt, dass man den Ansprüchen nicht genügt, beruht. Allerdings bedeutet die Überalterung massiver Absentistinnen und Absentisten nicht zwingend, dass die Häufigkeit der Absenzen mit zunehmendem Alter ansteigt. Vergleichsweise alte Schülerinnen und Schüler bringen in eine Untersuchung zum Absentismusverhalten zwar im Vergleich zu jüngeren Klassenkameraden besonders viele Fehltage ein, jedoch sagt dies noch nichts über die Schülerpopulation und den Zusammenhang von Alter und Absenzen an sich aus. Altersaspekte sollten daher stets in Relation zur Klassenstufe berücksichtigt werden.

Befunde, die den Zusammenhang zwischen Schüler-Lehrer-Beziehungen und Schulabsentismus thematisieren, teilen sich im Wesentlichen in zwei Richtungen auf. So liegen sowohl Studien vor, die belegen, dass viele Schülerinnen und Schüler aus sozialen Gründen gerne zur Schule gehen (Ricking & Neukäter, 1997, S. 64), als auch solche, aus denen hervorgeht, dass Absentismus durch Schulangst bzw. konkrete Angst vor Lehrpersonen oder auch Mitschülerinnen oder Mitschülern begünstigt wird (a.a.O.). Aus soziologischer Sicht interessant ist die Frage des Verhältnisses und der Aufgabenverteilung von Schule und Elternhaus. Ulich (1996) macht in diesem Kontext darauf aufmerksam, dass die Beziehung zwischen Lehrern und Eltern eine schwierige zu sein scheint, die je nach Bildungsaspiration der Eltern in die eine oder andere Richtung belastet werden kann: Ist den Eltern die Bildung ihrer Kinder nicht wichtig, so stehen die Lehrpersonen mit ihren pädagogischen Bemühungen alleine da, achten die Eltern hingegen sehr auf einen hohen Bildungsabschluss, so geraten die Lehrenden häufig in Rechtfertigungsdruck für ihren Unterricht und besonders für schlechte Noten. Die reine Häufigkeit des Kontaktes zwischen Eltern und Lehrpersonen genügt in diesem Falle nicht für eine Operationalisierung und Analyse in Verbindung mit Schulabsentismus. Da sich dieser Kontakt in der Regel auf das formal Nötige beschränkt, liegt der Verdacht nahe, dass ein besonders häufiger Kontakt im Falle schlechter schulischer Leistungen besonders wahrscheinlich ist. Diese Annahme muss jedoch als ungesichert gelten, da es auch andere Gründe für einen relativ häufigen Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften geben kann.

Die bis dato aktuellste Analyse mit dem Fokus auf schulische Faktoren liefert die OECD (2005a). In dieser Auswertung der PISA-Daten von 2003 stehen die Qualität und Gleichheit von Schulen mit spezifischem Blick auf den Zusammenhang mit Leistungen im Mittelpunkt. Die Anwesenheitsrate der Schülerinnen und Schüler wird hierbei nicht berücksichtigt, jedoch lässt sich aus der Analyse der Zusammenhänge schulischer Faktoren mit der Leistungsperformanz ihrer Schülerinnen und Schüler eine parallele Fragestellung ableiten, welche sich nicht den Leistungen, sondern dem Schwänzverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler widmet. Auch im jährlichen Bericht der OECD, *Bildung auf einen Blick* (2006), in welchem regelmässig Indikatoren für erfolgreiche Bildungssysteme aufgezeigt werden, tritt die Absentismusquote nicht in Erscheinung. Bereits durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 kam die Frage auf, ob die gemessenen und in Testscores übersetzten Schülerleistungen als zentrales Qualitätskriterium zur Klassifizierung einzelner Schulen zulässig seien. Der Begriff des *„teaching to the test“* (Volante, 2004; Maag Merki, 2005) verweist auf die Gefahr einer durch auf akademischen Erfolg fixierten Kultur der Leistungsmessung bedingten Etikettierung von Schülerinnen und Schülern in Gruppen Leistungsstarker und Leistungsschwacher. Diese Unterteilung wiederum birgt das Risiko, gerade für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler in fatale Kreisläufe zu münden: So wirken sich schlechte Leistungen mit hoher Wahrscheinlichkeit negativ auf das Prestige bei Lehrpersonen und den meisten Mitschülerinnen und Mitschülern aus und motivieren darüber hinaus zu Verhaltensweisen, die einer negativen Etikettierung entsprechen. Diese verhindern wiederum, von diesem absteigenden Ast herunter zu kommen. Abgesehen von diesem individuell tragisch anmutenden Teufelskreis zeigen mehrere Studien (Lee & Burkam, 2003; Rumberger & Palardy, 2005), dass eine „verstärkte Orientierung an Leistungstests Gefahr läuft, einen gewissen Prozentsatz an Schulschwänzern und Abbrechern zu produzieren“ (Stamm, 2006, S. 293). Dies in dem Sinne, dass das Unterrichtsgeschehen mehrheitlich an überprüfbarer Performanz in Form von Testergebnissen ausgerichtet wird und damit schwache Klassenmitglieder in das Licht eines Hindernisses für gute Gesamtergebnisse rücken. Das gleichzeitige Vorliegen von guten Testergebnissen und hohen Absentismusquoten legt diesen Verdacht jedenfalls nahe.

Zusammenfassung des Forschungsstandes ohne die Schweizer Grundlagenstudie

Zusammenfassend kann aus den Teilkapiteln 3.1 und 3.2 festgehalten werden, dass einige Merkmale von Schulen sich bei der Untersuchung von Schulabsentismus kontinuierlich als relevant erwiesen haben. Darin enthalten sind sowohl strukturelle als auch kulturelle Faktoren. Eine verlässliche Struktur, das Curriculum und den Alltag im Unterricht betreffend, sind ebenso wichtig für eine attraktive Schulkultur wie die Einstellung und das Verhalten der Lehrpersonen. Überaus strenge oder unfreundliche Schulleitungs- und Lehrpersonen hingegen gelten als Absentismus begünstigend, ebenso ein ausgeprägtes Konkurrenzdenken im Schulhaus, Spannungen zwischen Schüler- und Lehrerschaft, Schulangst oder Anonymität an grossen Schulen. Auf der anderen Seite sind Faktoren, die Absentismus mindern, gemäss den zitierten Studien positive Erwartungshaltungen der Lehrpersonen, ein angenehmes Lernumfeld, schulisches Wohlbefinden sowie Förderorientierung der Schule. Als bislang ungeklärt oder widersprüchlich in Bezug auf Absentismus sind die geographische Lage und die Schülerzusammensetzung einer Schule zu nennen, ebenso wie Migrationshintergrund, der sozio-ökonomische Status oder ein strenges Absenzensystem bzw. die formale Kontrolle der Anwesenheit (Monitoring). Ebenfalls noch weitgehend ungeklärt bleibt, wie das eingangs dieser Arbeit genannte multifaktorielle Bedingungsgefüge, das in der einschlägigen Forschung mittlerweile als Konsens für die Erklärung und das Zustandekommen von Schulabsentismus gilt, sich genau zusammensetzt. Zwar wurden diverse einzelne Einflussgrössen identifiziert, doch liegt noch immer wenig Aufschluss über das Zusammenwirken von individuellen und kontextuellen Merkmalen vor. Im nächsten Abschnitt wird dargestellt, wie das Fribourger Forschungsprojekt auf diese Ausgangslage reagiert und welches die wichtigsten Grundlagen und Fragestellungen des Projekts sind.

3.3. Schulabsentismus als Forschungsgegenstand in der Schweiz: Das SNF-Projekt ‚Schulabsentismus – Ein Phänomen und seine Folgen‘

Das Thema Schulabsentismus ist auch in der Schweiz bereits vereinzelt und v.a. regional behandelt und untersucht worden. So zum Beispiel in einer Studie mit mehr als 400 Neuntklässlern im Kanton Basel-Land (Ruch-Hofer & Hamann, 2006), die im Juni 2004 einen Fragebogen zum Absentismus ausfüllten. Das Fazit dieser Studie ist, „dass in der Schule auf jedes

Schulversäumnis reagiert wird“ (a.a.O., S. 8) bzw. werden sollte, denn nur so könne eine Verhaltensänderung veranlasst werden. Da ihr Fehlen mehrheitlich nicht bemerkt bzw. nicht sanktioniert wurde, ergab sich für die Schüler keine direkte Notwendigkeit, die Absenzen zu reduzieren. Solche und weitere örtlich begrenzte Untersuchungen zeigen, dass Schulabsentismus bereits als soziale Tatsache in das Bewusstsein der Bildungsverantwortlichen gerückt ist. Allerdings fehlte vor der Lancierung der vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Grundlagenstudie ‚Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen‘ eine Datengrundlage, auf deren Basis verallgemeinerbare und dem Ausmass dieses Phänomens gerecht werdende Aussagen hätten formuliert werden können. In den folgenden beiden Abschnitten werden das Anliegen und die zentralen Ergebnisse des Fribourger Projekts in einer kurzen Übersicht dargestellt.

3.3.1. Vier forschungsleitende Grundfragestellungen

Das Forschungsprojekt⁴⁰ wurde in einem Zeitraum von 24 Monaten (September 2005 bis August 2007) als Studie zur Prävalenz, Deskription und Genese von Schulabsentismus unter Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und Schülern des 7., 8. und 9. Schuljahres und deren Klassenlehrpersonen (N=239) sowie (3) individuelle teil-standardisierte Interviews mit 14 Schulabsentistinnen und Schulabsentisten. Auf diese Weise konnten einerseits verschiedene Perspektiven auf das Phänomen Schulabsentismus eingenommen und andererseits sowohl quantitative Analysen in Form von linearen Regressionen und Mehrebenenanalysen als auch qualitative Betrachtungen in Form von Schulporträts und Fallkontrastierungen durchgeführt werden. Vier zentrale Fragestellungen strukturierten die Studie, die folgenden Abschnitte entstammen weitgehend dem Projektabschlussbericht oder sind stark an diesen angelehnt (Stamm et al., 2007):

40 Vgl. auch den Abschlussbericht zu diesem Projekt: Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen (Stamm et al., 2007).

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

Schulabsentismus stellte sich in der deutschsprachigen Schweiz als eine soziale Tatsache heraus. So hatte mehr als die Hälfte der Jugendlichen im Verlauf der gesamten bisherigen Schulzeit nach eigenen Angaben bereits einmal geschwänzt, 5% der Jugendlichen sogar mehr als fünf Mal im aktuellen Schuljahr und gelten daher als massive Schulschwänzer in der Untersuchung. Im Hinblick auf das Anspruchsniveau der Schulen konnte für die Schweizer Stichprobe eine dem internationalen Trend entgegengesetzte Tendenz gefunden werden: in Schulen mit erweitertem Anspruchsniveau wird häufiger geschwänzt als in grundlegenden Schulen oder in Kleinklassen.⁴¹ Geschlechterdifferenzen zeigten sich für die Gesamtstichprobe lediglich tendenziell, hingegen beim Vergleich einzelner Gruppen deutlich. So beginnen Jungen im Durchschnitt früher als Mädchen mit dem Schwänzen. Darüber hinaus sind die Jungen in der Gruppe der massiven Schwänzerinnen und Schwänzer mit 61% gegenüber den Mädchen mit 39% übervertreten. Massive Schulschwänzerinnen und -schwänzer haben ferner nicht überzufällig eine ausländische Nationalität.

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

Die Auslöser und Gründe für Schulabsentismus erwiesen sich als sehr vielfältig. „Entsprechend muss Schulabsentismus als multikausales Phänomen verstanden werden, das nicht von einzelnen Einflussfaktoren verursacht wird, sondern als Verhaltensoption aus dem Zusammenwirken mehrerer Umweltmerkmale heraus gewählt wird“ (Stamm et al., 2007). Des weiteren liessen sich sowohl in den Regressionsanalysen als auch in den drei mehrbenenanalytischen Kontextbetrachtungen (Gemeinde- und Schulgrösse, Schulniveau) folgende Faktoren identifizierten, die häufig in Verbindung 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 Note in Mathematik. In den Einzelfallstudien mit ‚bekennenden Schulabsentisten, zeigte sich ferner, dass die momentane Befindlichkeit in der Schule eine essenzielle Rolle für die situativ gebundene Entscheidung spielt, den Unterricht zu schwänzen. Langeweile im Unterricht oder die Abneigung gegenüber Begegnungen mit Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschülern kris-

⁴¹ Unter Kleinklassen werden im Schweizerischen Schulsystem Lerngruppen von i.d.R. maximal zehn Schülerinnen und Schülern verstanden, in welche die Jugendlichen aufgrund von Lern-, Verhaltens- oder Konzentrationsschwierigkeiten eingeteilt werden.

tallisierten sich hier als zentral heraus. Diese Stabilität über mehrere Analyseschritte hinweg erhärtet die Aussagekraft der Prädiktoren und die Vermutung, dass die in drei Kontexten 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 Absenzensystemen der einzelnen Schulen?

Es zeigte sich für Regelschulen die Tendenz, dass die Strenge des Absenzensystems (Sanktionen, formale Erfassung) proportional einhergeht mit der Schwänzerquote an einer Schule. Je strenger demnach das Absenzensystem, desto weniger wird geschwänzt. Bei den Kleinklassen zeichneten sich im Vergleich zu den Regelklassen keine Zusammenhänge zwischen dem Absentistenanteil der Schule und dem regulatorischen Umgang mit Absenzen ab.

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

Die selbstberichtete Delinquenz der befragten Jugendlichen erwies sich lediglich in leichtem und mittlerem Ausmass (Schwarzfahren, Unterschriften fälschen) als prädiktiv für Schulabsentismus. Besonders im Vergleich von Nicht-Schwänzern zu massiven Absentisten wurde deutlich, dass letztere fast alle bereits Delikte begangen hatten, während dies für die stets präsenten Schüler lediglich drei Viertel angaben; der Unterschied ist statistisch signifikant. In diesem Zusammenhang zeigen sich insofern Geschlechterdifferenzen, als die Jungen (besonders die massiv schwänzenden) häufiger und zudem schwerere Delikte zugaben als die Mädchen.

Das beschriebene Projekt bildet die Basis für diese Dissertation. Die Analysen werden anhand der Daten aus der Untersuchung durchgeführt, welche im April 2006 erhoben wurden. Um die Ausgangslage für die Analysen im empirischen Teil dieser Arbeit genauer zu charakterisieren, werden im Folgenden einige zentrale Befunde dargestellt. Damit wird der Forschungsstand zum Thema Schulabsentismus (mit Schwerpunkt auf schulischen Kontextfaktoren) abgerundet, ehe in Kapitel 4 die Fragestellung für die vorliegende Arbeit abgeleitet wird.

3.3.2. Grundlagenforschung: die Prävalenz von Schulabsentismus in der deutschsprachigen Schweiz⁴²

In diesem Teilkapitel werden kurz die wichtigsten Befunde des Fribourger Nationalfondsprojekts wiedergegeben, um den Forschungsstand für die Schweiz zu aktualisieren und die Grundlage für die vorliegende Dissertation zu beschreiben. Eines der zentralen Ergebnisse des Fribourger Nationalfondsprojekts ist, dass das Phänomen Schulabsentismus vielfach unterschätzt wird. Die Zürcher Studie zu Schulabsentismus in Verbindung mit Schulangst von Steinhausen, Müller und Winkler Metzke (2008) greift die Resultate der Fribourger Untersuchung auf und weist ebenfalls auf die Problematik der Unterschätzung hin. Schulabsentismus und implizit auch die diesbezügliche Belastung der untersuchten Schulen werden von einer deutlichen Mehrheit der Schulleiterinnen und Schulleiter als niedrig eingestuft (N=21). Lediglich sieben der befragten Schulleitungspersonen (25%) berichten, sich nur ‚leicht, bis ‚mittel, durch Schulabsentismus belastet zu fühlen. Die Einschätzung der Wichtigkeit wurde meist im Vergleich zu weiteren Belastungen der Schule vorgenommen und Absentismus daher als Randthema beurteilt (*„Verglichen mit Vandalismus oder Drogenproblemen etc. ist Schulabsentismus ein geringes Problem“*). Der geringen Bedeutung von Schulabsentismus entsprechend sind auch die genannten Häufigkeiten relativ niedrig. Praktisch alle Schulleitungen (N=27) sind mit dem Phänomen bereits an ihrer Schule in Kontakt gekommen. Es ist jedoch von Einzelfällen die Rede, bei denen stundenweises Schwänzen im Vordergrund steht oder ausnahmsweise ein ganzer Tag dem Unterricht fern geblieben wird. Eine andere Sprache sprechen jedoch die gleichfalls erhobenen Selbstberichte der Schülerinnen und Schüler: rund die Hälfte der befragten Jugendlichen hatte zum Zeitpunkt der Befragung bereits eigene Erfahrungen mit Schulabsentismus vorzuweisen; die Frage *„Hast du in deiner bisherigen Schullaufbahn jemals geschwänzt?“* wurde je zur Hälfte mit „ja“ bzw. „nein“ beantwortet. Die in der Untersuchung verwendete abhängige Variable bezog sich hingegen ausschliesslich auf das laufende Schuljahr. Hier beträgt der Anteil an Jugendlichen, die *in diesem Schuljahr* noch nie unerlaubt der Schule ferngeblieben sind (Nicht-Schwänzer), für die Gesamtstichprobe 70.5%. Die verbleibenden 29.5% der tatsächlichen Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer (N=1063) lassen sich in zwei Subgruppen einteilen: in Gelegenheits- und massive Schulschwänzerinnen und -schwänzer. Zu letzteren zählen für das Projektteam alle Jugendlichen, die angaben, dass sie im aktuellen

⁴² Diese und weitere relevante Forschungsergebnisse sind auch in Stamm, Ruckdäschel, Templer und Niederhauser (2009) nachzulesen.

Schuljahr bereits mehr als fünf Mal geschwänzt haben (N=194; 5.4%). Rund ein Viertel der Gesamtstichprobe (N=869; 24.1%) sind als Gelegenheitsschwänzerinnen und -schwänzer zu bezeichnen, welche nur ab und zu der Schule unerlaubt fernbleiben. In beiden Gruppen wird tendenziell mit steigender Klassenstufe häufiger geschwänzt. Einzig in der Gruppe der Kleinklassen-Lernenden bilden diejenigen Jugendlichen, die aktuell die 9. Klasse besuchen, eine deutliche Ausnahme: mehr als die Hälfte (51.5%) von ihnen und damit doppelt so viele wie in den übrigen Anforderungsniveaus gibt an, in diesem Schuljahr noch nie geschwänzt zu haben.

Die Schülerinnen und Schüler: massives Schwänzen versus Nicht-Schwänzen

Ein gezielter Blick auf die Extremgruppen der Nicht-Schwänzerinnen und -schwänzer sowie der massiven Schulschwänzerinnen und -schwänzer zeigte für das Projekt, dass diese beiden Typen sich bezüglich mehrerer Aspekte signifikant voneinander unterscheiden. Es wurden schulische, persönliche und familiäre Faktoren untersucht. Massive Schwänzerinnen und Schwänzer (insbesondere die männlichen unter ihnen) berichten signifikant häufiger als Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzer von einem als unangenehm empfundenen Umgangston an ihrer Schule. Diese Schülerinnen und Schüler haben häufiger eine schlechte Beziehung zu ihren Lehrpersonen als Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzer und zeigen deutlich häufiger negatives Verhalten im Unterricht oder ‚klinken‘ sich innerlich während der Unterrichtsstunde aus. Zudem sind massive Schwänzerinnen und Schwänzer (auch hier insbesondere die männlichen unter ihnen) bedeutend häufiger krank als ihre nicht schwänzenden Klassenkameradinnen und -kameraden, berichten jedoch auch signifikant häufiger von gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen wie dem Konsum von Alkohol, Tabak oder Haschisch. Sie geben auch häufiger an, strafrechtlich relevante Delikte begangen zu haben und schätzen diese Verhaltensweisen überzufällig häufig als „überhaupt nicht schlimm“ ein, was schlussfolgernd im Projekt mit einer erhöhten Delinquenzbereitschaft gleichgesetzt wird. Im Gegensatz zu den Nicht-Schwänzerinnen und -schwänzern verfügen besonders die männlichen massiven Schulschwänzer über ein niedrigeres Leistungs-Selbstkonzept. Dies bedeutet, dass sie ihre eigene Leistungsfähigkeit und -effizienz massiv schlechter einschätzen als die Vergleichsgruppe der präsenten Schülerinnen und Schüler. Die Eltern massiver Schulschwänzerinnen und -schwänzer interessieren sich signifikant seltener für Belange, die mit der Schule eng verknüpft sind, wie etwa den Unterrichtsstoff, Hausaufgaben und dergleichen. Besonders die männlichen Jugendlichen dieser Gruppe sind davon betroffen. Solche Interessensbekundun-

gen der Eltern gegenüber ihren Kindern werden unter dem Begriff ‚Monitoring‘ zusammengefasst. Monitoring aus der Perspektive der Eltern meint somit einerseits das wohlwollende Beobachten und Überwachen des Kindes in seinem schulischen Bildungs- und Entwicklungsprozess und andererseits die damit verbundenen Möglichkeiten des korrigierenden Eingreifens. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler zeigt deutlich, wie heterogen die Gruppe der Schulschwänzerinnen und -schwänzer insgesamt ist und wie vielfältig die damit verbundenen Bedingungsfaktoren für schulabsentes Verhalten sind.

Die Lehrpersonen

Die Angaben der Lehrpersonen verdeutlichen im Fribourger Projekt, dass ein Problembewusstsein für Schulabsentismus vorhanden ist und beinahe alle befragten Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer bereits selbst Erfahrungen mit schwänzenden Schülerinnen und Schülern gemacht haben. Ebenfalls dafür spricht, dass 81% der Lehrpersonen ihre Schule als eher stark oder sogar sehr stark von Absentismus belastet sehen. Beinahe 90% der Lehrpersonen haben selten bis manchmal mit Schulabsentismus zu tun (57% selten, 32% manchmal) und knapp 9% geben an, sogar oft schwänzende Schülerinnen und Schüler zu haben. So kann festgehalten werden, dass so gut wie alle befragten Lehrpersonen (98%) bereits einmal mit Schulabsentismus befasst waren und damit umgehen mussten. Schulabsentismus kann daher empirisch begründet als soziale Tatsache bezeichnet werden, was sich auch mit den Auskünften der Schülerinnen und Schüler deckt. Allerdings muss darüber hinaus bedacht werden, dass im Gegensatz dazu sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitungen Schulabsentismus im Vergleich zu anderen Faktoren als das geringste Problem an ihrer Schule einstufen. Im Vergleich zu ihren Schülerinnen und Schülern schätzen die Lehrpersonen die Merkmale, die zu einem angenehmen Schulklima beitragen (Klassengemeinschaft, guter Umgangston) positiver und das Angebot an ihrer Schule vielfältiger ein. Insgesamt zeigt sich allerdings, dass die Antworten von Schüler- und Lehrerschaft inhaltlich stets in dieselbe Richtung tendieren und sich hier keine grossen Unterschiede zeigen.

Die Schulleitungen

Wie bereits erwähnt, stufen die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter Schulabsentismus als ein eher marginales Problem ein, das zwar vorhanden ist, aber gemessen an anderen Belastungsfaktoren nur einen geringen Stellenwert hat. In den Interviews zeigte sich deutlich die schwierige Greifbarkeit des Phänomens Schulabsentismus: gemäss den Angaben der Schulleitungen handelt es sich bei Schülerinnen und Schülern, die durch massives Schulschwänzen auffallen, zumeist um Jugendliche mit einem schwierigen sozialen oder familiären Umfeld bzw. psychischen Problemen. Auch Schülerinnen und Schüler, die der Schule fern bleiben, weil sie sich in ausserschulischen Gruppen behaupten wollen (*„Prestige unter Gleichaltrigen“*), werden thematisiert. Etwa jede zweite Schulleitungsperson gibt an, dass die Fälle von kurzfristigen „Krankheiten“ von Schuljahr zu Schuljahr zunehmen. Aus dem Unterton bei der Formulierung wird die Annahme klar, dass es sich bei diesen „Krankheiten“ wahrscheinlich um Schulabsentismus handelt, der lediglich durch das elterliche Entschuldigungsschreiben im Nachhinein scheinbar legitimiert wird. Eine schwer zu bestimmende Anzahl an Schülerinnen und Schülern bewegt sich laut der Aussagen der Schulleitungen somit in einem ‚grauen‘ Bereich, was die Einschätzung und Erfassung der Dunkelziffer der effektiven Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer erschwert. Nach Ende des Projekts gingen auch Telefonanrufe von beteiligten Schulleitungen bei den Mitarbeitenden ein, die um Rat fragten bei solchen offensichtlichen Täuschungsmanövern von Eltern und/oder Ärzten. Dies widerspiegelt die Unsicherheit und ein Stück weit auch die Machtlosigkeit von Schulleiterinnen und Schulleitern gegenüber gezielt umgangenen Regeln.

Nach dieser Kurzübersicht über einige Resultate des Fribourger Projekts werden im anschliessenden Kapitel 4 die forschungsleitenden Fragen für diese Arbeit abgeleitet. Auf dieser Basis werden in Kapitel 5 zur Stichprobe und Untersuchungsstrategie sowie in Kapitel 6 zu den verwendeten unabhängigen Variablen sowie der abhängigen Variablen weitere, detailliertere Befunde vorgestellt, die für die Charakterisierung der untersuchten Schülerinnen und Schüler relevant sind.

4. Ableitung der Fragestellungen

Im ersten Teil dieser Dissertation wurden theoretische Zugänge zu Schulabsentismus vorgestellt und in Beziehung zu bildungsbiographischen Aspekten gebracht. Schulabsentismus wurde dabei als Element jugendlichen Handlungsrepertoires herausgearbeitet, das sowohl mit individuellen bzw. familiären Merkmalen der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt als auch mit deren schulischem Umfeld. Auch die Hauptfragestellung dieser Studie wurde bereits erwähnt. Folgende Übersicht zeigt, wie die Hauptfragestellung für die Datenanalyse in vier Teilfragestellungen untergliedert wird. Die Teilfragestellungen gehen auf die drei Analyseebenen *Individuum* (Schülerinnen und Schüler), *Klasse* und *Schule* zurück und werden in den nachfolgenden Abschnitten auf die zuvor gelegten Fundamente bezogen.

Hauptfragestellung

Inwiefern hängen Merkmale einer Schule mit der Absenzenhäufigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen?

Teilfragestellungen auf drei Ebenen

Ebene 1	Individualebene/ Schülerinnen und Schüler	a. Welche <i>Eingangsvoraussetzungen</i> der Schülerinnen und Schüler sind relevant für ihr Absentismusverhalten?
Ebene 2	Klassenebene/ Lehrpersonen	b. Welche <i>geteilten Wahrnehmungen</i> des Kontexts Schule durch die Schülerinnen und Schüler hängen darüber hinaus mit Absentismus zusammen?
Ebene 3	Schulebene/ Schulleitungen	c. Welche <i>strukturellen</i> Merkmale einer Schule hängen mit der Häufigkeit von unerlaubten Absenzen zusammen? d. Welche <i>kulturellen</i> Merkmale einer Schule hängen mit der Häufigkeit von unerlaubten Absenzen zusammen?

Abbildung 3 Schematik der forschungsleitenden Fragestellungen

Unter den *Eingangsvoraussetzungen* der Schülerinnen und Schüler werden ihre Hintergrundmerkmale verstanden. Dazu gehören das Geschlecht, der sozio-ökonomische Status der Familie, Migrationshintergrund, die beiden Leistungsindikatoren Klassenwiederholung und Mathematiknote sowie das besuchte schulische Anforderungsniveau und die Jahrgangsstufe (vgl. Baumert et al., 2007). Als *geteilte Wahrnehmungen* gelten auf den Kontextebenen aggregierte Variablen, welche vorwiegend Aspekte des Schulklimas und der Beziehungsstruktur innerhalb des Schulhauses abdecken. *Strukturelle Merkmale* einer Schule sind beobachtbare, klassifizierende Eigenschaften wie die Schülerzahl, das vorhandene Angebot einer Schulsozialarbeit oder auch die geographische Lage. Unter *kulturellen Merkmalen* schliesslich werden Urteile von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen und Schulleitungen verstanden, die sich auf die Beziehungsqualität und Prozesse (‚Policy‘ und ‚Ethos‘) in der Schule beziehen und auf der Ebene der Erhebung verbleiben, also nicht aggregiert werden.

Dass die Schule, die Jugendliche besuchen, von Relevanz für deren bildungsbezogene Entwicklung ist, wurde in Kapitel 2 hergeleitet und begründet. Baumert et al. (2007) argumentieren, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Schule milieuspezifische differenzielle Entwicklungschancen in Form von Begegnungen, Lernbedingungen und schuleigenen Traditionen vorfinden. Vor dem Argument, dass Schulabsentismus gerade dann zu einem Risikofaktor für die Bildungslaufbahn schulpflichtiger Jugendlicher wird, wenn er zu einer nachhaltigen Abkopplung vom institutionalisierten Bildungsprozess führt, bleibt zu klären, inwiefern Schulen als ebendiese Institutionen eine Rolle dabei spielen, dass Schulschwänzen über kurz oder lang für die Schülerinnen und Schüler zur attraktivsten Handlungsalternative wird. Dass Schulabsentismus in Deutschland und der Schweiz ein verbreitetes Phänomen ist, konnte bereits in zahlreichen Studien gezeigt werden (Ricking & Neukäter, 1997; Stamm et al., 2007; Weiss, 2007). Unabhängig davon, wie hoch die Prävalenz in einzelnen Regionen, Kantonen und Ländern tatsächlich ist, so konnte bislang kaum vertiefend herausgearbeitet werden, wie das inzwischen als Konsens geltende multifaktorielle Bedingungsgefüge, das zu Schulabsentismus führt, zu Stande kommt und sich zusammen setzt. Die vorliegende Dissertation macht sich daher eine Annäherung an diese bisherige Forschungslücke im Bereich der Schulabsentismusforschung zur Aufgabe, indem der Aspekt der schulischen Umgebungsfaktoren genauer beleuchtet wird. Rothman (2001) verfolgte mit seiner Mehrebenenanalyse einen ähnlichen Ansatz wie diese Arbeit und widmete sich der Trennung von Individual- und Kontexteffekten bei austra-

lischen Schülerinnen und Schülern. Er konnte zeigen, dass nach Kontrolle individueller Merkmale schulische Elemente durchaus mit den Absenzen der Jugendlichen in Zusammenhang stehen. Rumberger (2001) argumentiert darüber hinaus, dass Schulabsentismus als Ausdruck mangelnden schulischen Engagements bzw. fehlender Identifikation mit der eigenen Schule ein gewichtiger Indikator für die Gefährdung von Schulabbruch ist, was die Frage nach schulbezogenen Anziehungs- und Abstossungspunkten wiederum aufwirft. Daher lautet die *Hauptfragestellung* der vorliegenden Dissertation: Inwiefern hängen Merkmale einer Schule mit der Absenzenhäufigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen? Untersucht wird diese Frage anhand von strukturellen und kulturellen schulischen Merkmalen, welche innerhalb von sechs Teilmodellen zusammengestellt und analysiert werden (vgl. Kapitel 7). Die sechs Teilmodelle werden einerseits auf der Basis der Studie von Rutter et al. (1980) konstruiert und darüber hinaus aus den bisher nachgewiesenen starken Effekten abgeleitet, die schulische Kontextfaktoren auf die Performanz ihrer Schülerinnen und Schüler auszuüben scheinen (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; OECD, 2005c). Wenn also der Besuch einer bestimmten Schule derart relevant für die Leistungen eines Jugendlichen ist, so liegt die Vermutung nahe, dass ähnliches auch für die Neigung zum Schulschwänzen gelten kann. Dieser Ansatz wird in den sechs Teilmodellen zerlegt in die Frage, *welche* Merkmale einer Schule das Schwänzverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler konkret beeinflussen bzw. in Kombination mit welchen weiteren Merkmalen (z.B. schulische Biographie der Schülerinnen und Schüler) sie dies tun. Dem zu Grunde liegen zwei konträre Hypothesen, die es gegeneinander abzuwägen gilt: Die Annahme, dass Merkmale von Schülerinnen und Schülern einer Schule das Schulbesuchsverhalten so stark bestimmen, dass die Schule an sich keinen Unterschied macht (Effekte der Eingangsvoraussetzungen), steht als Aussage derjenigen gegenüber, dass die institutionellen Merkmale einer Schule darüber hinaus bedeutsame Unterschiede bei Variablen wie Absenzen oder Leistungen machen (Kontexteffekte). Die oben diskutierte institutionelle Perspektive auf Schulabsentismus soll, wie auch im Fribourger Projekt, der individuellen ebenbürtig behandelt werden, um mögliche Einflussfaktoren aus beiden Bereichen für die Analyse berücksichtigen zu können und nicht irrtümlicherweise bereits vorab wichtige Variablen aus der Datenanalyse auszuschliessen. Laut dem Bericht der OECD (2005c) zur Qualität und Gerechtigkeit von Schulen⁴³ ist die Schule, welche eine Jugendliche oder ein Jugendlicher besucht, in weiten Teilen massgeblich für die Leistungen, die sie erzielen. „Generally, research reviews indicate that fac-

43 Originaltitel: School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000.

tors that are closer to the students, actual learning process have the strongest impact. School factors have more impact than more distant factors, such as administrative characteristics of the education system at the national level“ (Wang et al., zit. nach OECD, 2005c, S. 13). Es kann insbesondere ein starker Zusammenhang zwischen Schulklima, Schülermerkmalen und Schulkontext gezeigt werden (a.a.O., S. 40): „The degree to which school composition and either school resources or school policies jointly explain variance could therefore be interpreted as an indicator of the magnitude of the inequitable distribution of human and material resources in a country“ (a.a.O., S. 41). Zumeist stehen in derartigen Untersuchungen Leistungsvariablen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Interesses, weshalb in Bezug auf ‚Leistung als Outcome‘ der Forschungsstand am ausgereiftesten und differenziertesten ist. Noch immer selten wird hingegen explizit das unerlaubte Fehlen im Unterricht in den Fokus genommen, so dass bezüglich der Rolle von schulischen Kontextfaktoren in dieser Arbeit teilweise ein Transfer von theoretischen Zugängen zu Kontextwirkungen auf Schülerleistungen hin zu möglichen Kontexteinflüssen auf *Schulabsentismus* vorgenommen werden musste. So etwa für die ausgewählten Devianztheorien oder die makrosoziologische Betrachtungsweise auf Schulabsentismus, ebenso wie für die individuell ausgerichtete Theorie zur Anstrengungsvermeidung. Bereits seit der Studie von Rutter et al. (1980) ist evident, dass auch unter Kontrolle des sozio-ökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler die An- und Abwesenheitsraten beträchtlich variieren und damit auch innerhalb der Schule sowohl strukturell als auch kulturell (Beziehungsebene) Einflüsse wirksam werden, welche sich in Präsenz und Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler niederschlagen. Damit wird die Frage, wie häufig Schülerinnen und Schüler einer Schule schwänzen, auch ein Thema der Schulentwicklungsforschung. Die bisherige Schulentwicklungsforschung in den USA, Grossbritannien und Europa wird von Scheerens (2002) in drei Kategorien von relevanten Faktorenbündeln für Schülerleistungen zusammengefasst: *Ressourcen* (Schulinputs), *Organisationsmerkmale* sowie *Unterrichtsbedingungen*. Diese Kategorien dienen im Rahmen der Datenanalyse als Basis für die Modellkonstruktion.

Ausgehend von der Annahme, dass Schulen als differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus an der Entscheidung ihrer Schülerinnen und Schüler, dem Unterricht fernzubleiben, mitbeteiligt sind, wird in den nächsten empirisch ausgerichteten Kapiteln die Datenanalyse elaboriert und beschrieben. Kapitel 5 ist der Stichprobe und der Untersuchungsstrategie gewidmet. In Kapitel 6 geht es um die Erhebung, Aufbereitung und Analyse der Daten sowie die Operatio-

nalisation der verwendeten Konstrukte. Kapitel 7 stellt deskriptive Befunde sowie die Konstruktion und Spezifikation der sechs Teilmodelle vor. Dann befasst sich Kapitel 8 mit der zusammenfassenden Darstellung und Interpretation der Resultate, ehe in Kapitel 9 die abschliessende Diskussion und darauf aufbauend Desiderate für künftige Forschungsvorhaben formuliert werden.

5. Stichprobe und Untersuchungsstrategie

In Kapitel 5 wird erläutert, anhand welches Untersuchungsdesigns die Fragestellungen dieser Dissertation bearbeitet und beantwortet werden sollen. Zunächst erfolgt die Beschreibung der Stichprobe aus Schulen, Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulleitungen. Anschliessend steht das Vorgehen bei der Datenanalyse im Mittelpunkt, indem aufgezeigt wird, wie das Abwägen zwischen den beiden Haupthypothesen (Eingangsvoraussetzungen versus Kontexteffekte) anhand von Mehrebenenmodellen durchgeführt wird. Der letzte Teil des Kapitels ist einer ausführlichen Beschreibung und Begründung der verwendeten Methode gewidmet. Da die Stichprobe dieser Untersuchung identisch ist mit der aus dem SNF-Projekt, ist Teilkapitel 5.1 teilweise dem entsprechenden Schlussbericht von Stamm et al. (2007) entnommen oder stark an diesen angelehnt.

5.1. Die Stichprobe: Schulen, Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen

In diesem Teilkapitel wird die untersuchte Stichprobe vorgestellt. Sowohl die Stichprobe als auch die Erhebungsinstrumente setzen sich aus mehreren Teilen zusammen: Befragt wurden Schülerinnen und Schüler sowie deren Lehrpersonen und Schulleitungen mit einem gezielten Fragebogen für die jeweilige Personengruppe. Bei den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden zusätzlich Interviewangaben quantifiziert und für die Analysen verwendet. Zunächst werden in den folgenden Abschnitten die befragten Schulen und Personen charakterisiert.

5.1.1. Beschreibung der Stichprobenziehung

Die Stichprobe von 28 Schulen wurde aus der Grundgesamtheit aller Oberstufenschulhäuser der neun am Nationalfonds-Projekt (Leitung: Prof. Margrit Stamm, Universität Fribourg) beteiligten Kantone Aargau, Appenzell-Ausserrhoden, Basel-Landschaft, Bern, Glarus, Graubünden, Sankt Gallen, Solothurn und Zürich in der deutschsprachigen Schweiz gezogen. Die Teilnahme der Schulen beruhte aus Datenschutzgründen auf Freiwilligkeit. Es wurde eine geschichtete Klumpenstichprobe gezogen, bei der bezüglich der geographischen Lage und des

Anforderungsniveaus Repräsentativität angestrebt wurde. Als Klumpen wurden aus den neun Kantonen die Schulhäuser gezogen und deren Teilnahmebereitschaft eingeholt. Die Schulhäuser wurden in Vollerhebung befragt, d.h. alle vorhandenen siebten bis neunten Klassen füllten den Schülerfragebogen aus.

5.1.2. Repräsentativität und Rücklauf

Die Schülerstichprobe kann anhand der Angaben des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik als repräsentativ in Bezug auf die Geschlechterverteilung, die Verteilung der Anforderungsniveaus und den Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund gelten. In Bezug auf die Gemeindegrösse sind kleine Gemeinden mit weniger als 1000 Einwohnern unterrepräsentiert im Gegensatz zu Gemeinden, die mindestens 5000 Einwohner haben und übervertreten sind (statistisch jedoch nicht signifikant). Dies ist angesichts der Tatsache, dass grosse Gemeinden anteilig mehr Schulen haben, akzeptabel. Bei den Schülerinnen und Schülern ist eine Rücklaufquote von 97% zu verzeichnen. Von den Klassenlehrpersonen füllten 86% ihren Fragebogen aus, von den Schulleitungen 94%. Von den 30 ursprünglich angefragten Schulen sahen zwei von einer Teilnahme ab.

5.1.3. Die teilnehmenden Schulen

Dieses Teilkapitel ist der Charakterisierung der 28 teilnehmenden Schulen gewidmet. Es werden relevante strukturelle Merkmale beschrieben, so dass die Klumpen der Stichprobe und ihre Verschiedenheit ersichtlich werden. In den Schulhäusern sind die Anforderungsniveaus⁴⁴ Sekundarschulzweig (zu denen auch die in einigen Kantonen üblichen Bezirksschulen zählen), Realschulzweig, Niveaunklassen⁴⁵ und Klein- oder Werkklassen vertreten. 13 Schulen in der

44 Die Sekundarschule entspricht dem Begriff der weiterführenden Schulen in Deutschland, wobei die genaue Abstufung von Kanton zu Kanton unterschiedlich ist. In Bern und Zürich etwa ist die Sekundarschule der Zweig mit den höchsten Anforderungen (entspricht dem deutschen Gymnasium), während andere Kantone wie z.B. der Aargau darüber noch die Bezirksschulen haben und damit die Sekundarschule der deutschen Realschule entspricht. Der Schweizer Begriff der Realschule ist daher nicht zu verwechseln mit der deutschen Realschule, er umfasst die anforderungsniedrigeren Niveaus und kann mit dem deutschen Terminus der Hauptschule gleichgesetzt werden. Klein- und Werkklassen sind kleine Lerngruppen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen wie Lernschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen.

45 Niveaunklassen sind ein integratives Unterrichtsmodell, in welchem die Schülerinnen und Schüler zwar im Klassenverband verbleiben, in einzelnen Fächern jedoch entsprechend ihrer Leistungen gruppiert und unterrichtet werden. Die Niveaus A und B entsprechen hier etwa dem Sekundarschullevel, die Niveaus C und D dem Realschulzweig. Werk- oder Kleinklassen sind spezielle Klassen für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten in kleinen Gruppen Unterricht erhalten.

Stichprobe haben solche Kleinklassen, deren Fragebogen im Vergleich zu dem der Regelschülerinnen und -schüler gekürzt worden war. Die in der Befragung vorhandenen Schulniveaus verteilen sich wie folgt: von den beteiligten Schulhäusern nahmen in drei ausschliesslich Schülerinnen und Schüler des Realschulzweigs an der Befragung teil, in weiteren zwei lediglich Lernende des Sekundarzweigs. In acht Schulen füllten sowohl Real- als auch Sekundarklassen den Fragebogen aus, in sechs Häusern Real-, Sekundar- und Kleinklassen. Sieben Schulstichproben bestanden aus Niveau- und Kleinklassen. In jeweils einer Schule nahmen ausschliesslich Niveaunklassen oder Oberstufenklassen an der Studie teil. 18 der 28 Schulen haben ein 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. In allen Schulen gibt es eine Schul- oder Hausordnung, 20 Schulhäuser haben zusätzlich ein Leitbild oder eine Präambel. Zunächst werden in den folgenden Abschnitten die Schulgrösse und das geographische Einzugsgebiet beschrieben, dann der Umgang mit Absenzen an der Schule sowie das aussercurriculare Angebot. Abschliessend wird in Tabelle 1 eine Übersicht erstellt, um die 28 Schulen zusätzlich zu den genannten Eigenschaften anhand der Merkmale sozio-ökonomischer Status der Schülerschaft und Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu charakterisieren.

Grösse und geographisches Einzugsgebiet der Schulen

Das geographische Einzugsgebiet der Schule wird durch die beiden Angaben zur Grösse der Gemeinde sowie der Schule⁴⁶ definiert. Die Schulstichprobe setzt sich dabei wie folgt zusammen: eine Schule befindet sich in einer Gemeinde mit weniger als 1000 Einwohnern, 11 Schulen in Gemeinden mit 1000 bis 4999 Einwohnern, 5 Schulen in Gemeinden mit 5000-9999

46 Die Einteilung der Schulen *städtisch*, *suburban* und *ländlich* erfolgt gemäss dem Richtwert des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik zur Volkszählung 2000 (2003). Darin zählen erst Agglomerationen ab 10000 Einwohnern als ‚städtisch‘; laut Jones und Duncan (1998) sollten jedoch die meisten Gruppen der Level-3-Einheiten (Schulen) möglichst nicht weniger als zehn Elemente haben. Aus diesem Grund wird für diese Untersuchung der Grenzwert von 5000 Einwohnern für städtische Schulen festgelegt. Dass wegen dieser Einteilung nur eine Schule als ‚ländlich‘ gilt, ist gemäss Kelvyn Jones (Leiter des Kurses *Multilevel Analysis* in der Essex Summer School 2007 und 2008; persönliche Mitteilung, 25. Juli 2008) unproblematisch und einer Unterteilung in vier Gruppen vorzuziehen. Die Angaben zur effektiven Grösse einer Schule beziehen sich in diesem Zusammenhang lediglich auf die Anzahl Oberstufenschülerinnen und -schüler. Bei 5 Schulen handelt es sich nicht um reine Oberstufenschulen, was zu einer Differenz zwischen der Gesamtschülerzahl und der Schülerzahl der Oberstufe führt. Für die Einteilung im Rahmen der Datenanalyse war die Schülerzahl in der Oberstufe ausschlaggebend.

Einwohnern und 11 Schulen liegen in Gemeinden mit über 10000 Einwohnern. Die meisten Schulen betreuen 100 bis 300 Oberstufenschülerinnen und -schüler (101-200: elf Schulen; 201-300: zehn Schulen). In sechs Schulen werden weniger als 100 Schülerinnen und Schüler und in einer Schule zwischen 301 und 450 Schülerinnen und Schüler unterrichtet.

Unterschiedliche Absenzensysteme an den Schulen

In Kapitel 3 zum Forschungsstand wurde darauf hingewiesen, dass das Absenzensystem einer Schule ein umstrittener Prädiktor für Schulabsentismus ist. Da sowohl Befunde vorliegen, die für eine präventive Rolle konsequenter Absenzensysteme sprechen als auch gegenteilige, ist der Einbezug dieses Merkmals für diese Studie besonders wichtig. An allen 28 teilnehmenden Schulen müssen Absenzen der Schülerinnen und Schüler schriftlich oder mündlich von den Eltern entschuldigt werden. Bis auf drei Ausnahmen verfügen ausserdem alle Schulen über Dokumente, welche den formellen Umgang mit Absenzen regeln (so genanntes Absenzenwesen oder Absenzensystem). Konkret werden die Fehlzeiten jedoch sehr unterschiedlich erfasst: 15 Schulen kennen Absenzenhefte, -talons oder -karten, in welche Absenzen und Entschuldigungen eingetragen und von den Eltern unterschrieben werden. In vier Schulhäusern werden die Fehlzeiten ausschliesslich von der Klassenlehrperson gesammelt und im Klassenbuch notiert, während die übrigen neun Schulen die Absenzen mit Hilfe der schriftlichen Entschuldigungen der Eltern registrieren, die in freier Form verfasst werden. In 20 der befragten Schulen gilt die Regel, die unrechtmässigen Absenzen der Schülerinnen und Schüler am Schuljahresende in deren Zeugnis einzutragen. An 23 der insgesamt 28 Schulen geben die befragten Schulleitungen an, dass die Schülerinnen und Schüler während des Schuljahres über so genannte Jokertage verfügen, welche frei, meist zu einem beliebigen Zeitpunkt und ausserhalb der üblichen Absenzenregelung, bezogen werden können. Möchte eine Schülerin oder ein Schüler einen Jokertag beanspruchen, so muss sie oder er dies vorab bei der Schulleitung ankündigen. Die Dauer der Jokertage variiert von zwei- bis maximal fünfmal einem halben Tag pro Schuljahr. Auf Sanktionen und Interventionen angesprochen, werden „klassische“ Strafen wie die verpassten Lektionen nachholen (14 mal), dem Abwart (Hausmeister) bei Putzarbeiten helfen (1) oder Zusatzarbeiten verrichten (3) genannt. Die gängigste Interventionsmassnahme ist die Kontaktaufnahme mit den Eltern und zusätzlich, falls die Schule über ein solches Angebot verfügt, mit der Schulsozialarbeit. Nur fünf Schulleitungen berichten über verhängte Geldbussen gegenüber den Eltern oder Schulausschlüssen (2) im Verlauf der letzten

fünf Schuljahre. Eine Schule verfügt im Zusammenhang mit dem Absenzenwesen über ein Belohnungssystem und damit positive Verstärkung der *Anwesenheit* im Unterricht: Schülerinnen und Schüler, die es schaffen, während eines ganzen Jahres lediglich zwei Einträge auf der Absenzenkarte in den Bereichen ‚Pünktlichkeit‘, Bemerkungen zu ‚Betragen/Ordnung/Anstand/Fleiss‘, und ‚Material vergessen‘ zu haben, erhalten von der Schule einen Kinogutschein und eine Anerkennungskarte für eine besonders lobenswerte Arbeitshaltung. Als Hauptbefund stellt sich heraus, dass die Absenzsysteme der teilnehmenden Schulen sehr unterschiedlich sind und daher für eine Gegenüberstellung einzelne Aspekte konkret betrachtet werden müssen, anstatt die Absenzsysteme als Ganzes zu vergleichen. Für die Analyse im Rahmen des Fribourger Projekts wurden die Absenzsysteme in ‚streng‘, ‚mittel streng‘ und ‚nicht streng‘ unterteilt, wie in unten stehender Übersichtstabelle (Tabelle 1) ersichtlich wird (Kriterien für die Unterteilung vgl. Stamm et al., 2007).

Förderangebote an den Schulen

Vor den Interviews wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gebeten, dem Fribourger Projektteam eine Aufstellung des Förderangebots ihrer Schule zukommen zu lassen. Die Kategorien, nach denen diese Angebote unterteilt werden, setzen sich aus den folgenden Bereichen zusammen: Wahl- und Freifächer, Mittagstisch, Aufgabenhilfe/Nachhilfe, heilpädagogische Angebote, Begabtenförderung, Logopädie, Schulsozialarbeit und schulpsychologischer Dienst. Die Angebote werden dahingehend klassifiziert, ob sie intern, extern oder gar nicht an der Schule angeboten werden. Um eine dreistufige Einteilung des Angebots in ‚schmal‘, ‚mittel‘ und ‚breit‘ zu erreichen, werden die Angaben gewichtet (intern=2; extern=1, nicht im Angebot=0). Dies ergibt eine effektive Verteilung von mindestens 7 und maximal 15 Punkten, wobei 7-9 Punkte als schmales, 10-12 als mittleres und 13-15 Punkte als breites aussercurriculares Angebot bezeichnet werden. Das breite aussercurriculare Angebot (15 Punkte) einer Schule ist beispielsweise so gestaltet, dass die Schule den Schülerinnen und Schülern direkt im Schulhaus Wahl- und Freifächer, Aufgabenhilfe/Nachhilfe, einen Mittagstisch, heilpädagogische Angebote wie Kleinklasse und Deutsch als Zweitsprache sowie Logopädie anbietet. Ausserdem verfügt sie über eine interne Schulsozialarbeit und einen schulpsychologischen Dienst. Die Begabtenförderung wird dort als einziges Angebot schulextern zur Verfügung gestellt. Ergänzt wird das Schulangebot zusätzlich durch schulinterne sozialpädagogische Projekte wie

Arbeitseinsatz und „2. Chance“⁴⁷. Von den befragten 28 Regelschulen verfügen elf über ein schmales, zehn über ein mittleres und sieben Schulen über ein breites aussercurriculares Förderangebot. Die folgende Übersichtstabelle zeigt die erhobenen strukturellen Merkmale der Schulen. Zur Wahrung der Anonymität sind die Angaben, ob die Schulen Kleinklassen haben und welche Anforderungsniveaus teilgenommen haben, nicht in der Tabelle enthalten.

⁴⁷ Als „2. Chance“ wird das angeleitete auserschulische Nacharbeiten versäumten Unterrichtsstoffes bezeichnet. Die Umsetzung eines solchen Angebots liegt in der Verantwortung der Schulen. Häufig werden hierfür Intensivwochen organisiert, die neben dem reinen Lernen des Stoffs auch ein darüber hinaus reichendes Motto haben, etwa „Was erwarte ich vom Leben“.

Tabelle 1 Strukturelle Merkmale der teilnehmenden Schulen

Schwänzeranteil	Schulnummer	Betreuungs-Angebot			Umgang mit Absenzen			SES (Höchster ISEI-Wert in der Familie)			Gemeindegrösse: Anzahl der Einwohner				Anteil der Schüler mit Migrations-hintergrund			Schulgrösse: Schülerzahl in der Oberstufe			
		schmal	mittel	breit	nicht streng	mittel streng	streng	niedrig	mittel	hoch	<1000	1000-4999	5000-9999	>10000	niedrig	mittel	hoch	0-100	101-200	201-300	301-450
0-15%	7		x				x		x			x			x			x			
	14		x			x		x				x			x				x		
	16	x			x			x			x				x			x			
	18	x			x					x		x			x			x			
	19			x		x			x			x			x					x	
	24	x					x	x				x				x					x
15-30%	5		x			x				x		x			x					x	
	12		x		x					x			x		x					x	
	13			x		x				x		x			x			x			
	20		x			x		x				x			x				x		
	21	x				x		x						x		x				x	
	22	x			x			x						x		x				x	
	27		x			x			x			x				x			x		
30-45%	4	x				x		x					x				x			x	
	8			x	x				x			x			x			x			
	9			x			x	x						x			x	x			
	10	x			x			x						x		x				x	
	11		x				x		x				x				x			x	
	15	x				x		x						x		x			x		
	23	x				x		x					x		x					x	
	25			x		x		x					x			x			x		
	28		x			x		x						x		x			x		
	29			x		x			x					x		x				x	
	31	x			x			x						x			x		x		
45-60%	6		x		x					x		x			x				x		
	17	x				x		x						x		x			x		
	30			x	x			x						x			x		x		
	32		x		x					x				x			x		x		

5.1.4. Die Schülerinnen und Schüler

An der Studie des Schweizer Nationalfonds-Projektes, aus welcher der hier verwendete Datensatz stammt, beteiligten sich 3942 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen sieben bis neun. Jeweils rund ein Drittel der Klassen in der Stichprobe entfällt auf die einzelnen Jahrgangsstufen (Klasse 7: 75; Klasse 8: 81; Klasse 9: 76; missing: 7). Das Alter der Jugendlichen variiert zwischen 12 und 17 Jahren; durchschnittlich waren die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Befragung 14.5 Jahre alt ($SD=1.1$). Die Altersgruppen verteilen sich wie folgt: 2% der Schülerinnen und Schüler gehören mit 12 Jahren zur jüngsten Altersgruppe, 19% waren zum Zeitpunkt der Befragung 13 Jahre alt, 29% waren 14, 30% 15 Jahre alt und die übrigen 20% waren mit 16 bis 17 Jahren unter den ältesten Befragten. Die Schülerinnen und Schüler besuchten zum Zeitpunkt der Befragung zu 58% eine Schule des erweiterten Niveaus, 34% gingen auf eine Schule des grundlegenden Niveaus und 8% besuchten eine Kleinklasse. Da in den Kleinklassen nicht derselbe Fragebogen eingesetzt werden konnte wie für die Regelklassen, werden aus Gründen der Vergleichbarkeit der Modelle in den Analysen ausschliesslich die Regelschülerinnen und -schüler berücksichtigt. Die für die Analysen verwendete Stichprobe beläuft sich demnach auf $N=3491$ Regelschüler (=92% der Gesamtstichprobe) in 220 Regelklassen. Schülerinnen und Schüler in Niveaunklassen wurden gemäss ihrem Anforderungsniveau eingestuft (A und B=erweitertes Niveau, C und D=grundlegendes Niveau). Die Schülerinnen und Schüler gehen demnach in 82 Klassen des grundlegenden Niveaus, 138 Klassen des erweiterten Niveaus und 19 Kleinklassen. Nachfolgend werden alle befragten Jugendlichen (zur vollständigen Charakterisierung der Stichprobe auch die Kleinklassen) hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Schulniveaus in Zusammenhang mit ihrem Geschlecht und ihrer Nationalität beschrieben.

Tabelle 2 Schulniveau und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler

Schulniveau	Geschlecht				Total	
	männlich		weiblich		N	%
	N	%	N	%		
Erweitertes Niveau	1060	49.0	1105	51.0	2165	100.0
Grundlegendes Niveau	682	52.3	621	47.7	1303	100.0
Kleinklassen	168	52.3	125	47.7	290	100.0
Total	1910	50.8	1851	49.2	3761	100.0

Missing: n=181; angegeben sind Zeilenprozent

Aus Tabelle 2 geht hervor, dass die Geschlechterverteilung innerhalb der Schülerstichprobe annähernd ausgeglichen ist: 50.8% der Befragten sind männlichen, 49.2% weiblichen Geschlechts. In Schulen mit erweitertem Anforderungsniveau befinden sich etwas mehr Mädchen als Jungen (51.0% gegen 49.0%), während in den Schulhäusern mit grundlegendem Niveau und Kleinklassen die Jungen etwas stärker vertreten sind (jeweils 52.3% gegen 47.7%).

Tabelle 3 Schulniveau und Nationalität der Schülerinnen und Schüler (Schweiz versus Nicht-Schweiz)

Schulniveau	Ausländische Nationalität		Schweizerische Nationalität		Total	
	N	%	N	%	N	%
Erweitertes Niveau	443	20.6	1705	79.4	2148	100.0
Grundlegendes Niveau	462	36.5	811	63.5	1273	100.0
Kleinklassen	166	58.1	118	41.8	284	100.0
Total	1071	28.9	2634	71.1	3705	100.0

Missing: n=237; angegeben sind Zeilenprozente

Gemäss Tabelle 3 haben knapp 30% der befragten Schülerinnen und Schüler eine ausländische Nationalität bzw. Migrationshintergrund (zwei Staatsbürgerschaften). Verhältnismässig sind die Schweizer Schülerinnen und Schüler in Schulen mit erweitertem Anforderungsniveau am stärksten vertreten: 79.4% der dort befragten Jugendlichen sind Schweizer. Auch im grundlegenden Niveau befinden sich mehr Schülerinnen und Schüler mit Schweizer Pass als ausländische Klassenkameraden (63.5% versus 36.5%). Einzig in den Kleinklassen überwiegen mit 58.1% Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Nationalität.

5.1.5. Die Lehrpersonen

Zusätzlich zu den Regelschülerinnen und -schülern wurden ihre Klassenlehrpersonen anhand eines Fragebogens befragt (N=220). Männliche Lehrer sind insgesamt mit einem Anteil von 62.8% (N=138) gegenüber ihren Kolleginnen (N=82; 37.2%) stärker vertreten. Zu ihrem Alter wurden die Lehrpersonen gebeten, sich in Gruppen von jeweils einem Jahrzehnt einzuordnen, weshalb hier kein Mittelwert angegeben und die Verteilung lediglich beschrieben werden kann. Ein knappes Drittel (32.8%) der teilnehmenden Lehrpersonen und damit die grösste Altersgruppe ist zwischen 50 und 59 Jahren alt. 23.4% sind 30 bis 39 Jahre alt und etwas mehr als ein Fünftel der Lehrkräfte 40 bis 49 (21.7%). Zur jüngsten Alterskategorie von

20-29 Jahren zählt knapp ein Sechstel (15.4%), während mit 6.6% die wenigsten Lehrpersonen der Stichprobe 60 Jahre oder älter sind. In den jüngeren Alterskategorien (bis 39 Jahre) sind die Lehrerinnen gegenüber den Lehrern stärker vertreten. Das Spektrum der Berufserfahrung der Lehrerinnen und Lehrer reicht von weniger als einem Jahr bis hin zu mehr als 30 Unterrichtsjahren. Mehr als ein Drittel der Lehrpersonen (37.1%) hat zwischen 6 und 20 Jahren Berufserfahrung, 44.9% und damit knapp die Hälfte der Lehrpersonen ist seit mehr als 20 Jahren im Lehrberuf. Etwa jede sechste Lehrperson (18.0%) kann mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung als Novize gelten. Durchschnittlich unterrichten die Klassenlehrpersonen ihre Klasse wöchentlich 16 Lektionen ($SD=6$). 106 Personen (44.4%) unterrichten im erweiterten Niveau, 86 Personen (36%) im grundlegenden Niveau, 42 Personen (17.6%) unterrichten nach Bedarf eine Real- oder Kleinklasse und die restlichen 5 Lehrpersonen (2%) leiten Klassen mit gemischtem bzw. integrativem Niveau, bei dem geistig behinderte Jugendliche gemeinsam mit nicht behinderten Klassenkameradinnen und -kameraden beschult werden.

5.1.6. Die Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Schulleiterinnen und Schulleiter aller beteiligten Schulen ($N=28$) wurden zunächst in einem teil-standardisierten Interview befragt und füllten zusätzlich einen Kurzfragebogen aus. Sieben dieser Schulen werden von zwei Schulleitungspersonen geführt. Die Altersverteilung der Schulleiterinnen und Schulleiter ist relativ homogen: 16 Schulleiterinnen und Schulleiter sind zwischen 40 und 49 Jahren alt, sieben zwischen 50 und 59. Nur drei Schulleitungspersonen sind unter 39 Jahren und zwei sind 60 Jahre oder älter. Knapp drei Viertel von ihnen (70%) sind männlichen, gut ein Viertel (30%) weiblichen Geschlechts. Die Befragten üben ihre Aufgabe als Schulleitung bereits 1-27 Jahre aus und sind im Durchschnitt seit fünfeinhalb Jahren als Schulleitung tätig ($SD=3.6$). Die überwiegende Mehrheit (93%) erteilt neben der Tätigkeit als Schulleitung auch Unterricht.

5.2. Strategie der Datenanalyse: sechs Teilmodelle mit Blick auf Schulabsentismus

Die Studie in der vorliegenden Dissertation hat den Charakter einer Tiefenanalyse und arbeitet mit den Daten aus dem Schweizer Schulabsentismusprojekt, um herauszufinden, welche schulischen Merkmale mit Schulabsentismus zusammenhängen. Hierzu werden zunächst theoriebasiert Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler bestimmt, die aufgrund ihrer vermuteten Wirkung als Eingangsvoraussetzungen in allen Modellen kontrolliert werden müssen (Rothman, 2001; Baumert et al., 2007). Auf diese Weise können Individual- von Kontexteffekten getrennt werden, wobei aufgrund des querschnittlichen Designs streng genommen nicht von ‚Effekten‘, gesprochen werden darf, sondern lediglich von Zusammenhängen. Die Untersuchung der Bedingungsgeflechte für Schulabsentismus bewegt sich in jedem der sechs Teilmodelle zwischen folgenden zwei konträren Hypothesen (vgl. Kapitel 2):

-
1. Die Unterschiedlichkeit der Schulen bezüglich der Absenzen ihrer Schülerinnen und Schüler geht vollständig auf deren **Eingangsvoraussetzungen** zurück.



2. Die Unterschiedlichkeit der Schulen bezüglich der Absenzen ihrer Schülerinnen und Schüler geht in einem signifikanten Ausmass auch auf **Kontextmerkmale** der Schulen zurück.
-

Jedes der sechs Teilmodelle enthält im Sinne der ersten Hypothese diejenigen Merkmale, welche die Schülerzusammensetzung ausmachen (Baumert et al., 2007). Es handelt sich um individuelle Eingangsvoraussetzungen wie das Geschlecht, Leistungsindikatoren (Mathematiknote und Klassenwiederholung), den sozio-ökonomischen Status der Familie, Migrationshintergrund sowie das Schulniveau und die Jahrgangsstufe. Von diesem ‚Basismodell‘, das die Schülerinnen und Schüler mitbringen, müssen durch die Hinzunahme weiterer Variablen im Sinne von Hypothese 2 die Charakteristika der Schule abgegrenzt werden. Solche schulischen Merkmale können entweder struktureller Art sein (Schülerzahl, Freifachangebot o.ä.) oder persönli-

che Urteile zu kulturellen Aspekten betreffen, etwa in Bezug auf die Qualität der Beziehungen oder der Prozesse innerhalb des Schulhauses. Auf diese Weise werden in jedem Teilmodell Bereiche des schulischen Alltags inhaltlich gruppiert und analysiert. Im folgenden Teilkapitel wird erläutert, welche Strategie für die Datenanalyse gewählt wird.

5.3. Methodik: Mehrebenenanalysen und deren Angemessenheit für die vorliegenden Daten und Fragestellungen

In diesem Teilkapitel wird die gewählte Methodik für die Datenanalyse beschrieben sowie die verwendete Software vorgestellt. Es ist gleichzeitig die Hinführung zum empirischen Teil dieser Arbeit. Bereits Durkheim (1930) betonte in seinem Werk zum Selbstmord, dass individuelles Verhalten durch soziale Ursachen bedingt und erklärt werden könne. Hinter der „Differenzierung zwischen den zwei in jeder Person existenten Wesen: dem individuellen Wesen und dem sozialen Wesen“ (Kurtz, 2007, S. 234) bzw. zwischen Individual- und Kollektivbewusstsein (Durkheim, 1930) steht der Grundgedanke, dass individuelles Verhalten in nicht unerheblichem Masse vom sozialen Kontext des Individuums beeinflusst wird. Auch Helmke und Weinert (1997) weisen darauf hin, dass die Kontextfaktoren schulischer Lehr- und Lernprozesse eine „eigentümliche, ziemlich theoriearm konzipierte Kollektion“ (S. 99) diverser vernetzter Determinanten seien, die man nicht dekontextuiert analysieren könne. Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Schülerinnen und Schüler sind Mitglieder von Klassen und Schulen, d.h. sie befinden sich in Bezug auf den untersuchten Gegenstand Schulabsentismus in einem bestimmten sozialen Kontext, dessen Einfluss nun im Zentrum des Interesses steht. Hieraus ergibt sich eine analytische Schwierigkeit, mit welcher sich die Sozialwissenschaften häufig konfrontiert sehen: Immer, wenn Themen oder Variablen untersucht werden, die innerhalb eines sozialen Kontexts situiert sind, muss der Ansatzpunkt der Analyse sowohl die Individual- als auch Gruppenebene berücksichtigen; es liegt also ein Mehrebenenproblem vor. So wird ‚Leistungsdruck‘ möglicherweise von Lehrpersonen ausgeübt, jedoch von Schülerinnen und Schülern empfunden, womit sich mehrere mögliche Analyseperspektiven ergeben (Ebene der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers, des Klassenmittelwertes oder auch der Lehrperson). Die Vielfalt der Perspektiven oder Ebenen verbietet eine Datenanalyse anhand von herkömmlichen linearen Regressionen und erfordert eine simultane Untersuchung aller beteiligten Ebenen: „Multilevel models are needed because with grouped data observations

from the same group are generally more similar than the observations from different groups, which violates the assumption of independence of all observations“ (Hox, 2002, S. 14). Schülerinnen und Schüler innerhalb derselben Schule sind einander in ihrem Antwortverhalten ähnlicher als Schüler verschiedener Schulen. Dieser Umstand kann in Mehrebenenanalysen berücksichtigt werden, indem zum einen ein direkter Effekt individueller und Gruppenvariablen auf eine abhängige Variable nachgewiesen und zum anderen festgestellt werden kann, ob die unabhängigen Variablen auf der Gruppenebene als Moderatoren von Zusammenhängen auf der Individualebene fungieren. Damit ist die einfache Regressionsanalyse ein Spezialfall der Mehrebenenanalyse, wobei die hier vorhandenen Residuen zerlegt und „auf dahinter stehende Kontexte rückbezogen“ (Schwetz & Subramanian, 2005, S. 63) werden. Wenn Gruppenvariablen Beziehungen auf niedrigerem Niveau (Individualebene) moderieren, erscheint dies als statistische Interaktion zwischen unabhängigen Variablen verschiedener Ebenen und kann gezielt interpretiert werden. Darüber hinaus bietet das Verfahren der Mehrebenenanalyse den Vorteil, dass Fehlschlüsse weitgehend vermieden werden können, denn Korrelationen auf der Makro- und der Mikroebene sind nicht identisch: betrachtet man nur eine der Ebenen und verallgemeinert von dieser auf die anderen, so kommt es leicht zu einer (ökologischen bzw. individualistischen) Fehlinterpretation⁴⁸, welche durch Mehrebenenanalysen vermieden werden kann. Dass anhand von Mehrebenenanalysen individuelle und schulische Einflüsse getrennt voneinander betrachtet werden können (Baumert et al., 2007), ist ein wesentlicher Anspruch dieser Arbeit; auf diese Weise kann den genannten Fehlerquellen vorgebeugt werden. Eine notwendige Voraussetzung für Mehrebenenanalysen ist die Datenerhebung in Clustern wie z.B. Schulklassen, wie dies in der Schweizer Studie durchgeführt wurde. Die Methode ist auch deshalb für diese Arbeit besonders geeignet, weil aus dem Gedanken der gleichzeitigen Betrachtung individueller und institutioneller Einflüsse auf Absentismus heraus die Analyse mehrerer Ebenen zu Tage fördert, inwiefern die Zugehörigkeit einer einzelnen

48 Ein ökologischer (kollektiver) Fehlschluss liegt vor, wenn Daten auf einer Makroebene (z.B. aggregierte Werte) ausschliesslich auf der Mikroebene interpretiert und damit falsche Schlussfolgerungen gezogen werden. Auch eine fälschlicherweise vorgenommene Übertragung von Korrelationen auf einer Ebene zu einer anderen wäre ein ökologischer Fehlschluss. Ein Beispiel: Der Anteil ausländischer Schüler in einer Klasse (Makroebene) kann mit der durchschnittlichen Note in Mathematik zusammenhängen, so dass die Aussage gilt: Je höher der Anteil ausländischer Schüler in einer Klasse, desto niedriger die durchschnittliche Note in Mathematik. Dies sagt jedoch nichts über Zusammenhänge solcher Art auf der Mikroebene aus. Beträgt der Anteil von Migrantenkindern in einer Klasse 30% und der Anteil von Schülern, die in Mathematik eine ungenügende Note haben, ebenfalls, so liegt der Schluss nahe, dass Migrantenkinder in Mathematik ungenügende Leistungen zeigen. Es ist allerdings rechnerisch möglich, dass nicht ein einziges Migrantenkind in dieser Klasse eine mangelhafte Mathematiknote hat. Korrelationen auf einer Ebene dürfen demnach nicht ohne weitere Überprüfung auf die jeweils andere Ebene analog übertragen werden (Stanat & Lüdtke, im Druck).

Schülerin oder eines Schülers zu einer bestimmten Klasse bzw. Schule für deren Schwänzverhalten von Bedeutung ist. Eine Software, die diese Besonderheit berücksichtigt, ist daher für die Datenanalyse unerlässlich. Das auf Mehrebenenanalysen spezialisierte Programm MLwiN wird für diese Dissertation in der Version 2.02 (bis Juni 2008) und ab Juni 2008 in der Version 2.10 beta (9) verwendet. Die Software wird im *Centre for Multilevel Modeling* an der Universität Bristol (UK) programmiert und laufend weiterentwickelt. Die Daten wurden von SPSS in ein ASCII-File umgewandelt und konnten so in MLwiN eingelesen werden. Zentrierung und andere Datentransformationen wurden in MLwiN durchgeführt, so dass jeweils der Rohdatensatz von SPSS in MLwiN übertragen wurde. Vor der Datenanalyse in Kapitel 7 wird für jedes Modell überprüft, ob folgende fünf Anwendungsvoraussetzungen gegeben sind (Backhaus, Erichson, Weiber & Plinke 2006)⁴⁹: die Linearität des Zusammenhangs zwischen den gewählten Prädiktoren und der abhängigen Variablen wird anhand eines Scatterplots graphisch geprüft.⁵⁰ Die Homoskedastizität (Gleichverteilung der Residuen über den unabhängigen Variablen) wird anhand eines Residuenplots (Basis: White-Test) überprüft sowie anhand der Varianz-Kovarianzmatrix, die vom eingesetzten Analyseprogramm MLwiN ausgegeben wird. Anhand der (konstanten) Varianzfunktion auf Level 1 (Schülerinnen und Schüler) lässt sich feststellen, ob Homoskedastizität besteht oder nicht. Ob Multikollinearität vorliegt und damit die Gefahr einer Fehlspezifikation, wird mittels einer Korrelationsmatrix der ausgewählten Prädiktoren getestet. Als Grenzwert wird ein Korrelationskoeffizient von .40 festgelegt (a.a.O.). Die Normalverteilung der Residuen zeigt ein Q-Q-Plot (Quantile-Quantile-Plot); auch diese Überprüfung erfolgt graphisch und wird nach der Anpassung des Kurvenverlaufs an die Gerade beurteilt (Hartung, Elpelt & Klösener, 2002). Eine eventuelle Autokorrelation der Residuen wird mit dem Durbin-Watson-Test überprüft, für den eine Wertetabelle den Ablehnungsbereich definiert (Verbeek, 2004). Ausreisser bei der abhängigen Variablen, also Schulen mit einer besonders hohen oder niedrigen Absenzenrate, werden auf der Basis eines Scatter-

49 Aus Gründen der Übersichtlichkeit befinden sich die entsprechenden SPSS-Outputs im Anhang. Wo nichts anderes erwähnt ist, sind die Anwendungsvoraussetzungen für Mehrebenenanalysen erfüllt.

50 Es wird sich zeigen, dass die Scatterplots teilweise Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren und der abhängigen Variablen erkennen lassen, die non-linear erscheinen. Dennoch kann aus zwei Gründen für jedes der Teilmodelle eine multiple Regression auf Mehrebenenbasis durchgeführt werden: Zum einen führt die Verletzung der Linearitätsannahme dazu, dass die Mehrebenenanalyse in MLwiN eine lineare Trendlinie schätzt, die im Sinne der kleinsten Quadrate die bestmögliche lineare Annäherung an die tatsächliche non-lineare Regressionsfunktion ist. Allerdings können die Standardfehler der Koeffizienten der Trendlinie verzerrt sein, da auch im Falle einer homoskedastischen Residualvarianz der tatsächlichen non-linearen Regressionsfunktion die Abweichungen von dieser Trendlinie heteroskedastisch sind. Zum anderen liegen für jedes der Teilmodelle vier weitere Anwendungsvoraussetzungen vor, welche die Methode der Mehrebenenanalysen abstützen.

plots identifiziert und probeweise aus der Analyse ausgeschlossen. Ändert sich die Verteilung der abhängigen Variablen, werden die betreffenden Schulen in den *fixed part* des Modells integriert, so dass diese Schulen ein eigenes differenzielles Intercept im Modell bekommen. Ändert sich durch die Herausnahme die Verteilung der Absenzen nicht, so werden die Ausreisser in der Stichprobe belassen und gehen wie die übrigen Schulen in den *random part* ein. Im Fribourger Datensatz liegt eine Schule als Ausreisser vor, die eine besonders hohe Absenzenrate aufweist. Jedoch ändert die Herausnahme dieser Schule die Verteilung in der gesamten Stichprobe nicht, weshalb sie im *random part* der Modelle verbleibt.

Ein weiteres Argument, welches die Entscheidung für ein mehrerebenenanalytisches Vorgehen stützt, ist der Einbezug der Varianz innerhalb der Stichprobe. Die folgende Graphik zeigt die Unterschiedlichkeit der teilnehmenden Schulen in Bezug auf ihr Absentismusaufkommen: vier Schulen liegen signifikant über der gestrichelten Durchschnittslinie und damit deutlich über der mittleren Absenzenrate, während fünf Schulen mit ihrer Absenzenhäufigkeit wesentlich unter dem Durchschnitt liegen. Dies erkennt man an den Begrenzungen der vertikalen Linien, deren Länge sich nach der Grösse der Schulen (Schülerzahl) richtet. Schneidet diese vertikale Linie die gestrichelte Horizontale (Durchschnittslinie) nicht, so unterscheidet die jeweilige Schule sich signifikant vom durchschnittlichen Absentismuswert.⁵¹

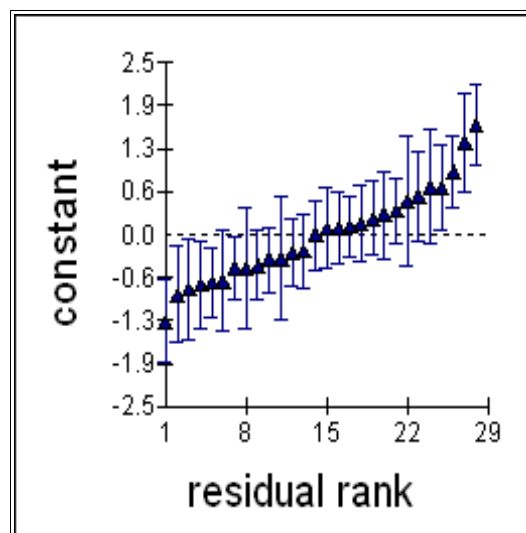


Abbildung 4 Residualränge aller 28 Schulen in Bezug auf deren Absenzenrate

⁵¹ Der Ansatz, die Residualränge gegen die Konstante abzubilden, wurde von Prof. Kelvyn Jones im Rahmen der *Essex Summer School* empfohlen (persönliche Mitteilung, 25.07.2008).

Die in dieser Dissertation untersuchte Stichprobe weist also eine markante Heterogenität auf: 19 Schulen liegen um den Durchschnitt mit ihren Absenzen, neun signifikant darüber bzw. darunter. Mehrebenenprozeduren erlauben das explizite Modellieren sowohl von Kontext als auch von Heterogenität, was für das Thema Schulabsentismus eine wesentliche Eigenschaft ist. Einführend wurde in dieser Arbeit gezeigt, dass zwischen Schülerinnen und Schülern, die nicht schwänzen, solchen, die gelegentlich ‚blau machen‘ und schliesslich massiv schwänzenden Jugendlichen differenziert werden muss. ‚Die Schulschwänzer, sind eine höchst heterogene Gruppe und keinesfalls alle in gleichem Masse gefährdet, sich dauerhaft aus dem Bildungsprozess zurückzuziehen. „One of the main attractions of multilevel models is their capacity to allow ‚relations to vary over context,“ (Jones & Duncan, 1998, S. 100). Mehrebenenmodelle enthalten demnach Informationen, die besagen, ob Zusammenhänge zwischen zwei Variablen in einer Schule stärker ausgeprägt sind als in anderen Schulhäusern. Neben Zusammenhängen zwischen Variablen, wie sie etwa auch in linearen oder logistischen Regressionen dargestellt werden, findet in Mehrebenenmodellen auch die Varianz der Zusammenhangsstärke Berücksichtigung. Mehrebenenanalysen gehen zunächst vom Prinzip einer linearen Regression aus, die in folgender Basisformel ausgedrückt wird:

$$Y = B_0 + B_1X + R,$$

wobei B_0 der so genannte Achsenabschnitt auf der y-Achse ist (Intercept) und B_1 der Regressionskoeffizient, der mit dem Prädiktor X verknüpft ist. Der als R bezeichnete Teil der Gleichung ist die Fehler- oder Residualkomponente und drückt denjenigen Teil der Kriteriumsvariablen Y aus, der auf einer linearen Funktion nicht (annähernd) abgebildet werden kann (Snijders & Bosker, 1999). Während in der dargestellten Regressionsgleichung die Residualvarianz R nicht weiter differenziert wird, zerlegt die Mehrebenenanalyse diese Gesamtresidualvarianz in zwei Teilvarianzen: die Abweichung einer Gruppe (u) von der Gesamtregressionsgeraden und der individuellen Abweichung (e) von der Gruppengeraden. Mehrebenenanalysen wenden dieses Prinzip an, um sowohl für die Zusammenhänge zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen innerhalb einer Gruppe (z.B. Schule) als auch für diejenige zwischen den Grup-

pen Regressionen zu berechnen. Für jede Gruppe werden separate Regressionsgleichungen aufgestellt, in denen die Kriteriumsvariable wie folgt durch die Prädiktorvariable ausgedrückt wird und jedes Individuum in dieser Gruppe einen eigenen *error term* (e ; Residuum auf Individualebene) hat:

$$Y_{ij} = B_{0j} + B_{1j}X_{ij} + e_{ij}$$

Hingegen für die Berechnungen der Zusammenhänge über alle Gruppen hinweg, werden die in der soeben dargestellten Gleichung verwendeten B-Koeffizienten erklärt:

$$B_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j}$$

und

$$B_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}Z_j + u_{1j}$$

Das u drückt in dieser Gleichung das Residuum auf Klassenebene aus. Z ist eine Kontextvariable, was durch das Subscript j ausgedrückt wird. Ein zentraler Gedanke hierbei ist, dass sich diese Zusammenhänge vollkommen voneinander unterscheiden können: „Within-group and between-group relations can be completely different, even have opposite signs. The true relation between Y and X is revealed only when the within- and between-group relations are considered jointly, i.e. by the multilevel regression“ (Snijders & Bosker, 1999, S. 29). Da in dieser Dissertation die Analyse einer möglichen Wirkung von Gruppeneffekten (schulischen oder klassenraumspezifischen Variablen) im Mittelpunkt des Interesses steht, wird mit dem *random intercepts model* als einfacher Variante des hierarchisch-linearen Modells gearbeitet (a.a.O., S. 43), welches denjenigen Anteil der Varianz einbezieht, der nicht auf der Individualebene bereits erklärt wurde (*fixed effects model*). Das *random intercepts model* eignet sich zudem für relativ kleine Gruppengrößen (<100), wie dies in dieser Untersuchung zumindest für einen Teil der Schulen zutrifft. Das Verfahren der Mehrebenenanalyse geht davon aus, dass Lebens- und Lernkontexte wie etwa Schulen grundsätzlich unterschiedlich sind. Die Hauptfragestellung dieser Analyseart ist diejenige nach der primären Varianzquelle und signifikanten kontextuellen Unterschieden von Erfahrungsräumen unter Berücksichtigung individueller Eingangsvoraussetzungen (Schwetz & Subramanian, 2005). Auf der Basis der Argumentation bis hierher konnte deutlich gemacht werden, weshalb Mehrebenenanalysen die beste Option für eine

stichhaltige Untersuchung des vorhandenen Datensatzes sind. Allerdings muss auch der Einwand beachtet werden, dass die Zahl der Ebene-3-Einheiten (hier: Schulen) mit $N=28$ vergleichsweise gering ist. Es gilt deshalb bei der Schätzung von Effekten auf *Schulebene*, die größere Variabilität der Parameterschätzungen zu berücksichtigen. Die Klassenebene als Analyselevel zwischen der Individual- und der Schulebene untermauert die Angemessenheit der Methodik und die zusätzliche Clusterung auf Schulebene ist ein Gewinn an Informationen über den jeweiligen Lernkontext der Schülerinnen und Schüler, der die Anwendung von Mehrebenenmodellen stützt. Zudem sind die meisten der untersuchungsleitenden Hypothesen auf die Individual- und Klassenebene bezogen. Der hierarchischen Struktur des Datensatzes kann also mit Mehrebenenanalysen am besten entsprochen werden.

Es ist jedoch auch zu beachten, dass gerade aufgrund des querschnittlichen Untersuchungsdesigns einige methodische ‚Stolperfallen‘ bei der Betrachtung von Effekten der Eingangsvoraussetzungen und des Kontexts bestehen, denen auch mehrebenenanalytische Verfahren nicht per se vorbeugen und die bei der Analyse und Interpretation zu beachten sind. Deshalb wird nun in Teilkapitel 5.4 auf methodische Schwierigkeiten hingewiesen.

5.4. Methodische Stolpersteine bei der Untersuchung von Eingangsvoraussetzungen in Querschnittstudien

Baumert et al. (2007) weisen darauf hin, dass die Einschätzung von Eingangsvoraussetzungen gegenüber Klassen- oder Schuleffekten stark auf die korrekte Spezifikation des theoretischen Modells rekurriert. So sei auch zu erklären, weshalb die Forschungsbefunde zu diesem Thema derart heterogen sind. In diesem Abschnitt soll mit Bezug auf Baumert et al. (2007), die hinsichtlich der u.a. mehrebenenanalytisch untersuchten PISA-Daten auf solche methodischen Probleme aufmerksam machen, der Blick auf mögliche methodische Schwächen oder ‚Fallstricke‘ gelenkt werden.

Das erste Problem ist die Reziprozität der Interaktionen zwischen Personen und ihrer Umwelt. So werden einerseits Schulen durch ihre Schülerinnen und Schüler geprägt, andererseits die Schülerinnen und Schüler aber auch durch ihre Schule. „Dieses Problem der Reziprozität ist nur dann in Modellen lösbar, wenn die Interaktionsmechanismen bekannt und spezifizierbar sind. Dies ist in der Regel nicht der Fall. Gleichwohl macht es zum Beispiel schulpoli-

tisch einen grossen Unterschied, ob man beim Nachweis eines korrelativen Zusammenhangs zwischen Verhaltensproblemen und sozialer Zusammensetzung von Schulen von Kompositionseffekten der Schülerschaft ausgeht oder annimmt, man habe es mit einzelnen Risikokandidaten zu tun, die für das Schulklima verantwortlich seien“ (a.a.O.). Auch für den hier behandelten Datensatz muss dieses Reziprozitätsproblem weitgehend ungeklärt bleiben, da die Entscheidung, ob es sich bei einzelnen Korrelaten um Eingangsvoraussetzungen (bzw. mögliche Kompositionseffekte) oder um „einzelne Risikokandidaten“ handelt, mangels der Kenntnis diverser Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Vorwissen, Intelligenz o.ä. Fähigkeitsmasse) nicht zu beantworten ist. Dieser ‚Stolperstein‘ kann jedoch über eine breite theoretische Fundierung aller Modelle inklusive des Basismodells wenn auch nicht umgangen, so doch überschritten werden, indem auch die Interpretation der Resultate stets im Bewusstsein der Unbestimmtheit von Eingangsvoraussetzungen oder Individualrisiken der Schülerinnen und Schüler erfolgt.

Ein zweites, sehr dringliches Problem ist die Auswahl und Vollständigkeit der Prädiktorvariablen auf der Individualebene („Endogenitätsproblem“, a.a.O., S. 118): „Im schulischen Bereich beruhen die meisten Fehlspezifikationen von Modellen auf der Nichtberücksichtigung relevanter individueller Merkmale“ (a.a.O.). Lässt man auf der Individualebene Prädiktoren ausser Acht, die sowohl mit der abhängigen Variablen als auch mit Ausprägungen von Kontextvariablen kovariieren, so besteht einerseits die Gefahr einer Überschätzung von Eingangsvoraussetzungen und andererseits von Effekten des schulischen Kontexts. Für den hier verwendeten Datensatz lässt sich dieses Problem am Beispiel des Migrationshintergrunds der Schülerinnen und Schüler zeigen: Gemäss Dollase, Ridder, Bieler, Köhnemann & Woitowitz (1999) ist von einer Selbstselektion von Zuwanderern in bestimmte Wohnviertel auszugehen, welche sich auch in den Schulen der betreffenden Einzugsgebiete widerspiegelt. Wenn nun pro Schule oder Klasse der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ermittelt wird (Aggregation), so liegt ein Artefakt vor, dass einerseits auf Individualebene keine Entsprechung hat (eine Schülerin oder ein Schüler hat entweder Migrationshintergrund oder nicht; in jedem Fall hat sie oder er keinen *Anteil* mit Migrationshintergrund) und andererseits muss dieses Konstrukt durch weitere, für die abhängige Variable relevante Indikatoren auf Individualebene ergänzt werden. In dieser Arbeit werden für die Individualebene fünf Prädiktoren konstant kontrolliert: der sozio-ökonomische Status, der Migrationshintergrund, die Ma-

thematiknote und Klassenwiederholung als Leistungsindikatoren sowie das Geschlecht⁵² (vgl. Kapitel 6.4). Diese Individualtriade aus Herkunft, Leistung und Geschlecht kann, wie in Kapitel 3 zum Forschungsstand herausgearbeitet, theoretisch und empirisch als ausreichend gesicherte Basis für die kontrastierende Entdeckung umfeldbezogener Effekte gelten; ob sie vollständig ist, muss jedoch offen bleiben. Aufgrund der vorliegenden Daten sind weitere denkbare Variablen wie etwa Intelligenz zudem nicht operationalisierbar, so dass auch von dieser Seite her die Möglichkeiten der Individualdatenkonstellation begrenzt sind.

Ebenso wenig erwünscht wie das Endogenitätsproblem ist eine Überkontrolle auf Individual-ebene, die entsteht, wenn etwa Leistungen als Kriteriumsvariable untersucht werden, die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (als Voraussetzung für diese Leistungen) allerdings zeitgleich mit der Kriteriumsvariable erhoben werden („*mediation bias*“, a.a.O., S. 119). Da für Schulabsentismus noch nicht ausreichend geklärt ist, welche die entsprechenden damit verbundenen Korrelate sind, die zu einer Überkontrolle führen würden, muss diese Gefahr zumindest in Betracht gezogen werden. Diesem Problem wird begegnet, indem bei den Resultaten der Analyse nicht von Einflüssen oder Effekten, sondern neutraler von Zusammenhängen ohne Bestimmung ihrer Richtung gesprochen wird. Darüber hinaus kann es Probleme bei der Datenauswertung geben, wenn relevante Hintergrundmerkmale unberücksichtigt bleiben, die jedoch aus theoretischer Sicht inhaltlich stark mit der Kriteriumsvariablen verknüpft sind. Baumert et al. (2007) nennen als Musterbeispiel für so geartete Fehlspezifikationen die Nichtberücksichtigung der Schulformzugehörigkeit, wenn gegliederte Schulsysteme untersucht werden. In der vorliegenden Untersuchung wird daher, wie erwähnt, neben den genannten individuellen Prädiktoren auch das Anforderungsniveau des Schulzweigs, den die Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Befragung besuchten, kontrolliert.

52 Auch auf Klassenebene werden zwei Variablen konstant kontrolliert, da sie gemäss Baumert et al. (2007) über individuelle Eigenschaften hinaus zu relevanten Eingangsvoraussetzungen gehören: das Alter der Schülerinnen und Schüler, operationalisiert über die Jahrgangsstufe in der Schule, und das Anforderungsniveau. Da aus Gründen der Multikollinearität nicht Alter *und* Jahrgangsstufe der Jugendlichen in die Modelle einbezogen werden sollen, wird die Jahrgangsstufe als Altersindikator gewählt. Die Entscheidung, nicht das individuelle Alter, sondern die Zugehörigkeit zu einer Klassenstufe zu verwenden, beruht auf der Zielsetzung dieser Arbeit, *schulische* Faktoren in Zusammenhang mit Absentismus zu fokussieren und damit die Schülerinnen und Schüler so weit als möglich als Teile eines sozialen Kontexts (Klasse, Schule) zu untersuchen. Mit der Wahl der Klassenstufe wird der Kohortengedanke akzentuiert, dass ein Jugendlicher, ob er nun dem durchschnittlichen Alter seiner Klasse entspricht oder nicht, durch die Zugehörigkeit in eben dieser Klasse(nstufe) sozialisiert wird.

Eine letzte Schwierigkeit, auf die auch Lüdtke, Trautwein, Kunter und Baumert (2006) hinweisen, ist die Zulässigkeit von Aggregationen. Wenn die Masse auf individueller Ebene nicht hinreichend reliabel sind, so werden die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler durch den aggregierten Mittelwert auf Klassen- oder Schulebene nicht genau genug repräsentiert. Vor einer Aggregation individuell erhobener Daten wird aufgrund dessen der *Average Deviation Index* (AD) berechnet, der einen von der Anzahl der Items abhängigen Grenzwert nicht unterschreiten darf (Burke, Finkelstein & Dusig, 1999).⁵³

Ausgehend von diesen Voraussetzungen werden in jedem der Teilmodelle die genannten Individualmerkmale sowie die Jahrgangsstufe und das Anforderungsniveau kontrolliert, so dass gezogene Schlussfolgerungen möglichst solide abgesichert sind.⁵⁴

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten die Stichprobe vorgestellt und die Strategie der Datenanalyse erläutert wurde, ist das sich nun anschliessende Kapitel 6 der Beschreibung der Datenbasis gewidmet.

53 Aufgrund der Formel von Lüdtke et al. (2006) wird der AD manuell berechnet.

54 Zusätzlich zu den aufgeführten methodischen Schwierigkeiten ist für die Lektüre dieser Untersuchung und das Verständnis der Befunde zu beachten, dass alle hier interpretierten Kennwerte im Rahmen des vorliegenden Dokuments angegeben werden und nicht zwingend im Anhang zu finden sind. Da die verwendete Analysesoftware MlwiN manche Kennwerte (namentlich den Anteil erklärter Varianz in den Modellen) nicht automatisch und direkt ausgibt, müssen diese auf der Basis von vorhandenen Grössen (z.B. Varianzkomponenten) manuell berechnet werden. Alle für solche Berechnungen verwendeten Werte sind im Zusammenhang mit den Rechenoperationen abgebildet.

6. Datenbasis

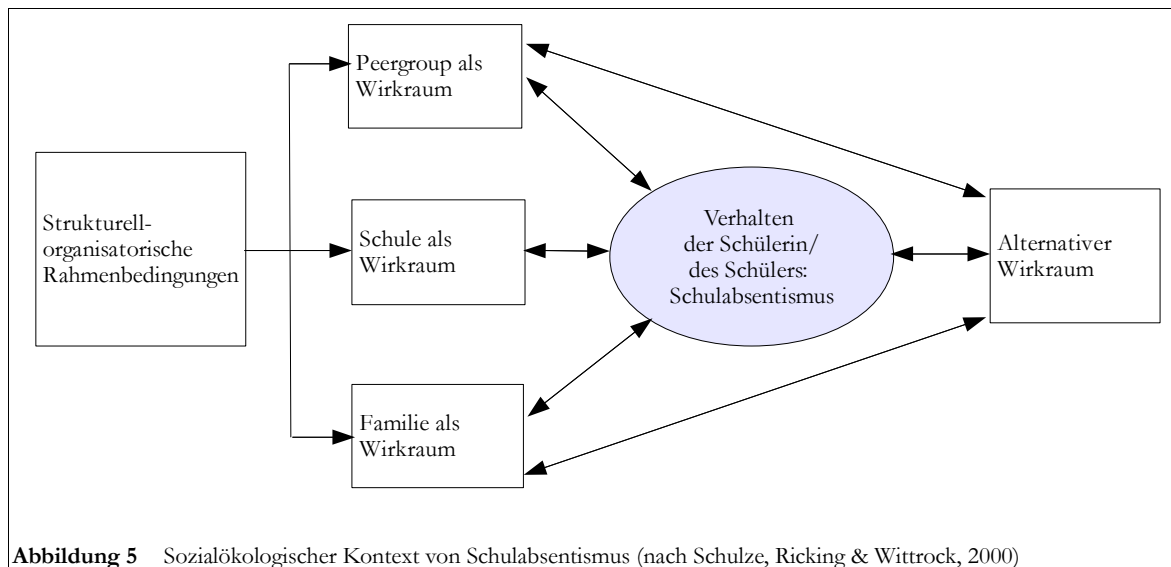
Dieses Kapitel beschreibt die Datenbasis, die Erhebung der verwendeten Variablen, die Aufbereitung des Datensatzes sowie das Vorgehen bei der Analyse. Hier geht es zunächst um die hierarchische Struktur des Datensatzes und das der Erhebung zu Grunde liegende Arbeitsmodell. Die abhängige Variable sowie die in der Analyse verwendeten unabhängigen Variablen auf den drei Ebenen Individuum, Klasse und Schule und deren Erhebung werden im Anschluss daran beschrieben. Das nächste Teilkapitel erläutert den Umgang mit fehlenden Werten. Danach wird auf die Varianzzerlegung eingegangen, ehe die Strategie für die Datenanalyse vorgestellt wird. Die Spezifizierung der in der Analyse konstruierten Teilmodelle ist Thema des darauf folgenden Abschnitts, bevor abschliessend die Vermeidung von Fehlinterpretationen und die Bestimmung der Analyseebenen beschrieben werden.

6.1. Hierarchische Struktur der Datenbasis

Die 3491 verwendeten Schülerdatensätze verfügen über eine immanente hierarchische Struktur: Jede Schülerin und jeder Schüler kann exakt einer Klasse, einer Lehrperson sowie einer Schule bzw. einer Schulleitung zugeordnet werden. So wird jedem Schüler und jeder Schülerin auf Klassen- und Schulebene jeweils der Wert zugewiesen, den ihre Klassenlehrperson bzw. ihre Schulleitung angegeben hat. Wo Daten auf der Individualebene erhoben wurden, aber die geteilte Wahrnehmung innerhalb einer Klasse oder Schule im Vordergrund steht, werden die entsprechenden Variablen auf der jeweiligen Kontextebene aggregiert. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse, das sich sowohl auf das schulische Makro- als auch auf das individuelle Schülerlevel richtet, wird nur dort aggregiert, wo es inhaltlich notwendig und von der Datengelage her gerechtfertigt ist (Reliabilität, vgl. Kapitel 5.4). So können einerseits die Schlussfolgerungen nicht nur auf Schulebene gezogen und andererseits ökologische Fehlschlüsse vermieden werden (vgl. Snijders & Bosker, 1999, S. 13ff.).

6.2. Das zu Grunde liegende Arbeitsmodell

Der Aufbau der im Fribourger Projekt verwendeten Erhebungsinstrumente orientiert sich an einem von Schulze, Ricking und Wittrock (2000) entwickelten Modell. Dieses Modell veranschaulicht drei in strukturelle Rahmenbedingungen eingebundene Hauptwirkräume in Zusammenhang mit Schulabsentismus (Schule, Familie und Peergroup) sowie einen alternativen, nicht näher bestimmten Wirkraum. Vermutlich (gemäss Schulze et al., 2000) finden sich hier Merkmale der Person der Schülerinnen und Schüler, welche in Wechselwirkung mit den übrigen Faktoren zum Verhalten ‚Schulabsentismus‘ führen. Das Modell greift damit beide vorgestellten theoretischen Perspektiven (individuell und institutionell) auf und versucht, diese integrativ auf Schulabsentismus anzuwenden.



Für diese Dissertation steht der Wirkraum Schule im Vordergrund, weshalb in den folgenden Teilkapiteln lediglich auf diejenigen Variablen eingegangen wird, die später in der Datenanalyse auch verwendet werden. Die Elemente des Modells (Schule, Familie, Alternativer Wirkraum und Peergroup) werden daher nur so weit berücksichtigt, wie sie auch in den Analysen erscheinen. Die vollständigen Fragebögen (Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen) mit Items aus allen Wirkräumen finden sich im Anhang.

6.3. Die abhängige Variable: gewichtete Häufigkeit von Absenzen

Das Ausmass von Schulabsentismus im Schweizer Nationalfonds-Projekt wurde anhand eines Häufigkeitsindexes erhoben, der für die Datenanalyse gewichtet wird: Um der notwendigen Differenzierung zwischen gelegentlichem und massivem Schulschwänzen Rechnung zu tragen, werden diejenigen Items, welche das Fehlen in Einzelstunden erfragen, nicht gewichtet, hingegen die nach halben und einzelnen ganzen Tagen fragenden Items mit dem Faktor 2 und die Fragen nach mehreren ganzen Fehltagen mit dem Faktor 3 multipliziert. Schliesslich werden die so teilweise gewichteten Items zu einer Skala aufsummiert. Das Frageschema war gemäss unten stehender Tabelle aufgebaut, die Gewichtung war auf dem Fragebogen nicht ersichtlich.

Tabelle 4 Abhängige Variable [Wie sieht es bei dir mit dem Schulschwänzen aus? (Schwänzen liegt dann vor, wenn man nicht in die Schule geht, obwohl man eigentlich müsste und nicht krank ist)]

Hast Du in diesem Schuljahr schon...?	Gewichtungs- faktor	Noch nie	Ab und zu	Mehr als 5 Mal
a) ...nur in bestimmten Fächern geschwänzt?	1	0	1	2
b) ...Vor- oder Nachmittage (halbtagesweise) geschwänzt?	2	0	1	2
c) ...einzelne Tage geschwänzt?	2	0	1	2
d) ...mehr als 2 Tage hintereinander geschwänzt?	3	0	1	2
e) ...nur die erste oder letzte Stunde geschwänzt?	1	0	1	2
f) ...eine Prüfung/Probe geschwänzt?	1	0	1	2
g) ...direkt vor oder nach den Ferien geschwänzt?	2	0	1	2

Somit ergibt sich ein theoretischer Range von 0-24 auf der Absentismusskala ($M=1.5$; $SD=3.4$; Cronbachs $\alpha=.80$).⁵⁵ Die Variable ‚Häufigkeit der Absenzen‘ wird als kontinuierliche Variable verwendet, obwohl das Antwortformat nicht in gleichmässige Abstände unterteilt ist; durch die Gewichtung des Häufigkeitsindex wird dieser Umstand versucht auszugleichen, ist jedoch sicher nicht ideal. Um die gesamte Varianz der abhängigen Variablen in Betracht ziehen zu können, scheint diese Variante allerdings dennoch ergiebiger als eine kategoriale Verwendung zu sein. Darüber hinaus wurde zur Wahrung der Konsistenz mit dem SNF-Projekt die abhängige Variable in der Form verwendet, wie sie auch in den Analysen des Projekts zum

⁵⁵ Ohne die Gewichtung wären Werte im Bereich von 0-14 Punkten möglich. Um eine Verzerrung der Ergebnisse in Folge der Gewichtung einzelner Items auszuschliessen, wurde der gewichtete Häufigkeitsindex mit dem ungewichteten, ursprünglichen Häufigkeitsindex korreliert. Da die Korrelation beider Indizes mit $r=.97$ fast perfekt linear ist, kann davon ausgegangen werden, dass durch die Gewichtung die Varianz der abhängigen Variablen nicht in einer Weise verändert wurde, die die Ergebnisse der Datenanalyse verfälschen würde. Der Häufigkeitsindex ist folglich nicht sensitiv gegenüber der Gewichtung.

Einsatz kam. Auch die Übersetzung der Abstände zwischen den Antwortkategorien „noch nie/ab und zu/mehr als fünfmal“ in die Zahlenwerte 0/1/2 und damit das erzwungene Intervallskalenniveau wurde in Bezug auf die Verwendung im SNF-Projekt hier übernommen. Die Konsistenz des Antwortverhaltens wurde anhand eines *split-half*-Reliabilitätstests überprüft (Guttman *split-half*-Koeffizient=.75). Die Schülerinnen und Schüler werden für die vorliegende Arbeit hinsichtlich der abhängigen Variablen gemäss arithmetischer Kriterien gedanklich in vier Gruppen unterteilt. So kann im Zuge der Interpretation der Ergebnisse (vor allem der Intercepts) berücksichtigt werden, dass die Gruppe der Schulabsentisten eine heterogene ist und von daher differenziert betrachtet werden muss. Alle diejenigen, die im zum Zeitpunkt der Befragung laufenden Schuljahr noch nicht geschwänzt hatten, erreichen den Wert 0 auf der Absenzenskala und werden als ‚Nicht-Schwänzer‘ bezeichnet. Schülerinnen und Schüler, die maximal einzelne Schulstunden fehlen, nicht jedoch halbe oder ganze Tage, erreichen Werte zwischen 1 und maximal 6 Punkten, wenn sie mehr als fünf Mal in bestimmten Fächern, die erste oder letzte Stunde oder gezielt eine Prüfung geschwänzt hatten. Diese Gruppe wird ‚gelegentliche Schwänzer‘ genannt. Eine ausgeprägtere Form von Absentismus liegt bei der dritten Gruppe vor, bei der zum Schwänzen einzelner Stunden sporadisch halbe oder ganze Tage hinzukommen und die so einen Wert von 7 bis 18 Punkten erreicht. Innerhalb dieser Gruppe herrscht die grösste Heterogenität vor, da in diesem Fall die Zusammensetzung der Punkte rechnerisch auf verschiedene Weise zustande kommen kann: aufgrund mehrerer versäumter Einzelstunden und eines einzigen Halbtages, oder aber auf der Basis vieler gefehlter halber und ganzer Tage, zu denen einzelne Stunden hinzukommen. Diese dritte Subgruppe der Stichprobe wird als ‚schwache Blockschwänzer‘ bezeichnet. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche am häufigsten die Schule schwänzen, erzielen Werte von 19 Punkten und mehr, wobei in diesem Fall im Gegensatz zu den anderen Gruppen auch mindestens ab und zu mehr als zwei Tage hintereinander geschwänzt wurde. Aus diesem Grund wird diese am intensivsten schwänzende Gruppe mit ‚massive Blockschwänzer‘ titulierte. Daher ergibt sich folgendes Gliederungsschema für die Schülerstichprobe in Bezug auf die Kriteriumsvariable ‚Häufigkeit der Absenzen‘:

Tabelle 5 Unterteilung der Skala ‚Häufigkeit der Absenzen‘ (abhängige Variable)

Punktwert auf der Skala ,Häufigkeit der Absenzen‘	Bezeichnung	Anzahl in der Gesamtstichprobe	Anzahl in der Stichprobe der Regelschüler
0	Nicht-Schwänzer	2399	2277
1-6	Gelegentliche Schwänzer	409	397
7-18	Schwache Blockschwänzer	561	548
19-24	Massive Blockschwänzer	156	153
	Total	3525	3375

Missing in der Gesamtstichprobe: 417; Missing in der Stichprobe der Regelschüler: 116; die Skala ist mit den im Text genannten Faktoren gewichtet.

In der gesamten Schülerstichprobe (inkl. Kleinklassen) sind 2399 Nicht-Schwänzer, 409 gelegentliche Schwänzer, 561 schwache und 156 massive Blockschwänzer enthalten (missing: 417). Ähnlich ist das Bild, wenn man ausschliesslich die Stichprobe der Regelschülerinnen und -schüler betrachtet: 2277 sind Nicht-Schwänzer, 397 schwänzen gelegentlich, 548 zählen zu den schwachen und weitere 153 zu den massiven Blockschwänzern (missing: 116). Die Verteilung der abhängigen Variablen ist demnach in beiden Stichproben stark schief. Da Mehrebenenanalysen eine (zumindest einigermaßen) normalverteilte abhängige Variable erfordern, wurde diese im Programm SPSS 16 vor der Spezifizierung der Modelle logarithmisch transformiert, um die Daten vor der Analyse in MLwiN einer Normalverteilung anzunähern (Backhaus et al., 2006).

6.4. Die unabhängigen Variablen: Operationalisierung von Eingangsvoraussetzungen und schulischen Kontextmerkmalen

In diesem Teilkapitel werden die für die Analysen verwendeten unabhängigen Variablen vorgestellt. Sie werden thematisch gruppiert nach individuellen Eingangsvoraussetzungen (Hintergrundmerkmalen) der Schülerinnen und Schüler sowie Indikatoren auf Individualebene, Lehrpersonen- und Schulleitungsebene.

6.4.1. Die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

Zur Kontrolle von individuellen Herkunftsmerkmalen und im Sinne der Abgrenzung von schulischen Kontextfaktoren, die mit Schulabsentismus zusammenhängen, werden sieben Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in allen Teilmodellen kontrolliert. Diese Variablenkonstellation aus Geschlecht, sozio-ökonomischem Status, Migrationshintergrund, Mathematiknote, Klassenwiederholung, Jahrgangsstufe und Anforderungsniveau ist folglich als Basismodell in allen später konstruierten Teilmodellen enthalten. Folgender Auszug aus dem Fragebogen zeigt, wie die genannten Eingangsvoraussetzungen erhoben wurden:

Tabelle 6 Erhebung der Eingangsvoraussetzungen im Schülerfragebogen

Frage	Item	Antwortmöglichkeiten		
1a	Persönliche Angaben: Geschlecht	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> weiblich	
1c	Welche Klasse besuchst du?	<input type="checkbox"/> 7.	<input type="checkbox"/> 8.	<input type="checkbox"/> 9.
1d	Welche Nationalität hast du?	<hr/>		
12b	Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> ja, einmal	<input type="checkbox"/> mehr als einmal
13a	Wie sehen deine Noten in diesen Fächern aus? Bitte trage die Noten aus dem letzten Zeugnis ein.	Deutsch <hr/>	Mathematik <hr/>	
38/39	Welchen Beruf hat dein Vater/ deine Mutter?	<hr/>		

Das Anforderungsniveau, welches ebenfalls als individuelles Eingangsmerkmal in allen Modellen gesetzt ist, wurde aufgrund des Klassencodes zugewiesen und nicht abgefragt. Der Beruf der Eltern wurde anhand des ISEI kodiert (Ganzeboom, DeGraaf, Treimann & DeLeeuw, 1992; Ganzeboom & Treimann, 1996). Als statuszuweisend fungierte der jeweils höhere Wert der Eltern (HISEI). Auf diese Weise konnte auch die Problematik bedeutend verringert werden, dass Rentner und Arbeitslose in diesem Index keinen Wert erhalten können. Für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide entweder in Pension oder arbeitslos waren (also für beide Elternteile fehlende Werte haben) oder deren allein erziehender Elternteil in eine dieser Kategorien fiel, wurden die Werte multipel imputiert (vgl. auch Kapitel 6.5 zum Umgang mit fehlenden Werten).

6.4.2. Indikatoren auf der Individualebene (Schülerfragebogen)

In diesem Abschnitt werden strukturelle und kulturelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler vorgestellt, die im Fragebogen direkt von den Jugendlichen erfragt worden sind. Es handelt sich einerseits um strukturelle und andererseits um die kulturellen bzw. prozessbezogenen Merkmale, welche Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Aspekten sowohl in Bezug auf ihre Herkunft als auch im Hinblick auf ihre Schule wiedergeben.

Bildungsferne. ‚Ausgeprägte Bildungsferne‘ wird über eine Dummy-Variable zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung von Mutter und Vater indiziert⁵⁶, wie dies auch Baumert et al. (2007) vorschlagen. Kontrastiert wurden hier zwei Extremgruppen in Anlehnung an dieselben (S. 97): der Anteil (pro Klasse) von Eltern mit Hochschulreife bzw. mit Abschluss der obligatorischen Schulzeit (ohne qualifizierten Berufsabschluss) dienen aggregiert auf Klassenebene als Indikator für die familiär bedingten kulturellen Ressourcen der untersuchten Schulen.

Familiensprache. Die Familiensprache der Schülerinnen und Schüler wurde als Statement formuliert, das die Jugendlichen mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beurteilen konnten: „Wir sprechen zuhause meistens Deutsch.“ Für die Analyse wurde ein Dummy gebildet, der die Ausprägungen ‚Deutsch‘ und ‚andere‘ umfasst.

Klassengemeinschaft und Klassenrivalität. Die Schülerinnen und Schüler wurden anhand einer Skala von Eder (LFSK⁵⁷, 1998) gefragt, wie sie die Beziehungen innerhalb ihrer Klasse einschätzen. Jeweils drei bzw. vier Items bilden die Subskalen ‚Klassengemeinschaft‘ bzw. ‚Klassenrivalität‘:

Tabelle 7 Klassengemeinschaft

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1998)
2a	Wenn jemand aus meiner Klasse Hilfe braucht, helfen wir einander gerne.
2d	In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.
2i	Ich freue mich, nach dem Wochenende meine Klasse wieder zu sehen.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau; M=1.9 [Range: 0-3]; SD=.58; Cronbachs α =.61. ICC-Werte⁵⁸ für die Verwendung als auf Klassenebene aggregierte Variable: 96% auf Individualebene, 4% auf Klassenlevel und 0% auf Schulebene. AD=.67.

56 Genaue Frage im Fragebogen: Welches ist die höchste abgeschlossene Schulbildung von deinem Vater (Stief- oder Pflegevater, Lebenspartner deiner Mutter)? Welches ist die höchste abgeschlossene Schulbildung von deiner Mutter (Stief- oder Pflegemutter, Lebenspartnerin deines Vaters)?

57 Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.

Tabelle 8 Klassenrivalität

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1998)
2e	Wenn jemand einen Fehler macht oder eine schlechte Leistung erbringt, lachen einige Mitschüler/innen diese Person aus.
2f	Einige Mitschüler/innen versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlecht machen.
2g	Bei uns in der Klasse arbeiten einzelne eher gegeneinander als miteinander.
2h	Es gibt bei uns häufig Streitereien zwischen den Schüler/innen.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau; M=1.2 [Range: 0-3]; SD=.69; Cronbachs α =.60. ICC für die Verwendung als auf Klassenebene aggregierte Variable: 89% auf Individualebene, 9% auf Klassen- und 2% auf Schulebene. AD=.77.

Schulklima. Das Schulklima aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler wurde anhand einer Skala von Eder (1998) sowie einem Item von Kittl, Mayr und Schiffer (2005) wie folgt erfasst:

Tabelle 9 Schulklima im Schülerurteil

Frage	Items: Schülerfragebogen (a, b, d: Eder, 1998; e: Kittl et al., 2005)
15a	Die Stimmung an unserer Schule ist meistens: 0 = gedrückt, lustlos, 1 = ein wenig gedrückt, 2 = ein wenig fröhlich, 3 = heiter, fröhlich
15b	An dieser Schule muss man: 0 = vor vielen Dingen Angst haben, 1 = vor ein paar Dingen Angst haben, 2 = vor wenigen Dingen Angst haben, 3 = vor nichts Angst haben
15d	Das Verhältnis zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen ist an dieser Schule: 0 = sehr schlecht, 1 = eher schlecht, 2 = eher gut, 3 = sehr gut
15e	Wie gerne gehst du in die Schule? 0 = sehr ungern, 1 = eher ungern, 2 = eher gern, 3 = sehr gern

M=1.9 (Range: 0-3); SD=.56; Cronbachs α = .61; ICC-Werte für die Verwendung als auf Schulebene aggregierte Variable: 91% auf Individualebene, 6% auf Klassen- und 3% auf Schulebene. AD=.74.

Persönliche Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Lehrperson. Zur Erfassung des Schülerurteils über ihr Verhältnis zu den Lehrkräften wurde eine Skala mit fünf Items von Eder (1995) eingesetzt:

58 Das Ausmass, in welchem sich Mitglieder einer Schule oder einer Klasse ähnlicher sind als denjenigen anderer Schulen und Klassen, bezeichnet man als Intra-Klassen-Korrelation. Die Stärke dieser Korrelation wird für aggregiert verwendete Skalen mit dem *intraclass correlation coefficient* (ICC) angegeben. In Kapitel 6.6 wird genauer auf diesen Koeffizienten eingegangen.

Tabelle 10 Persönliche Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrkräften

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1995)
9a	Die Noten, die ich bekomme, sind oft ungerecht.
9b	Ich werde mehr geschimpft oder bestraft als andere in der Klasse.
9c	Bei einigen Lehrpersonen bin ich unbeliebt.
9d	Meistens werde ich von den Lehrpersonen fair behandelt.
9e	Manche Lehrpersonen nörgeln immer an mir herum.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau; M=2.0 (Range: 0-3); SD=.67; Cronbachs α =.80; ICC-Werte für die Verwendung als auf Klassenebene aggregierte Variable: 96% der Varianz liegen auf der Individual- und 4% auf der Klassenebene, auf die Schulebene entfällt kein Varianzanteil. AD=.88.

Negatives Verhalten im Unterricht. Mittels einer Skala von Eder schätzten die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Verhalten im Unterricht ein. Die Formulierung der Items zielt auf negative Aspekte wie Stören oder Unaufmerksamkeit während der Schulstunden ab, daher erhält die Skala für die Analyse die Konnotation ‚Negatives Verhalten im Unterricht‘. Item 14a ist entsprechend rekodiert worden.

Tabelle 11 Verhalten im Unterricht

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1995)
14a	Ich achte darauf, dass ich alle Sachen dabei habe.
14b	Anstatt aufzupassen, mache heimlich etwas anderes (z.B. lesen, spielen, tagträumen).
14f	Ich ärgere absichtlich die Lehrperson.
14h	Ich mache meine Hausaufgaben nicht.
14i	Ich komme zu spät.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau; M=0.6 (Range: 0-3); SD=0.5; Cronbachs α =.72.

Körperliche Beschwerden. Zur Erfassung möglicher körperlicher Beschwerden der Schülerinnen und Schüler wurde eine mit fünf Items psychovegetative und depressive Symptome umfassende Skala von Eder (1995) verwendet:

Tabelle 12 Körperliche Beschwerden

Frage Items: Schülerfragebogen (Eder, 1995)	
Wie oft sind bei dir in diesem Schuljahr folgende Beschwerden aufgetreten?	
25a	Kopfschmerzen
25b	Übelkeit, Erbrechen
25c	Schlafstörungen, nächtliches Aufschrecken
25d	Müdigkeit und Abgespanntheit
25e	Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht

0=nie; 1=ab und zu; 2=mehr als fünfmal; M=4.4 (Range: 0-10); SD=2.3; Cronbachs α =.57.

Mobbing und Bullying. Die zur Erhebung von Mobbing und Bullying verwendete Skala ist eine Eigenentwicklung des Projektteams und wurde den Schülerinnen und Schülern folgendermaßen vorgelegt:

Tabelle 13 Mobbing und Bullying

Frage Items: Schülerfragebogen (Eigenentwicklung)	
Wie oft ist dir in diesem Schuljahr folgendes in der Schule oder auf dem Schulweg passiert? Jemand hat...	
30a	...dich beschimpft.
30b	...dich erpresst.
30c	...dich geschlagen.
30d	...über dich Lügen verbreitet.
30e	...absichtlich Sachen von dir versteckt oder kaputtgemacht.

0=nie; 1=ab und zu; 2=mehr als fünfmal; M=1.6 (Range: 0-10); SD= 1.0; Cronbachs α =.57.

Überfachliches Angebot der Schulen. Diese Skala (Originalbezeichnung: „Anregung und Vielfalt neben dem Pflichtunterricht“) wurde anhand folgender Items aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK) nach Eder (1998) erhoben und durch Beispiele sowie das Item 8d (Eigenkonstruktion) ergänzt:

Tabelle 14 Skala Anregung und Vielfalt neben dem Pflichtunterricht

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1998; Eigenentwicklung)
8a	Künstlerische Aktivitäten, sind an unserer Schule wichtig (z.B. Zeichnen, Fotografieren, Filmen, Theater spielen etc.).
8b	Wir werden ermuntert, uns auch für Dinge neben dem Unterricht zu interessieren.
8c	An unserer Schule gibt es viele Dinge, die man zusätzlich zum Pflichtunterricht machen kann.
8d	Sportliche Aktivitäten sind an unserer Schule wichtig.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau; M=1.69 (Range: 0-3); SD=.59; Cronbachs α =.61.

Leistungs- und Unterrichtsdruck. Leistungsdruck bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, viel Aufwand betreiben zu müssen, um gute Noten zu erhalten. Unterrichtsdruck hingegen erfasst die wahrgenommene Stoffmenge und das Tempo, in dem die Lehrperson Inhalte durchnimmt. Diese beiden Dimensionen gehören der Skala ‚Unterricht‘ an, die noch eine dritte Subskala enthält (Vermittlungsqualität). Die Vermittlungsqualität erwies sich in der Pilotstudie des Fribourger Projekts jedoch als nicht reliabel und wird aus der weiteren Analyse ausgeschlossen (Cronbachs α <.50). In der folgenden Tabelle sind die jeweils drei Items umfassenden Subskalen aufgeführt:

Tabelle 15 Leistungs- und Unterrichtsdruck

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1998)
7a	Wenn man bei uns ein paar Tage gefehlt hat, muss man sehr viel nachlernen.
7b	Unsere Klassenlehrperson fährt oft einfach mit dem Stoff weiter, obwohl klar ist, dass noch nicht alle mitgekommen sind.
7d	Für eine gute Note muss man an dieser Schule sehr viel leisten.
7e	Unsere Klassenlehrperson nimmt oft soviel Stoff in einer Stunde durch, dass man Schwierigkeiten mit dem Mitkommen hat.
7g	Wenn wir nicht auch am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird.
7h	Wir können Probleme oft gar nicht richtig besprechen, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau;

Items 7a, d, g: Leistungsdruck: M=1.8 (Range: 0-3); SD=.59; Cronbachs α =.53.

Items 7b, e, h: Unterrichtsdruck: M=1.2 (Range: 0-3); SD=.70; Cronbachs α =.72.

Die Items der Subskala Vermittlungsqualität sind nicht abgebildet, da diese in der Analyse nicht verwendet wird.

Disziplin der Lehrpersonen. Die Erhebung des Schülerurteils über die Disziplin der Lehrpersonen basiert auf einer Skala aus fünf Items von Ditton und Merz (1999), welche für den Schülerfragebogen umformuliert wurden. Es handelt sich um einen Häufigkeitsindex, bei dem die Schülerinnen und Schüler fünf Ereignisse in ihrer Häufigkeit einschätzen sollten. Folgende Tabelle zeigt die Statements, die es zu bewerten galt:

Tabelle 16 Disziplin der Lehrperson (Schülerurteil)

Frage	Items: Schülerfragebogen (Ditton & Merz, 1999)
	Wie oft kommt es vor, dass...
5a	...die Klassenlehrperson zu spät zum Unterricht kommt?
5b	...die Klassenlehrperson während des Unterrichts weg muss?
5c	...der Unterricht ausfällt?
5d	...ihr schon vor der Pause mit dem Unterricht aufhört?
5e	...es im Unterricht drunter und drüber geht?

0=nie; 1=1-2 Mal pro Schuljahr; 2=1-2 Mal pro Monat; 3=1-2 Mal pro Woche; M=1.3 (Range: 0-3); SD=.6; Cronbachs α =.60. AD=.89.

Bedeutsamkeit schulischer Inhalte. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Bedeutsamkeit der im Unterricht gelernten Inhalte wurde anhand der Skala B-1 von Eder (1995) erhoben. Diese Skala ist wie folgt formuliert:

Tabelle 17 Skala Bedeutsamkeit schulischer Inhalte

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1995)
10a	Viele Dinge lerne ich einfach auswendig, obwohl ich sie nicht verstehe.
10b	Die meisten Dinge im Unterricht sind für mich interessant und nützlich.
10c	Oft kann ich nur schwer unterscheiden, was im Unterricht wichtig und was unwichtig ist.
10d	Mit vielem was ich in der Schule lernen muss, kann ich im praktischen Leben nichts anfangen.
10e	Bei manchen Fächern weiss ich nicht, wofür sie eigentlich gut sind.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt eher nicht; M=1.4 (Range: 0-3); SD=.44; Cronbachs α =.67.

Leistungsanforderungen an der Schule. Die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Leistungsanforderungen in ihrer Schule wurde über ein Einzelitem in Erfahrung gebracht: „Was ich alles für die Schule machen muss, ist zu viel/gerade richtig/zu wenig“ und als kategoriale Variable mit den genannten drei Ausprägungen ins Modell aufgenommen.

Strenge und Kontrolle an der Schule. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Strenge in der Handhabung von Regeln an der Schule bzw. der Kontrolle der Einhaltung dieser Regeln wurde anhand einer fünf Items umfassenden Skala von Ditton und Merz (1999) erfragt:

Tabelle 18 Strenge und Kontrolle an der Schule

Frage	Items: Schülerfragebogen (Ditton & Merz, 1999)
4a	Bei uns an der Schule gibt es klare Regeln, wie wir uns als Schüler/innen zu verhalten haben.
4b	Die Lehrpersonen achten darauf, dass wir die Hausordnung/Schulordnung einhalten.
4c	Wir Schüler/innen werden ständig genau beaufsichtigt.
4d	Unsere Lehrpersonen achten darauf, dass wir uns anständig benehmen.
4e	An unserer Schule kommt es oft vor, dass wir Schüler/innen eine Strafe bekommen.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau; M=2.3 (Range: 0-3); SD=.47; Cronbachs α =.68. AD=.94.

Allgemeiner Umgangston zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen. Wie die Schülerinnen und Schüler die Atmosphäre zwischen Schüler- und Lehrerschaft beurteilen, messen folgende vier Items von Eder (1998):

Tabelle 19 Allgemeiner Umgangston zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen

Frage	Items: Schülerfragebogen (Eder, 1998)
3a	Lehrpersonen und Schüler/innen gehen meistens freundlich miteinander um.
3b	Manchmal machen sich die Lehrpersonen über uns Schüler/innen lustig.
3c	Die meisten Lehrpersonen behandeln alle Schüler/innen gleich.
3d	Die meisten Lehrpersonen nehmen uns Schüler/innen ernst.

0=stimmt überhaupt nicht; 1=stimmt eher nicht; 2=stimmt eher; 3=stimmt genau; M=2.0 (Range: 0-3); SD=.61; Cronbachs α =.69. ICC-Werte für die Verwendung als auf Klassenebene aggregierte Variable: 85% auf Individualebene, 8% auf Klassen- und 7% auf Schulebene. AD=.79.

6.4.3. Indikatoren auf Klassenebene (Lehrpersonenfragebogen)

Reaktion der Lehrpersonen auf fehlende und schwänzende Schülerinnen und Schüler. Die Lehrpersonen beurteilten folgendes Set von Items nach Kittl et al. (2005), welches für die Analyse dichotomisiert wurde:

Tabelle 20 Reaktion der Lehrperson auf fehlende Schülerinnen und Schüler

Frage Items: Lehrpersonenfragebogen (Kittl et al., 2005)	
Wie reagieren sie persönlich, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zum Unterricht erscheint, ohne dass sie wissen, weshalb?	
5a	Ich warte ab.
5b	Ich nehme bei jedem unentschuldigtem Fernbleiben sofort mit den Eltern Kontakt auf und kläre die Situation.
5c	Ich bespreche die Situation mit Kolleginnen und Kollegen.
5d	Ich verlange eine schriftliche Entschuldigung von den Eltern.
5e	Wenn die Schülerin oder der Schüler wieder in die Schule kommt, gehe ich nicht auf die Angelegenheit ein.
5f	Ich kontaktiere die Eltern erst bei wiederholtem unentschuldigtem Fernbleiben einer Schülerin oder eines Schülers.
5g	Ich informiere die Schulleitung.

0=nein; 1=ja.

Um aufgrund dieser Items eine sinnvolle Unterteilung in unterschiedliche Reaktionen der Lehrpersonen auf fehlende Schülerinnen und Schüler vornehmen zu können, werden die Aussagen auf der Basis einer Faktorenanalyse (Cattell-korrigiert für dichotome Items) in drei inhaltliche Kategorien aufgeteilt: ‚passive Reaktion bei fehlenden Schülerinnen und Schülern, (5a, 5e und 5f), ‚Reaktion der Lehrperson auf der Ebene Eltern‘ (5b und 5d) sowie ‚Reaktion der Lehrperson auf der Ebene Schule‘ (5c und 5g).

Analog wurde mit der Skala verfahren, mit der die Reaktion der Lehrkräfte auf *schwänzende* Schülerinnen und Schüler erfasst wurde (Kittl et al., 2005):

Tabelle 21 Reaktion der Lehrperson auf schwänzende Schülerinnen und Schüler**Frage Items: Lehrpersonenfragebogen** (Kittl et al., 2005)

Wie reagieren Sie persönlich, wenn Sie den Verdacht oder sogar die Gewissheit haben, dass eine Schülerin oder ein Schüler schwänzt?

- 6a Ich gehe verstärkt auf die Schülerin oder den Schüler ein.
- 6b Ich schalte den schulpsychologischen Dienst oder die Schulsozialarbeit ein.
- 6c Ich warte zuerst mal ab und beobachte die Situation.
- 6d Ich verständige die Schulbehörde/Schulpflege/Schulkommission.
- 6e Ich bespreche die Situation mit Kolleginnen und Kollegen.
- 6f Wenn die Schülerin oder der Schüler wieder in die Schule kommt, gehe ich nicht auf die Angelegenheit ein.
- 6g Ich informiere die Schulleitung.

0=nein; 1=ja.

Die Einteilung der Reaktionen erfolgte hier im Gegensatz zur vorangehenden Skala zunächst in vier Kategorien, da hier zusätzlich auch direktes Eingreifen in Bezug auf die schwänzenden Schülerinnen und Schüler zur Auswahl stand. So bilden die Items 6c und 6f die Kategorie ‚passive Reaktion bei schwänzenden Schülerinnen und Schülern‘, Item 6a wird mit dem Label ‚Reaktion auf der Ebene Schülerinnen und Schüler‘ versehen, 6b und 6d bilden die Kategorie ‚Reaktion der Lehrperson über Delegation‘ und schliesslich die Items 6e und 6g für die vierte Kategorie ‚Reaktion der Lehrperson auf der Ebene Schule‘. Für die Datenanalyse in den Modellen musste Item 6a (‚Reaktion auf der Ebene Schülerinnen und Schüler‘) unberücksichtigt bleiben, da alle Lehrpersonen dies bejaht hatten und somit keine Streuung vorhanden ist.

Kriterien für eine gute Schule. Die Lehrpersonen wurden ebenso wie die Schulleitungen gebeten, verschiedene Kriterien zu bewerten und damit auszudrücken, welche davon für sie eine ‚gute Schule‘ ausmachen. Die Kriterien sind in die drei Subskalen ‚Leistungsorientierung‘, ‚soziale Orientierung‘ und ‚Organisation‘ unterteilt:

Tabelle 22 Kriterien für eine gute Schule

Frage Items: Lehrpersonen- und Schulleiterfragebogen (Ditton & Merz, 1999)	
Kriterien für eine gute Schule sind...	
19a	...gute Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler
19c	...wenig Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler
19g	...anspruchsvoller Unterricht
19b	...gute Kooperation im Kollegium
19d	...gute Beziehungen zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrpersonen
19h	...Wohlfühlen der Schülerinnen und Schüler in der Schule
19j	...gute Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium
19e	...guter Ruf der Schule
19f	...effizientes Management
19i	...klar geregelte Zuständigkeiten
0=überhaupt nicht wichtig; 1=eher nicht wichtig; 2=eher wichtig; 3=sehr wichtig;	
Items a, c, g: Leistungsorientierung: M=2.1 (Range: 1-3); SD=.44; Cronbachs α =.52.	
Items b, d, h, j: Soziale Orientierung: M=2.7 (Range: 1-3); SD=.33; Cronbachs α =.66.	
Items e, f, i: Organisation: M=2.3 (Range: 1-3); SD=.46; Cronbachs α =.61.	

Allgemeiner Umgangston zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen. Im Lehrerfragebogen wurde umformuliert die Einschätzung des Umgangstons in der Schule anhand der auch für die Schülerinnen und Schüler verwendeten Skala von Eder (1998) erhoben. Der Mittelwert liegt mit M=2.6 deutlich höher als derjenige der Schülerinnen und Schüler auf dieser Skala (SD=.35; Cronbachs α =.58).

Berufliche Eignung, Zufriedenheit und Belastungen der Lehrpersonen. Die wahrgenommene Eignung, Zufriedenheit und Belastung im Beruf wurden über eine Skala von Dann, Humpert, Krause, von Kügelgen, Rimele und Tennstädt (2005) sowie ein Item von Ditton und Merz (1999) erfasst. Folgende Tabellen zeigen die Erfassung von Eignung, Zufriedenheit und Belastung im Beruf (Tabelle 23) sowie die schülerbezogenen Belastungen auf (Tabelle 24).

Tabelle 23 Eignung, Zufriedenheit und Belastung im Beruf

Frage	Items: Lehrpersonenfragebogen (a-d, f-k: Dann et al., 2005; e: Ditton & Merz, 1999)
18a	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder den Lehrberuf wählen.
18b	Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Schülerinnen und Schülern meistern zu können.
18c	Die Anforderungen der Öffentlichkeit an eine Lehrperson sind übermässig hoch.
18d	Ich bin froh, wenn ich die Schultüre hinter mir zumachen kann.
18e	Ich habe meine Klasse im Griff.
18f	Ich glaube nicht, dass meine berufliche Tätigkeit meine Gesundheit belastet.
18g	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrberufs nicht überfordert.
18h	Ich glaube, dass meine pädagogischen Fähigkeiten für den Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern ausreichen.
18i	Als Lehrperson hat man auch nicht mehr Ärger und Unannehmlichkeiten als in anderen Berufen.
18j	Meine Arbeit macht mir viel Spass.
18k	Ich denke, ich bin ganz gut für die Schwierigkeiten meines Berufs gerüstet.
18l	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Belastung des Lehrberufs fertig werde.

0=stimme überhaupt nicht zu; 1=stimme eher nicht zu; 2=stimme eher zu; 3=stimme voll zu;
 Items b, e, h, k: Eignung: M=2.3 (Range: 0-3); SD=.43; Cronbachs α =.74.
 Items a, d, j: Berufszufriedenheit: M=2.1 (Range: .33-3); SD=.57; Cronbachs α =.65.
 Items f, i, l: Belastungen: M=1.0 (Range: 0-3); SD=.58; Cronbachs α =.61.
 Items c und g wurden für die Skalenbildung nicht verwendet, vgl. Stamm et al., 2007.

Tabelle 24 Schülerbezogene Belastungen

Frage	Items: Lehrpersonenfragebogen (Ditton & Merz, 1999)
13b	Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler
13d	Sucht- oder Gewaltphänomene an der Schule
13f	Die Vielfalt persönlicher und sozialer Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler
13h	Desinteressiertes oder undiszipliniertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht

0=sehr schwach; 1=eher schwach; 2=eher stark; 3=stark; M=1.7 (Range: 0-3); SD=.54; Cronbachs α =.61.

Ordnung und Disziplin als explizites Lernziel. Die Lehrpersonen gaben an, ob sie dem Statement „Ordnung und Disziplin sind für mich ein explizites Lernziel“ zustimmen oder nicht. 89% der Lehrpersonen stimmen dem eher nicht oder überhaupt nicht zu, so dass Ordnung und Disziplin nur für 11% ein relevantes Lernziel sind.

Kollegiumsmerkmale. Die Lehrpersonen wurden gebeten, anhand von zwei Subskalen nach Ditton und Merz (1999, ergänzt um ein vom Projektteam entwickeltes Item) das Sozialklima innerhalb ihres Kollegiums zu bewerten.

Tabelle 25 Kollegiumsmerkmale

Frage	Items: Lehrpersonenfragebogen (a-d, f-h: Ditton & Merz, 1999; e: Eigenentwicklung)
12a	Im Kollegium herrscht ein gutes soziales Klima.
12b	Bei uns stellen die einzelnen Lehrpersonen ähnliche Anforderungen im Unterricht.
12c	Im Kollegium hilft man sich auch privat, wenn es Schwierigkeiten gibt.
12d	Die fachliche Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen funktioniert gut.
12e	In unserem Kollegium gibt es unterschiedliche Vorstellungen bezüglich Disziplin.
12f	Wenn es Konflikte mit Eltern oder Schülerinnen und Schülern gibt kann man sich auf die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen verlassen.
12g	Die Leistungsanforderungen der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich stark.
12h	Einige Kolleginnen und Kollegen vermeiden es, sich im Lehrerzimmer aufzuhalten.

1=stimme überhaupt nicht zu; 1=stimme eher nicht zu; 2=stimme eher zu; 3=stimme voll zu;

Items b, d, e, g: Konsensorientierung: M=1.7 (Range: .25-3); SD=.57; Cronbachs α =.74;

Items a, c, f, h: Positives Schulklima: M=2.2 (Range: 0-3); SD=.56; Cronbachs α =.75.

Schulmanagement. Die Lehrpersonen bewerteten anhand einer Skala von Ditton und Merz (1999) die Qualität des Managements an ihrer Schule.

Tabelle 26 Skala Schulmanagement

Frage	Items: Lehrpersonenfragebogen (Ditton & Merz, 1999)
17a	Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler anständig sind.
17b	Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist.
17c	Auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb wird an unserer Schule viel Wert gelegt.
17d	Man hat an unserer Schule oft das Gefühl, dass sich niemand für et-was verantwortlich fühlt.
17e	An unserer Schule wird sehr darauf geachtet, dass der Unterricht pünktlich beginnt.
17f	Wenn etwas entschieden ist, kann man sicher sein, dass es auch so realisiert wird.
17g	Wir achten sehr darauf, dass das Material bzw. die Ausstattung der Schule von den Schülerinnen und Schülern sorgfältig behandelt wird.
17h	Es sind immer die gleichen Lehrpersonen, die sich für anfallende Aufgaben zur Verfügung stellen, die über den Unterrichtsbetrieb hinausgehen.

0=stimme überhaupt nicht zu; 1=stimme eher nicht zu; 2=stimme eher zu; 3=stimme voll zu;

Items b, d, f, h: Zuständigkeiten: M=1.9 (Range: 0-3); SD=.53; Cronbachs α =.68.

Items a, c, e, g: Stellenwert von Ordnung und Disziplin: M=2.3 (Range: .25-3); SD=.50; Cronbachs α =.74.

Klassengröße. Die Klassengröße wurde aufgrund der Schülerzahl pro Klasse (Angabe durch die Schulsekretariate) festgelegt und nicht im Fragebogen abgefragt.

6.4.4. Indikatoren auf Schulebene (Schulleiterfragebogen)

Da die Anzahl der Schulleiterdatensätze mit $N=28$ zu gering ist, um teststatistische Analysen vorzunehmen, werden lediglich deskriptive Kennwerte angegeben. Auf die Berechnung von Cronbachs α wurde verzichtet.

Umgang der Schulen mit Absenzen der Schülerinnen und Schüler. Auf Schulebene geht es im Gegensatz zur Lehrpersonenperspektive nicht um eine persönliche Reaktion auf Absentismus, sondern um die an der Schule vorhandenen strukturellen Voraussetzungen und Handhabungen für den Umgang mit unerlaubten oder ungeklärten Absenzen von Schülerinnen und Schülern. Anhand von acht Items (Eigenentwicklung des Projektteams) wurde erfragt, wie an der jeweiligen Schule mit Absenzen umgegangen werde:

Tabelle 27 Umgang mit Absenzen an den Schulen

Frage	Items: Schulleiterfragebogen (Eigenentwicklung)
6a	Die Klassenlehrpersonen müssen Fehlstunden der Schülerinnen und Schüler genau dokumentieren (Absenzheft, Klassenbuch etc.).
6b	An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei einem unentschuldigtem Absenzen detailliert regeln.
6c	Die Anzahl entschuldigter und unentschuldigter Absenzen werden im Semesterzeugnis aufgeführt.
6d	An unserer Schule ist genau definiert, welche Personen und Stellen bei Verdacht oder Gewissheit auf Schwänzen eingeschaltet werden müssen.
6e	Es gibt einen klar definierten Massnahmenkatalog, der bei Zuwiderhandlungen gegen Schulregeln angewendet wird.
6f	Es gibt keine verbindlichen Regeln bezüglich unentschuldigtem Absenzen an unserer Schule. Dies liegt in der Kompetenz der Lehrkräfte.
6g	Die Sanktionen für Schülerinnen und Schüler, die schwänzen, sind klar geregelt.
6h	Ich als Schulleiter oder Schulleiterin werde über auffälliges Absenzverhalten einzelner Schülerinnen oder Schüler informiert.

0=nein; 1=ja.

Diese acht Items werden einzeln als Dummies in der Analyse verwendet, da die Skala nominalskaliert ist und die Differenzierung verschiedener Arten des Umgangs mit Absenzen gegenüber einer summativen Behandlung möglicher Reaktionen im Vordergrund steht. Item 6a wurde nicht ins Modell aufgenommen, da an allen Schulen entsprechende Dokumente vorlie-

gen und keine Streuung vorhanden ist. Die Items 6b und 6g wurden aufgrund ihrer Kollinearität mit den Items 6c und 6f nicht berücksichtigt. Ferner wurden die Schulleiter gefragt, ob ihre Schule Massnahmen zur Vorbeugung von Schulabsentismus anwende („An dieser Schule betreiben wir aktiv Prävention, um Schulschwänzen zu vermeiden“, *ja/nein*).

Belastung der Schulen durch Vorkommnisse. Die Schulleiter beurteilten, inwiefern ihre Schule durch ein Set von Vorkommnissen belastet sei. Mit jeweils vier Antwortkategorien (0=sehr schwach; 1=eher schwach; 2=eher stark; 3=stark) wurden Vandalismus, Gewalt unter Schülerinnen und Schülern, Schwänzen, rücksichtsloses Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander, fehlender Respekt der Schülerinnen und Schüler gegenüber Erwachsenen und Mobbing eingeschätzt.

Betreuung und Angebote an den Schulen. Während der Interviews wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gebeten, in einer Liste zum pädagogisch-psychologischen Angebot an ihrer Schule anzugeben, ob unter anderem Schulsozialarbeit und schulpsychologischer Dienst intern, extern oder überhaupt nicht zur Verfügung stehen. Anhand dieser Variable werden die Schulen auf der Kontextebene in zwei Kategorien unterteilt (*vorhanden/nicht vorhanden*). Ausserdem wird der Zugang zu weiteren Angeboten anhand einer Gewichtung klassifiziert (intern=2; extern=1; nicht vorhanden=0). Es handelt sich dabei um Wahl- und Freifächer, Mittagstisch, Aufgabenhilfe/Nachhilfe, heilpädagogische Angebote, Begabtenförderung, Logopädie und Anderes. Wie bei der Beschreibung der Schultichprobe erwähnt, wurden die Schulen gemäss ihrem Angebot in schmal (7-9 Punkte), mittel (10-12 Punkte) und breit (13-15 Punkte) eingeteilt.

Kriterien für eine gute Schule. Analog zu den Lehrpersonen wurden auch die Schulleiterinnen und Schulleiter gebeten, verschiedene Kriterien zu bewerten und damit auszudrücken, welche davon für sie eine ‚gute Schule‘ ausmachen. Mit einem vierstufigen Antwortformat (0=überhaupt nicht wichtig/1=eher nicht wichtig/2=eher wichtig/3=sehr wichtig) bilden jeweils drei Items die drei Subskalen ‚Leistungsorientierung‘, („Kriterium für eine gute Schule: anspruchsvoller Unterricht“; $M=2.4$ [Range:1-3]; $SD=.51$), ‚soziale Orientierung‘, („Kriterium für eine gute Schule: gute Beziehungen zwischen Schülern, Schülerinnen und Lehrpersonen“; $M=2.7$ [Range:1-3]; $SD=.32$) und ‚Organisation‘, („Kriterium für eine gute Schule: klar geregelte Zuständigkeiten“; $M=2.3$ [Range:1-3]; $SD=.41$).

Ordnung und Disziplin als explizites Lernziel. Wie die Lehrpersonen bewerteten die Schulleiterinnen und Schulleiter das Statement „Ordnung und Disziplin sind für mich ein explizites Lernziel“. Für 96% der Schulleitungen handelt es sich hier nicht um ein explizites Lernziel, 4% hingegen schätzen Ordnung und Disziplin als zentral ein.

Grösse der Schule. Anhand der von den Sekretariaten angegebenen Schülerzahl an der jeweiligen Oberstufe wurden die Schulhäuser in drei Kategorien unterteilt: bis 100 Schüler (1), 101-200 Schüler (2), und mehr als 200 Schüler (3).

Geographische Lage der Schule. Das die Schulen umgebende geographische Gebiet wurde unterteilt in städtische Gebiete (>5000 Einwohner in der Gemeinde), suburban gelegene Schulen (1001-4999 Einwohner) und ländliche Schulen (<1000 Einwohner). Diese Einteilung erfolgt gemäss dem Richtwert des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik zur Volkszählung 2000 (Bundesamt für Statistik, 2003). Darin zählen erst Agglomerationen ab 10000 Einwohnern als ‚städtisch‘; laut Jones und Duncan (1998) sollten jedoch die meisten Gruppen der Level-3-Einheiten (Schulen) möglichst nicht weniger als zehn Elemente haben. Aus diesem Grund wird für diese Untersuchung der Grenzwert von 5000 Einwohnern für städtische Schulen festgelegt. Dass wegen dieser Einteilung nur eine Schule als ‚ländlich‘ gilt, ist gemäss Kelvyn Jones (persönliche Mitteilung, 25. Juli 2008; s.o.) unproblematisch und einer Unterteilung in vier Gruppen vorzuziehen.⁵⁹

Schulmanagement. Die Bewertung des Schulmanagements durch die Schulleiter wurde analog zu den Lehrpersonen durch zwei jeweils vier Items umfassende Subskalen erfragt (Subskala ‚Stellenwert von Ordnung und Disziplin‘: „Auf einen geordneten Schul- und Unterrichtsbetrieb wird an unserer Schule viel Wert gelegt“; Subskala ‚Zuständigkeiten‘: „Bei uns ist klar, wer wofür zuständig ist“). Aufgrund der geringen Anzahl an Datensätzen der Schulleiter (N=28) wurde keine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, sondern lediglich deskriptive Werte berechnet. Für die Subskala ‚Stellenwert von Ordnung und Disziplin‘ ergab sich ein Mittelwert von 10.2 (Range: 8-12; SD=1.0), für die ‚Zuständigkeiten‘ ein Mittelwert von 6.8 (Range: 5-10; SD=1.3).

⁵⁹ Dies deshalb, weil im Rahmen von Mehrebenenanalysen die Residuen ‚geschrumpft‘ werden und so stark unterschiedliche Gruppengrössen ausgeglichen werden (Konzept der *shrunken residuals*, Kelvyn Jones, persönliche Mitteilung, 25. Juli 2008).

6.5. Umgang mit fehlenden Werten

Sowohl aus der Nichtteilnahme von Schülerinnen und Schülern an der Befragung als auch durch Verweigerung von Antworten bzw. Flüchtigkeit beim Ausfüllen der Fragen ergeben sich für die vorliegenden Schülerdatensätze partielle Datenausfälle. Eine Analyse dieser fehlenden Werte kann anhand der vorhandenen Daten lediglich auf der Basis von Antworten derjenigen Schülerinnen und Schüler erfolgen, die an der Untersuchung teilgenommen, aber nicht vollständig geantwortet haben. Die Verteilungen der erhobenen Konstrukte können hingegen *nicht* unter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern ermittelt werden, welche sich nicht an der Befragung beteiligt haben, da von diesen keinerlei Hintergrundinformationen wie Schulnoten oder familiäres Umfeld vorliegen, die über die Abwesenheit in der betreffenden Unterrichtslektion hinausgehen und mit Schulabsentismus zusammenhängen. Aus diesem Grund wurde anhand der vorhandenen Angaben von den beteiligten Schülerinnen und Schülern eine mehrfache Schätzung (multiple Imputation) zur Ersetzung der fehlenden Werte durchgeführt. Das Verfahren der multiplen Imputation wurde ursprünglich als Strategie zum Umgang mit fehlenden Angaben in Surveys entwickelt (Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007). In erster Linie, um zu verhindern, dass die Bearbeitung eines Datensatzes durch verschiedene Personen über einen unterschiedlichen Umgang mit fehlenden Werten zu inkongruenten Ergebnissen führt, werden die fehlenden Werte durch $m > 1$ plausible Werte ersetzt. Indem jeder fehlende Wert mehrere mögliche Werte zugewiesen bekommt, wird der Unsicherheit Rechnung getragen, dass die tatsächlichen Ausprägungen der nicht angegebenen Antworten unbekannt sind: „Dabei ist der grundlegende Gedanke dieser multiplen Ersetzung, die mit fehlenden Werten verbundene Unsicherheit in der Bestimmung von Populationsparametern einer Analyse mit Standardverfahren zugänglich zu machen“ (a.a.O., S. 38). Anstelle von simulierten Werten wird durch die Zuweisung von mehreren möglichen Ausprägungen eine quasi mehrdeutige Repräsentation der beobachteten Information konstruiert, die den Datensatz vervollständigt bzw. aus einem unvollständigen Datensatz m vollständige Datensätze macht. ‚Plausibel‘ werden Werte dadurch, dass sie einer bedingten Verteilung der fehlenden Werte in Abhängigkeit von den beobachteten Werten folgen.⁶⁰ Das Verfahren der multiplen Imputation erfolgt in drei Schritten. Zunächst werden „mehrere plausible Werte für die fehlenden Werte erzeugt, welche die Unsicherheit des Ausfallprozesses berücksichtigen. Jeder

60 MLwiN testet die Plausibilität der imputierten Werte automatisch und gibt eine Fehlermeldung aus, falls unplausible Werte erscheinen.

Satz von plausiblen Werten dient dazu, die fehlenden Werte zu ersetzen und einen vollständigen Datensatz zu erstellen. Im Anschluss daran wird jeder dieser vollständigen Datensätze mit Standardverfahren (z.B. Varianzanalyse) analysiert. Schliesslich werden die Ergebnisse der für jeden Datensatz getrennt durchgeführten Analysen zusammengefasst, und zwar so, dass die Unsicherheit der Imputation berücksichtigt wird" (a.a.O.). Die abhängige Variable ‚Häufigkeit von Schulabsentismus‘ lässt einerseits aufgrund einer nahe liegenden sozialen Unerwünschtheit und andererseits wegen der vermutlich überdurchschnittlich hohen Abwesenheit von Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern am Befragungstag annehmen, dass fehlende Werte hier nicht *missing at random* (MAR) sind, sondern entweder systematisch oder flüchtigkeitsbedingt nicht vorhanden sind (MNAR, *missing not at random*). Dieselbe Annahme muss für die unabhängigen Variablen gelten, da die Thematik um unerlaubte Schulversäumnisse potenziell zu angst- oder prestigemotiviertem Antwortverhalten führen kann. Zwar ist die Strategie der multiplen Imputation an die Bedingung MAR gebunden (vgl. Little & Rubin, 2002), laut Schafer und Graham (2002) sind multiple Imputationen jedoch auch bei Abweichungen von MAR so genannten Ad-hoc-Verfahren wie fallweisem Ausschluss vorzuziehen. Aus diesem Grund wird zunächst eine multiple Imputation anhand der dafür vorgesehenen Funktion der Software MLwiN durchgeführt. Diese wird anschliessend einer Sensitivitäts-Analyse unterzogen (s. Anhang), um zu überprüfen, wie stark die Imputation der fehlenden Werte die aus dem Datensatz hervorgehenden Zusammenhänge beeinflussen (vgl. Carpenter, Kenward & White, 2007; Lüdtke et al., 2007). MLwiN verwendet das von Rubin 1987 eingeführte bayesianische MI-Verfahren (**M**ultiple-**I**mputation-Verfahren). Hierzu werden fehlende Werte mit ‚extremen‘ Werten ersetzt und die Variation der sich ergebenden Schlussfolgerungen überprüft. Diese Methode eignet sich sowohl für kategoriale als auch für kontinuierliche Daten. Auf diese Weise wird die Sensitivität der Parameterschätzer in Bezug auf Annahmen zu Eigenschaften der fehlenden Werte verdeutlicht. Es wurden unter Einbezug aller Untersuchungsvariablen fünf Imputationen durchgeführt, um ein befriedigendes Abbild der Varianz zu erhalten. Die im Folgenden beschriebenen Resultate aus den Mehrebenenanalysen beruhen auf einer simul-

tanen Berücksichtigung der fünf Schätzungen nach den von Rubin entwickelten Formeln⁶¹ (vgl. Rubin, 1987; Lüdtke et al., 2006). Auf diese Weise erfolgt die Schätzung des Populationsmittelwertes über die Kombination zu einem ‚gemeinsamen‘ Schätzer und es liegen keine fehlenden Werte mehr vor. Zusätzlich wurden die Analysen auch mit Datensätzen durchgeführt, die durch fallweisen Ausschluss um fehlende Werte bereinigt worden waren. Es ergaben sich hier nur marginale Abweichungen bei den Koeffizienten im Vergleich zu den imputierten Daten. Daher werden die Mehrebenenanalysen mit den simultan verwendeten, vollständigen Datensätzen durchgeführt, während die deskriptiven Ergebnisse und die Resultate der Kontingenztafeln in Kapitel 7 aus Analysen mit dem ursprünglichen, unbereinigten Datensatz stammen.

6.6. Varianzzerlegung im hierarchischen Datensatz

Eine wichtige Grundannahme von Mehrebenenanalysen ist die stärkere Ähnlichkeit von Mitgliedern derselben Gruppe gegenüber Mitgliedern anderer Gruppen. Das Ausmass, in welchem sich die Mitglieder einer Schule ähnlicher sind als denjenigen anderer Schulen, bezeichnet man als Intra-Klassen-Korrelation. Die Stärke dieser Korrelation wird für aggregierte Daten mit dem so genannten *intraclass correlation coefficient* (ICC; Intra-Klassen-Korrelation) angegeben. Dieser Koeffizient entspricht der Korrelation zweier Werte von zwei zufällig ausgewählten Schülern innerhalb derselben, zufällig ausgewählten Schule (Snijders & Bosker, 1999, S. 16ff.) und wird häufig auch *variance partition coefficient* (VPC) genannt. Der ICC errechnet sich aus dem Quotienten aus der Varianz zwischen den Gruppen des Makrolevels und der Summe dieser Varianz sowie der Varianz innerhalb der einzelnen Gruppen⁶²:

$$r^2 / (r^2 + \sigma^2).$$

61 Diese Formeln bestimmen zunächst die Punktschätzung anhand der Mittelwerte aller m imputierten Datensätze. Anschliessend werden die Standardfehler berechnet, wobei „zwei Variationsquellen berücksichtigt werden müssen: die Varianz der Daten innerhalb der Datensätze und die Varianz der Parameterschätzer zwischen den imputierten Datensätzen. Bei der Berechnung der Varianz innerhalb der Imputationen wird der Mittelwert über die m quadrierten Standardfehler gebildet“ (Lüdtke et al., 2007). Nach der Berechnung der Varianz zwischen den verschiedenen Imputationen lässt sich schliesslich die Varianz der Parameterschätzung bestimmen.

62 Für die in Kapitel 7 dargestellten Teilmodelle wird für jede aggregierte Prädiktorvariable die Varianz mittels des ICC zerlegt, um vorab festzustellen, wie sich die Varianz des untersuchten Zusammenhangs auf die unterschiedlichen Ebenen verteilt. Die ICC-Werte sind im Teilkapitel zur Datenerhebung jeweils in der Tabellenlegende angegeben.

6.7. Schulabsentismus: Datenanalyse in sechs Teilmodellen unter Kontrolle der Individualmerkmale

Um die Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler als Eingangsvoraussetzungen kontrollieren zu können, muss zunächst festgelegt werden, anhand welcher Schülervariablen die Zusammensetzung der Schülerschaft operationalisiert wird. Baumert et al. (2007) konstatieren, dass zur Bestimmung von Kompositionseffekten bzw. Eingangsvoraussetzungen fünf Bereiche kontrolliert werden sollten: (1) die sozio-kulturelle Zusammensetzung anhand von Indikatoren von Sozial- und Bildungsstatus, (2) soziale Risikofaktoren in der Familie wie instabile Strukturen oder unsichere Erwerbslage, (3) ethnisch-kulturelle Zusammensetzung, also Migrationshintergrund oder Kenntnis der Unterrichtssprache, (4) Leistungs- und Fähigkeitsmasse der Schülerinnen und Schüler, idealerweise sowohl allgemeine als auch fachbezogene Leistungen und entsprechendes Vorwissen sowie (5) lernbiographische Belastungsfaktoren wie Klassenwiederholung oder Rückstufung in ein niedrigeres Schulniveau. Das Basismodell dieser Studie, in welchem die Hintergrundmerkmale auf Individualebene kontrolliert werden, soll also Variablen aus diesen fünf Bereichen enthalten. Die sozio-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft wird anhand des sozio-ökonomischen Status operationalisiert. Gemäss dem ISEI (International Socio Economic Status Index; Ganzeboom, DeGraaf, Treiman & DeLeeuw, 1992) wurde der jeweils höhere Wert von Vater oder Mutter als statuszuweisend verwendet (=HISEI). Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde zwar erhoben, enthielt jedoch zu viele unbrauchbare Angaben der Art ‚Ich weiss nicht, was mein Vater gelernt hat,‘, als dass aufgrund dieser Variablen verlässliche Aussagen zulässig wären. Dieses Problem wird in Teilmodell 1 zur geographischen Lage der Schule insofern behandelt, als Eltern mit Universitätsabschluss (höchstmöglicher Bildungsabschluss) gegen Eltern mit abgeschlossener obligatorischer Schulzeit (tiefstmöglicher Bildungsabschluss)⁶³ kontrastiert werden. Der zweite Bereich, familiäre Risikofaktoren, ist anhand der Daten nicht ausreichend zu differenzieren und muss daher vernachlässigt werden. Aus dem dritten Bereich, der ethnisch-kulturellen Zusammensetzung, wurde der Migrationshintergrund einbezogen, auch wenn sich die verschiedenen Herkunftsländer nicht theoretisch abgesichert gruppieren lassen und mit einer Dummy-Codierung (‚Schweizerische Nationalität‘ versus ‚Nicht Schweizerische Nationalität‘) gearbeitet werden muss. Als Leistungsmasse, der vierte Bereich, wurden Deutsch- und Mathematiknote ge-

⁶³ Dass die Eltern womöglich überhaupt keinen Schulabschluss haben, stand nicht als Auswahlkategorie zur Verfügung.

prüft, wobei lediglich die Mathematiknote eine differenzierende Relevanz besitzt⁶⁴ und von daher als einzig verfügbarer Leistungsindikator neben dem schulischen Anforderungsniveau und Klassenwiederholung in das Modell kommt. Als Anzeichen lernbiographischer Belastungsfaktoren wird die Klassenwiederholung (dummy-codiert) einbezogen. Auf der Klassenebene werden die Jahrgangsstufe als Altersindikator sowie das schulische Anforderungsniveau als weiterer Leistungsindikator kontrolliert. Für jedes der sechs Teilmodelle werden diese Eingangsvoraussetzungen kontrolliert, um eventuelle Schuleffekte herauskristallisieren zu können. Auf diese Weise wird die Funktion von Mehrebenenanalysen als konzeptuelle Trennung von Individual- und Kontexteffekten genutzt. Die Daten des Schweizer Projekts werden sukzessive in sieben Teilschritten modelliert (Basismodell mit Eingangsvoraussetzungen und sechs inhaltliche Teilmodelle). Auf diese Weise können die auf der Basis der Studie von Rutter et al. (1980) ermittelten Einflusskriterien für Leistungen und Anwesenheitsquoten der Schülerschaft spezifisch untersucht werden. Die unten stehende Tabelle 28 zeigt diese Kriterien und deren Entsprechung in den erhobenen Konstrukten schematisch auf; in Kapitel 7 ist die theoretische Herleitung und Fundierung der Modelle sowie der kontrollierten Schülermerkmale bei jedem Teilmodell nachzulesen. Über diese Faktoren hinaus wurden die von der OECD (2005c) ermittelten drei Prädiktoren für Schülerleistungen berücksichtigt und anhand der Schweizer Daten operationalisiert: Schulklima, Schulorganisation und Ressourcen bzw. Belastungen der Schulen. Als letzter Aspekt geht der schulspezifische Umgang mit Absenzen in die Analyse ein. Im Rahmen des Forschungsprojektes hatte sich gezeigt, dass die Empfindung des Absenzensystems als streng, mittel oder nicht streng einen signifikanten Unterschied beim Absentismusaufkommen bedeuten kann. Die Tabelle zeigt zunächst das Basismodell, welches gemäss Baumert et al. (2007) die zu kontrollierenden Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft enthält. Alle weiteren Modelle verstehen sich als darauf aufbauende, mit zusätzlichen Variablen angereicherte Konstrukte. Die Teilmodelle 1 bis 6 enthalten also auch alle Variablen des Basismodells, welche aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht nochmals einzeln erwähnt werden.

64 Die Hereinnahme der Deutschnote bringt keinen Erkenntnisgewinn in den Modellen. Ein probeweiser Einschluss der Deutschnote zeigte, dass dieser Prädiktor neben der Mathematiknote lediglich zum Verlust von Freiheitsgraden (zusätzlich geschätzten Parametern) führt, hingegen den prädiktiven Wert der Modelle nicht verbessert. Um die Modelle so simpel wie möglich zu halten, wurde auf diesen Prädiktor verzichtet.

Tabelle 28 Teilmodelle der Mehrebenenanalysen

	Bezeichnung des Teilmodells	Operationalisierung (Items/Skalen)	Theoretische/ empirische Basis
0	Basismodell (=Individuelle Eingangs- voraussetzungen, in allen weiteren Modellen enthalten)	<i>Kontextebene Klasse:</i> Anforderungsniveau (grundlegend, erweitert) Jahrgangsstufe (Klasse 7, 8, 9) <hr/> <i>Individualebene Schülerinnen und Schüler:</i> Sozio-ökonomischer Status der Eltern (HISEI; der jeweils höhere Wert von Mutter oder Vater) Geschlecht der Schülerinnen und Schüler Mathematiknote Klassenwiederholung (ja/nein) Migrationshintergrund (ja/nein)	Baumert et al. (2007): Eingangsvoraussetzungen, Merkmale, die zur Identifikation von Kontexteffekten kontrolliert werden müssen
1	Grösse und Lage der Schule	<i>Kontextebene Schule:</i> Schülerzahl der Schule Geographische Lage (städtisch/sub-urban/ländlich) Anteil Unterschicht in der Schülerschaft <hr/> <i>Kontextebene Klasse:</i> - <hr/> <i>Individualebene Schülerinnen und Schüler:</i> Höchster Bildungsabschluss der Eltern Familiensprache: Deutsch/nicht Deutsch <hr/> <i>Individuelle Eingangsvoraussetzungen (Basismodell)</i>	Rutter et al. (1980): Grösse der Schule
2	Umgang mit Absenzen	<i>Kontextebene Schule:</i> Umgang mit Absenzen Prävention von Schulabsentismus <hr/> <i>Kontextebene Klasse:</i> Reaktion der Lehrpersonen auf Schwänzen Reaktion der Lehrpersonen auf Fehlen <hr/> <i>Individualebene Schülerinnen und Schüler:</i> - <hr/> <i>Individuelle Eingangsvoraussetzungen (Basismodell)</i>	Stamm et al. (2007): Umgang mit Absenzen
3	Unterricht	<i>Kontextebene Schule:</i> - <hr/> <i>Kontextebene Klasse:</i> Lehrperson: Unterrichtsdruck Lehrperson: Leistungsdruck Klassengrösse <hr/> <i>Individualebene Schülerinnen und Schüler:</i> Leistungsdruck Unterrichtsdruck Disziplin der Lehrperson Über das Pflichtcurriculum hinausreichende Angebote der Schule Über-/Unterforderung Bedeutsamkeit schulischer Inhalte <hr/> <i>Individuelle Eingangsvoraussetzungen (Basismodell)</i>	Rutter et al. (1980): Unterricht

Bezeichnung des Teilmodells	Operationalisierung (Items/Skalen)	Theoretische/ empirische Basis
4 Ordnung und Disziplin als Lernziele	<i>Kontextebene Schule:</i> Stellenwert von Ordnung und Disziplin Disziplin als explizites Lernziel <hr/> <i>Kontextebene Klasse:</i> Stellenwert von Ordnung und Disziplin Disziplin als explizites Lernziel Belastung durch undisziplinierte Schüler <hr/> <i>Individualebene Schülerinnen und Schüler:</i> Disziplin der Lehrpersonen im Schülerurteil Strenge und Kontrolle an der Schule Verhalten im Unterricht <hr/> <i>Individuelle Eingangsvoraussetzungen (Basismodell)</i>	Rutter et al. (1980): Disziplin
5 Soziale Beziehungen und Klima	<i>Kontextebene Schule:</i> Soziale Orientierung des Schulleiters <hr/> <i>Kontextebene Klasse:</i> Klassengrösse Konsensorientierung der Lehrperson Soziale Orientierung der Lehrperson Sozialklima im Lehrerzimmer Umgangston Schülerschaft/Lehrpersonen <hr/> <i>Individualebene Schülerinnen und Schüler:</i> Klassengemeinschaft und -rivalität Umgangston Schülerschaft/Lehrpersonen Positive Beziehung zur Lehrperson Positives Schulklima Körperliche Beschwerden Mobbing <hr/> <i>Individuelle Eingangsvoraussetzungen (Basismodell)</i>	Rutter et al. (1980): Sozialklima
6 Belastung und Ressourcen der Schule	<i>Kontextebene Schule:</i> Schulsozialarbeit intern/extern/nicht vorhanden Schulangebot breit/mittel/schmal Belastung durch Vandalismus Belastung durch fehlenden Respekt <hr/> <i>Kontextebene Klasse:</i> Klassengrösse Schülerbezogene Belastungen Erlebte berufliche Belastung <hr/> <i>Individualebene Schülerinnen und Schüler:</i> Negatives Verhalten im Unterricht Aussercurriculares Angebot an der Schule Mobbing <hr/> <i>Individuelle Eingangsvoraussetzungen (Basismodell)</i>	Stamm et al. (2007): Belastungen und Betreuungsressourcen an der Schule

6.8. Spezifizierung der Modelle

Das Ziel der Modellspezifizierungen im Rahmen dieser Arbeit ist der Erhalt eines Modells, das die mit den Daten erfasste ‚soziale Wirklichkeit‘ so getreu als möglich abbildet und dennoch so schlank wie möglich ist. Das Mass dieser Abbildungsgenauigkeit wird sowohl auf statistischer als auch auf praktischer Ebene angelegt.

Statistische und praktische Bedeutsamkeit

Das Hauptkriterium für die *statistische* Spezifikation ist der so genannte Modelfit, welcher sich für diese Arbeit in einem ersten Schritt in der *Deviance* oder Abweichung des Modells ausdrückt und später in ein R^2 -Mass verrechnet wird. Es handelt sich bei der Deviance um ein relatives Gütemass, d.h. es werden nicht die absoluten Zahlenwerte dieser Deviance betrachtet, sondern ob sich ein Modell durch die Hinzunahme von Prädiktorvariablen signifikant in seiner Deviance verbessert und damit der untersuchten ‚Wirklichkeit‘ signifikant näher kommt: „The deviance reported [...] is equal to minus twice the log-likelihood. This deviance can be used as measure of model fit or improvement of model fit in subsequent models“ (Kreft & De Leeuw, 2006, S. 64). Oder in einer Formel ausgedrückt:

$$-2 \cdot \text{LN}(\text{Likelihood}),$$

wobei *Likelihood* der Wert der Likelihood-Funktion zum Zeitpunkt der Konvergierung des Modells ist und LN der natürliche Logarithmus (Hox, 2002, S. 43). Konkret bedeutet dies, dass im *fixed part* des Modells die relevanten (da signifikanten) Prädiktorvariablen und deren Interaktionen in das Modell Eingang finden plus alle relevanten *random slopes* sowie deren Kovarianzmuster (vgl. Snijders & Bosker, 1999, S. 91ff.). Da unter Anwendung von Mehrebenenanalysen im Gegensatz zur einfachen Regression mehrere Varianzquellen vorhanden sind, müssen diese alle für die Interpretation berücksichtigt werden. Hierfür können die Varianzen auf allen Ebenen des Nullmodells als Richtgrösse herangezogen werden, um zu bestimmen, wie viel Varianz bei Hinzunahme von weiteren Prädiktoren und/oder *random slopes* zusätzlich erklärt wird (Kreft & De Leeuw, 2006). Die Software MLwiN berücksichtigt dies bei der Ausgabe des Deviance-Wertes. Unterschiede zwischen den Deviances zweier aufeinander aufbauender Modelle folgen einer Chi-Quadrat-Verteilung und zeigen daher an, um wie viel das Modell in Abhängigkeit von den im Vergleich zum Basismodell hinzugefügten Parametern (Prä-

diktoren und Interaktionseffekte) besser ist also vorhergehende Modelle (geschachtelte Teilschritte innerhalb eines Teilmodells). Als Faustregel gilt: Die Differenz der Deviances zwischen zwei Modellen sollte mindestens doppelt so gross sein wie die Differenz der Anzahl geschätzter Parameter (a.a.O.).

Auf *praktischer* Ebene muss das Modell vorab inhaltlich spezifiziert werden. Welche Variablen in das Modell einbezogen werden, ist auf der Basis theoretischer Vorkenntnisse, bisheriger empirischer Befunde sowie „gesundem Menschenverstand“ (a.a.O., S. 92) zu entscheiden. Damit sind Mehrebenenmodelle als Hypothesen prüfendes, nicht generierendes, Verfahren gedacht und umzusetzen. Für die Interpretation der über die Modelle gefundenen Muster, die mit Absentismus zusammenhängen, wird jeglicher signifikante Effekt in die Interpretation des abschliessenden Teilmodells einbezogen, während nicht statistisch signifikante Effekte nicht gezielt für die Interpretation beachtet werden (Vermeidung eines ‚Overfits‘).⁶⁵

R² als Maß für die proportionale Reduktion des mean squared prediction error

Wie auch bei logistischen Regressionen ist es im Bereich mehrebenenanalytischer Modelle *nicht* möglich, eine „echte“ erklärte Varianz (R^2) für das spezifizierte Modell zu berechnen.⁶⁶ Lediglich die empirische Verteilung und die auf der Basis des Modells vorhergesagte Verteilung der abhängigen Variablen sind bekannt. Auch alle so genannten Pseudo- R^2 -Masse, die es für logistische Regressionen und verwandte Modelle gibt, basieren ebenso wie die Deviance auf den *log-likelihood*-Werten und sind aus diesem Grund nicht direkt mit dem R^2 der OLS-Regression vergleichbar. Zudem verletzen Mehrebenenanalysen einige der Grundannahmen für OLS-Regressionen (**O**rdinary **L**east **S**quares-Regression; vgl. Windzio, o.J.). Die Varianz ist darüber hinaus auf mehrere Ebenen verteilt und hat daher verschiedene Quellen, die es zu berücksichtigen gilt. Für Mehrebenenanalysen ist also eine gesonderte taugliche Variante des Koeffizienten R^2 nötig. Snijders und Bosker (1999) schlagen vor, für jede Ebene einen separaten R^2 -Wert anzugeben, welcher einer proportionalen Reduktion des *mean squared prediction errors* entspricht (a.a.O., S. 102 ff.). Das heisst, der Koeffizient gibt an, inwieweit die Hinzunahme von Prädiktorvariablen auf der jeweils betrachteten Ebene gegenüber dem leeren

65 Snijders und Bosker (1999) konstatieren, dass der Einbezug nicht signifikanter Effekte in ein Modell zu einer Überspezifizierung („overfitting“, S. 93) und damit zu Fehlinterpretationen führt.

66 Der quadrierte multiple Korrelationskoeffizient R^2 ist ein Mass für den erklärten Anteil an der Gesamtvarianz in einer linearen Regression. Er drückt aus, wie viel Variabilität der abhängigen Variablen durch die in einem multiplen Regressionsmodell verwendeten Prädiktorvariablen abgedeckt wird (Snijders & Bosker, 1999).

Modell zu einer Fehlerreduktion führt und kann als ‚Anteil erklärter Varianz‘ (im Sinne einer reduzierten Fehlerwahrscheinlichkeit durch Berücksichtigung weiterer Information) bezeichnet werden (proportionale Fehlerreduktion). Ausgehend von mehreren Varianzkomponenten, die in Mehrebenenanalysen vorliegen, gilt nach Snijders und Bosker (1999), in einer Formel ausgedrückt (a.a.O., S. 102):

$$R_1^2 = 1 - \frac{\text{var}(Y_{ij} - \sum_h \gamma_h X_{hij})}{\text{var}(Y_{ij})}$$

Dabei drückt der Term im Zähler den *mean squared prediction error* aus, der mit dem Prädiktor X_{hij} verknüpft ist und der Term im Nenner die Varianz des Kriteriums Y_{ij} . Entsprechend für die Kontextebene (Level 2) gilt folgende Formel:

$$R_2^2 = 1 - \frac{\text{var}(\bar{Y}_{.j} - \sum_h \gamma_h \bar{X}_{h.j})}{\text{var}(\bar{Y}_{.j})}$$

Auf der Kontextebene muss zudem noch der Stichprobengröße Rechnung getragen werden (Windzio, o.J.):

$$\tilde{n} = \frac{J}{\sum_{j=1}^k 1/n_j}$$

Der Wert \tilde{n} symbolisiert entweder die „typische“ Gruppengröße, oder allgemeiner den so genannten „harmonischen Mittelwert der Gruppengröße“ (a.a.O., S. 35). Man dividiert also für jeden Kontext j (Klasse bzw. Schule) die Zahl 1 durch die Anzahl der Beobachtungen (Schülerinnen und Schüler) in diesem Kontext j , summiert die Resultate über alle Kontexte auf und dividiert die Zahl der Kontexte durch diese resultierende Summe. Für die Teilmodelle werden damit jeweils zwei (bzw. drei) R^2 -Werte angegeben, um die jeweils auf den einzelnen Ebenen erklärte Varianz zu benennen. Zu beachten ist hier, das R^2 als proportionale Fehlerreduktion auf der jeweiligen Ebene (Individuum, Klasse oder Schule) zu lesen und nicht als den

sonst üblichen Anteil erklärter Varianz, wie etwa bei OLS-Regressionen. Im Programm MLwiN erfolgt dies, indem man aus der Kovarianzmatrix des leeren Modells sowie der jeweiligen Endversion der Teilmodelle die Residualvarianzen abliest und in die oben dargestellten Formeln einsetzt. Man errechnet also aus den Varianzkomponenten und der Stichprobengröße den Wert für R^2 . Das Resultat ist eine Prozentangabe, um wie viel die Hinzunahme aller Prädiktoren der jeweiligen Modelle gegenüber dem leeren Modell die Fehlerwahrscheinlichkeit der Vorhersage reduziert (proportionale Fehlerreduktion des *mean squared prediction error*; Snijders & Bosker, 1999). Jede der Analyseebenen hat ein eigenes R^2 (bzw. eine eigene proportionale Fehlerreduktion) und ist eine eigene Varianzquelle. Daher dürfen die R^2 -Beträge *nicht additiv* gesehen, sondern müssen einzeln interpretiert werden. Aus diesem Grund werden im Ergebnisteil auch jeweils alle R^2 -Werte der Modelle angegeben, um nicht dazu zu verleiten, nur den höchsten Wert in Betracht zu ziehen. Der R^2 -Wert nimmt nicht automatisch von Ebene zu Ebene zu. Dies scheint zunächst kontraintuitiv, ist jedoch plausibel zu erklären: Wenn mehrere Schulen beispielsweise eine ähnlich hohe Absenzenrate haben und sich auch bezüglich der Individualmerkmale (Basisvariablen und Level-1-Prädiktoren) weitgehend gleichen, so ist ihre Unterschiedlichkeit (Varianz) für die Abszenzhäufigkeit unter Kontrolle der Ebene-1-Variablen nicht gross und der hier verwendete R^2 -Wert für die proportionale Fehlerreduktion vergleichsweise gering. Nimmt man nun weitere Prädiktoren auf einer Kontextebene hinzu, die zusätzlich kontrolliert werden, so können diese Schulen sich deutlicher als zuvor bezüglich der Abszenzhäufigkeit voneinander unterscheiden und der R^2 -Wert nimmt entsprechend ab (Susanna Loeb⁶⁷, persönliche Mitteilung, 28.10.2008). Aufgrund der mit $N=28$ relativ geringen Anzahl der Einheiten auf dem höchsten Level (Schulen) müssen die Modelle gesamthaft auf *random-intercepts*-Modelle beschränkt bleiben, da für die bei *random-coefficients*-Modellen notwendigen Schätzungen der Varianz- und Kovarianz-Parameter deutlich mehr Schulen benötigt würden.⁶⁸

67 Susanna Loeb ist Professorin für Education an der Stanford University, Kalifornien.

68 In so genannten *random-coefficients*-Modellen, in denen sowohl die Intercepts als auch die Slopes variabel sind, werden die jeweils dazugehörigen Varianzen und Kovarianzen (zwischen Intercepts und Slopes) geschätzt. Für diese Schätzung benötigt die Software umso mehr Informationen aus den Schulkontexten, je mehr von diesen (Ko-)Varianzparametern im *random part* des Modells vorhanden sind. Da die sechs Teilmodelle jeweils mehrere sowohl kontinuierliche als auch kategorielle Prädiktoren enthalten und damit auch die Varianz-Kovarianz-Matrix enorm komplex wird, sind die 28 teilnehmenden Schulen für eine so umfangreiche Schätzung nicht mehr ausreichend; die Modelle konvergieren nicht, wenn man die Slopes variieren lässt.

Da über die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den Schulen und damit über die Entstehung der Stichprobe nicht ausreichend Informationen gewonnen werden können, wird von einer Interpretation der Intercepts als *Pseudo-random-coefficients* (variable Intercepts und variable Slopes) abgesehen.

6.9. Vermeidung von Fehlinterpretationen

Schulabsentismus im schulischen Kontext ist ein Problem mit einer natürlichen hierarchischen Struktur. Ein so gegliedertes Datenset birgt diverse Fehlerquellen, die man für eine korrekte Interpretation der Befunde umgehen muss. So ist es etwa möglich, dass der Regressionskoeffizient einer Prädiktorvariable auf der Mikroebene (innerhalb einer Schule) sich von demjenigen auf der Makroebene (zwischen verschiedenen Schulen) deutlich unterscheidet. Zur Feststellung dieses Problems wurden für jedes Teilmodell die Gruppenmittelwerte der betreffenden Level-1-Variablen berechnet und deren Effekt getestet. Vor der Analyse der Teilmodelle werden eventuelle Ausreisser zunächst isoliert und die resultierende neue Verteilung der Residuen auf Unterschiede gegenüber der Gesamtvarianz (inklusive der Ausreisser) hin getestet. Analog wird auf der Mikroebene überprüft, ob eine der Prädiktorvariablen eine beträchtliche Varianz hinsichtlich der Steigungen der Zusammenhangsgeraden aufweist.⁶⁹ Ist dies der Fall, so muss auf der Makroebene nach Variablen gesucht werden, die diese Varianz erklären könnten und damit Interaktionen über beide Ebenen hinweg verursachen. Um die Intercepts sinnvoll interpretieren zu können, werden alle kontinuierlichen Prädiktoren um einen Mittelwert zentriert. Es wird jeweils angegeben und begründet, ob es sich um den *grand-mean* (*between*-Zentrierung) oder den *group-mean* (*within*-Zentrierung) handelt. Im Zuge ebendieser sinnvollen Interpretierung werden die Koeffizienten in den Modellen nicht standardisiert, da mit dem gewichteten Häufigkeitsindex der abhängigen Variablen bereits ein direkt anhand der erzielten Punkte auf

Einzige Ausnahme sind *cross-level*-Effekte, welche sich aus der natürlichen Hierarchie der Datenstruktur ergeben: Die abhängige Variable ist auf Level 1 gemessen, während Lehrpersonen- und Schulleiterdaten auf den Kontextebenen erhoben wurden. Die Variablen dieser beiden Gruppen (Ebene 2 und 3) gehen jeweils als *cross-level*-Interaktion in das Modell ein (Variable auf Level 2 * die Konstante). Damit fittet man eigentlich *random slopes*; dennoch sind die Modelle abgesehen davon auf *random intercepts* angelegt, da die Zahl der Schulen ansonsten nicht für eine ausreichende Schätzung aller Varianzparameter genügend wäre.

69 Hierzu wird in MLwiN die Ausreisser-Schule als Dummy-Variable in den *fixed part* des Modells der Form $Y = \beta_{0ij} + \beta_{1ij} + Schule * Konstante + Schule * \beta_{1ij}$ integriert. Ändert sich der *slope* (die Geradensteigung) der Interaktion zwischen der Schule und den Prädiktoren des Modells signifikant, so sollte die betreffende Schule in dieser Form (im *fixed part*) im Modell behandelt werden, da die Verteilung der Gesamtstichprobe sehr wahrscheinlich durch die Sonderrolle dieser Schule verzerrt wird.

der Absentismusskala interpretierbares Konstrukt vorliegt, der in Bezug zu Veränderungen um eine Einheit auf den Prädiktorvariablen gelesen werden kann. Da alle kontinuierlichen Variablen in der vorliegenden Untersuchung demselben Antwortschema folgen (oder nur leichte Abweichungen auftreten) und in Bezug auf das Intercept als jeweiligen Mittelwert interpretiert werden sollen, ist eine Standardisierung nicht notwendig und auch nicht erwünscht; die verwendeten Variablen müssen für eine solche Interpretation ihre jeweiligen Dimensionen beibehalten.

6.10. Bestimmung der Ebenen für die Modellierung

Die Daten der Schweizer Stichprobe erlauben eine Modellierung von maximal drei Ebenen, wobei die 3491 Schülerinnen und Schüler in (Regel-)Klassen ($N=220$) und diese wiederum in Schulen ($N=28$) geschachtelt sind. Aufgrund der Hauptfragestellung dieser Dissertation, ob institutionelle Faktoren der Schulen zusätzlich zu den Eingangsvoraussetzungen relevant für Absentismus sind, wird die Schulebene in Abhängigkeit der im jeweiligen Modell enthaltenen Konstrukte nach Möglichkeit einbezogen; wo inhaltlich passende Konstrukte auf Schulebene vorliegen, werden diese berücksichtigt (Quelle: Schulleiterfragebogen oder Aggregation auf Schulebene). Auf Klassenebene gehen in erster Linie Daten der Lehrpersonen ein, indem die Angaben der Lehrkraft den einzelnen Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse zugewiesen werden. Darüber hinaus können die Angaben der Schülerinnen und Schüler selbst aggregiert und damit auf die Klassenebene transformiert werden. Dass die Berücksichtigung einer dritten Ebene zwischen Schule und Individuum sinnvoll und notwendig ist, zeigt die Varianzzerlegung in einem leeren Modell ohne Prädiktoren: 7% der Unterschiedlichkeit der Schulen in den Absenzen ihrer Schülerinnen und Schüler gehen auf schulbedingte Faktoren zurück, 9% auf Merkmale der Klassen und 84% auf individuelle Charakteristika (vgl. Nullmodell III, Tabelle 31). Demnach werden 16% der Varianz nicht auf der Schülerebene aufgeklärt, wodurch sich eine Modellierung auf mehreren Ebenen rechtfertigen lässt und die Unterteilung des Kontextes zur Differenzierung der Analyse beiträgt. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt drei Nullmodelle als Basis für die weiteren Berechnungen vorgestellt: Nullmodell I und II mit zwei Ebenen sowie Nullmodell III, das drei Analyseebenen umfasst. Das Nullmodell I (vgl. Tabelle 29) oder auch ‚leeres Modell‘, enthält lediglich die gewichtete Häufigkeit des Schwänzens als abhängige Variable, die Schule als Makroebene und eine Konstante als

unabhängige Variable. Bei Nullmodell II wird statt der Schule die Klasse als Kontextebene eingefügt. Nullmodell III schliesslich enthält sowohl Klasse als auch Schule als Higher-Level-Einheiten und differenziert die Varianz somit in drei Teile. Die Nullmodelle umfassen ausschliesslich variable Gruppen und *random variation* zwischen den Gruppen; die abhängige Variable Schulschwänzen wird hier ausgedrückt als die Summe eines übergreifenden Mittelwerts, einem *random effect* auf Schulebene und einem *random effect* auf Schülerebene. Die Spezifizierung der Teilmodelle umfasst im *fixed part* die Auswahl relevanter Prädiktoren und ihrer Interaktionen sowie im *random part* die die Zusammenhangsstärke darstellenden *slopes* und deren Kovarianzmuster. Es werden nur statistisch signifikante Effekte in der Interpretation der Teilmodelle berücksichtigt, um, wie oben erwähnt, einen ‚Overfit‘ des Modells zu vermeiden.

Tabelle 29 Nullmodell I (2 Ebenen), Häufigkeit des Schulschwänzens im Kontext der Schule

Fixed effect	Koeffizient	S.E.
Intercept	1.593	0.09
Random Effect	Varianzkomponenten	
Schulebene	0.851 (9%)	0.25
Schülerebene	9.001 (91%)	0.22
Deviance	16796.4	

Tabelle 30 Nullmodell II (2 Ebenen), Häufigkeit des Schulschwänzens im Kontext der Klasse

Fixed Effect	Koeffizient	S.E.
Intercept	1.621	0.11
Random Effect	Varianzkomponenten	
Klassenebene	1.506 (16%)	0.22
Schülerebene	8.501 (84%)	0.21
Deviance	16335.8	

Tabelle 31 Nullmodell III (3 Ebenen), Häufigkeit des Schulschwänzens im Kontext der Schule und Klasse

Fixed effect	Koeffizient	S.E.
Intercept	1.622	0.18
Random Effect	Varianzkomponenten	
Schulebene	0.687 (7%)	0.25
Klassenebene	0.900 (9%)	0.15
Schülerebene	8.295 (84%)	0.21
Deviance	16703.6	

Varianzanteile der Absenzenraten auf den Gruppenebenen (Klasse oder Schule) von ca. 10% oder mehr können mit Schwetz & Subramanian (2005) als hoch gelten. Die Ähnlichkeit bezüglich ihrer Absenzen von Schülerinnen und Schülern, die in dieselbe Schule gehen, wird nach Nullmodell III auf 7% geschätzt, während die Ähnlichkeit von Schülern derselben Klasse auf etwas mehr als 9% geschätzt wird. Mit Nullmodell III lässt sich auch berechnen, welche der beiden Kontextebenen mehr zur Unterschiedlichkeit der Absenzenraten beiträgt (*level-two intraclass correlation*): Der Quotient aus der Ebene 3-Varianz und der Summe aus der Ebene 2- und der Ebene 3-Varianz⁷⁰ ergibt 0.43; dies bedeutet, dass auf Klassenebene etwas mehr Variabilität begründet liegt als auf Schulebene. Abschliessend kann als ausreichend begründet gelten, dass Mehrebenenanalysen für die vorliegende Studie eine geeignete Methode sind. Nachdem bis hierhin die Datenbasis und das Vorgehen bei der Datenanalyse beschrieben wurden, geht es im folgenden Kapitel 7 um die Ergebnisse der Auswertung.

70 Die Intra-Klassen-Korrelation auf Schulebene wird durch folgende Formel ausgedrückt:

$$Q_{\text{Schule}} = \left[\frac{\sigma_{v0}^2}{\sigma_{v0}^2 + \sigma_{u0}^2 + \sigma_e^2} \right]$$

7. Ergebnisse der Datenanalyse

Kapitel 7 widmet sich den Ergebnissen der Datenanalyse. Zunächst werden deskriptive Charakteristika der Prädiktoren und Korrelationen mit der abhängigen Variablen präsentiert. Danach wird das so genannte Basismodell beschrieben, welches diejenigen Merkmale enthält, die kontrolliert werden müssen, um individuelle Eingangsvoraussetzungen von schulischen Kontexteffekten unterscheiden zu können. Im Anschluss werden die sechs Teilmodelle zur genaueren Betrachtung solcher schulspezifischen Effekte dargestellt. Zu jedem Modell wird eingangs erläutert, wie es theoriebasiert hergeleitet und konstruiert wird und welche Variablen darin enthalten sind. Zudem wird dargelegt und begründet, wie viele Analyseebenen in den jeweiligen Modellen enthalten sind. An die einzelnen Teilmodelle wird in tabellarischer Form jeweils ein Varianzkomponentenmodell angeschlossen, welches die Grundlage für die Berechnung der R^2 -Werte der einzelnen Ebenen ist. Die in den Tabellen zu den Teilmodellen angegebenen R^2 -Werte sind somit nicht additiv zu sehen, sondern einzeln zu interpretieren (Snijders & Bosker, 1999). Jedem Teilmodell wird eine Hypothese zugeordnet, welche auf die Beantwortung der Hauptforschungsfrage abzielt. Bei der Interpretation der Modelle in Kapitel 8 wird dann sowohl auf diese Hauptfrage eingegangen als auch auf die untergeordneten Teilfragen, welche sich auf die drei Analyseebenen Schule (Schulleitungen), Klasse (Lehrpersonen und Aggregate der Schülerdaten) und Individuum (Schülerinnen und Schüler) beziehen.

7.1. Zusammenhang der Eingangsvoraussetzungen mit der abhängigen Variablen

In diesem Teilkapitel wird als vorbereitender Analyseschritt für die Mehrebenenmodelle anhand von Chi-Quadrat-Tests aufgezeigt, wie die sieben als individuelle Eingangsvoraussetzungen fungierenden Indikatoren mit der abhängigen Variablen zusammenhängen. Es handelt sich um Zusammenhänge, die die gesamte Regelschülerstichprobe wiedergeben, ohne eine gezielte Gruppierung in Klassen oder Schulen, wie sie später in den Mehrebenenanalysen stattfindet. Die prozentualen Anteile der Gruppen beziehen sich auf die Gesamtstichprobe ohne fehlende Werte, welche jeweils in der Tabellenlegende angegeben sind.

Eingangsvoraussetzung Geschlecht

Bei der Beschreibung der Stichprobe wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Verteilung der Geschlechter in der untersuchten Stichprobe nahezu ausgeglichen ist (50.1% Jungen, 49.9% Mädchen). In der nachstehenden Kreuztabelle wird für das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler als Individualmerkmal aufgezeigt, wie es mit den vier Kategorien von Absentismus in Zusammenhang steht und ob signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen resultieren (χ^2 [3; N=3501] = 15.529⁷¹; $p < .001$; CC=.06).⁷²

Tabelle 32 Absenzen in Zusammenhang mit dem Geschlecht⁷³

	Nicht-Schwänzer	Gelegentliche Schwänzer	Schwache Blockschwänzer	Massive Blockschwänzer	Total
Männlich	1191 (50.0%) <i>1193.7</i>	182 (44.7%) <i>203.8</i>	282 (50.8%) <i>277.9</i>	98 (63.2%) <i>77.6</i>	1753 (50.1%)
Weiblich	1193 (50.0%) <i>1190.3</i>	225 (55.3%) <i>203.2</i>	273 (49.2%) <i>277.1</i>	57 (36.8%) <i>77.4</i>	1748 (49.9%)
Total	2384 (100.0%)	407 (100.0%)	555 (100.0%)	155 (100.0%)	3501 (100.0%)

Missing: 441; Chi-Quadrat-Test; angegeben sind Spaltenprozent; kursiv sind die erwarteten Werte in den Zellen

Demnach verteilen sich die Mädchen und Jungen (nahezu) gleich auf die Gesamtgruppe, die Nicht-Schwänzer und die schwachen Blockschwänzer. Unterschiede zeigen sich bei Betrachtung der gelegentlichen Schwänzer, wobei die Mädchen hier signifikant öfter schwänzen als die Jungen (55.3% gegen 44.7%), und in entgegengesetzter Richtung bei den massiven Blockschwänzern (36.8% Mädchen gegen 63.2% Jungen). Es wird deutlich, dass der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Absentismus nicht über die gesamte Stichprobe gleich stark ist; ein wichtiges Argument für die Anwendung von Mehrebenenanalysen.

71 Der Punkt trennt bei den Chi-Quadrat-Werten, wie bei allen übrigen Zahlen in dieser Arbeit, ganze Zahlen von Dezimalstellen.

72 Für die Chi-Quadrat-Tests in diesem Kapitel werden jeweils folgende Kennwerte angegeben: der χ^2 -Wert (der Punkt trennt die ganze Zahl von den drei folgenden Dezimalstellen), die Anzahl der verwendeten Datensätze (N; fehlende Werte werden für diese grundlegenden Betrachtungen der Verteilung von Absenzen nicht ersetzt), die Signifikanz sowie der *Contingency Coefficient* (CC). Die Punkte in den χ^2 -Werten trennen ganze Zahlen von Dezimalstellen.

73 Kursiv abgebildet sind die *expected counts*. Die Residuen in den Zellen (=Differenz zwischen dem *expected* und dem *observed count*) werden hier aufgrund der redundanten Information nicht mit angegeben, sie sind jedoch im Anhang zu finden.

Eingangsvoraussetzung sozio-ökonomischer Status (HISEI)

Als weitere Eingangsvoraussetzung wird der sozio-ökonomische Status der Schülerinnen und Schüler auf seinen Zusammenhang mit der Häufigkeit von Absentismus hin untersucht. Die Familien der Schülerinnen und Schüler in der Schweizer Stichprobe haben im Durchschnitt einen Wert auf der HISEI-Skala von 46.4 Punkten (Range: 16-90 Punkte; SD=16.2; missing: 502). Die Kreuztabelle zeigt die Stärke des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und den Absenzen über die Gesamtstichprobe (χ^2 [6; N=3440]=15.377; $p<.05$; CC=.06):

Tabelle 33 Absentismus in Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status

	Nicht-Schwänzer	Gelegentliche Schwänzer	Schwache Blockschwänzer	Massive Blockschwänzer	Total
Niedriger HISEI (<30)	509 (21.7%) <i>503.5</i>	86 (21.4%) <i>85.9</i>	109 (20.1%) <i>116.1</i>	33 (22.4%) <i>31.5</i>	737 (21.4%)
Mittlerer HISEI (31-60)	1453 (61.8%) <i>1431.9</i>	250 (62.3%) <i>244.3</i>	306 (56.5%) <i>330.2</i>	87 (59.2%) <i>89.6</i>	2096 (60.9%)
Hoher HISEI (61-90)	388 (16.5%) <i>414.7</i>	65 (16.2%) <i>70.8</i>	127 (23.4%) <i>95.6</i>	27 (18.4%) <i>25.9</i>	607 (17.6%)
Total	2350 (100.0%)	401 (100.0%)	542 (100.0%)	147 (100.0%)	3440 (100.0%)

Missing: 502; Chi-Quadrat-Test; angegeben sind Spaltenprozentage; kursiv sind die erwarteten Werte in den Zellen

Diese Tabelle veranschaulicht, dass in allen vier Absentismusgruppen diejenigen mit einem mittleren HISEI-Wert die stärkste Untergruppe bilden. Es scheint also über die gesamte Stichprobe eine relativ gleichmässige Verteilung vorzuherrschen. Bemerkenswert ist, dass sowohl die statushohen als auch die statusniedrigen Schülerinnen und Schüler bei allen vier Schwänzerkategorien zu finden sind und sich hier keinesfalls eine Linearität des Zusammenhangs abzeichnet. Zudem sind unter den statushohen Jugendlichen bei den Nicht-Schwänzern und den gelegentlichen Schwänzern jeweils signifikant weniger Schülerinnen und Schüler als erwartet, hingegen bei den häufiger schwänzenden Gruppen mehr als erwartet.

Eingangsvoraussetzung Migrationshintergrund

Eine weitere individuelle Eingangsvoraussetzung ist der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler. Von den befragten Jugendlichen sind 71.1% Schweizer Staatsbürger, 28.9% haben einen ausländischen Pass (missing: 486). Folgende Kreuztabelle zeigt den Zusammenhang zwischen dem individuellen Hintergrundmerkmal Migrationshintergrund und der Zugehörigkeit zu einer der vier Absentismuskategorien über die Gesamtstichprobe auf (χ^2 [3; N=3456]=23.527; $p<.01$; CC=.08):

Tabelle 34 Absentismus in Zusammenhang mit der Nationalität

	Nicht-Schwänzer	Gelegentliche Schwänzer	Schwache Blockschwänzer	Massive Blockschwänzer	Total
Ausländische Nationalität	555 (23.7%) <i>606.3</i>	113 (27.9%) <i>104.8</i>	168 (30.4%) <i>142.8</i>	58 (37.4%) <i>40.1</i>	894 (28.9%)
Schweizerische Nationalität	1789 (76.3%) <i>1737.7</i>	292 (72.1%) <i>300.2</i>	384 (69.6%) <i>409.2</i>	97 (62.6%) <i>114.9</i>	2562 (71.1%)
Total	2344 (100.0%)	405 (100.0%)	552 (100.0%)	155 (100.0%)	3456 (100.0%)

Missing: 486; Chi-Quadrat-Test; angegeben sind Spaltenprozent; kursiv sind die erwarteten Werte in den Zellen

Tabelle 34 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Schweizer Nationalität bei den Nicht-Schwänzern stärker als erwartet vertreten sind und bei den schwänzenden Gruppen schwächer als gemäss ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe anzunehmen wäre. Entsprechend sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei den drei schwänzenden Kategorien übervertreten.

Eingangsvoraussetzung Klassenrepetition

Beinahe 24% der befragten Schülerinnen und Schüler haben in ihrer Schullaufbahn bereits einmal eine Klasse wiederholt (missing: 446). Folgende Kontingenztabelle zeigt den Zusammenhang zwischen der Eingangsvoraussetzung Klassenrepetition und Absentismus in der Gesamtstichprobe auf (χ^2 [3; N=3496]=30.078; $p<.01$; CC=.09):

Tabelle 35 Absentismus in Zusammenhang mit der Klassenrepetition

	Nicht-Schwänzer	Gelegentliche Schwänzer	Schwache Blockschwänzer	Massive Blockschwänzer	Total
Klasse repetiert (ein- oder mehrmals)	518 (21.7%) <i>572.6</i>	102 (25.2%) <i>97.1</i>	163 (29.4%) <i>133.4</i>	57 (37.0%) <i>37</i>	840 (24.0%)
Noch nie eine Klasse repetiert	1865 (78.3%) <i>1810.4</i>	302 (74.8%) <i>306.9</i>	392 (70.6%) <i>421.6</i>	97 (63.0%) <i>117.0</i>	2656 (76.0%)
Total	2383 (100.0%)	404 (100.0%)	555 (100.0%)	154 (100.0%)	3496 (100.0%)

Missing: 446; Chi-Quadrat-Test; angegeben sind Spaltenprozentage; kursiv sind die erwarteten Werte in den Zellen

Tabelle 35 verdeutlicht, dass diejenigen Schüler *mit* der Erfahrung einer Klassenrepetition in den drei Kategorien, die schwänzen, konstant stärker vertreten sind als gemäss ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe zu erwarten wäre. Dies ist ein erster Hinweis auf einen positiven Zusammenhang zwischen Klassenrepetition und Absentismus.

Eingangsvoraussetzung Mathematiknote

Das fünfte und letzte Eingangsmerkmal auf Individualebene ist die Mathematiknote der Schülerinnen und Schüler. Durchschnittlich hatten die Jugendlichen im Zeugnis, das der Befragung im April 2006 vorausging, die Note 4.5 bekommen (Range: 1.5-6.0; SD=.59; missing 512). Der Zusammenhang zwischen der Mathematiknote und Absentismus in der Gesamtstichprobe (χ^2 [3; N=3496]=30.078; $p<.01$; CC=.09) ist folgender Kreuztabelle zu entnehmen:

Tabelle 36 Absentismus in Zusammenhang mit der Mathematiknote

	Nicht-Schwänzer	Gelegentliche Schwänzer	Schwache Blockschwänzer	Massive Blockschwänzer	Total
Gut bis sehr gut (5-6)	1693 (72.6%) <i>1638.5</i>	273 (69.5%) <i>276</i>	359 (65.0%) <i>387.7</i>	84 (55.3%) <i>106.8</i>	2409 (70.2%)
Befriedigend bis ausreichend (3-4)	637 (27.3%) <i>688.3</i>	117 (29.8%) <i>116.0</i>	192 (34.7%) <i>162.9</i>	66 (43.4%) <i>44.8</i>	1012 (29.5%)
Mangelhaft bis ungenügend (1-2)	3 (0.1%) <i>6.1</i>	3 (0.7%) <i>1.0</i>	1 (0.3%) <i>1.4</i>	2 (1.3%) <i>0.4</i>	9 (0.3%)
Total	2333 (100.0%)	393 (100.0%)	552 (100.0%)	152 (100.0%)	3430 (100.0%)

Missing: 512; Chi-Quadrat-Test; angegeben sind Spaltenprozentage; kursiv sind die erwarteten Werte in den Zellen

Es wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler, die im Fach Mathematik gute bis sehr gute Noten erzielen, in der Gruppe der Nicht-Schwänzer stärker vertreten sind als gemäss ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe zu erwarten wäre. Hingegen in denjenigen Kategorien, die die Schule schwänzen, ist diese Leistungsgruppe verglichen mit der Gesamtstichprobe untervertreten. Die mittlere Leistungsgruppe ist in den schwänzenden Subkategorien stärker repräsentiert als in der Stichprobe, während die in Mathematik am schwächsten abscheidenden Jugendlichen in kein konsistentes Bild einzuordnen sind. Allerdings ist ihre Anzahl mit neun Schülerinnen und Schülern auch sehr klein. Es zeigt sich also die Tendenz, dass bessere Noten in Mathematik mit geringeren Absenzenraten einhergehen.

Eingangsvoraussetzung Jahrgangsstufe

Die erste von zwei Eingangsvoraussetzungen auf *Klassenebene* ist das Alter der Schülerinnen und Schüler, operationalisiert über deren Jahrgangsstufe. Die Verteilung der Jugendlichen auf die Altersgruppen ist beinahe ausgeglichen (Klasse 7: 33.6%; Klasse 8: 35.6%; Klasse 9: 30.8%). In untenstehender Kreuztabelle wird der Zusammenhang zwischen der Jahrgangsstufe und Absentismus in Form einer Kontingenztafel dargestellt (χ^2 [3; N=3456]=13.602; $p<.01$; CC=.19):

Tabelle 37 Absentismus in Zusammenhang mit der Jahrgangsstufe

	Nicht-Schwänzer	Gelegentliche Schwänzer	Schwache Blockschwänzer	Massive Blockschwänzer	Total
7. Klasse	901 (38.3%) <i>790.1</i>	103 (25.4%) <i>136.5</i>	126 (22.9%) <i>184.9</i>	32 (21.3%) <i>50.4</i>	1162 (33.6%)
8. Klasse	848 (36.1%) <i>835.7</i>	165 (40.6%) <i>144.4</i>	172 (31.3%) <i>195.6</i>	44 (29.3%) <i>53.3</i>	1229 (35.6%)
9. Klasse	601 (25.9%) <i>724.2</i>	138 (34.0%) <i>125.1</i>	252 (45.8%) <i>169.5</i>	74 (46.2%) <i>46.2</i>	1065 (30.8%)
Total	2350 (100.0%)	406 (100.0%)	550 (100.0%)	150 (100.0%)	3456 (100.0%)

Missing: 486; Chi-Quadrat-Test; angegeben sind Spaltenprozentage; kursiv sind die erwarteten Werte in den Zellen

Die in vielen einschlägigen Studien festgestellte Zunahme von Absentismus mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler spiegelt auch diese Kreuztabelle wider. Einzig unter den Nicht-Schwänzerinnen und Nicht-Schwänzern befinden sich weniger Neuntklässler als zu erwarten wäre, bei den schwänzenden Gruppen sind durchweg mehr Jugendliche der ältesten untersuchten Jahrgangsstufe zu finden als gemäss ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe vermutet.

Eingangsvoraussetzung Anforderungsniveau

Das letzte zu betrachtende Eingangsmerkmal ist das Anforderungsniveau. In der nachstehenden Kreuztabelle wird der Zusammenhang zwischen dem schulischen Anforderungsniveau und Absentismus anhand eines Chi-Quadrat-Tests überprüft (χ^2 [6; N=3375]=5.672; n.s.; CC=.04). Da die Kleinklassen einen kürzeren Index zur Erfassung der Absenzen haben als die Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen, kann für sie nicht dieselbe Unterteilung in die vier Kategorien von Absentisten vorgenommen werden. Aufgrund des zu kleinen n bei den Kleinklassen für die Durchführung von Mehrebenenanalysen werden sie auch an dieser Stelle nicht mit in den Chi-Quadrat-Test einbezogen. Knapp zwei Drittel der Regelschülerinnen und -schüler (62.4%) besuchten zum Befragungszeitpunkt eine Klasse des erweiterten Niveaus, ein gutes Drittel (37.6%) eine Klasse des grundlegenden Niveaus (missing: 567).

Tabelle 38 Absentismus in Zusammenhang mit dem schulischen Anforderungsniveau

	Nicht-Schwänzer	Gelegentliche Schwänzer	Schwache Blockschwänzer	Massive Blockschwänzer	Total
Erweitertes Niveau	1396 (61.3%) <i>1421.5</i>	256 (64.5%) <i>247.8</i>	363 (66.2%) <i>342.1</i>	92 (60.1%) <i>95.5</i>	2107 (62.4%)
Grundlegendes Niveau	881 (38.7%) <i>855.5</i>	141 (35.5%) <i>149.2</i>	185 (33.8%) <i>205.9</i>	61 (39.9%) <i>57.5</i>	1268 (37.6%)
Total	2277 (100.0%)	397 (100.0%)	548 (100.0%)	153 (100.0%)	3375 (100.0%)

Missing: 567; Chi-Quadrat-Test; angegeben sind Spaltenprozentage; kursiv sind die erwarteten Werte in den Zellen

Auffallend ist in dieser Kontingenztafel, dass die Schülerinnen und Schüler des erweiterten Anforderungsniveaus sowohl bei den Nicht-Schwänzern als auch bei den massiven Blockschwänzern einen weniger grossen Anteil ausmachen als erwartet. Hingegen bei den gelegentlichen und schwachen Blockschwänzern sind sie im Vergleich zu ihrem Anteil an der gesamten Stichprobe übervertreten. Die Unterschiede sind hier jedoch im Gegensatz zu den vorherigen Chi-Quadrat-Tests zu den Basisvariablen statistisch nicht signifikant.

7.2. Deskriptive Charakteristika der verwendeten Prädiktoren und deren Zusammenhang mit der abhängigen Variablen

In diesem Teilkapitel werden zur Erleichterung der Interpretation der Mehrebenenmodelle die verwendeten Prädiktoren anhand ihrer deskriptiven Merkmale charakterisiert. Zudem wird als Vorbereitung für die Mehrebenenanalysen eine Korrelation zwischen der jeweiligen unabhängigen Variablen und der Häufigkeit von Absentismus berechnet. Die Darstellung erfolgt geordnet nach den drei Analyseebenen, zunächst werden die Variablen auf der Individual-ebene vorgestellt, dann diejenigen auf Klassenebene und schliesslich diejenigen auf Schulebene.

7.2.1. Die Prädiktoren auf Individualebene

Die Verteilungen und deskriptiven Zusammenhänge der Eingangsvoraussetzungen (Basisvariablen) wurden bereits in Kapitel 7.1 ausführlich beschrieben. Die folgenden Abschnitte sind daher den weiteren unabhängigen Variablen auf der Individualebene gewidmet.

Strukturelle Merkmale auf der Individualebene

Bildungsferne. Für die Kontrastierung jeweils zweier Extremgruppen bezüglich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung von Vater und Mutter (Universitätsabschluss vs. obligatorische Schulzeit) wurden vier Dummyvariablen gebildet. 9% der Schülerinnen und Schüler haben einen Vater mit Universitätsabschluss, 16% einen Vater, der die obligatorische Schule als höchsten Schulabschluss aufweist. 5% der Mütter haben einen Universitätsabschluss, 20% maximal die obligatorische Schule abgeschlossen.

Familiensprache. Bezüglich der Familiensprache gaben 75% der Schülerinnen und Schüler an, zuhause meistens Deutsch zu sprechen; 16% sprechen vorwiegend eine andere Sprache in ihrer Familie (missing: 9%; Korrelation mit Absentismus: Spearman's $r = -.03$; $p < .05$).

Kulturelle Indikatoren auf der Individualebene

In folgender Tabelle sind deskriptive Werte der kontinuierlichen Prädiktoren dargestellt, die anhand des Schülerfragebogens erhoben worden sind. Im Hinblick auf die spätere Verwendung in den Teilmodellen wird auch angegeben, ob die jeweiligen Indikatoren auf einer Kontextebene aggregiert werden.

Tabelle 39 Deskriptive Kennwerte und Korrelationen der Prädiktoren auf Individualebene mit der abhängigen Variablen

Skala	M	SD	Range der erzielten Punkte	Korrelation mit Absentismus	Aggregation
Klassengemeinschaft	1.9	.58	0-3	-.15***	Auf Klassenebene
Klassenrivalität	1.2	.69	0-3	.11***	Auf Klassenebene
Schulklima	1.9	.56	0-3	-.30***	Auf Schulebene
Persönliche Beziehung zu Lehrpersonen	2.0	.67	0-3	-.31***	Auf Klassenebene
Negatives Verhalten im Unterricht	0.6	.50	0-3	.43***	Nein
Körperliche Beschwerden	4.4	2.3	0-10	.23***	Nein
Mobbing und Bullying	1.6	1.0	0-10	.11***	Nein
Überfachliche Vielfalt	1.6	.59	0-3	-.12***	Nein
Leistungsdruck	1.8	.59	0-3	.02	Nein
Unterrichtsdruck	1.2	.70	0-3	.20***	Nein
Disziplin der Lehrperson	1.3	.60	0-3	.03	Auf Klassenebene
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	1.4	.44	0-3	.17***	Nein
Strenge und Kontrolle an der Schule	2.3	.47	0-3	-.12***	Auf Klassenebene
Allgemeiner Umgangston	2.0	.61	0-3	-.27***	Auf Klassenebene

Signifikanzlevel: ***= $p < .001$; **= $p < .01$; *= $p < .05$;

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Mehrzahl der untersuchten Prädiktoren signifikant mit Absentismus korreliert. Im Rahmen der Mehrebenenmodelle werden diese Zusammenhänge vertiefend überprüft werden.

Leistungsanforderungen in der Schule. Als kategorialer Prädiktor wurde das Schülerurteil zu den Leistungsanforderungen an der Schule erhoben: 6% der Schülerinnen und Schüler finden, dass die Anforderungen an ihrer Schule eher zu niedrig sind, 71% sind der Meinung, die Anforderungen seien gerade richtig und 23% fühlen sich überfordert.

7.2.2. Die Prädiktoren auf Klassenebene

Die Prädiktoren, die auf der Klassenebene erhoben wurden, gehen entweder auf den Lehrpersonenfragebogen zurück oder auf die Auskunft der Schulsekretariate (Klassengröße). Um einen ersten Eindruck über deren Zusammenhang mit der abhängigen Variablen zu bekommen, werden in folgender Tabelle die deskriptiven Kennwerte der Skalen auf Klassenebene sowie deren Korrelationen mit der Häufigkeit von Absentismus dargestellt.

Tabelle 40 Deskriptive Kennwerte und Korrelationen der Prädiktoren auf Klassenebene mit der abhängigen Variablen

Skala	M	SD	Range der erzielten Punkte	Korrelation mit Absentismus
Kriterium für eine gute Schule: Soziale Orientierung	2.7	.33	1-3	-.03
Belastungen im Lehrberuf	1.0	.58	0-3	-.02
Schülerbezogene Belastungen	1.7	.54	0-3	.10***
Kollegiumsmerkmal Konsensorientierung	1.7	.57	.25-3	.00
Kollegiumsmerkmal Positives Schulklima	2.2	.56	0-3	.00
Stellenwert von Ordnung und Disziplin im Schulmanagement	2.3	.50	.25-3	.00
Klassengröße	17.6	4.3	1-28	-.12***

Signifikanzlevel: ***= $p < .001$; **= $p < .01$; *= $p < .05$;

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, zeigen sich nur bei zwei Prädiktoren auf Klassenebene signifikante Korrelationen mit der abhängigen Variablen. Auch diese sich hier zeigenden Zusammenhänge bzw. nicht vorliegenden Korrelationen werden in den Mehrebenenmodellen genauer untersucht. Die beiden kategorialen Prädiktoren zur Reaktion der Lehrpersonen auf fehlende bzw. schwänzende Schüler verteilen sich wie folgt:

Reaktion der Lehrpersonen auf fehlende Schüler. 43% der Lehrpersonen geben an, zunächst passiv auf fehlende Schüler zu reagieren, ehe sie etwas unternehmen. Auf der Ebene der Eltern ergreifen 85% der Lehrpersonen die Initiative und 73% geben an, auf der Schulebene auf fehlende Schülerinnen und Schüler zu reagieren (Mehrfachantworten waren möglich).

Reaktion der Lehrpersonen auf schwänzende Schüler. Auf schwänzende Schüler reagiert (im Gegensatz zu fehlenden) lediglich 1% der Lehrpersonen passiv. 84% der Lehrpersonen delegieren die Fälle schwänzender Schülerinnen und Schüler an Dienste oder Behörden und 88% reagieren auf der Schulebene auf schwänzende Schülerinnen und Schüler (Mehrfachantworten waren möglich).

7.2.3. Die Prädiktoren auf Schulebene

Auf der Schulebene wurden einerseits Variablen im Schulleiterfragebogen erfasst, andererseits jedoch auch Klassifikationen aufgrund struktureller Merkmale vorgenommen. Zunächst wird eine Übersicht über die Unterteilung der Schulen gemäss dieser strukturellen Merkmale präsentiert, ehe in einer Tabelle die kontinuierlichen Prädiktoren anhand ihrer deskriptiven Kennwerte und Korrelationen mit der abhängigen Variablen vorgestellt werden.

Unterteilung der Schulen auf der Basis von strukturellen Merkmalen

Schulgrösse. Der Anzahl an Schülerinnen und Schülern in der Oberstufe entsprechend, verteilen sich die Schulen wie folgt:

Tabelle 41 Unterteilung der Schulen nach ihrer Schülerzahl

Kleine Schulen (bis 100 Schüler)	Mittelgrosse Schulen (101-200 Schüler)	Grosse Schulen (Mehr als 200 Schüler)
6	11	11

Geographische Lage der Schule. Unter Betrachtung der geographischen Lage wurden die teilnehmenden Schulhäuser folgendermassen klassifiziert:

Tabelle 42 Unterteilung der Schulen nach geographischer Lage

Städtische Schulen (>5000 Einwohner)	Suburbane Schulen (1001-4999 Einwohner)	Ländliche Schulen (<1000 Einwohner)
11	16	1

Ordnung und Disziplin als explizites Lernziel. 96% der Schulleitungen sehen in Ordnung und Disziplin kein Lernziel, lediglich 4% stimmen dieser Aussage „eher zu“.

Prävention gegen Schulabsentismus. Von den beteiligten Schulhäusern betreiben 69% aktiv Prävention gegen Schulabsentismus, während 31% keine entsprechenden Massnahmen vorsehen.

Betreuungsangebot an der Schule. 64% der Schulen verfügen über Zugang zu Sozialarbeit (13 Schulen haben sie im Hause, fünf nehmen sie extern in Anspruch), 36% (zehn Schulen) können nicht darauf zurückgreifen. Wahl- und Freifächer, Mittagstisch, Aufgabenhilfe/Nachhilfe, heilpädagogische Angebote, Begabtenförderung, Logopädie und Anderes werden anhand einer Gewichtung klassifiziert (intern=2; extern=1; nicht vorhanden=0). Eingeteilt in ein breites (13-15 Punkte), mittleres (10-12) und schmales (7-9) Segment, haben sieben Schulen ein breites, zehn ein mittleres und elf Schulen ein schmales Angebot.

Umgang mit Absenzen. Folgende Tabelle zeigt, wie sich die Schulleiter bezüglich des Umgangs mit Absenzen an ihrer Schule äussern.

Tabelle 43 Umgang mit Absenzen an den Schulen

Frage	Items: Schulleiterfragebogen (Eigenentwicklung)	Anteil der „Ja“-Antworten
6a	Die Klassenlehrpersonen müssen Fehlstunden der Schülerinnen und Schüler genau dokumentieren (Absenzheft, Klassenbuch etc.).	90%
6b	An unserer Schule liegen Dokumente vor, die das Vorgehen bei einem unentschuldigten Absenzen detailliert regeln.	72%
6c	Die Anzahl entschuldigter und unentschuldigter Absenzen werden im Semesterzeugnis aufgeführt.	71%
6d	An unserer Schule ist genau definiert, welche Personen und Stellen bei Verdacht oder Gewissheit auf Schwänzen eingeschaltet werden müssen.	82%
6e	Es gibt einen klar definierten Massnahmenkatalog, der bei Zuwiderhandlungen gegen Schulregeln angewendet wird.	75%
6f	Es gibt keine verbindlichen Regeln bezüglich unentschuldigter Absenzen an unserer Schule. Dies liegt in der Kompetenz der Lehrkräfte.	32%
6g	Die Sanktionen für Schülerinnen und Schüler, die schwänzen, sind klar geregelt.	60%
6h	Ich als Schulleiter oder Schulleiterin werde über auffälliges Absenzverhalten einzelner Schülerinnen oder Schüler informiert.	81%

0=nein; 1=ja; Mehrfachantworten waren möglich.

Kontinuierliche, kulturelle Prädiktoren auf der Schulebene

Folgende Tabelle veranschaulicht für die Schulebene, wie sich die kontinuierlichen, kulturellen Prädiktoren verteilen und zur abhängigen Variablen (Häufigkeit von Absentismus) verhalten.

Tabelle 44 Deskriptive Kennwerte und Korrelationen der Prädiktoren auf Schulebene mit der abhängigen Variablen

Skala	M	SD	Range der erzielten Punkte	Korrelation mit Absentismus
Kriterium für eine gute Schule: Leistungsorientierung	2.4	.51	1-3	-.07***
Kriterium für eine gute Schule: Soziale Orientierung	2.7	.32	1-3	.04
Kriterium für eine gute Schule: Organisation	2.3	.41	1-3	-.02
Belastung der Schule ⁷⁴ durch Vandalismus	1.0	.39	0-2	.08***
Belastung der Schule durch Gewalt unter Schülern	1.3	.52	0-2	.00
Belastung der Schule durch Schulschwänzen	0.8	.41	0-1.5	.13***
Belastung der Schule durch rücksichtsloses Verhalten	1.4	.47	1-2	.03
Belastung der Schule durch fehlenden Respekt	1.2	.47	0.5-2	.07***
Belastung der Schule durch Mobbing	1.3	.56	0-2	.01
Schulmanagement: Zuständigkeiten	6.8	1.3	5-10	.00
Schulmanagement: Stellenwert von Ordnung und Disziplin	10.2	1.0	8-12	-.02

Signifikanzlevel: ***= $p < .001$; **= $p < .01$; *= $p < .05$.

Nachdem bis hierher vorbereitende bivariate Analysen gezeigt wurden, stehen in den nächsten Teilkapiteln die Mehrebenenanalysen im Mittelpunkt. Ausgehend vom Basismodell, in dem die individuellen Eingangsvoraussetzungen enthalten sind, werden sechs hierarchisch-lineare Teilmodelle spezifiziert.

⁷⁴ Von diesen durch die Schulleitungen eingeschätzten Belastungen der Schulen werden lediglich die beiden signifikant mit Absentismus korrelierenden Faktoren ‚Vandalismus‘ und ‚fehlender Respekt‘ in die Mehrebenenanalysen einbezogen. Um die Modelle so schlank wie möglich zu halten, wird auch auf die Belastung durch Schulschwänzen aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter verzichtet, auch da es sich um eine Doppelung der Information (in Verbindung mit der abhängigen Variablen) handelt.

7.3. Das Basismodell: Variablen, die als Eingangsvoraussetzungen kontrolliert werden müssen

Als erstes Mehrebenenmodell wird das Basismodell vorgestellt, welches allen folgenden Teilmodellen zu Grunde gelegt wird. Dieses Basismodell enthält diejenigen Variablen, die, wie in Kapitel 6 dargelegt, zur Identifikation wirklicher schulbezogener Zusammenhänge kontrolliert werden müssen, weil sie Merkmale der Schülerzusammensetzung sind und nicht mit schulischen Faktoren konfundiert werden dürfen (Baumert et al., 2007). Das Basismodell repräsentiert also die Merkmale, welche in Haupthypothese 1 als individuelle Eingangsvoraussetzungen bezeichnet werden („Die Unterschiedlichkeit der Schulen bezüglich der Absenzen ihrer Schülerinnen und Schüler geht vollständig auf Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zurück“). Es handelt sich auf der Individualebene um das Geschlecht, den sozio-ökonomischen Status, die Mathematiknote, Klassenwiederholung, Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie auf der Klassenebene die Jahrgangsstufe und das Anforderungsniveau. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und Absentismus gilt bislang als ungesichert, dennoch ist diese Variable notwendigerweise zu kontrollieren, wie die Schulklimafor- schung konstant nachweisen kann (Hascher, 2004; Tillmann et al., 1999; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Dass der sozio-ökonomische Status der Jugendlichen gerade in Deutschland und der Schweiz bedeutsam für die Bildungslaufbahn ist, konnte zuletzt mehrfach in den PISA-Studien gezeigt werden (Deutsches PISA-Konsortium, 2007; Baumert & Schümer, 2001; andere Studien siehe bei Wright, 1987; Rothman, 2001; Yang, 2003). Er wird über den jeweils höheren Wert von Vater oder Mutter auf der ISEI-Skala operationalisiert. Statuszuweisend ist damit der höchste in der Familie vorhandene ISEI-Wert (HISEI). Der Migrationshintergrund wird auf der Basis der Daten in ‚Schweizerische Nationalität‘ (1) und ‚Nicht-Schweizerische Nationalität‘ (0) differenziert. Mit Bezug auf Tyerman (1968; vgl. auch Purkey & Smith, 1991; Sturzbecher & Dietrich, 1993) werden die Leistungen berücksichtigt, die die Jugendlichen in der Schule erzielen und die für den vorliegenden Datensatz in Form der Noten in Mathematik und Deutsch vorliegen. Wie oben erläutert, wird aufgrund des äusserst geringen Erklärungs- wertes der Deutschnote⁷⁵ lediglich die Note in Mathematik für das Basismodell ausgewählt. Als Mass für lernbiographische Belastungsfaktoren wird die Klassenwiederholung (dummy-

⁷⁵ Für die Wahl der Eingangsvoraussetzungen wurden vorab mehrere Testmodelle konstruiert, um das Zusam- menspiel der Variablen einschätzen zu können und das Basismodell mit so wenig redundanter Information wie möglich zu versehen. Aus diesem Grund bleibt die Deutschnote aussen vor, denn die Mathematiknote al- lein liefert bereits so viel Information wie in Verbindung mit der Deutschnote.

codiert) in das Modell aufgenommen. Auf der Klassenebene sind die Jahrgangsstufe und das Anforderungsniveau zu kontrollieren, wobei unterschieden wird zwischen grundlegendem Niveau (entspricht Realschulzug) und erweitertem Niveau (entspricht Sekundar-, Bezirks- bzw. Gymnasialschulzug). Die Relevanz des Alters (und damit der Klassenstufe) für Absentismus und Schulabbruch konnte in früheren Studien gezeigt werden (Rothman, 2001; Sturzbecher & Dietrich, 1993; Reid, 1999). Die Bedeutung des Bildungsgangs (Anforderungsniveaus) für die individuelle Bindung an die Schule wurde beispielsweise von Baumert et al. (2007), Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002), Ricking und Neukäter (1997) sowie Fend (1976) verdeutlicht. Die aus der Mehrebenenanalyse resultierenden Koeffizienten des Basismodells sind in nachfolgender Tabelle aufgeführt, wobei M1 die Individualvariablen enthält und M2 zusätzlich die Prädiktoren auf der Kontextebene Klasse. Sowohl Jahrgangsstufe als auch Anforderungsniveau wurden dummy-codiert und sind im Verhältnis zu einer zugewiesenen Referenzkategorie zu lesen: für die Jahrgangsstufe wurde die altersgemäss mittlere untersuchte Stufe (Klasse 8) als Referenz gewählt, für die Schulform das grundlegende Niveau. Alle nachfolgend dargestellten Tabellen enthalten die unstandardisierten B-Koeffizienten der Mehrebenenanalysen (die technisch gesehen einer multiplen linearen Regression entstammen). Die für die Interpretation von Mehrebenenanalysen sowie die Berechnung des R^2 -Wertes ebenfalls relevanten Varianzkomponenten werden jeweils in eigenen Tabellen abgebildet.

Tabelle 45 Unstandardisierte Koeffizienten des Basismodells zur Kontrolle von individuellen Eingangsvoraussetzungen (Hierarchisch Lineares Modell)

	M1		M2	
	B	S.E.	B	S.E.
Intercept	2.11***	0.28	1.33***	.25
<i>Klassenebene</i>				
Jahrgangsstufe 7			-.12	.18
Jahrgangsstufe 8 (Referenzkategorie)			-	-
Jahrgangsstufe 9			1.14***	.19
Erweitertes Niveau			-.11	.17
Grundlegendes Niveau (Referenzkategorie)			-	-
<i>Individualebene</i>				
Geschlecht	-.38**	.11	-.38**	.11
ISEI	.10*	.04	.11*	.04
Migrationshintergrund	-.51***	.14	-.49***	.14
Klassenwiederholung	.77***	.14	.78***	.14
Mathematiknote	-.16***	.04	-.17***	.04
Deviance	16090.55		15446.98	
R ² Individualebene	.17		.19	
R ² Klassenebene	-		.29	

N=3491; Signifikanzniveaus: ***=p<.001; **=p<.01; *=p<.05. AV: gewichtete Häufigkeit von Absentismus; Kodierung der kategorialen Variablen: Geschlecht: 0=männlich, 1=weiblich; Migrationshintergrund: 0=ausländische Nationalität, 1=Schweizerische Nationalität; Klassenwiederholung: 0=noch nie eine Klasse wiederholt, 1=mindestens einmal eine Klasse wiederholt.

Aus diesem Basismodell zur Kontrolle von Individual- und Kontexteffekten wird ersichtlich, dass alle fünf Variablen auf Individualebene von signifikanter Relevanz für die Häufigkeit der Absenzen sind. Am stärksten hängt auf Individualebene ein- oder mehrmaliges Wiederholen eines Schuljahres mit dem Schulschwänzen zusammen (B=.78; S.E.=.14; p<.001); wer mindestens einmal eine Klasse wiederholt hat, schwänzt häufiger als Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, die bisher nie sitzen geblieben waren. Auch der Migrationshintergrund steht in überzufälligem Zusammenhang mit Absentismus (B=-.49; S.E.=.14; p<.001): Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Nationalität schwänzen signifikant häufiger als Schweizer Schülerinnen und Schüler. Geschlechterdifferenzen lassen sich in diesem grundlegenden Modell ebenfalls ausmachen; so schwänzen Mädchen signifikant seltener als Jungen (B=-.38; S.E.=.11; p<.01). Eine schlechte Note in Mathematik scheint zudem ein weiterer Faktor zu sein, die Häufigkeit der Absenzen zu erhöhen (B=-.17; S.E.=.04; p<.001). Der sozio-ökonomische Sta-

tus schliesslich, der sich bei den deskriptiven Analysen als kaum erklärungsstark erwiesen hatte, nimmt nun eine weitere, zwar schwach signifikante, aber doch bedeutsame Prädiktorenrolle bei der Aufklärung der Varianz von Schulversäumnissen ein ($B=.11$; $S.E.=.04$; $p<.05$), die positiv gerichtet ist. Das bedeutet, dass ein höherer Wert auf der ISEI-Skala mit einer leicht höheren Ausprägung auf der Abszenzskala einhergeht. Auf Klassenebene spielt das Anforderungsniveau wider Erwarten (z.B. Weissbrodt, 2007) keine statistisch bedeutende Rolle, die Niveaus unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Bei den Jahrgangsstufen wird deutlich, dass die 7. und 8. Klasse bei den Absenzen nicht voneinander abweichen, jedoch in Klasse 9 deutlich häufiger gefehlt wird ($B=1.14$; $S.E.=.19$; $p<.001$). Demnach konnten in diesem Basismodell sechs relevante Kontrollvariablen identifiziert werden, die signifikant mit Absenzen zusammenhängen (Individualebene: Geschlecht, ISEI, Migrationshintergrund, Mathematiknote und Klassenwiederholung; Kontextebene: Jahrgangsstufe) und die Varianz bedeutend mit aufklären. Das Anforderungsniveau bleibt dennoch für die weiteren Analysen im Basismodell enthalten, da die Schulform zwingend zu kontrollieren ist, wenn Eingangsvoraussetzungen von Kontexteffekten unterschieden werden sollen (Baumert et al., 2007; Dreeben & Barr, 1988). Die Berechnung der R^2 -Werte für das Basismodell basiert auf den folgenden Varianzkomponenten:

Tabelle 46 Basismodell: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte

	σ_e^2	σ_{u0}^2	\tilde{n} (Klasse)
Leeres Modell	11.221	0.850	13.62
Basismodell (M1)	9.103	0.885	13.62
Basismodell (M2)	9.223	0.506	13.62

Es ergibt sich für die Schülerebene eine proportionale Fehlerreduktion von 19% gegenüber dem leeren Modell. Auf Klassenebene beträgt die entsprechende Reduktion 29%. Es wird sich zeigen, dass diese Werte bei den inhaltlichen Teilmodellen wesentlich höher sind und damit die Betrachtung von Merkmalen, die über die individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus gehen, rechtfertigen.

Die nun folgenden sechs Teilmodelle verstehen sich als Erweiterungen zum Basismodell. Das Basismodell ist also in jedem der Teilmodelle enthalten und wird durch weitere, dem jeweiligen Modell entsprechende Prädiktoren ergänzt. Das erste Teilmodell enthält ausschliesslich strukturelle Variablen, während die weiteren fünf Modelle zunehmend auch kulturelle Merkmale betrachten. Für jedes Teilmodell wird erläutert, wie es aus der besprochenen Theorie und den bisherigen Forschungsbefunden abgeleitet wird und wie die jeweils leitende Hypothese zu den einzelnen Modellen lautet. Die Hypothesen verstehen sich als ungerichtete, jeweils das Modell als Ganzes umfassende Annahmen über Zusammenhänge zwischen schulischen Merkmalen und Absentismus; sie alle haben die Hauptfragestellung im Blick: Inwiefern hängen Merkmale einer Schule mit der Absenzenhäufigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen? Dabei liegt der Fokus durchweg auf Zusammenhängen, welche über die Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft hinaus in den Schulen vermutet werden.

7.4. Teilmodell 1: Grösse und geographische Lage der Schule

Das erste Teilmodell, welches sich mit der Grösse und geographischen Lage der untersuchten Schulen befasst, behandelt das so genannte Einzugsgebiet und enthält ausschliesslich strukturelle Variablen. Die geographische Lage eines Schulhauses wurde bereits mehrfach im Hinblick auf Absenzen untersucht. So fand etwa Wright (1978) heraus, dass in städtisch gelegenen Schulen häufiger geschwänzt wird als in ländlichen oder suburbanen Schulen. Rothman (2001) konnte für eine australische Schülerpopulation zeigen, dass Armut bzw. die Lage einer Schule in einem Wohngebiet mit sozial schwachen und wenig gebildeten Familien ein Risikofaktor für hohe Absenzenraten ist. Auch Baumert et al. (2007) verweisen darauf, „dass ein hoher Anteil von Schülern aus ausgeprägt bildungsfernen Elternhäusern ein leistungsrelevantes Kompositionsmerkmal über die intellektuelle Zusammensetzung der Schülerschaft und die Schulformzugehörigkeit hinaus darstellt“ (S. 110). Mit Dreeben und Barr (1988) werden auch die Familiensprache (Dummy: Deutsch/andere) und der bereits im Basismodell enthaltene Migrationshintergrund als relevante Merkmale für die Standortbestimmung einer Schule betrachtet. Der Verdacht, dass die Variablen Migrationshintergrund und Familiensprache miteinander korrelieren, bestätigt sich nicht; aufgrund der besonderen Situation der Schweiz mit vier Sprachregionen und der Prävalenz bilingualer Familien scheint dies plausibel zu sein und beide Variablen werden in das Modell aufgenommen. Teilmodell 1 wird auf drei Ebenen modelliert, da neben den

Individual- und Klassenvariablen des Basismodells auch Angaben auf Schulleiterebene vorhanden sind, die einen Einbezug der Schulebene erforderlich machen. Einzig die Skala ISEI ist eine kontinuierliche Variable, weshalb nur hierfür eine Zentrierung erforderlich ist (*grand mean*; Lüdtke et al., 2006). Das Modell ist mit den Bezeichnungen von Scheerens und Bosker (1997, S. 60ff.) ein additives Modell, in welchem sich die Effekte der einbezogenen Ebenen summieren.⁷⁶ Neben den bereits im Basismodell zur Kontrolle der Herkunftsmerkmale enthaltenen Variablen werden in Teilmodell 1 zwei weitere Einflussgrößen berücksichtigt: der Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter, operationalisiert über zwei Dummy-Variablen mit der Universität als höchstem möglichen Abschluss (ja/nein) und der obligatorischen Schulzeit (ja/nein) als niedrigster erfragter Qualifikation. Kontrastiert wurden hier diese beiden Extremgruppen in Anlehnung an Baumert et al. (2007, S. 97): der Anteil von Eltern mit Hochschulreife bzw. mit Abschluss der obligatorischen Schulzeit (ohne qualifizierten Berufsabschluss) dienen als auf Klassenebene aggregierter Indikator für die Ressourcen der Bildungsnähe in den untersuchten Schulen. Da der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus einer der sozialen Unterschicht angehörigen Familie lediglich als Schätzwert der Schulleitung vorliegt und damit nicht valide ist, wird dieser Indikator in Teilmodell 1 nicht verwendet. Auf der Kontextebene Schule werden sowohl die Schülerzahl an der jeweiligen Oberstufe berücksichtigt als auch die geographische Lage, unterteilt in städtische Gebiete, suburban gelegene Schulen und ländliche Schulen. Die Variablen, die über das Basismodell hinausgehen, werden dem Modell sukzessive, d.h. Ebene für Ebene, hinzugefügt, so dass der Modellfit (Deviance und R^2) Schritt für Schritt überprüft werden kann. In diesem wie in den übrigen Teilmodellen werden die einzelnen Schritte mit M1 bis M,i' (abhängig von der Zahl der Modellierungsschritte) bezeichnet. Die

76 Scheerens und Bosker (1997) unterscheiden sechs Modelltypen zur Spezifizierung schulischer Kontexteffekte:

- a) Additive Modelle, in welchen sich die Effekte der einbezogenen Ebenen addieren
- b) Interaktive Modelle, in denen sich Effekte der höheren Ebene auf die Effekte einer niedrigeren Ebene auswirken und damit indirekt mit der abhängigen Variablen zusammenhängen.
- c) Kontextuelle oder „genuine“, Mehrebeneneffekte, bei denen auf der höheren Ebene sowohl aggregierte Daten (z.B. Schulmittelwerte) als auch nicht aggregierte Daten (z.B. Schulgröße) einbezogen werden, welche jeweils in direktem Zusammenhang mit der abhängigen Variablen stehen.
- d) Indirekte Modelle, in denen Variablen der höheren Ebene einen Effekt auf eine Variable der nächst niedrigeren Ebene haben und diese sich wiederum auf die abhängige Variable auswirkt. Es besteht also wie bei Typ b) ein indirekter Effekt.
- e) Synergetische Modelle, die als die komplexesten Mehrebenenmodelle gelten dürfen und in welchen die Schulen mittels Clusteranalysen auf der Basis schulischer Prädiktoren in Gruppen eingeteilt werden, die sich untereinander möglichst stark unterscheiden, sich aber intern so deutlich wie möglich ähneln.
- f) Rekursive Modelle, in denen Variablen verschiedener Analyseebenen aufeinander rekurren und sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Beispielsweise fließt die individuelle Leistung eines Schülers in den Klassenmittelwert ein, der sich wiederum auf die Erwartungshaltung der Lehrperson auswirkt.

Zeile zu den zusätzlich geschätzten Parametern gibt in diesem wie in allen folgenden Modellen an, wie viele Parameter im Vergleich zum Basismodell bei den einzelnen Zwischen- und Endmodellkonstellationen hinzugefügt werden. Für jeden kontinuierlichen Prädiktor und möglichen Interaktionseffekt erhöht sich die Zahl der Parameter um 1; bei kategorialen Variablen um $n-1$, wobei gilt: n =die Zahl der Antwortkategorien für die jeweilige Variable. Die Zeilen zur Deviance und R^2 sind Elemente des Modelfits, wie dies auch bereits im Basismodell der Fall war. Da, wie oben diskutiert, für Mehrebenenmodelle spezifische R^2 -Werte berechnet werden, erhält jede Ebene ihren eigenen R^2 -Wert. Angegeben sind in allen Teilmodellen die unstandardisierten Koeffizienten (B) der hierarchisch-linearen Modelle mit der abhängigen Variablen „gewichtete Häufigkeit von Absentismus“. Die Hypothese, die aus dieser Modellkonstellation abgeleitet wird, lautet folgendermassen:

H1: Die Schülerzahl und die geographische Lage einer Schule stehen über die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler hinaus mit ihrer Absenzenhäufigkeit in Zusammenhang.

Die Variablen des Basismodells werden wiederum kontrolliert. Aus der Spezifizierung des Modells ergeben sich folgende Koeffizienten:

Teilmodell 1 Grösse und geographische Lage; unstandardisierte Koeffizienten, hierarchisch-lineares Modell, AV: gewichtete Häufigkeit von Absentismus

	M1		M2		M3		M4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept	1.33***	.25	3.65***	1.12	5.20**	2.04	7.18**	2.26
<i>Schulebene</i>								
Bis 100 Schüler							-1.22	.99
101-200 Schüler							.16	.37
Mehr als 200 Schüler (Referenzkategorie)							-	-
Ländlich (<1000, Referenzkategorie)							-	-
Suburban (1001-4999)							-.43	.39
Urban (>5000)							.21	.44
<i>Klassenebene</i>								
Erweitertes Niveau	-.11	.17	-.10	.17	-.08	.18	-.25	.21
Grundlegendes Niveau (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Klasse	-.12	.18	-.18	.19	-.19	.20	-.17	.23
8. Klasse (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Klasse	1.14***	.19	1.13***	.19	1.13***	.19	1.03***	.22
Anteil Vater: Universität					-.26	.22	-.18	.24
Anteil Vater: obligatorische Schulzeit					.15	.21	.21	.23
Anteil Mutter: Universität					-.32	.26	-.11	.29
Anteil Mutter: obligatorische Schulzeit					.04	.20	.15	.22
<i>Individualebene</i>								
Geschlecht	-.38**	.11	-.39**	.12	-.40**	.12	-.38**	.14
ISEI	.11*	.04	.17***	.04	.18***	.04	.17***	.05
Migrationshintergrund	-.49***	.14	-.47***	.14	-.36	.19	-.36	.20
Mathematiknote	-.17***	.04	-.10***	.01	.01**	.00	.00	.00
Klasse wiederholt	.78***	.14	.65***	.15	.58***	.15	.68***	.17
Sprache zuhause: deutsch			-.16	.20	-.15	.21	-.18	.23
Deviance	15446.98		14221.55		11877.07		8771.32	
R ² Individualebene	.02		.02		.02		.28	
R ² Klassenebene	.29		.31		.33		.33	
R ² Schulebene	-		-		-		.71	
Zusätzlich geschätzte Parameter			1		5		9	

Die Zeile „zusätzlich geschätzte Parameter“ gibt an, wie viele Parameter gegenüber dem Basismodell in den jeweiligen Teilschritten zusätzlich geschätzt werden.

Aus der Tabelle zu Teilmodell 1 (Grösse und geographische Lage der Schule) wird ersichtlich, dass keine der zusätzlich zum Basismodell eingeführten Prädiktorvariablen von signifikanter Erklärungsstärke ist. H1 muss aus diesem Grund verworfen werden. Weder die Kontrastierung hoher und niedriger Bildungsabschlüsse der Eltern noch die Familiensprache vermag eine hohe oder niedrige Absenzenrate vorherzusagen; auch die Mathematiknote und der Migrationshintergrund haben in dieser Modellkonstellation keinen prädiktiven Wert mehr. Der Varianzanteil auf Schülerebene wird wie auch im Basismodell am deutlichsten durch Klassenwiederholung(en) erklärt ($B=.68$; $S.E.=.17$; $p<.001$), aber auch das Geschlecht ($B=-.38$; $S.E.=.14$; $p<.01$) sowie der sozio-ökonomische Status ($B=.17$; $S.E.=.05$; $p<.001$) sind relevant für die Unterschiedlichkeit der Abszenzhäufigkeit. Weiterhin erklärungsstark ist die Jahrgangsstufe: wie im Basismodell zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern des 7./8. Schuljahres und Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern ($B=1.03$; $S.E.=.22$; $p<.001$). Gemessen an den herangezogenen Theorien und Studien erwartungswidrig sind die Befunde zu den Prädiktoren auf Schulebene. Für keine der Variablen Schulgrösse und Gemeindegrösse konnten überzufällige Zusammenhänge mit Absentismus gefunden werden, was zunächst erstaunt; hatten doch mehrere Studien solche Zusammenhänge nachgewiesen (Wright, 1978; Reid, 1982; Lee, 1999; Lee & Burkam, 2003). Auffallend ist zudem, dass das Intercept im Vergleich zum Basismodell deutlich höher ist ($B=7.18$; $S.E.=2.26$ im Vergleich zu $B=1.33$; $S.E.=.25$). Unterschiede in der Häufigkeit der Absenzen sind in dieser Modellkonstellation also ausschliesslich auf die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf Individual- und Klassenebene zurückzuführen und nicht schulbedingt. Angesichts der relativ geringen Zahl von 28 Schulen (Level-3-Einheiten) ist hier jedoch zu bedenken, dass eine Unterteilung, wie sie für die Analyse vorgenommen wurde, in jeweils drei Grössenkategorien (Schulgrösse, Gemeindegrösse), lediglich sehr kleine n innerhalb der einzelnen Gruppen ergibt. Daher sind Unterschiede diesbezüglich nur schwer reliabel und valide nachzuweisen. Aus diesem Grund wurde auch versucht, lediglich zwei Kategorien (grosse/kleine Schulen mit bis zu 200 und mehr als 200 Schülerinnen und Schülern sowie städtische/ländliche Gemeinden mit bis zu und mehr als 5000 Einwohnern) zu bilden. Dies erbrachte allerdings keine differenzierteren Resultate, weshalb die breitere Unterteilung hier dargestellt ist. So müssen die Hypothesen von Wright (1978) und Rothman (2001) mit der Einschränkung der geringen Zahl an Schulen in Frage gestellt werden, die hier zwar nicht auf empirischer Basis abgelehnt, aber auch nicht bestätigt werden können. Es wurde lediglich kein Zusammenhang gefunden,

womit die Frage nach der Rolle der Grösse von Schulen und kommunalem Kontext offen bleiben muss. Es kann auf der Basis der Schweizer Daten weder bestätigt noch ausgeschlossen werden, dass die Schul- und Gemeindegrösse mit dem Absenzenaufkommen verbunden sind. Mit Baumert et al. (2007) kann darüber hinaus als Antwort auf die Frage nach dem fehlenden Zusammenhang formuliert werden, dass Kompositionsmerkmale bzw. Eingangsvoraussetzungen einer untersuchten Schülerpopulation gerade in solchen Analysen wie der vorliegenden kontrolliert werden müssen, damit nicht fälschlicherweise Zusammenhänge auf schulischer Ebene identifiziert werden, die zu weiten Teilen auf Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler zurückgehen. Dies zumindest scheint hier gelungen zu sein, verdient jedoch in späteren, vertiefenden Studien ein besonders Augenmerk. Folgende Tabelle zeigt die Varianzkomponenten und die harmonischen Mittelwerte als Berechnungsgrundlage für die proportionale Fehlerreduktion auf den jeweiligen Ebenen.

Tabelle 47 Teilmodell 1: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte

	σ_e^2	σ_{u0}^2	σ_{u1}^2	\tilde{n} (Schule)	\tilde{n} (Klasse)
Leeres Modell	11.221	0.850		86.86	13.62
Teilmodell 1 (M2)	9.127	0.391	0.499	86.86	13.62
Teilmodell 1 (M3)	8.527	0.489	0.536	86.86	13.62
Teilmodell 1 (M4)	7.879	0.528	0.192	86.86	13.62

Im letzten Schritt (M4) des ersten Teilmodells ergibt sich für die Individualebene eine proportionale Fehlerreduktion (R_1^2) von 28%. Auf der Klassenebene liegt dieser Wert bei 33% und unter Einbezug der Variablen auf Schulebene schliesslich bei 71%.

7.5. Teilmodell 2: Umgang mit Absenzen

Das zweite Teilmodell nimmt besonders die schulinternen Prozesse bei Vorliegen von unerlaubten oder zumindest ungeklärten Absenzen in den Blick. Die Relevanz dieses Aspekts wird in verschiedenen Studien herausgearbeitet: Gemäss Rademacker (2006) besteht kein Zweifel daran, dass Schulversäumnisse in den einzelnen Schulen zumindest auf Klassenebene zuverlässig registriert werden, allerdings lösen sie „viel zu selten [...] eine pädagogische Reaktion oder eine administrative Intervention aus“ (a.a.O., S. 27). Reid (1999) kritisiert aufgrund seiner

Studien in Wales, dass sich dort die meisten Schulen derzeit nicht ausreichend darum bemühen, frühzeitig Absentismus zu erkennen und die Gründe dafür im Keim zu ersticken. Bereits Sommer (1985) kann zeigen, dass der Umgang mit Regeln und Regelverstößen an Schulen wichtig ist für die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Verpflichtung, regelmässig am Unterricht teilzunehmen. Reynolds et al. (1976) hingegen stellen fest, dass übermässiges Festhalten an Schulordnung und Regeln auch Gegenteiliges bewirken kann, nämlich eine als feindlich erlebte Schule und damit Schulabsentismus als bewusst vermeidende Reaktion auf diese Strenge. Neben den Basisvariablen stehen im zweiten Teilmodell die Reaktionen der Lehrpersonen ebenso wie die formal vorliegenden Eskalationsschritte beim Umgang mit Absenzen im Mittelpunkt. Die Perspektive der Lehrpersonen geht auf zweierlei Weise in das Modell ein: einerseits über ihre Reaktion auf das unentschuldigte Fehlen von Schülerinnen und Schülern, andererseits über ihre Reaktion bei der Vermutung oder der Gewissheit, dass jemand in ihrer Klasse die Schule *schwänzt*. Ergänzt wird das Modell mit den Angaben der Schulleitungen, inwieweit an der Schule Dokumente oder Massnahmenkataloge vorliegen, welche bei Schulabsentismus zum Einsatz kommen. Ausserdem findet Berücksichtigung, ob an einer Schule aktiv Prävention gegen Absentismus betrieben wird oder nicht. Die Hypothese, welche Teilmodell 2 zu Grunde liegt, lautet:

H2: Der Umgang mit Absenzen an einer Schule steht über die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler hinaus mit deren Absenzenhäufigkeit in Zusammenhang.

Dieses zweite Teilmodell ist aufgrund der drei einbezogenen Ebenen und der Datenerhebung auf allen drei Levels interaktiv (Scheerens & Bosker, 1998). Folgende Koeffizienten ergeben sich:

Teilmodell 2 Umgang mit Absenzen; unstandardisierte Koeffizienten, hierarchisch-lineares Modell ; AV: gewichtete Häufigkeit von Absentismus

	M1		M2		M3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept	1.3***	.25	1.13*	.51	2.00**	.91
<i>Schulebene</i>						
Schulleiter: Zeugnis					.00	.21
Schulleiter: Eskalationsrufen					.20	.55
Schulleiter: Massnahmenkatalog					-.71	.39
Schulleiter: verbindliche Regeln					.06	.83
Schulleiter: wird informiert					.14	.57
Schulleiter: aktive Prävention					-1.32***	.27
<i>Klassenebene</i>						
Erweitertes Niveau	-.11	.17	-.07	.19	-.07	.20
Grundlegendes Niveau (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-
7. Klasse	-.12	.18	-.22	.21	-.19	.22
8. Klasse (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-
9. Klasse	1.14***	.19	1.11***	.21	1.06***	.22
F: Lehrperson: passiv, abwartend			.27	.19	.28	.20
F: Lehrperson: Reaktion Ebene Eltern			-.28	.55	-.55	.65
F: Lehrperson: Reaktion Ebene Schule			-.07	.25	-.05	.26
S: Lehrperson: passiv, abwartend			3.55*	1.7	1.76	1.1
S: Lehrperson: Reaktion durch Delegation			-5.69***	1.4	-3.12*	1.5
S: Lehrperson: Reaktion Ebene Schule			.00	.00	.00	.00
<i>Individualebene</i>						
Geschlecht	-.38***	.11	-.36**	.12	-.33*	.13
ISEI	.11**	.04	.01**	.00	.01**	.00
Migrationshintergrund	-.49***	.14	-.43**	.15	-.39*	.16
Mathematiknote	-.17***	.04	-.20***	.04	-.18***	.05
Klasse wiederholt	.78***	.14	.70***	.15	.69***	.16
Deviance	15446.98		12304.77		10019.83	
R ² Individualebene	.02		.21		.28	
R ² Klassenebene	.29		.34		.36	
R ² Schulebene	-		-		.88	
Zusätzlich geschätzte Parameter			6		12	

F: Abkürzung für Fehlen (dahinter steht die Frage, wie die Lehrperson auf *fehlende* Schülerinnen und Schüler reagiert).S: Abkürzung für Schwänzen (Frage, wie die Lehrperson auf *schwänzende* Schülerinnen und Schüler reagiert).

Im zweiten Teilmodell bleiben weiterhin alle Basisvariablen bis auf das Anforderungsniveau von signifikanter Erklärungskraft. Die sukzessive Hinzunahme der Prozess- und Strukturvariablen zum Umgang mit Absenzen zeigt auffällige Zusammenspiele dieser Prädiktoren. In Teilschritt M2, bei dem die Perspektive der Lehrpersonen auf *fehlende* und *schwänzende* Schülerinnen und Schüler dazukommt, treten zwei Reaktionsweisen als besonders stark mit Absentismus zusammenhängend hervor: Während die Reaktionen auf *fehlende* Schüler nicht signifikant mit Absentismus zusammenhängen, so korreliert eine Delegation des Umgangs mit *schwänzenden* Schülerinnen und Schülern durch die Lehrperson an pädagogisch-psychologische Dienststellen oder Schulbehörden deutlich mit Absentismus: Schülerinnen und Schüler, die auf den übrigen Variablen Durchschnittswerte haben und deren Lehrperson nicht delegiert, schwänzen um mehr als 5 Punkte auf der Absentismusskala häufiger als Schülerinnen und Schüler, deren Lehrperson die genannten Fachstellen einschaltet ($B=-5.69$; $S.E.=1.4$; $p<.001$). Ebenfalls auffallend starke Relevanz hat eine passive, abwartende Reaktion der Lehrperson auf schwänzende Schüler. Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichen Werten bei den übrigen im Modell enthaltenen Variablen haben einen um $B=3.55$ ($S.E.=1.7$; $p<.05$) höheren Wert auf der Absentismusskala, wenn ihre Lehrperson nicht auf schwänzende Mitschülerinnen und -schüler reagiert. Beide Lehrpersonen-Variablen zeigen im Endmodell M3 einen geringeren Effekt, sobald die strukturellen Merkmale aus Schulleitersicht hinzukommen. Die Delegation von Absentismusfällen bleibt weiterhin signifikant ($B=3.12$; $S.E.=1.5$), während die Passivität ihre Erklärungskraft unter Berücksichtigung des Gesamtbildes des Umgangs mit Absenzen verliert ($B=1.76$; $S.E.=1.1$; $p>.05$). Neben den signifikant bleibenden Basisvariablen und der Delegation zeichnet sich in Teilmodell 2 ein weiterer Prädiktor ab: die aktive Prävention ($B=-1.32$; $S.E.=.27$; $p<.001$). Zentral innerhalb des Spektrums beim Umgang mit dem Schulschwänzen scheinen also zwei Punkte zu sein: die Delegation der Reaktion an schulbezogene Dienste (Klassenebene) sowie die aktive Prävention (Schulebene). Hypothese 2 kann somit angenommen werden. Auffallend hierbei ist, dass den Reaktionen der Lehrpersonen in Bezug auf ihr Regressionsgewicht eine deutlich stärkere Bedeutung zukommt als der schulspezifischen Prävention. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass ein Dreh- und Angelpunkt zur Reduktion von Absentismus innerhalb der Schule weniger die allgemeinen, formal und strukturell gestalteten Massnahmen sind, sondern das aktive Eingreifen der Lehrkräfte. Interessant ist, dass Reaktionen der Lehrpersonen auf Schulebene kaum eine Rolle zu spielen scheinen

und der Einfluss des schulspezifischen Umgangs mit Absenzen sich auf die beiden genannten Variablen zu konzentrieren scheint. Die nächste Tabelle zeigt die Varianzkomponenten und die harmonischen Mittelwerte als Berechnungsgrundlage für die proportionale Fehlerreduktion auf den drei Ebenen.

Tabelle 48 Teilmodell 2: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte

	σ_e^2	σ_{u0}^2	σ_{u1}^2	\tilde{n} (Schule)	\tilde{n} (Klasse)
Leeres Modell	11.221	0.850		86.86	13.62
Teilmodell 2 (M2)	8.492	0.477	0.492	86.86	13.62
Teilmodell 2 (M3)	8.150	0.470	0.018	86.86	13.62

Für die drei im letzten Schritt (M3) von Teilmodell 2 berücksichtigten Ebenen resultieren folgende proportionale Fehlerreduktionen gegenüber dem leeren Modell: Auf Ebene 1 liegen 28% proportionale Fehlerreduktion, auf der Klassenebene 36% und auf der Schulebene 88%. Damit liefert das zweite Teilmodell sowohl gegenüber dem leeren Modell als auch im Vergleich zum Basismodell eine deutliche proportionale Fehlerreduktion.

7.6. Teilmodell 3: Unterricht

Das dritte Teilmodell basiert auf Konstrukten, die mit dem Thema Unterrichtsgeschehen verbunden sind. Auf Individualebene fließen hier Skalen ein, die Leistungsdruck und Unterrichtsdruck erfassen. Leistungsdruck bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, viel Aufwand betreiben zu müssen, um für ihre Leistungen gute Noten zu erhalten. Unterrichtsdruck hingegen erfasst die wahrgenommene Stoffmenge und das Tempo, in dem die Lehrperson Inhalte behandelt. Gemäss Rutter et al. (1980) sind die leistungsbezogenen Erwartungen einer Lehrperson an ihre Schülerinnen und Schüler, unter anderem im Sinne von Leistungs- und Unterrichtsdruck, sehr relevant für die Häufigkeit der Absenzen, ebenso die Disziplin der Lehrperson. Eine Variable, der in diesem Modell besondere Aufmerksamkeit zuteil wird, ist die Angemessenheit der Leistungsanforderungen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Stamm (2005a; 2005b) hat in ihrer Frühleser- und Frührechnerinnenstudie bereits Hinweise darauf gefunden, dass Schulabsentismus keineswegs nur ein Problem schulschwacher Schüler ist, wie dies bis anhin beinahe vollständig in Untersuchungen zum Thema Absen-

tismus angenommen wurde. Purkey und Smith (1991) konnten belegen, dass das Unterrichtsgeschehen in Zusammenhang mit Leistung als Outcome-Variable der Schuleffektivität ein wesentlicher Faktor für die Bindung einer Schülerin oder eines Schülers an ihre oder seine Schule ist. Auch Woolston (2008) konnte anhand der NELS-Daten in den USA (National Education Longitudinal Study of 1988)⁷⁷ zeigen, dass die Einstellungen einer Lehrperson von Bedeutung sind für die akkurate Einschätzung der Präsenz bzw. Absenzen der Schülerinnen und Schüler, ebenso wie für deren akademischen Erfolg. Wiederholtes vorzeitiges Beenden von Schulstunden korreliert demnach mit der Tendenz zum Absentismus. Die Diszipliniertheit der jeweiligen Lehrperson der Jugendlichen wird in diesem Teilmodell auf der Individual-ebene belassen und nicht als geteilte Wahrnehmung aggregiert, da hier der Aspekt der individuellen Einschätzung im Vordergrund steht. In diesem Modell werden das überfachliche (aussercurriculare) Angebot als Bereicherung zum regulären Fachunterricht sowie die Klassengrösse berücksichtigt, da beide unmittelbar auf den Unterricht bezogen sind: das Freifachangebot als curriculare Erweiterung und interessen-geleitete Kooperationsmöglichkeit und die Klassengrösse als Kontextfaktor für den Unterrichtsalltag. Die Klassengrösse wird als einzige strukturelle Variable integriert, welche den Schülerinnen und Schülern auf der Basis ihrer ID- und Klassencodes zugewiesen wurde. Teilmodell 3 wird lediglich auf zwei Ebenen modelliert, was aufgrund der Inhalte des Modells am sinnvollsten erscheint: schulischer Unterricht spielt sich lediglich auf zwei Ebenen ab, der individuellen und der Klassenebene. Leistungsdruck und Unterrichtsdruck wurden sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrpersonen erfragt, was dieses Modell besonders aufschlussreich zu werden verspricht. Da in diesem Modell sowohl individuelle als auch gruppenspezifische Daten auf der Klassenebene verwendet werden, werden die Prädiktoren vor der Modellierung um den Grup-

⁷⁷ Der Datensatz der National Education Longitudinal Study of 1988 ist unter <http://nces.ed.gov/surveys/nels88/> verfügbar (28. Oktober 2008), ebenso wie darauf basierende Publikationen. Er wird auf der Website folgendermassen beschrieben: „A nationally representative sample of eighth-graders were first surveyed in the spring of 1988. A sample of these respondents were then resurveyed through four follow-ups in 1990, 1992, 1994, and 2000. On the questionnaire, students reported on a range of topics including: school, work, and home experiences; educational resources and support; the role in education of their parents and peers; neighborhood characteristics; educational and occupational aspirations; and other student perceptions. Additional topics included self-reports on smoking, alcohol and drug use and extracurricular activities. For the three in-school waves of data collection (when most were eighth-graders, sophomores, or seniors), achievement tests in reading, social studies, mathematics and science were administered in addition to the student questionnaire. To further enrich the data, students' teachers, parents, and school administrators were also surveyed. Coursework and grades from students, high school and postsecondary transcripts are also available in the restricted use dataset - although some composite variables have been made available in the public use file“ (National Center for Education Statistics, 2008).

penmittelwert (*group-mean*) zentriert (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2007).⁷⁸ Mit den Begriffen von Scheerens und Bosker (1997) handelt es sich um ein interaktives Modell. Die aus den genannten Konstrukten abgeleitete Hypothese, welche Teilmodell 3 zu Grunde liegt, lautet folgendermassen:

H3: Die Wahrnehmung des Unterrichts durch Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler steht über die Eingangsvoraussetzungen hinaus mit ihrer Absenzenhäufigkeit in Zusammenhang.

Unter Betrachtung der unterrichtsrelevanten Merkmale ergeben sich für Teilmodell 3 folgende Koeffizienten:

⁷⁸ Wie bereits in Kapitel 5 zur Begründung der Methodenwahl erläutert, gehen diejenigen Variablen, die auf einer der Kontextebenen erhoben wurden (Lehrpersonen=Klassenebene; Schulleiter=Schulebene) als *cross-level*-Interaktionen mit der Konstanten in die Teilmodelle ein. Der Übersichtlichkeit halber werden sie nicht als Produkt (mit einem . oder einem *) dargestellt, sondern lediglich mit ihrer Variablenbezeichnung in der jeweiligen Ebene. Sie sind jedoch als ebenenübergreifende Effekte zu lesen.

Die Varianz dieser so genannten ökologischen Variablen (gemessen auf Level 2 mit Effekt auf Level 1) setzt sich aus drei Teilen zusammen: (1) der eigentlichen Parametervarianz, d.h. Unterschiede zwischen den Schulen, welche über die Kontextvariablen messbar sind; (2) der unbeobachteten, wahrscheinlich nicht messbaren Heterogenität von *small-scale* Faktoren und (3) der Stichprobenvarianz (Jones, 2008, S. 207).

Teilmodell 3 Unterricht ; unstandardisierte Koeffizienten, hierarchisch-lineares Modell, AV: gewichtete Häufigkeit von Absentismus

	M1		M2		M3	
	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept	1.33***	.25	.84***	.24	.68*	.23
<i>Klassenebene</i>						
Erweitertes Niveau	-.11	.17	.14	.18	.17	.20
Grundlegendes Niveau (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-
7. Klasse	-.12	.18	.00	.19	.14	.20
8. Klasse (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-
9. Klasse	1.14***	.19	1.05***	.20	.86***	.20
Klassengrösse					-.10**	.03
Lehrperson: Leistungsdruck					.10*	.04
Lehrperson: Unterrichtsdruck					.06	.03
<i>Individualebene</i>						
Geschlecht	-.38**	.11	-.37***	.12	-.40***	.12
ISEI	.11*	.01	.01*	.00	.01*	.00
Migrationshintergrund	-.49***	.14	-.37*	.15	-.34*	.15
Mathematiknote	-.17***	.04	-.19***	.04	-.19***	.04
Klasse wiederholt	.78***	.14	.68***	.15	.66***	.15
Leistungsdruck			.07*	.03	.07*	.03
Unterrichtsdruck			.05	.03	.05	.03
Anforderungen zu hoch			.70**	.25	.73***	.16
Anforderungen gerade richtig (Referenz)			-	-	-	-
Anforderungen zu niedrig			.72***	.15	.65*	.26
Bedeutsamkeit schulischer Inhalte			.01	.02	.01	.02
Disziplin der Lehrpersonen			.00	.03	-.03	.03
Überfachliche Vielfalt			-.07*	.03	-.09**	.03
Deviance	15446.98		12195.09		11714.16	
R ² Individualebene	.02		.22		.22	
R ² Klassenebene	.29		.23		.89	
Zusätzlich spezifizierte Parameter			7		10	

Teilmodell 3 ‚Unterricht‘, das Prädiktoren auf Klassen- und Individualebene enthält, zeigt mehrere signifikante Grössen in Zusammenhang mit Absenzen. Auf Individualebene erweisen sich alle fünf Variablen des Basismodells als stabil erklärungsstark, wiederum ist die Klassenwiederholung der deutlichste Hinweis auf häufige Absenzen ($B=.66$; $S.E.=.15$; $p<.001$). Auch das Geschlecht ($B=-.40$; $S.E.=.12$; $p<.001$) und die Mathematiknote ($B=-.19$; $S.E.=.04$; $p<.001$) behalten ihren Effekt bei. Der sozio-ökonomische Status resultiert zwar im dritten Modell noch als signifikanter Prädiktor, jedoch ist die Stärke des Zusammenhangs äusserst gering ($B=.01$; $S.E.=.00$; $p<.05$). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwänzen gegenüber ihren Schweizer Klassenkameraden auch in diesem Modell seltener, wobei sowohl das Signifikanzniveau als auch die Effektstärke gegenüber dem Basismodell deutlich abnehmen ($B=.34$; $S.E.=.15$; $p<.05$). Von den neu hinzugefügten Prädiktorvariablen auf Schülerebene konnten drei zur Aufklärung der Varianz beitragen. Am deutlichsten in Zusammenhang mit Absentismus steht das Empfinden der Schülerinnen und Schüler, dass die Leistungsanforderungen an ihrer Schule entweder zu hoch oder zu niedrig seien. Gegenüber Klassenkameraden, denen die Ansprüche „gerade richtig“ erscheinen, schwänzen sie signifikant häufiger (Anforderungen zu hoch: $B=.73$; $S.E.=.16$; $p<.001$; Anforderungen zu niedrig: $B=.65$; $S.E.=.26$; $p<.05$). Auffallend hierbei ist, dass *beide* Ausprägungen unangemessener Anforderungen in positivem Zusammenhang mit Absentismus stehen, also sowohl Über- als auch Unterforderung das Schulschwänzen zu begünstigen scheinen. Mit diesem Befund kann ein Graubereich bisheriger Forschung erhellt werden, indem aufgezeigt wird, dass Schulabsentismus tatsächlich nicht nur ein Problem schul- und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler ist, sondern durchaus auch zum Handlungsrepertoire begabter, leistungsstarker Jugendlicher gehört. Damit wird klar, dass in Studien, die Absentismus gezielt ausschliesslich schulschwachen Schülerinnen und Schülern zuordnen, nicht ausreichend differenziert wird und dass die Verbindung von schwachen Leistungen und Absentismus nur *eine* Seite der Medaille ist. Auch der von den Schülerinnen und Schülern empfundene Leistungsdruck hängt mit vermehrten Absenzen zusammen ($B=.07$; $S.E.=.03$; $p<.05$), während die überfachliche Vielfalt die Häufigkeit der Fehlstunden allem Anschein nach verringern kann ($B=-.09$; $S.E.=.03$; $p<.01$). Interessant ist hier besonders, dass im Rahmen der bivariaten Korrelation der Leistungsdruck nicht mit Absentismus assoziiert war, sondern erst unter Berücksichtigung des Kontextes zu einem signifikanten Prädiktor wird. Für die Disziplin der Lehrpersonen im Schülerurteil konnte kein Zusammenhang eruiert werden. Auf Klassenebene erwies sich in

diesem Modell die Klassengrösse als relevant für die Häufigkeit der Fehlstunden ($B=-.10$; $S.E.=.03$; $p<.001$): je grösser die Klasse, desto seltener wird geschwänzt. Der von den Lehrpersonen berichtete Leistungsdruck in ihrer Klasse steht konsistent zum Leistungsdruckempfinden ihrer Schülerinnen und Schüler in positivem, möglicherweise verstärkendem Zusammenhang mit den Absenzen ($B=.10$; $S.E.=.04$; $p<.05$). Auf der Basis dieser signifikanten Befunde kann H3 angenommen werden. Der von den Lehrpersonen erfragte Unterrichtsdruck ist ebenfalls wie bei den Schülerinnen und Schülern von keiner signifikanten Bedeutung für die Häufigkeit des Schwänzens. Für Teilmodell 3 kann also festgehalten werden, dass unterrichtsrelevante Prädiktoren zunächst auf Individualebene erklärungsstark für Unterschiede in der Abszenzhäufigkeit sind, und zwar einerseits weiterhin alle bisher signifikanten Variablen des Basismodells sowie andererseits die Unangemessenheit von Leistungsanforderungen und Leistungsdruck ebenso wie die ausserunterrichtliche Vielfalt des Freifachangebots. Auch auf Klassenebene ist wie im Basismodell die Jahrgangsstufe relevant, hinzu kommen die Klassengrösse sowie der Leistungsdruck auf Lehrerebene. Es lassen sich also neben den Individualmerkmalen und Schülerurteilen zu den Leistungsanforderungen, Leistungsdruck und überfachlicher Vielfalt in diesem Modell drei Kontextfaktoren bestimmen, die über die Person der Schülerinnen und Schüler hinaus dazu beitragen, ob viel oder wenig geschwänzt wird. Die unten stehende Tabelle zeigt die Varianzkomponenten und die harmonischen Mittelwerte als Berechnungsgrundlage für die proportionale Fehlerreduktion auf beiden Ebenen von Teilmodell 3.

Tabelle 49 Teilmodell 3: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte

	σ_e^2	σ_{u0}^2	\tilde{n} (Klasse)
Leeres Modell	11.221	0.850	13.62
Teilmodell 3 (M2)	8.544	0.418	13.62
Teilmodell 3 (M3)	8.665	0.644	13.62

Für die beiden Ebenen im letzten Schritt (M3) von Teilmodell 3 resultieren folgende proportionale Fehlerreduktionen gegenüber dem leeren Modell: auf Ebene 1 ergeben sich 22% Fehlerreduktion. Auf Ebene 2 zeigt sich mit 89% ein deutlicher Anstieg der proportionalen Fehlerreduktion gegenüber dem leeren Modell und dem Basismodell.

7.7. Teilmodell 4: Ordnung und Disziplin

Das vierte Teilmodell basiert zum einen auf dem von Rutter et al. (1980) bestimmten Aspekt von Ordnung und Disziplin als schulischen Faktoren, welche einen Unterschied bezüglich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern machen. Darüber hinaus bezieht sich dieses Teilmodell auf Arbeiten, die Disziplinaspekte in ihrer Rolle für einen gelingenden Unterrichtsbetrieb im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung untersucht haben. Purkey und Smith (1983, in Holtappels, 2003) konstatieren zwar zunächst, dass „nicht Disziplin- und Leistungsanforderungen gute von schlechten Schulen [unterscheiden], sondern der Stil des Umgangs mit Schülern und die Annahme der pädagogischen Herausforderung durch einzelne Schülergruppen“ (S. 67). Dennoch verfolgen sie in späteren Studien die Relevanz von Ordnung und Disziplin für ein reibungsloses Unterrichtsgeschehen (Purkey & Smith, 1991) und stellen fest, dass Diszipliniertheit im Klassenzimmer nur dann möglich ist und in das Handlungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler übergeht, wenn auch ausserhalb des Unterrichts darauf geachtet wird. Holtappels (2003) bestimmt Ordnung und Disziplin als eine von vier Prozessvariablen, welche eine produktive Schulkultur und ein förderliches Schulklima konstituieren. Rumberger (2001) weist darauf hin, dass Disziplinprobleme und Schulabsentismus einerseits gehäuft zusammen auftreten und andererseits den gängigsten Indikator für einen späteren unqualifizierten Schulabbruch darstellen. Puhr (2002) schliesslich reflektiert, dass die Präsenz in der Schule Teil einer (Selbst-)Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler sei, indem für die Zeit des Unterrichts die Rolle als aufmerksam Lernende eingenommen werde. Absentismus wäre unter diesem Blickwinkel also eine mangelnde Diszipliniertheit seitens der Schülerinnen und Schüler. Auf der Basis dieser Befunde verdichtet Teilmodell 4 sowohl Variablen, die mit der Einschätzung von Ordnung und Disziplin im jeweiligen Schulhaus verbunden sind als auch Urteile von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulleitungen zu der Frage, wie wichtig Disziplin für den Schulbetrieb ist. Auf der Individualebene wird das eigene Verhalten in der Schule zu den Basisvariablen hinzugenommen. Von der Individualebene als geteilte Wahrnehmungen des schulischen Kontexts auf Klassenebene aggregiert, werden die Strenge und Kontrolle an der Schule sowie die Disziplin der Lehrpersonen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler in das Modell einbezogen. Aus der Perspektive der Lehrpersonen werden folgende disziplinbezogene Variablen analysiert: Disziplinprobleme⁷⁹ als Belastungsfaktor („Des-

⁷⁹ Da mehrere Konstrukte zum Thema Disziplin verwendet werden, sind im Text zur leichteren Differenzierung der einzelnen Skalen Beispielitems aufgeführt.

interessiertes oder undiszipliniertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht“), der Stellenwert von Ordnung und Disziplin („Bei uns wird sehr darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler anständig sind“) sowie Ordnung und Disziplin als explizites Lernziel. Schliesslich gehen aus den Daten der Schulleitungen zwei Konstrukte in das vierte Teilmodell ein: analog zu den Lehrpersonen der Stellenwert von Ordnung und Disziplin für den Schulbetrieb und ebenfalls Ordnung und Disziplin als explizites Lernziel.

Dieses vierte Teilmodell umfasst neben der Individualebene mit der Klassen- und der Schulebene zwei Kontextebenen. Im Sinne der Argumentation von Purkey und Smith (1991) werden alle drei Ebenen berücksichtigt, um Ordnung und Disziplin für den gesamten Schulbetrieb und alle beteiligten Perspektiven zu untersuchen und so auch über das reine Unterrichtsgeschehen hinaus deren Stellenwert im Hinblick auf Absentismus zu beleuchten. Auch dieses Teilmodell ist damit ein interaktives im Sinne von Scheerens und Bosker (1997). Als Hypothese für die in Teilmodell 4 verwendeten Konstrukte wurde folgende Vermutung abgeleitet:

H4: Die Einschätzungen zu Ordnung und Disziplin an der Schule sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen und Schulleitungen stehen über die Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft hinaus in Zusammenhang mit der Häufigkeit der Absenzen.

Mit den berücksichtigten Variablen zu Ordnung und Disziplin ergeben sich folgende Koeffizienten in Teilmodell 4:

Teilmodell 4 Ordnung und Disziplin; unstandardisierte Koeffizienten, hierarchisch-lineares Modell; AV: gewichtete Häufigkeit von Absentismus

	M1		M2		M3		M4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept	1.33***	.25	.96***	.22	1.06***	.24	1.06***	.24
<i>Schulebene</i>								
Schulleiter: Disziplin als Lernziel					.33***	.08		
Schulleiter: Ordnung und Disziplin					-.09	.11		
<i>Klassenebene</i>								
Erweitertes Niveau	-.11	.17	-.11	.16	-.18	.17	-.25	.18
Grundlegendes Niveau (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Klasse	-.12	.18	-.03	.17	-.08	.19	.00	.20
8. Klasse (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Klasse	1.14***	.19	.92***	.17	.90***	.19	.82***	.19
Strenge und Kontrolle				.05	.06**	.03	.02	.10
Disziplin der Lehrpersonen				.06**	.02	.02	.26**	.09
Lehrperson: Ordnung und Disziplin				.00	.03	.00	.00	.03
Lehrperson: Disziplin als Lernziel				-.07	.20	-.03	-.03	.20
Lehrperson: Belastung und Disz. Verhalten				.14*	.06	.21**	.07	
<i>Individualebene</i>								
Geschlecht	-.38***	.11	-.15	.11	-.17	.12	-.18	.13
ISEI	.11**	.04	.01*	.00	.01*	.00	.01*	.00
Migrationshintergrund	-.49***	.14	-.54***	.14	-.43**	.15	-.47**	.16
Mathematiknote	-.17***	.04	-.11***	.03	-.10*	.04	-.09*	.04
Klasse wiederholt	.78***	.14	.69***	.14	.70***	.15	.67***	.15
Verhalten im Unterricht			.34***	.02	.34***	.02	.31***	.03
Deviance	15446.98		14086.83		11883.77		10230.48	
R ² Individualebene	.02		.27		.29		.24	
R ² Klassenebene	.29		.42		.48		.43	
R ² Schulebene	-		-		-		.58	
Zusätzlich geschätzte Parameter			1		6		8	

Auffällig in Teilmodell 4 ist zunächst die Veränderung der Koeffizienten der Basisvariablen in den einzelnen Teilschritten. Zentral ist hier, dass das Geschlecht als in allen bisherigen Modellen konstante Effektgrösse nun bereits bei der Hinzunahme der Prädiktoren auf Individual-ebene (M2) die Signifikanz in Bezug auf den Zusammenhang mit Absenzen verliert und auch in den weiteren Teilschritten nicht wieder erlangt.⁸⁰ Betrachtet man das um den Individualprädiktor ‚Negatives Verhalten im Unterricht‘ erweiterte Basismodell (M2), so fällt auf, dass diese Variable signifikant mit den Absenzen zusammenhängt und ausser dem Geschlecht sämtliche Basisvariablen weiterhin signifikante Regressionsgewichte erhalten. Das von den Schülerinnen und Schülern berichtete Verhalten im Unterricht geht erwartungsgemäss signifikant positiv mit Absenzen einher: je negativer die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Verhalten während der Schulstunden beschreiben, desto häufiger berichten sie auch davon, zu schwänzen ($B=.34$; $S.E.=.02$; $p<.001$). Nach wie vor der stärkste Zusammenhang auf der Individualebene in M2 besteht zwischen Klassenwiederholung und Absentismus ($B=.69$; $S.E.=.14$; $p<.001$), gefolgt vom Migrationshintergrund ($B=-.54$; $S.E.=.14$; $p<.001$). Wie in den bisherigen Teilmodellen behält der sozio-ökonomische Status einen geringen Effekt bei ($B=.01$; $S.E.=.00$; $p<.05$), auch die Mathematiknote bleibt relevant für die Unterschiedlichkeit der Abszenzhäufigkeit ($B=-.11$; $S.E.=.03$; $p<.001$). In Teilschritt M3, in dem zusätzlich aggregierte Schülerurteile auf Klassenebene betrachtet werden, resultiert die geteilte Wahrnehmung der Jugendlichen über die Disziplin ihrer Lehrperson als relevanter Prädiktor für Absentismus ($B=-.06$; $SE=.02$; $p<.01$), während die empfundene Strenge und Kontrolle an der Schule nicht signifikant mit Absentismus zusammenhängt. Im vollständigen Teilmodell 4 (M4) spielt über die weiterhin signifikanten Basisvariablen hinaus der auf der Individualebene hinzugenommene Prädiktor ‚Negatives Verhalten im Unterricht‘ eine relevante Rolle für die Erklärung der Häufigkeit von Absentismus ($B=.31$; $SE=.03$; $p<.001$). Auch auf der Klassenebene kommen neben der weiterhin signifikanten Jahrgangsstufe 9 ($B=.82$; $SE=.19$; $p<.001$) zum einen die geteilte Wahrnehmung über die Disziplin der Lehrpersonen hinzu ($B=.26$; $SE=.09$; $p<.01$) sowie zum anderen die Belastung der Lehrpersonen durch undiszipliniertes Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler ($B=.21$; $SE=.07$; $p<.01$). Auch anhand der Schulleiterangaben lässt sich ein Hinweis auf mögliche „Einflüsse“ für Absenzen erkennen: wenn die Schulleitungen Ordnung und Disziplin als explizites Lernziel ansehen, wird eher geschwänzt als wenn dies nicht der Fall ist ($B=.33$; $S.E.=.08$; $p<.001$). Daher kann Hypothese 4 bestätigt gelten, da neben der Individual-

⁸⁰ Geschlecht in Teilmodell 4 (M4): $B=-.18$; $S.E.=.11$ im Vergleich zum Basismodell: $B=-.38$; $S.E.=.11$.

ebene auch auf beiden Kontextebenen signifikante Zusammenhänge mit Absentismus bestehen. Ausser dem Geschlecht bleiben auch die Basisvariablen signifikant: Eine oder mehrere Klassenwiederholungen sind weiterhin ein starker Prädiktor für Absentismus ($B=.67$; $SE=.15$; $p<.001$) und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schwänzen häufiger als ihre Schweizer Klassenkameraden mit durchschnittlichen Werten auf den übrigen Variablen im Modell ($B=.47$; $S.E.=.16$; $p<.01$). Auch eine schwache Mathematiknote behält ihren signifikanten Effekt bei, wenn auch nur noch halb so stark wie im Basismodell ($B=-.09$; $S.E.=.04$; $p<.05$). Der sozio-ökonomische Hintergrund hängt auch in diesem Modell schwach positiv mit Absentismus zusammen ($B=.01$; $SE=.00$; $p<.05$). Da in Teilmodell 4 zwei Prädiktoren aus zwei Perspektiven analysiert werden (Stellenwert von Ordnung und Disziplin, Disziplin als explizites Lernziel an der Schule), müssen jeweils auch mögliche *cross-level*-Interaktionen betrachtet werden. Für beide Konstrukte werden zu diesem Zweck Interaktionsterme aus der Einschätzung der Lehrpersonen und der Schulleiter gebildet. Keiner der beiden Interaktionsterme erhält ein signifikantes Regressionsgewicht, so dass für dieses Modell nicht von einer die Analyseebenen überschreitenden Interaktion zwischen der Einschätzung von Ordnung und Disziplin seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen auszugehen ist. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bedeutung von Ordnung und Disziplin deutlicher in direkten Interaktionen unter Schülerinnen und Schülern oder zwischen Schülern und Lehrpersonen zum Ausdruck kommt als in formalen Einschätzungen wie von Seiten der Schulleitungen. Die nachstehende Tabelle zeigt die Varianzkomponenten und die harmonischen Mittelwerte als Berechnungsgrundlage für die proportionale Fehlerreduktion auf den drei Ebenen.

Tabelle 50 Teilmodell 4: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte

	σ_e^2	σ_{u0}^2	σ_{ul}^2	\tilde{n} (Schule)	\tilde{n} (Klasse)
Leeres Modell	11.221	0.850		86.86	13.62
Teilmodell 4 (M2)	8.565	0.284	0.325	86.86	13.62
Teilmodell 4 (M3)	7.993	0.279	0.219	86.86	13.62
Teilmodell 4 (M4)	8.470	0.327	0.306	86.86	13.62

Für die drei Ebenen im letzten Teilschritt (M4) von Teilmodell 4 ergeben sich folgende proportionale Fehlerreduktionen gegenüber dem leeren Modell: Auf der Individualebene liegen 24%, auf der Klassenebene 43% und auf der Schulebene 58%. Diese Werte sind niedriger als in den bisher vorgestellten inhaltlichen Teilmodellen.

7.8. Teilmodell 5: Soziale Beziehungen und Klima

Das fünfte Teilmodell orientiert sich an dem von Rutter et al. (1980) untersuchten Sozialklima im Schulhaus, welches mit Leistungen und *attendance* (Anwesenheit) der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht wurde. Bereits aus den 1970er-Jahren liegen Studien vor, in denen es vornehmlich um das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in ihrer Schule ging und in denen Schulschwänzen zumindest als unabhängige Variable mit erhoben wurde (Fend, 1976; Reynolds et al., 1976). Einhellig lauten die Befunde, dass das Wohlbefinden der Jugendlichen in ihrem Schulhaus zur Identifikation mit demselben beiträgt und demgemäss präventiv gegen Absentismus wirken muss. Auch in neuerer Zeit konnte dies kontinuierlich bestätigt werden (Catterall, 1998; Lee, 1999; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Lee und Burkam (2003) vertiefen diesen Aspekt und bemerken, dass ein wesentliches Motiv für Schulabsentismus das Vermeiden unangenehmer Begegnungen im schulischen Rahmen ist. Da soziale Beziehungen und Schulklima immer wieder als relevante Prädiktoren für Schulabsentismus herausgearbeitet werden konnten, darf dieses Konstrukt auch in dieser Studie nicht ausser Acht gelassen werden. Ein weiterer Faktor, der zur Wahrnehmung des Schulklimas beiträgt, sind die Gemeinschaft innerhalb der Schulklasse bzw. die empfundenen Rivalitäten. Ob das Miteinander innerhalb der Zwangslerngemeinschaft Schulklasse eher von Solidarität und Zusammenhalt oder von Konkurrenz geprägt ist, spielt eine gewichtige Rolle für das Wohlbefinden der Jugendlichen. Beide Skalen werden als geteilte Wahrnehmungen des schulischen Umfelds auf Klassenebene aggregiert. Die Beziehungen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen werden also sowohl aus der Sicht der Jugendlichen als auch der Lehrkräfte

erfasst, um beide beteiligten Perspektiven einzubeziehen. Um nicht nur die einzelnen Effekte, sondern auch mögliche Interaktionen zwischen beiden Beurteilungen erfassen zu können, gehen aus beiden Ebenen Skalen in Teilmodell 5⁸¹ ein. Die auf den genannten Konstrukten aufgebaute Hypothese zu Teilmodell 5 lautet folgendermassen:

H5: Das Schulklima aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler steht über die individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus mit der Häufigkeit von Absenzen in Zusammenhang.

81 Teilmodell 5 ist laut der Klassifikation von Scheerens und Bosker (1997) interaktiv, d.h. Effekte der höheren Ebene wirken sich auf die Effekte einer niedrigeren Ebene aus und hängen damit indirekt mit der abhängigen Variablen zusammen.

Teilmodell 5 Soziale Beziehungen und Klima; unstandardisierte Koeffizienten, hierarchisch-lineares Modell ; AV: gewichtete Häufigkeit von Absentismus

	M1		M2		M3		M4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept	1.33***	.25	1.45***	.28	3.16***	.86	3.16***	.86
<i>Schulebene</i>								
Schüler (aggregiert): Positives Schulklima							-.11***	.02
Schulleiter: Soziale Orientierung							-.06	.06
<i>Klassenebene</i>								
Erweitertes Niveau	-.11	.17	-.07	.17	-.22*	.11	-.24*	.11
Grundlegendes Niveau (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Klasse	-.12	.18	-.09	.19	-.11	.11	-.11	.11
8. Klasse (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Klasse	1.14***	.19	.76***	.18	.76***	.18	.79***	.16
Klassengemeinschaft					-.05	.03	-.17**	.06
Klassenrivalität					.08**	.03	.01	.05
Allg. Umgangston Schüler/Lehrpersonen					-.24***	.04	-.24***	.04
Positive Beziehung zu Lehrpersonen					-.09***	.02	-.10**	.04
Klassengröße					.03	.03	.03	.03
Lehrperson: Konsensorientierung					-.06**	.02	-.06**	.02
Lehrperson: positives Sozialklima					.05	.04	.06	.04
Lehrperson: Umgang mit Schülern					.01	.02	-.01	.02
Lehrperson: Soziale Orientierung					-.01	.01	-.01	.01
<i>Individualebene</i>								
Geschlecht	-.38***	.11	-.48***	.12	-.45***	.12	-.44***	.12
ISEI	.11**	.04	.01*	.00	.01*	.00	.01*	.00
Migrationshintergrund	-.49***	.14	-.45***	.13	-.39***	.10	-.40**	.16
Mathematiknote	-.17***	.04	-.15***	.04	-.12**	.04	-.19***	.04
Klasse wiederholt	.78***	.14	.49***	.13	.42**	.14	.42**	.14
Körperliche Beschwerden			.41***	.05	.42***	.05	.41***	.05
Mobbing			.02	.04	.04	.04	.02	.02
Deviance	15446.98		9286.94		7802.33		7801.37	
R ² Individualebene	.02		.79		.80		.80	
R ² Klassenebene	.29		.82		.82		.82	
R ² Schulebene	-		-		-		.88	
Zusätzlich geschätzte Parameter			1		10		12	

Dieses fünfte Teilmodell sticht besonders im Hinblick auf das Intercept hervor: bei durchschnittlichen Werten der analysierten Prädiktorvariablen (bzw. ausgehend von den Referenzkategorien bei den kategorialen Variablen) steigt der Punktwert auf der Absenzenskala auf gut 3 Zähler an. Einzig das erste Teilmodell zur Grösse und geographischen Lage der Schule erzielte ein höheres Intercept. Zwar liegt der Wert in diesem Teilmodell wie bei den übrigen Modellen noch immer im Bereich des gelegentlichen Schwänzens, doch findet dieser Anstieg erstmals unter Betrachtung der Beziehungsvariablen statt und nicht wie im ersten Teilmodell mit ausschliesslich strukturellen Faktoren. Dies kann als deutlicher Hinweis darauf gewertet werden, dass die Beurteilung von Beziehungen innerhalb der Schule und Klasse von grosser Relevanz für das Absentismusverhalten ist. Ausserdem fällt ins Auge, dass die bisher relativ stabilen Einflussgrössen ihrem Betrag nach an Effektstärke verloren haben. Die Wiederholung einer oder mehrerer Schulklassen ist nicht mehr der gewichtigste Prädiktor auf Individualebene. Gegenüber den bisherigen Teilmodellen, wo er im Bereich .70 lag, ist dieser Prädiktor weniger stark an der Erklärung unterschiedlicher Absenzenraten beteiligt ($B=.42$; $S.E.=.14$; $p<.01$) als in den übrigen Modellen. Am bedeutendsten im Bereich der Basisvariablen ist nun das Geschlecht ($B=-.44$; $S.E.=.12$; $p<.001$), was ein Indiz für die Sensibilität der Mädchen auf die Beziehungsqualität sein könnte. Auch der Migrationshintergrund ($B=-.40$; $S.E.=.16$; $p<.05$) bleibt weiterhin erklärungsstark. Auch auf Klassenebene birgt dieses fünfte Teilmodell eine Änderung gegenüber den vorangehenden Modellen: das Anforderungsniveau spielt unter Betrachtung der Beziehungsvariablen erstmals eine Rolle für die unterschiedliche Häufigkeit der Absenzen: im erweiterten Niveau wird seltener geschwänzt als in Klassen mit grundlegenden Ansprüchen ($B=-.24$; $S.E.=.11$; $p<.05$). Nach wie vor lässt sich mit zunehmendem Alter auch eine wachsende Tendenz zum Absentismus feststellen ($B=.79$; $S.E.=.16$; $p<.001$). Als über die Eingangsvoraussetzungen hinausgehender Prädiktor auf der Individualebene leisten von den Schülerinnen und Schülern berichtete körperliche Beschwerden ($B=.41$; $S.E.=.05$; $p<.001$) einen ähnlich grossen Beitrag zur Erklärung, weshalb in verschiedenen Klassen und Schulen unterschiedlich häufig geschwänzt wird. Dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger schwänzen als ihre Schweizer Kameradinnen und Kameraden, entspricht den vorherigen Modellen. Das Regressionsgewicht ist jedoch mit $B=-.40$ gegenüber den in den anderen Modellen erreichten Werten von rund .50 in Teilmodell 5 vergleichsweise gering. Die Qualität der Beziehungen scheint also den Faktor Migrationshintergrund in Zusammenhang mit Absenzen abzuschwächen. Die Effektgrösse der Note im Fach Mathematik ($B=-.19$;

S.E.=.04; $p<.001$) bleibt im Bereich des Basismodells und verändert sich durch die Hinzunahme der Beziehungsvariablen kaum. Wie in den übrigen Modellen auch, behält der sozio-ökonomische Status seinen sehr schwachen, doch signifikanten Effekt bei ($B=.01$; S.E.=.00; $p<.05$). Auf der Individualebene zeigt sich nur für eine der beiden hinzugenommenen Variablen ein Zusammenhang mit Absentismus: die hoch signifikante Korrelation von körperlichen Beschwerden mit Absentismus ($B=.41$; SE=.05; $p<.001$) legt die Vermutung nahe, dass es sich um psychosomatische Erkrankungen (oder aber um Simulationen) handeln könnte. Auf der Klassenebene aggregiert und in der Effektstärke deutlich geringer, doch von signifikanter Bedeutung für die Verschiedenheit des Absenzenaufkommens sind der allgemeine Umgangston zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen (Schülerurteil; $B=-.24$; S.E.=.04; $p<.001$) und die Bewertung der Klassengemeinschaft ($B=-.17$; S.E.=.06; $p<.01$). Die dem Gewicht nach schwächsten signifikanten Prädiktoren sind die aggregierten Schülerurteile über eine positive Beziehung zu ihrer Lehrperson ($B=-.10$; S.E.=.04; $p<.001$; Klassenebene) sowie über das Schulklima ($B=-.11$; S.E.=.02; $p<.001$; Schulebene). Unter Bezug auf fünf erklärungsstarke Prädiktoren, die über die Eingangsvoraussetzungen hinausgehen, kann die Annahme von H5 als solide begründet gelten. Hierfür spricht auch die Verlagerung der Signifikanz von der Klassenrivalität in Teilschritt M3, die in M4 nicht mehr relevant ist, hin zur Klassengemeinschaft als Prädiktor für Absentismus (von $B=-.05$; S.E.=.03; $p>.05$ hin zu $B=-.17$; S.E.=.06; $p<.01$). Keine Relevanz für die Varianzverteilung der Absenzen hat das Schülerurteil über Mobbing. Auf den Kontextebenen wird neben aggregierten Variablen einzig ein Lehrpersonenurteil signifikant: Ist die Klassenlehrperson gemäss eigenen Angaben konsensorientiert, so geben die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse seltener Absenzen an als bei weniger konsensorientierten Lehrpersonen ($B=-.06$; S.E.=.02; $p<.01$). Dieser Effekt ist jedoch minim. Der sozialen Orientierung der Schulleitung kommt im Beziehungsnetzwerk keine erklärungsstarke Bedeutung in Bezug auf Absentismus zu. Auch in Teilmodell 5 werden die drei Ebenen (Individuum, Klasse, Schule) betrachtet. Die folgende Tabelle zeigt die Varianzkomponenten und die harmonischen Mittelwerte als Berechnungsgrundlage für die proportionale Fehlerreduktion auf den drei Ebenen.

Tabelle 51 Teilmodell 5: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte

	σ_e^2	σ_{u0}^2	σ_{ul}^2	\tilde{n} (Schule)	\tilde{n} (Klasse)
Leeres Modell	11.221	0.850		86.86	13.62
Teilmodell 5 (M2)	2.202	0.139	0.141	86.86	13.62
Teilmodell 5 (M3)	2.164	0.139	0.099	86.86	13.62
Teilmodell 6 (M4)	2.164	0.134	0.106	86.86	13.62

Es ergeben sich folgende proportionale Fehlerreduktionen gegenüber dem leeren Modell: In Teilmodell 5 erreicht die Individualebene im letzten Schritt (M4) den bisher mit Abstand höchsten Wert für die proportionale Fehlerreduktion von 80%. Mit einem Wert von 82% erzielt die erste Kontextebene (Ebene 2, Klasse) ebenfalls eine gemessen an den bisherigen Teilmodellen bemerkenswert hohe proportionale Fehlerreduktion. Auf Ebene 3 (Schulebene) steigt dieser Wert mit 88% nochmals bedeutsam an.

7.9. Teilmodell 6: Belastungen und Ressourcen der Schule

Das sechste Teilmodell („Belastungen und Ressourcen der Schule“) betrachtet Faktoren, welche aus den drei Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen den schulischen Alltag erschweren, aber auch erleichtern können. Das Modell wägt belastende gegen protektive Faktoren (Ressourcen) von Schulen ab und versucht auf diese Weise zu bestimmen, welche dieser Merkmale mit Absentismus assoziiert sind. Durch die Balance dieser beiden Perspektiven soll verhindert werden, dass aufgrund einer einseitigen Schwerpunktsetzung Effekte über- oder unterschätzt werden, weil der Kontext zu wenig beachtet wird. Reids (1999) *institutionelle Absentisten* entsprechen am ehesten einem Typus, der auf Belastungen bzw. fehlende Ressourcen seiner Schule durch demonstratives Auflehnen und schwieriges Verhalten reagiert. Teilweise ist sicherlich nicht auszuschließen, dass gerade diese Motivation für Absentismus auch selbst erzeugt ist, wenn man von einer Korrelation zwischen Devianz und Absentismus ausgeht (Holtappels, 1985; 2003). Dennoch muss auch in Betracht gezogen werden, dass in generell durch Vorkommnisse wie Vandalismus o.ä. belasteten Schulen Jugendliche sich dafür entscheiden, diesen als unangenehm empfundenen Ort zu meiden und dem Unterricht fernzubleiben, auch oder besonders wenn sie selbst zu keinem dieser Belastungsfaktoren beitragen. Tillmann et al. (1999) und Holtappels (2003) konnten in Untersuchungen zur Wirkung

von Lernkulturen zeigen, dass eine angenehme, anregungsreiche Lernkultur zu einem Abbau von physischen und psychischen Aggressionen und auch von Schulabsentismus führen können. Parsons (1960) konstatiert, dass für die Kooperation zwischen Schülerschaft und Schule ein genügend attraktives Angebot seitens der Schule notwendig sei. Weissbrodt (2007) schliesst daraus, „dass nicht schulischer Zwang, sondern ein Angebot der Schule, das die Schüler zur Mitarbeit hinreichend motiviert, eine Abwendung der Jugendlichen von der Schule verhindern könnte.“ Das Angebot an Betreuung und die Präsenz von pädagogisch-psychologischem Personal, welches die Jugendlichen zur Teilnahme am schulischen Alltag motiviert, scheint eine Schlüsselrolle für die Anziehungskraft zu spielen, die eine Schule auf ihre Schülerinnen und Schüler ausübt. Angebote, welche die Attraktivität des schulischen Lebens zum Teil ausmachen, beziehen sich auf Lerninhalte, aber auch auf Gelegenheiten zu sozialen Interaktionen und Austausch, denen wiederholt eine enorme Bedeutung in Verbindung mit dem Schulschwänzen nachgewiesen wurde (Corville-Smith et al., 1998; Tillmann, 1999). Bestätigt wurde der Zusammenhang von schulischen Belastungsfaktoren und Absentismus auch im Schweizer Forschungsprojekt: acht von den 14 interviewten Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern berichteten darüber, dass belastende Situationen und Verhältnisse in der Schule für sie eine Schlüsselkategorie ihres Absentismus waren (Stamm et al., 2007). Dieser Befund soll anhand von Teilmodell 6 quantitativ überprüft werden. Die leitende Hypothese hierzu ist wie folgt formuliert:

H6: Die Belastungen und Ressourcen einer Schule aus der Sicht von Jugendlichen, Lehrpersonen und Schulleitungen hängen über die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler hinaus mit deren Absenzenhäufigkeit zusammen.

Konstruiert wird das Modell ausgehend vom Basismodell auf drei Ebenen. Folgende Belastungsfaktoren sind im Modell enthalten: Auf Individualebene werden die Skalen ‚Negatives Verhalten im Unterricht, (vgl. Teilmodell 4; Eder, 1995) sowie Mobbing (Eigenentwicklung) hinzugefügt. Aus der Perspektive der Lehrkräfte fliessen verschiedene mögliche Belastungsfaktoren ein: die berufliche Belastung sowie schülerbezogene Belastungen (Ditton & Merz, 1999; Dann et al., 2005). Die Schulleitungen als Repräsentanten der Schulebene sind durch zwei Variablen im Modell vertreten: ihre Einschätzung der Belastung ihrer Schule durch Vandalismus sowie durch fehlenden Respekt der Schülerinnen und Schüler. Ausgewählt wurden diese bei-

den Items aufgrund ihrer Korrelation mit Absentismus in den bivariaten Analysen. Als protektive, ressourcenorientierte Merkmale werden diese Indikatoren in das Modell eingebracht: Auf Individualebene wurde hierzu wie in Teilmodell 3 das überfachliche Angebot einbezogen. Auf der Klassenebene wird jedem Schüler die Klassengrösse als Wert zugewiesen. Auf Schulebene gehen zwei Variablen in das Teilmodell zur Betreuung ein. Während der Interviews wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter gebeten, in einer Liste zum pädagogisch-psychologischen Angebot an ihrer Schule anzugeben, ob unter anderem Schulsozialarbeit und schulpsychologischer Dienst intern, extern oder überhaupt nicht zur Verfügung stehen. Dies ist die eine Variable, nach der die Schulen auf der Kontextebene in zwei Kategorien unterteilt werden (*vorhanden/nicht vorhanden*). Ausserdem wird das Vorhandensein weiterer Angebote anhand einer Gewichtung klassifiziert (intern=2; extern=1; nicht vorhanden=0). Es handelt sich dabei um Wahl- und Freifächer, Mittagstisch, Aufgabenhilfe/Nachhilfe, heilpädagogische Angebote, Begabtenförderung, Logopädie und Anderes. Unterteilt werden die Schulen ferner nach der Breite ihres Angebots (z.B. Aufgabenhilfe, Mittagstisch etc.) sowie nach vorhandener Schulsozialarbeit. Ein schmales Angebot entspricht dabei 7-9 Punkten, ein mittleres Angebot 10-12 und ein breites Angebot 13-15 Punkten. Mit Bezug auf die Datenerhebung auf allen drei Analyseebenen kann dieses fünfte Teilmodell als interaktives Modell klassifiziert werden (Scheerens & Bosker, 1997). Folgende Koeffizienten resultieren:

Teilmodell 6 Belastungen und Ressourcen an der Schule; ΔV : gewichtete Häufigkeit von Absenzen

	M1		M2		M3		M4	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Intercept	1.33***	.25	1.79***	.29	1.82***	.34	2.00***	.30
<i>Schulebene</i>								
Schulsozialarbeit vorhanden (intern)							-.51***	.14
Schulsozialarbeit vorhanden (extern)							-.32	.22
Schulsozialarb. nicht vorhanden (Referenz)							-	-
Schulangebot schmal (Referenz)							-	-
Schulangebot mittel							-.17**	.07
Schulangebot breit							-.76*	.33
Schulleiter: Belastung durch Vandalismus							.44*	.19
Schulleiter: Belastung durch fehlenden Respekt							.09	.05
<i>Klassenebene</i>								
Erweitertes Niveau	-.11	.17	-.09	.15	.16	.09	.13	.09
Grundlegendes Niveau (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Klasse	-.12	.18	-.35*	.17	-.39*	.17	-.38*	.17
8. Klasse (Referenzkategorie)	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Klasse	1.14***	.19	.74***	.17	.72***	.17	.76***	.16
Klassengrösse					.02*	.01	.01	.01
Berufliche Belastung der Lehrpersonen					.03	.04	.03	.04
Schülerbezogene Belastung der Lehrpersonen					.08*	.03	.08*	.03
<i>Individualebene</i>								
Geschlecht	-.38***	.11	-.37**	.14	-.32**	.13	-.25*	.12
ISEI	.11**	.04	.01*	.00	.00	.00	.00	.00
Migrationshintergrund	-.49***	.14	-.61***	.17	-.63***	.16	-.72***	.16
Mathematiknote	-.17***	.04	-.15**	.05	-.15**	.05	-.15***	.04
Klasse wiederholt	.78***	.14	.52**	.16	.49**	.16	.46**	.15
Mobbing			.18***	.04	.18***	.04	.20***	.04
Negatives Verhalten im Unterricht			.30***	.02	.29***	.02	.29***	.02
Überfachliche Vielfalt			-.01	.02	-.05	.03	-.06*	.03
Deviance	15446.98		9578.32		8576.46		7017.54	
R ² Individualebene	.02		.24		.79		.81	
R ² Klassenebene	.29		.45		.84		.88	
R ² Schulebene	-		-		-		.97	
Zusätzlich geschätzte Parameter			3		6		12	

An Teilmodell 6 kann am deutlichsten gezeigt werden, dass die Schule über die Herkunftsmerkmale der Schülerinnen und Schüler hinaus relevante Bedingungsfaktoren liefert, die mit Schulabsentismus zusammenhängen. Im Vergleich zu den bisherigen Teilmodellen verändern sich die Basisvariablen am stärksten: Besonders auffallend bei diesem sechsten Teilmodell ist in Teilschritt M4 der markante Anstieg des Koeffizienten für den Migrationshintergrund gegenüber dem Basismodell (von $B = -.49$; $S.E. = .14$; $p < .001$ auf $B = -.72$; $S.E. = .16$; $p < .001$) und im Gegenzug der relative Bedeutungsverlust der Klassenwiederholung: diese war bisher konstant der stärkste Prädiktor unter den Eingangsvoraussetzungen. Eine Klassenwiederholung ist auch hier signifikant, tritt nun jedoch bezüglich ihres Regressionsgewichts deutlich zurück (von $B = .78$; $S.E. = .14$; $p < .001$ im Basismodell auf $B = .46$; $S.E. = .15$; $p < .01$). Diese beiden Entwicklungen deuten sich bereits in Teilschritt M2 an, in welchem die Prädiktoren auf Individualebene hinzugenommen werden. Auch der sozio-ökonomische Status nimmt bereits in M2 einen deutlich geringeren Koeffizienten an als im Basismodell ($B = .01$; $S.E. = .00$; $p < .01$ gegenüber $B = .11$; $S.E. = .04$; $p < .01$), während die Mathematiknote sich kaum verändert ($B = -.15$; $S.E. = .04$; $p < .001$ gegenüber $B = -.17$; $S.E. = .04$; $p < .001$ im Basismodell). Im letzten Teilschritt (M4) schliesslich verliert auch das Geschlecht gegenüber dem Basismodell merklich an Gewicht (von $B = -.38$; $S.E. = .11$; $p < .001$ auf $B = .25$; $S.E. = .12$; $p < .05$). Auf Klassenebene bleibt der Eindruck der meisten bisherigen Modelle erhalten: das Anforderungsniveau zeigt keinen signifikanten Effekt für die unterschiedliche Häufigkeit von Absenzen, hingegen bleibt die Jahrgangsstufe ein wichtiger Prädiktor für Schulschwänzen. In diesem Modell unterscheidet sich neben den Neuntklässlern erstmals auch die Jahrgangsstufe 7 signifikant von der achten Klasse (Klasse 9: $B = .76$; $S.E. = .16$; $p < .001$; Klasse 7: $B = -.38$; $S.E. = .17$; $p < .05$). Dennoch hat sich die Effektstärke der Jahrgangsstufe 9 deutlich reduziert gegenüber dem Basismodell ($B = 1.14$; $S.E. = .19$; $p < .001$). Das sechste Teilmodell, in dem es um die Balance zwischen den Schulalltag erschwerenden und erleichternden Vorkommnissen und Erfahrungen geht, beleuchtet Schulabsentismus aus einer belastungs- und ressourcenorientierten Perspektive. Dies ist gerade deswegen von grosser Bedeutung für die vorliegende Dissertation, weil sich im Rahmen des Fribourger Forschungsprojektes gezeigt hat, dass Schulschwänzen gegenüber anderen Belastungen nur eine geringe Rolle spielt (Stamm et al., 2007) und daher von den Schulleitungen als marginales Problem eingestuft wird. Dieses Netz aus bedrückenden und motivierenden Umständen genauer unter die Lupe zu nehmen, ist Aufgabe von Teilmodell 6. Von den Indikatoren, die als Ressourcen im Modell betrachtet werden, hängen auf Schulebene

das Vorhandensein von Schulsozialarbeit und die Breite des Förderangebots signifikant mit Absentismus zusammen: an Schulen, die über eine interne Schulsozialarbeit verfügen, wird signifikant weniger geschwänzt als an Schulen, die dieses Angebot nicht oder lediglich extern haben ($B = -.51$; $S.E. = .14$; $p < .001$); dieser Befund darf jedoch nicht vorschnell verallgemeinert werden (vgl. Kapitel 9 zur Diskussion). Ein Resultat, das viele frühere Studien bestätigt (Stamm, 2006), ist die Rolle des Förderangebotes an den Schulen. Im Vergleich zu einem relativ schmalen Angebot wird an Schulen mit einem mittleren oder breiten aussercurricularen Programm signifikant weniger geschwänzt (mittleres Angebot: $B = -.17$; $S.E. = .07$; $p < .01$; breites Angebot: $B = -.76$; $S.E. = .33$; $p < .05$). Auch ein Teil der Belastungsfaktoren der Schule steht in signifikantem Zusammenhang mit Absentismus: Auf der Individualebene fällt besonders auf, dass die Schülerangaben zu Mobbing im Gegensatz zu Teilmodell 5 („Soziale Beziehungen und Klima“) unter Betrachtung von Belastungen und Ressourcen eine signifikante Rolle für die Erklärung von Schulabsentismus spielen ($B = .20$; $S.E. = .04$; $p < .001$). Aus der Perspektive der Lehrpersonen zeigt sich, dass deren Urteil über schülerbezogene Belastungen positiv mit Absentismus korreliert ($B = .08$; $S.E. = .03$; $p < .05$). Die Angabe der Schulleitungspersonen, ihre Schule sei durch Vandalismus belastet, hängt ebenfalls signifikant mit der Häufigkeit von Absenzen zusammen ($B = .44$; $S.E. = .19$; $p < .05$). Dass trotz der weiterhin signifikanten Bedeutung der Eingangsvoraussetzungen sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene weitere Prädiktoren signifikant werden, ist als klarer Hinweis darauf zu sehen, dass Effekte des schulischen Umfelds relevant für die Entstehung von Schulabsentismus sind. Damit kann H6 angenommen werden. Insgesamt zeigt dieses sechste Teilmodell, dass hinsichtlich der Belastungs- und Ressourcendichte einer Schule die Kombination aus drei Betrachtungsebenen sehr ergiebig ist, wobei die Individual- und Schulebene hier am deutlichsten ins Gewicht fallen. Die nächste Tabelle zeigt die Varianzkomponenten und die harmonischen Mittelwerte als Berechnungsgrundlage für die proportionale Fehlerreduktion auf den drei Ebenen.

Tabelle 52 Teilmodell 6: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte

	σ_e^2	σ_{u0}^2	σ_{ul}^2	\tilde{n} (Schule)	\tilde{n} (Klasse)
Leeres Modell	11.221	0.850		86.86	13.62
Teilmodell 6 (M2)	8.565	0.284	0.325	86.86	13.62
Teilmodell 6 (M3)	2.304	0.097	0.092	86.86	13.62
Teilmodell 6 (M4)	2.177	0.041	0.000	86.86	13.62

Auf den drei Ebenen des letzten Schritts (M4) in Teilmodell 6 ergeben sich folgende proportionale Fehlerreduktionen gegenüber dem leeren Modell: Bereits auf der Individualebene liegt eine proportionale Fehlerreduktion von 81% gegenüber dem leeren Modell vor, auf Ebene 2 88% und auf der Schulebene resultiert mit 97% der bisher höchste Wert. Teilmodell 6 weist mit insgesamt 24 Parametern (inkl. dem Basismodell) die grösste Zahl an geschätzten Pfaden auf und strapaziert die Power des mehrerebenenanalytischen Verfahrens am stärksten. Da die Fallzahl dieser Studie mit 28 Schulen relativ gering ist, wurde bereits einschränkend bemerkt, dass keine *random slope*- sondern lediglich *random intercept*-Modelle spezifiziert werden konnten. Mit dieser Einschränkung wurde ermöglicht, dass alle eingefügten Parameter *geschätzt* werden konnten, da hernach auch mit lediglich 28 Kontexten genügend Information in den Daten enthalten ist. Die Plausibilität dieses sechsten Teilmodells kann ferner dadurch untermauert werden, dass sich die 28 Schulkontexte einerseits relativ ähnlich sind (vgl. Residualränge in Kapitel 5.3) und andererseits das Modell ohne datenanalytische Einschränkungen konvergiert. Wäre in den Daten nicht genug Information für die Schätzung der Parameter vorhanden, wären von MLwiN entsprechende Fehlermeldungen ausgegeben worden bzw. das Modell hätte nur teilweise spezifiziert werden können. Somit ist davon auszugehen, dass das Modell ausreichend plausibel ist.

7.10. Übersicht über die Modellanpassung der Teilmodelle

Tabelle 53 Übersicht über die Modellanpassung der Teilmodelle (proportionale Fehlerreduktion)

Teilmodelle	PFR auf Ebene 1	PFR auf Ebene 2	PFR auf Ebene 3
1. Grösse und geographische Lage	28%	33%	71%
2. Umgang mit Absenzen	28%	36%	88%
3. Unterricht	22%	89%	-
4. Ordnung und Disziplin	24%	43%	58%
5. Soziale Beziehungen und Klima	80%	82%	88%
6. Belastungen und Ressourcen der Schule	81%	88%	97%

PFR = Proportionale Fehlerreduktion als spezielles R^2 ; angegeben sind jeweils die Werte des vollständigen Teilmodells inkl. aller modellierten Ebenen

In allen Teilmodellen liegt auf den Kontextebenen mit der sukzessiven Ergänzung der Prädiktoren eine höhere proportionale Fehlerreduktion als auf der Individualebene. Die Modelle können aufgrund ihrer unterschiedlichen Variablen nicht direkt miteinander verglichen werden. Da jedoch das besondere R^2 als proportionale Fehlerreduktion jedes Modell mit dem leeren Modell (das nur die Konstante zur Vorhersage von Schulabsentismus verwendet) vergleicht, können zumindest diese R^2 -Werte miteinander verglichen werden. Den besten Wert mit 81/88/97%⁸² aufgeklärter Varianz erzielt Teilmodell 6 zu den Belastungen und Ressourcen der Schule. Eine ebenfalls sehr gute Deckung zwischen Modell und Daten resultiert für Teilmodell 3 (‘Unterricht’, 22/89%), Teilmodell 5 (‘Soziale Beziehungen und Klima’, 80/82/88%) und Teilmodell 2 (‘Umgang mit Absenzen’, 28/36/88%). Mit 28/33/71% aufgeklärter Varianz zeigt das erste Teilmodell zu Grösse und geographischer Lage der Schule ebenfalls eine solide Modellanpassung. Das Modell ‘Ordnung und Disziplin’ (Teilmodell 4) erreicht mit einer aufgeklärten Varianz von 24/43/58% die schwächste Anpassung an die Daten.

7.10.1. Vergleich der Teilmodelle hinsichtlich ihrer Modelfits

Abschliessend wird in einer Übersichtstabelle aufgezeigt, inwieweit sich die einzelnen Teilmodelle in Bezug auf ihren Modelfit, ausgedrückt durch die Deviance und die proportionale Fehlerreduktion (R^2), voneinander unterscheiden. So kann festgestellt werden, welches der Modelle den besten Fit hat und welche Modelle weniger nahe an die untersuchte Wirklichkeit heran reichen bzw. an die vorliegenden Daten angepasst sind. Folgende Tabelle gibt einen direkten Vergleich der Deviances in den einzelnen Teilmodellen wieder:

82 Angegeben sind jeweils die Prozentwerte für alle drei Ebenen in aufsteigender Reihenfolge von der Individual- über die Klassen- bis zur Schulebene.

Tabelle 54 Modelfits der sechs Teilmodelle im Vergleich

Nummer des Teilmodells	Bezeichnung des Teilmodells	Deviance	Zusätzlich geschätzte Parameter	Signifikante Verbesserung gegenüber dem Basismodell	Proportionale Fehlerreduktion gegenüber dem leeren Modell		
0	Basismodell	15446.98	-	-	19%	29%	-
1	Grösse und geographische Lage	8771.32	9	Ja ($p < .001$)	28%	33%	71%
2	Umgang mit Absenzen	10019.83	12	Ja ($p < .001$)	28%	36%	88%
3	Unterricht	11714.16	10	Ja ($p < .001$)	22%	89%	-
4	Ordnung und Disziplin	10230.48	8	Ja ($p < .001$)	24%	43%	58%
5	Soziale Beziehungen und Klima	7801.37	12	Ja ($p < .001$)	80%	82%	88%
6	Belastungen und Ressourcen der Schule	7017.54	12	Ja ($p < .001$)	81%	88%	97%

Das Basismodell und das Teilmodell 3 enthalten lediglich zwei Ebenen.

In dieser Übersicht fällt zunächst ins Auge, dass alle Teilmodelle durch die Hinzunahme weiterer Prädiktoren gegenüber dem Basismodell ihren Modelfit signifikant verbessern, da die Deviance gemäss der Chi-Quadrat-Verteilung ausreichend stark abnimmt. Den besten Modelfit, sowohl nach der proportionalen Fehlerreduktion als auch nach der Deviance, hat das sechste Teilmodell, in welchem es um Belastungen und Ressourcen der Schule geht. Dieses Modell hat gegenüber dem Basismodell zwölf zusätzlich geschätzte Parameter. Teilmodell 5 (Soziale Beziehungen und Klima) mit zwölf zusätzlich geschätzten Parametern weist den zweitbesten Fit auf und auch Teilmodell 1 (Grösse und geographische Lage) hat eine Deviance von deutlich unter 10000 Punkten (zehn zusätzliche Parameter). Die drei übrigen Modelle liegen zwischen 10000 und 12000 Punkten bei der Deviance und sind ebenfalls signifikant besser als das Basismodell an die Daten angepasst. Zusammenfassend bleibt also zunächst festzuhalten, dass alle Teilmodelle ihre konzeptuelle Relevanz für die Untersuchung der Verhaltensmuster um Schulabsentismus haben und ihr Modelfit zeigt, dass die simultane Betrachtung von individuellen Eingangsvoraussetzungen und Effekten des schulischen Kontexts sinnvoll und gewinnbringend ist. Neben der Betrachtung der Modellanpassung können die sechs Teilmodelle auch hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Basisvariablen und deren Veränderung miteinander verglichen werden. Dies macht sich das folgende Kapitel zur Aufgabe.

7.11. Veränderung der Basisvariablen in den Teilmodellen

In diesem Kapitel werden die Variablen des Basismodells genauer betrachtet. Besonders ihre Veränderung in Zusammenhang mit Schulabsentismus im Kontext der sechs Teilmodelle steht nun im Zentrum der Analysen. Zunächst werden die Variablen auf der Individualebene abgehandelt (Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Migrationshintergrund, Mathematiknote und Klassenwiederholung) und im Anschluss die beiden Prädiktoren auf der Klassenebene (Jahrgangsstufe und schulisches Anforderungsniveau).

Geschlecht

Als erstes wird das Geschlecht als individuelle Eingangsvoraussetzung in den Blick genommen. Folgende Tabelle zeigt die jeweiligen B-Koeffizienten in den Teilmodellen und im Basismodell.

Tabelle 55 Eingangsvoraussetzung Geschlecht: Veränderung des B-Koeffizienten in den Teilmodellen

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
Geschlecht	-.38***	-.38**	-.33*	-.40***	-.18	-.44***	.25*

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

Aus dieser vergleichenden Tabelle geht hervor, dass das Geschlecht in allen Modellen bis auf Teilmodell 4 (Ordnung und Disziplin) von signifikanter Bedeutung ist. Die Stärke des (signifikanten) Regressionsgewichtes variiert zwischen $B = -.25$ in Teilmodell 6 (Belastungen und Ressourcen der Schule) und $B = -.44$ in Teilmodell 5 (Soziale Beziehungen und Klima). Gegenüber dem Basismodell findet sich in drei Konstellationen ein stärkerer Effekt des Geschlechts: in den Teilmodellen 3 und 5 gewinnt das Geschlecht an Gewicht, während es in den Modellen 2, 4 und 6 im Vergleich zur Basiskonstellations verliert. Für das Geschlecht als Herkunftsmerkmal der Schülerinnen und Schüler bleibt festzuhalten, dass es sich als konstant relevante Grösse für die Erklärung unterschiedlicher Schulabsentismusprävalenzen erweist.

Sozio-ökonomischer Status der Schülerinnen und Schüler

Als weitere Eingangsvoraussetzung interessiert der sozio-ökonomische Status der Schülerinnen und Schüler bzw. seine Veränderung in den verschiedenen Modellkonstellationen. Folgende Tabelle zeigt die jeweiligen B-Koeffizienten in den Teilmodellen und im Basismodell.

Tabelle 56 Eingangsvoraussetzung sozio-ökonomischer Status: Veränderung des B-Koeffizienten in den Teilmodellen

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
HISEI	.11**	.17***	.01**	.01*	.01*	.01*	.01**

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

Der sozio-ökonomische Hintergrund (HISEI) der Schülerinnen und Schüler zeigt sich lediglich im Basismodell und im ersten Teilmodell, welches das so genannte Einzugsgebiet einer Schule bezüglich ihrer Grösse und geographischen Lage fokussiert, als gewichtiger Prädiktor. Zwar erscheint das Regressionsgewicht für den HISEI-Wert in beinahe allen übrigen Modellen ebenfalls als signifikantes Resultat, allerdings ist der Betrag jeweils denkbar gering. Im Vergleich zum Basismodell hat einzig Teilmodell 1 einen höheren Koeffizienten, alle übrigen Modelle weisen jeweils den Wert $B = .01$ auf.

Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund rückt als möglicher Faktor für eine Bildungsbenachteiligung zunehmend in den Fokus von Bildungspolitik und -forschung (Rothman, 2001; Baumert et al., 2007). Sein jeweiliges Regressionsgewicht in den unterschiedlichen Modellkonstellationen zeigt, unter welchen Umständen der Migrationshintergrund mehr oder weniger relevant für das Schwänzverhalten Jugendlicher ist. Die nächste Tabelle bündelt die entsprechenden B-Koeffizienten im Basismodell sowie in den sechs Teilmodellen.

Tabelle 57 Eingangsvoraussetzung Migrationshintergrund: Veränderung des B-Koeffizienten in den Teilmodellen

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
Migrationshintergrund	-.51***	-.36	-.39*	-.34*	-.47**	-.40**	-.72***

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

Der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler erweist sich in allen Teilmodellen als relevant, ausser in demjenigen, welches mit der Grösse und der geographischen Lage dem so genannten Einzugsgebiet gewidmet ist (Teilmodell 1). Baumert et al. (2007) sowie Dollase et al. (1999) weisen darauf hin, dass eine Selbstselektion von Zuwanderern in bestimmte Wohnviertel anzunehmen sei, welche sich auch in den Schulen der betreffenden Einzugsgebiete widerspiegelt. Dies spräche für den im betreffenden Teilmodell nicht vorhandenen Effekt, wo der Migrationshintergrund ausschliesslich mit weiteren möglicherweise der Selbstselektion unterliegenden Faktoren gemeinsam betrachtet wird (Schulgrösse, geographische Situation, Bil-

dungsferne). In Teilmodell 4 (‚Ordnung und Disziplin’) behält der Migrationshintergrund seine Effektstärke weitgehend bei und im sechsten Teilmodell (‚Belastungen und Ressourcen der Schule’) wird das Regressionsgewicht noch deutlich stärker ($B=.72$; $p<.001$). In den übrigen Modellen bleibt der Koeffizient zwar weiterhin signifikant mit der Unterschiedlichkeit der Absenzen verbunden, verliert jedoch dem Betrag nach merklich an Gewicht.

Mathematiknote

Die Mathematiknote erfüllt in der vorliegenden Untersuchung die Rolle des Leistungsindikators. Da die Deutschnote von verschwindend geringem Erklärungswert ist und keine weiteren kognitiven Fähigkeitsmasse vorliegen, wird der Mathematiknote als einzigem Leistungsmerkmal ein besonderes Augenmerk verliehen.

Tabelle 58 Eingangsvoraussetzung Mathematiknote: Veränderung des B-Koeffizienten in den Teilmodellen

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
Note in Mathematik	-.17***	.00	-.18***	-.19***	-.09*	-.19***	-.15***

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

Die Effektstärke der Mathematiknote variiert zwischen $B=.00$ (Teilmodell 1 ‚Grösse und geographische Lage’) und $B=-.19$ (Teilmodelle 3 ‚Unterricht’ und 5 ‚Soziale Beziehungen und Klima’). Bis auf Teilmodell 1 (‚Grösse und geographische Lage’) sind alle Werte für den Zusammenhang zwischen der Note in Mathematik und der Häufigkeit von Absenzen signifikant. Gegenüber dem Basismodell ($B=-.17$) erreicht die Mathematiknote in drei der sechs Teilmodelle eine leicht höhere Effektstärke mit $B=-.18$ bis $-.19$). Lediglich in Teilmodell 4 (‚Ordnung und Disziplin’) nimmt das Gewicht deutlich ab ($B=-.09$), bleibt jedoch signifikant. Damit erweist sich auch die Mathematiknote als relativ konstanter Prädiktor für die Unterschiedlichkeit der Abszenzhäufigkeit an den untersuchten Schulen.

Klassenwiederholung

Eine Klassenwiederholung als Teil der individuellen Schulbiographie spielt laut Baumert et al. (2007) eine bedeutende Rolle für die Einstellung Jugendlicher gegenüber ihrer eigenen Schule, aber auch hinsichtlich der Schule als gesellschaftlich institutionalisierter Bildungseinrichtung. Daher überrascht es nicht, dass bereits im Basismodell das entsprechende Regressionsgewicht gegenüber den weiteren betrachteten Eingangsvoraussetzungen auf Individualebene den höchsten Wert annimmt ($B=.78$).

Tabelle 59 Eingangsvoraussetzung Klassenwiederholung: Veränderung des B-Koeffizienten in den Teilmodellen

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
Klassenwiederholung	.78***	.68***	.69***	.66***	.67***	.42**	.46**

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

Die im Vergleich zu den übrigen Basisvariablen grosse ‚Amplitude‘ der verschiedenen Werte, die der Prädiktor Klassenwiederholung in den sechs Teilmodellen einnimmt, beträgt .36 Punkte (zwischen $B=.42$ in Teilmodell 5 und $B=.78$ im Basismodell). Der Koeffizient für die Klassenwiederholung nimmt also in allen Teilmodellen gegenüber dem Basismodell ab. In den Teilmodellen 1 bis 4 nimmt der Prädiktor Klassenwiederholung eine Grösse zwischen $B=.66$ und $B=.69$ an. Deutlich geringer ist der Effekt der Klassenwiederholung für die Erklärung der unterschiedlichen Absenzenhäufigkeiten ausschliesslich in den beiden Teilmodellen 5 (‚Soziale Beziehungen und Klima‘; $B=.42$) und 6 (‚Belastungen und Ressourcen der Schule‘; $B=.46$). Demnach spielt die Klassenwiederholung im Zusammenhang von Beziehungsvariablen und belastenden Faktoren zwar noch immer eine hochsignifikante Rolle, deren Effektstärke jedoch wesentlich niedriger ist als in den übrigen betrachteten Zusammenstellungen.

Jahrgangsstufe

Die Jahrgangsstufe ist eine von zwei Eingangsvoraussetzungen auf Klassenebene. Sie repräsentiert einerseits das unterschiedliche Alter der befragten Schülerinnen und Schüler und andererseits die Klasse als Referenzgruppe.

Tabelle 60 Eingangsvoraussetzung Jahrgangsstufe: Veränderung des B-Koeffizienten (Klasse 9) in den Teilmodellen

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
Jahrgangsstufe	1.14***	1.03***	1.06***	.86***	.82***	.79***	.76***

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

Im Vergleich mit den meisten Prädiktoren auf Individualebene unterscheiden sich bei der Jahrgangsstufe die jeweiligen Effektstärken in den Teilmodellen wesentlich stärker voneinander: in den Teilmodellen 5 (Soziale Beziehungen und Klima) und 6 (Belastungen und Ressourcen der Schule) bleibt das Gewicht zwar weiterhin hoch signifikant, nimmt mit $B = .76$ bzw. $.79$ einen um $.38$ bzw. $.44$ Punkte geringeren Wert als im Basismodell an, wo die Jahrgangsstufe mit $B = 1.14$ die höchste Ausprägung zeigt. Es lassen sich grob zwei Gruppen, unter den Modellen erkennen, von denen die eine bei der Jahrgangsstufe Werte um 1 erreicht (Teilmodelle 1 und 2) und die andere Werte um $.80$ (Teilmodelle 3, 4, 5 und 6). Der Wert für die Jahrgangsstufe 7 wurde lediglich im letzten Teilmodell zu Belastungen und Ressourcen signifikant ($B = -.38$; $p < .05$) und wird daher nicht weiter diskutiert.

Schulisches Anforderungsniveau

Als zweite Eingangsvoraussetzung auf der Klassenebene wird das schulische Anforderungsniveau betrachtet. Unterschieden werden das so genannte grundlegende Niveau und das erweiterte Niveau. Die Kleinklassen, welche an der Untersuchung teilgenommen haben, sind hier nicht berücksichtigt.

Tabelle 61 Eingangsvoraussetzung Schulniveau: Veränderung des B-Koeffizienten in den Teilmodellen

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
Schulniveau	-.11	-.25	-.07	.17	-.25	-.24*	.13

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

Der Prädiktor ‚schulisches Anforderungsniveau‘ ist gemessen an allen übrigen Basisvariablen ein Sonderfall, da er nur in einem einzigen Teilmodell einen signifikanten Wert annimmt. Lediglich in Teilmodell 5, in welchem es um Beziehungen und Klima innerhalb der Schule geht, spielt das Niveau eine Rolle ($B = -.24$) und deutet darauf hin, dass in Schulen mit erweiterten Ansprüchen dann weniger geschwänzt wird, wenn auf den übrigen Variablen dieses Modells durchschnittliche Werte erzielt werden bzw. die Referenzkategorie vorliegt.

7.12. Unterschiedliche Varianz innerhalb und zwischen den Schulen

Neben der Betrachtung der B-Koeffizienten, die Auskunft geben über die Stärke des Zusammenhangs zwischen einem Prädiktor und der abhängigen Variablen, liefern Mehrebenenanalysen in MLwiN auch Informationen zur Varianz innerhalb und zwischen den Schulen. Für diese Dissertation ist vorwiegend von Interesse, inwieweit sich die Schulen bezüglich ihrer Absenkenraten und den damit verbundenen Prädiktorgeflechten unterscheiden. Daher ist dieser Abschnitt den unterschiedlichen Varianzen innerhalb und zwischen den Schulen gewidmet, wie sie sich den Teilmodellen entnehmen lassen.

Varianzen innerhalb der Schulen

Die Varianz der Intercepts *innerhalb* der Schulen zeigt, wie stark die Individualebene bezüglich der Ausprägung der abhängigen Variablen variiert. Dies bedeutet, dass die Varianz innerhalb der Schulen eine wichtige Information liefert, wie stark sich die Schülerinnen und Schüler in einem Schulhaus unter Berücksichtigung verschiedener Prädiktoren voneinander unterscheiden, wenn es um die Häufigkeit der Absenzen geht. In der Regel ist die Variabilität auf der Individualebene wesentlich höher als auf der Kontextebene, da sich Menschen stärker voneinander unterscheiden als Kontexte. Folgende Tabelle veranschaulicht die Varianz der Intercepts innerhalb der Schulen, also die Unterschiedlichkeit der erzielten Punkte auf der Absentismusskala [σ^2_{ei}] bei Vergleich der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schulhauses.

Tabelle 62 Innerschulische Varianzen der Modelle

Nummer des Teilmodells	Modellbezeichnung	Varianz innerhalb der Schulen*
0	Basismodell	7.75*** (.22)
1	Grösse und geographische Lage	7.87*** (.27)
2	Umgang mit Absenzen	8.15*** (.26)
3	Unterricht	8.63*** (.26)
4	Ordnung und Disziplin	8.56*** (.23)
5	Soziale Beziehungen und Klima	2.16*** (.06)
6	Belastungen und Ressourcen der Schule	2.00*** (.30)

*Die Spalte „Varianz innerhalb der Schulen“ enthält den Wert des Parameters σ^2_{ei} , der in MLwiN die innerschulische Varianz der Intercepts angibt und damit die Unterschiedlichkeit der Absenzenraten. Der erste Wert entspricht σ^2_{ei} , der Wert in Klammern gibt den Standardfehler an.

In vier der Modelle nimmt die Varianz auf Ebene 1 gegenüber dem Basismodell zu, in zwei Teilmodellen schrumpft die Varianz hingegen. Die logische Erwartung wäre, dass unter Berücksichtigung und Kontrolle einer Vielzahl von Prädiktoren (mehr als im Basismodell) die Variabilität der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Häufigkeit ihrer Absenzen abnimmt. Dennoch ist dies nur in zwei Modellen der Fall. Es handelt sich um die Modelle 5 (Soziale Beziehungen und Klima) und 6 (Belastungen und Ressourcen der Schule). Bezüglich dieser Konstellationen von Prädiktoren sind sich die Schülerinnen und Schüler untereinander also ähnlicher als wenn lediglich die Eingangsvoraussetzungen betrachtet werden. Da beide Modelle das Schulhaus als Ganzes in den Mittelpunkt rücken, leuchtet diese Veränderungstendenz der Variabilität ein. In den übrigen Modellen, in denen die Variabilität zunimmt, zeigt sich, dass womöglich andere Varianzquellen als die Kontrolle bestimmter Merkmale gemäss einem inhaltlichen Fokus zur Unterschiedlichkeit der Schulen bezüglich ihres Absentismusaufkommens beitragen.

Varianzen zwischen den Schulen

Folgende Tabelle zeigt die Varianz der Intercepts *zwischen* den Schulen, d.h. die Unterschiedlichkeit der erzielten Punkte auf der Absentismusskala [σ^2_{u0}] im Vergleich der Schulen untereinander.

Tabelle 63 Zwischenschulische Varianzen der Modelle

Nummer des Teilmodells	Modellbezeichnung	Varianz zwischen den Schulen*
0	Basismodell	1.34* (.59)
1	Grösse und geographische Lage	.19 (.12)
2	Umgang mit Absenzen	.01 (.05)
3	Unterricht	.66*** (.14)
4	Ordnung und Disziplin	.22* (.11)
5	Soziale Beziehungen und Klima	.10** (.04)
6	Belastungen und Ressourcen der Schule	.04 (.03)

*Die Spalte „Varianz zwischen den Schulen“ enthält den Wert des Parameters σ^2_{u0} , der in MLwiN die Zwischen-Schul-Varianz der Intercepts angibt und damit die Unterschiedlichkeit der Absenzenraten. Der erste Wert entspricht σ^2_{u0} , der Wert in Klammern gibt den Standardfehler an.

Es wird ersichtlich, dass – gemäss den Veränderungen der innerschulischen Varianzen – in allen Teilmodellen die Zwischen-Schul-Varianz gegenüber dem Basismodell merklich abnimmt. Unter Betrachtung der komplexen Variablenstrukturen in den Teilmodellen scheinen sich die Schulen also weniger stark voneinander zu unterscheiden, als wenn man nur die Hintergrundmerkmale untersucht. In den Konstellationen der Modelle 1 (‚Grösse und geographische Lage’), 2 (‚Umgang mit Absenzen’) und 6 (‚Belastungen und Ressourcen der Schule’) liegt überhaupt keine signifikante Varianz zwischen den Schulen vor, d.h. die Schulen sind bezüglich ihrer Absenzenraten in Zusammenhang mit den in den Modellen betrachteten Prädiktoren nicht voneinander zu unterscheiden. Bezüglich der Unterschiedlichkeit der Schulen im Hinblick auf ihre Absenzen scheint Teilmodell 3 (‚Unterricht’) den grössten Impact zu haben; es zeigt, dass die Wahrnehmung des Unterricht durchaus eine Rolle dafür spielt, dass in unterschiedlichen Schulen unterschiedlich viel geschwänzt wird. Teilmodell 6, dessen Level-1-Varianz stark abgenommen hatte, zeigt auch auf der Kontextebene nur eine geringe Variabilität. Bei den ebenfalls kaum auf Level 2 variablen Teilmodellen 1 und 2, war die Level-1-Varianz gegenüber dem Basismodell hingegen grösser geworden.

7.13. Veränderung der Intercepts in den verschiedenen Teilmodellen

Durch die Zentrierung der Prädiktoren konnte sichergestellt werden, dass die Intercepts als jeweils durchschnittlicher Wert auf der Absentismusskala der untersuchten Schulen sinnvoll und interpretierbar sind (Windzio, o.J.). Um die Modelle abschliessend zu vergleichen, werden im vorliegenden Kapitel die Intercepts der sechs Teilmodelle und des Basismodells gegeneinander abgewogen. Die folgende Tabelle zeigt die verschiedenen Intercepts:

Tabelle 64 Intercepts der sechs Teilmodelle und des Basismodells

Teilmodell	Basis	1	2	3	4	5	6
Intercepts	1.33***	7.18***	2.00***	.68**	1.06***	3.16***	2.00***

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

Die Intercepts der Modelle sind so zu lesen, dass unter der Voraussetzung von durchschnittlichen Werten auf allen Prädiktoren (bzw. bei kategorialen Variablen bei Vorliegen der jeweiligen Referenzkategorie) das Intercept den durchschnittlichen Wert auf der Absentismusskala repräsentiert. Aus diesem Grund werden nun die Teilmodelle in aufsteigender Reihenfolge ge-

mäss ihrer Intercepts kommentiert. Das kleinste Intercept mit $B=.68$ resultiert in Teilmodell 3 (‘Unterricht’). In diesem Modell wird die Individualebene um eine Vielzahl von Prädiktoren erweitert (7 von insgesamt 10 in diesem Modell), während auf Klassenebene drei Variablen hinzukommen. Wenn also bei den Variablen, welche hier das Konstrukt ‘Unterricht’ ausmachen, durchschnittliche Werte erzielt werden oder die Schülerin bzw. der Schüler zur Referenzgruppe gehört (hier: schulische Anforderungen werden als gerade richtig empfunden), dann wird auf der Absenzenskala ein Wert von $B=.68$ erreicht, was zwischen „Nicht schwänzen“ und „Gelegentlich schwänzen“ liegt. Das nächst höhere Intercept von $B=1.06$ erreicht Teilmodell 4 (‘Ordnung und Disziplin’). Dieses Modell überschreitet damit die Schwelle vom „Nicht-Schwänzen“ zum „Gelegentlichen Schwänzen“. Weitere vier Modelle, darunter das Basismodell, sind dem Bereich der „Gelegentlichen Schwänzer“ zuzuordnen, deren Punktwert sich auf der Absentismusskala zwischen 1 und 6 Punkten bewegt. Es sind dies neben dem Basismodell: Teilmodell 6 (‘Belastungen und Ressourcen der Schule’; $B=2.00$), Teilmodell 2 zum Umgang mit Absenzen ($B=2.00$) sowie Teilmodell 5 zu den sozialen Beziehungen und dem Schul- und Klassenklima ($B=3.16$). Einzig das rein strukturell aufgebaute, erste Teilmodell (‘Grösse und geographische Lage’) ragt in den Bereich der „Schwachen Blockschwänzer“ (7-18 Punkte) hinein. Keines der konstruierten Teilmodelle erreicht mit seinem Intercept einen Wert, der den „Massiven Blockschwänzern“ zuzuordnen wäre. Abschliessend wird in einer Tabelle dargestellt, wie sich die einzelnen Teilmodelle gemessen an der Einteilung der Absentismusskala (abhängige Variable auf der Individualebene) anordnen.

Tabelle 65 Zuordnung der Teilmodelle zur Absentismusskala anhand der Intercepts

Abschnitt auf der Absentismusskala	Teilmodelle	Intercepts
Zwischen „Nicht-Schwänzer“ (0 Punkte) und „Gelegentliche Schwänzer“ (1-6 Punkte)	3 (‘Unterricht’)	.68**
	4 (‘Ordnung und Disziplin’)	1.06***
„Gelegentliche Schwänzer“ (1-6 Punkte)	6 (‘Belastungen und Ressourcen der Schule’)	2.00***
	Basismodell	1.33***
	2 (‘Umgang mit Absenzen’)	2.00***
	5 (‘Soziale Beziehungen und Klima’)	3.16***
„Schwache Blockschwänzer“ (7-18 Punkte)	1 (‘Grösse und geographische Lage’)	7.18***

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

Nachdem in diesem siebten Kapitel die sechs Teilmodelle spezifiziert und bezüglich ihrer Aussagekraft und Anpassung an die Daten interpretiert wurden, folgt im nächsten Kapitel eine inhaltliche, die praktische Relevanz der Modelle betrachtende Interpretation. Da diese Dissertation sich nicht explizit mit Prävention und Intervention bei Schulabsentismus befasst, sondern sich die Aufdeckung von mit Schulabsentismus verbundenen Prädiktorenmustern zur Aufgabe macht, wird sich die Interpretation auf die Erklärung dieser in den Modellen vorgefundenen Muster konzentrieren und versuchen, diese mit den vorab beschriebenen Theorien in Verbindung zu bringen. Auf diese Weise wird das Ziel verfolgt, detaillierte Einsicht in die Entstehung und mögliche Bedingungsgefüge von Schulabsentismus zu gewinnen.

8. Interpretation der Befunde

Dieses achte Kapitel nimmt Bezug auf die vorangehend dargestellten Teilmodelle. Im Folgenden wird mit Blick auf die zu Beginn dieser Arbeit beschriebenen Theorien herausgearbeitet, welche Rolle schulische Faktoren im Hinblick auf Schulabsentismus spielen. Dem besseren Verständnis halber wird jedes Teilmodell nochmals kurz charakterisiert, ehe die Interpretation folgt. Bezüglich jedem der sechs Modelle wird in Kapitel 8.1 Stellung bezogen, inwieweit es Aussagen über die Rolle der Schule für die Erklärung von Schulabsentismus zulässt. Kapitel 8.2 diskutiert für jedes Teilmodell, wie es die Forschungsfragen, insbesondere unter Berücksichtigung der Teilfragestellungen auf den drei Analyseebenen, zu beantworten in der Lage ist.

8.1. Besprechung der Teilmodelle

Teilmodell 1: Reduktion des Basismodells, starker Anstieg des Intercepts

Teilmodell 1 unterscheidet sich von den übrigen Konstellationen in zweierlei Hinsicht: es betrachtet ausschliesslich strukturelle Variablen und ist demnach ein attributorientiertes und kein interaktions- oder beziehungsorientiertes Modell. Zudem resultiert für keine der hinzugenommenen Variablen ein signifikanter Koeffizient, sondern vielmehr wird das Basismodell reduziert auf vier Variablen: das Geschlecht, den sozio-ökonomischen Hintergrund, Klassenwiederholung und die Klassenstufe. Nicht mehr signifikant sind unter Betrachtung der strukturellen Variablen zu Einzugsgebiet und Grösse der Schule der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Note in Mathematik. Aufgrund der beiden Fit-Indices *Deviance* (8771.32) und *proportionale Fehlerreduktion* gegenüber dem leeren Modell (Ebenen 1-3: 28%/33%/71%) ist Teilmodell 1 gut an den Datensatz angepasst und hat diesbezüglich einen hohen Erklärungswert für die Entstehung von Absentismus. Dennoch zeigt dieses Modell auch, dass die ausschliessliche Betrachtung von Eingangsvoraussetzungen zu einer Fehleinschätzung des Bedingungsgefüges um Schulabsentismus führen würde. Teilmodell 1 alleine würde suggerieren, dass Absentismus vermutlich nur auf individuelle Herkunftsmerkmale zurückgeht und eine Untersuchung von Variablen des schulischen Umfelds damit obsolet sei.

Umso wichtiger ist die Einordnung von Teilmodell 1 in das Gesamtbild der sechs Teilmodelle. Obwohl die Studie von Wright (1978) zeigen konnte, dass an städtisch gelegenen Schulen häufiger als an ländlichen oder suburbanen Schulen geschwänzt wird und laut Rothman (2001) die Armut bzw. die Lage einer Schule in einem Wohngebiet mit sozial schwachen und wenig gebildeten Familien einen Risikofaktor für hohe Absenzenraten darstellt, konnte dies für die Schweizer Stichprobe so nicht gezeigt werden. Auch die von Baumert et al. (2007) bzw. Dreeben und Barr (1988) konstatierten Merkmale der Bildungsferne (Migrationshintergrund und Familiensprache) erweisen sich als nicht relevant für die Entstehungsmuster von Schulabsentismus in der Schweizer Stichprobe. Dieser Gegensatz zu den Resultaten der vorliegenden Analyse wirft zunächst mehr Fragen auf, als er beantwortet. Eine Kontrolle rein struktureller Merkmale, wie dies im ersten Teilmodell geschieht, führt zu einer Reduzierung der danach noch relevanten Faktoren. Dass dies in den übrigen Modellen nicht der Fall ist, sondern jeweils mehrere signifikante Prädiktoren zu den Basisvariablen hinzukommen, spricht für die Notwendigkeit, verschiedene Schwerpunkte in den Modellen zu setzen, um Veränderungen der Regressionsgewichte in den Basisvariablen, aber auch in den mehrfach vorkommenden Prädiktoren zu erkennen. Teilmodell 1 an sich sagt also nicht besonders viel darüber aus, *welche* strukturellen Faktoren mit Schulabsentismus zusammenhängen, sondern zweierlei: erstens, dass die Zahl der Herkunftsmerkmale, die im vorliegenden Datensatz von Bedeutung für die Erklärung von Absentismus sind, erstaunlich gering ist und sogar nicht einmal die Konstellation der Basisvariablen bestätigt; zweitens zeigt Teilmodell 1 die grosse Relevanz der Betrachtung von Variablen, die über die individuellen Eingangsvoraussetzungen hinaus gehen, um Schulabsentismus stichhaltig erklären und vorhersagen zu können.

Teilmodell 2: Hohe proportionale Fehlerreduktion und Prädiktoren auf den Kontextebenen

Das zweite Teilmodell nimmt eine sowohl formal- als auch interaktions-orientierte Perspektive ein, die den Umgang mit Absenzen in den teilnehmenden Schulen auf persönlicher (Individual- und Klassenlevel) sowie auf schulischer Ebene untersucht. Eine Besonderheit dieses Modells ist, dass auf der Schülerebene ausser den Basisvariablen keine weiteren Prädiktoren eingeführt wurden, sondern der Fokus auf die Prozesse in Schule und Klassenzimmer gelegt wurde, die auf Absenzen der Schülerinnen und Schüler folgen. Dabei repräsentiert die Schulebene eher die formalen Aspekte, während die Angaben auf Klassenebene (durch die Lehrpersonen) deutlicher die unmittelbare Reaktion auf fehlende bzw. schwänzende Schülerinnen

und Schüler umschreibt. Mit einer vor allem auf Schulebene insgesamt starken proportionalen Fehlerreduktion (Ebene 1-3: 28%/36%/88%) gegenüber dem leeren Modell ist Teilmodell 2 ebenfalls gut an den Datensatz angepasst, so dass die beiden hervorstechenden Prädiktoren (Reaktion der Lehrperson auf schwänzende Schüler in Form von Delegation zu pädagogischen oder psychologischen Dienststellen und aktive Prävention auf Schulebene) ein deutlicher Hinweis darauf sind, wie wichtig die Rolle dieser übergreifenden, über die persönliche Ebene der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern hinausgehenden Konsequenzen ist. Der Betrag dieser Koeffizienten ist gemessen an den übrigen im Modell enthaltenen Variablen und auch im Vergleich zu den anderen Teilmodellen deutlich höher und daher ein relevantes Moment für die Erklärung schulspezifischer Absenzenraten. Offenbar scheint das aktive Eingreifen und das Involvieren pädagogischen oder psychologischen Personals ein grosses Potenzial für die Reduktion von Absentismus zu haben. Rademackers (2006) Forderung nach einer „pädagogischen Reaktion oder einer administrativen Intervention“ (S. 27) in Folge unerlaubter Absenzen kann mit Bezug auf Teilmodell 2 also bekräftigt werden. Auch Reids (1999) Kritik aufgrund seiner Studien in Wales, dass sich dort die meisten Schulen derzeit nicht ausreichend darum bemühen, frühzeitig Absentismus zu erkennen und damit möglichen Gründen für dessen Entstehung zuvor zu kommen, kann durch das zweite Teilmodell unterstützt werden. Da Aspekte der Prävention und Intervention nicht Teil der vorliegenden Studie sind, kann diesbezüglich keine Aussage gemacht werden, auch weil die Querschnittsdaten hierzu keine Schlüsse zulassen würden. Doch mit Bezug auf Sommer (1985) kann bestätigt werden, dass der Umgang mit Regeln und Regelverstössen an Schulen von Bedeutung ist für die Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Verpflichtung, regelmässig am Unterricht teilzunehmen. Allerdings stellten Reynolds et al. (1976) fest, dass übermässiges Festhalten an Schulordnung und Regeln auch Gegenteiliges bewirken kann, nämlich eine als feindlich erlebte Schule und damit Schulabsentismus als bewusst vermeidende Reaktion auf diese Strenge entsteht. So bleibt bezüglich Teilmodell 2 festzuhalten, dass sich aus mehreren Massnahmen auf der Lehrpersonen- und der Schulleiterebene zwei herauskristallisiert haben, von denen die Delegation durch die Lehrperson den stärksten Effekt im Modell hat ($B = -3.12$; $p < .05$), gefolgt von der schulweiten aktiven Prävention aus der Sicht der Schulleitungen ($B = -1.32$; $p < .001$). Das Fazit hier ist also, dass die gezielte Betrachtung der Schulpolicy in Bezug auf Absenzen in der Hauptsache zwei Faktoren zu Tage fördert, die

wirksam sind *gegen* Absentismus, anstatt unerlaubtes Fehlen zu unterstützen. Bemerkenswert ist weiterhin, dass alle Basisvariablen in Teilmodell 2 ihre Erklärungskraft beibehalten und zusätzlich zu den schulischen Merkmalen der Delegation und Prävention berücksichtigt werden müssen, um die Entstehung von Schulabsentismus nachzuvollziehen.

Teilmodell 3: Hohe proportionale Fehlerreduktion und insgesamt relativ hohe Regressionsgewichte

Teilmodell 3, das sich mit Variablen zum Thema Unterricht befasst, zieht lediglich die beiden für das Unterrichtsgeschehen relevanten Ebenen (Schülerinnen und Schüler sowie Klasse) in Betracht. Das Intercept dieses Modells ist mit $B=.68$ ($p<.01$) von allen Teilmodellen am niedrigsten und liegt zwischen den Gruppen der „Nicht-Schwänzer“ und der „Gelegentlichen Schwänzer“. Es hat also den Anschein, dass die Faktoren des Unterrichts eine generell reduzierende Wirkung auf Absentismus entfalten und die Ausprägung einzelner Faktoren dann einen umso stärkeren Effekt auf die Entscheidung zu schwänzen auslöst (die Richtung des Zusammenhangs kann jedoch genauso gut andersherum sein), wie dies besonders deutlich an der Variable der Leistungsanforderungen abgelesen werden kann: kontrastiert zur Referenzkategorie (Leistungsanforderungen sind gerade richtig), hängen beide Extreme (Anforderungen zu hoch [$B=.73$; $p<.001$] und zu niedrig [$B=.65$; $p<.05$]) positiv mit der Häufigkeit von Absenzen zusammen. Beide Koeffizienten sind, gemessen an den übrigen Prädiktoren im Modell, vergleichsweise hoch und verdoppeln für die betreffenden Schüler den Betrag des Intercepts und damit den Wert auf der Absentismusskala. Dass sowohl *Über-* als auch *Unter-*forderung in der Schule eine möglicherweise auslösende (zumindest jedoch eine korrelierende) Rolle für die Entscheidung spielen, ob eine Schülerin oder ein Schüler schwänzt oder nicht, ist ein brisanter Befund, der an die Studien von Stamm (2005a; 2005b) anknüpft und Ausgangspunkt für weitere begabungsorientierte Untersuchungen sein kann. Dieses dritte Teilmodell zeigt also auf, dass eine bestimmte Konstellation von Prädiktoren den durchschnittlichen Wert auf der abhängigen Variablen derart reduzieren kann, dass die signifikanten unabhängigen Variablen einen relativ gesehen grossen Effekt haben und damit zusätzlich zu den Eingangsvoraussetzungen einen schulgebundenen Beitrag für die Aufklärung unterschiedlicher Absenzenraten liefern. Obwohl im dritten Teilmodell die Basisvariablen kaum an Gewicht einbüßen, so zeigt sich doch, dass das Geschehen im Unterricht sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrpersonensicht einen Unterschied macht bezüglich der Häufigkeit, mit der geschwänzt wird:

beide Perspektiven ergeben, dass die Einschätzung von Leistungsdruck positiv mit Absentismus zusammenhängt. Damit liegt zumindest zwischen der Lehrpersonenwahrnehmung und der abhängigen Variablen ein Interaktionseffekt vor, der die Relevanz des schulischen Kontexts für Absentismus unterstreicht.

Teilmodell 4: Keine Geschlechterdifferenzen, wenn es um Ordnung und Disziplin geht

Das vierte Teilmodell wurde auf allen drei Analyseebenen spezifiziert. Im Endmodell bleiben auf allen drei Analyseebenen relevante Prädiktoren übrig. Die Relevanz der von Holtappels (2003) identifizierten Prozessvariablen, welche eine produktive Schulkultur und ein förderliches Schulklima konstituieren (u.a. Ordnung und Disziplin), ist somit in Teilmodell 4 wiederzufinden. Zudem deuten die Koeffizienten darauf hin, dass die Betrachtung von Ordnung und Disziplin in Zusammenhang mit Schulabsentismus tendenziell die destruktiven Faktoren ausschaltet, die ein geordnetes und diszipliniertes Schulgeschehen verhindern und damit Absentismus eher fördern; umso mehr, weil eine Einschätzung der Schulleitungen von Ordnung und Disziplin als explizitem Lernziel positiv mit Absentismus korreliert. Dies entspricht auch den Befunden von Rumberger (2001), der darauf hinweist, dass Disziplinprobleme und Schulabsentismus einerseits gehäuft zusammen auftreten und andererseits den gängigsten Indikator für einen späteren unqualifizierten Schulabbruch darstellen. So ist das von den Schülerinnen und Schülern angegebene negative Verhalten während des Unterrichts ebenso signifikant wie die von den Lehrpersonen berichteten Belastungen durch undisziplinierte Schülerinnen und Schüler. Faktoren, die für Ordnung und Disziplin in der Schule sprechen würden, wie etwa die Strenge und Kontrolle bei der Einhaltung von Regeln oder die Beurteilung der Disziplin der Lehrpersonen treten nicht als bedeutsam hervor. Zudem verliert das Geschlecht als Basisvariable in dieser Konstellation an Gewicht und ist nicht mehr signifikant; Mädchen und Jungen unterscheiden sich demnach nicht bezüglich des Zusammenhangs zwischen den kontrollierten Variablen und der Häufigkeit von Absenzen. Zusammenfassend kann für Teilmodell 4 festgehalten werden, dass Merkmale einer Schule, die mit dem Stellenwert von Ordnung und Disziplin assoziiert sind, eher eine abstossende Rolle einnehmen als dass ihre positive Ausprägung die Schülerinnen und Schüler in der Schule zu halten scheint. In englischsprachigen Publikationen wird in diesem Kontext oft von „push out“-Effekten gesprochen (z.B. Hallam & Roaf, 1995; Lewis, 1995). Allerdings muss die Kausalität oder Gerichtetheit dieser Zusammenhänge wie generell in dieser Arbeit offen bleiben, da keine Längsschnittdaten vorliegen.

Teilmodell 5: Zweitbeste Modellanpassung und Schwächung der meisten Eingangsmerkmale

Teilmodell 5 hat von allen Modellen die zweitbeste Übereinstimmung mit den Daten. Auch hier wurden Prädiktoren auf allen drei Ebenen einbezogen. Aufgrund ihrer Signifikanz bleiben am Ende eine Lehrpersonenangabe und vier Schülerurteile im Modell relevant. Die Schulebene scheint hier also weniger relevant zu sein als Vorgänge und Wahrnehmungen im Klassenzimmer selbst; am wichtigsten für die Erklärung von Schulabsentismus sind jedoch klar die Schülerurteile über Beziehungsvariablen. Das Intercept, also der durchschnittlich erreichte Wert auf der Absenzenskala ist hier mit $B=3.16$ ($p<.001$) am zweithöchsten im Vergleich mit den übrigen Modellen, so dass dem Beziehungsnetz innerhalb der Schule ein grosses Gewicht für die Erklärung von Absentismus zuzukommen scheint. Gegenüber dem Basismodell verlieren alle Eingangsvoraussetzungen ausser dem Geschlecht an Gewicht, so dass dieses nun die höchste Kovarianz mit Absentismus aufweist. Von den neu hinzugekommenen Prädiktoren besitzen körperliche Symptome den höchsten Erklärungswert für das Schulschwänzen, gefolgt von der Einschätzung des allgemeinen Umgangstones zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen. Mit hinein in dieses Zusammenhangsgefüge um Schulabsentismus spielen Klassenrivalität, ein positives Schulklima sowie die persönliche Beziehung zur Lehrperson ebenso wie die selbst beurteilte Konsensorientierung der Lehrperson. In den oben dargestellten Studien zum Wohlbefinden in der Schule, in denen auch Absentismus thematisiert wurde, lauten die Befunde einhellig, dass das Wohlbefinden der Jugendlichen zur Identifikation mit ihrer Schule beiträgt (Caterall, 1998; Lee, 1999; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Lee und Burkam (2003) vertiefen diesen Aspekt und bemerken, dass ein wesentliches Motiv für Schulabsentismus das Vermeiden unangenehmer Begegnungen im schulischen Rahmen ist. Diese Vermutung kann anhand von Teilmodell 5 bestätigt werden: besonders die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Beziehungsqualität im Schulhaus hängt eng damit zusammen, wie häufig geschwänzt wird. Dabei scheint die geteilte Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler von deutlich grösserer Bedeutung zu sein als die schulweite Einschätzung durch die Schulleitungen. Teilmodell 5 ist das einzige Modell, in welchem das schulische Anforderungsniveau relevant für die Erklärung von Absentismus ist. Zudem ist der Koeffizient des Geschlechts höher als im Basismodell, während der sozio-ökonomische Status, Migrationshintergrund, Klassenwiederholung und die Jahrgangsstufe im Vergleich zur Basiskonstellation weniger bedeutsam sind. Das heisst, dass auch diese Konstellation an Prädiktoren dafür spricht, dass

die Schule eine relevante Bedeutung für die Erklärung von Absentismus hat. Über die Beziehungsstrukturen, die hauptsächlich auf Klassenebene entscheidend sind, steht auch die Schule in Form der geteilten Wahrnehmung des Schulklimas in Zusammenhang mit dem Absentismusverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler.

Teilmodell 6: Deutlichste Veränderung der Eingangsvoraussetzungen und bester Modellfit

Als das am besten an die Daten angepasste Modell kristallisierte sich Teilmodell 6 zu den Belastungen und Ressourcen der Schule heraus. Aus allen drei verfügbaren Perspektiven (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Schulleitungen) wurden in diesem Modell mögliche Belastungsfaktoren und Ressourcen in Betracht gezogen, die sich auf den schulischen Alltag und die persönliche Bindung der Schülerinnen und Schüler an ihre Schule auswirken können. In der letzten Fassung des Modells sind denn auch Variablen aller drei Ebenen enthalten. Besonders auffallend bei diesem sechsten Teilmodell ist in Teilschritt M4 der markante Anstieg des Koeffizienten für den Migrationshintergrund gegenüber dem Basismodell und im Gegenzug der relative Bedeutungsverlust der Klassenwiederholung, des Geschlechts und des sozio-ökonomischen Status, während die Mathematiknote sich kaum verändert. Auch auf den Kontextebenen sticht Teilmodell 6 gegenüber den übrigen Modellen hervor: die Jahrgangsstufen unterscheiden sich hier deutlicher als in den anderen Konstellationen. Sowohl die Klassen 7 als auch die Klassen 9 heben sich signifikant von den achten Klassen ab und markieren einen Anstieg von Absentismus mit zunehmendem Alter. In keinem anderen Teilmodell werden Basisvariablen so deutlich ‚ausgeschaltet‘, bzw. verstärkt und nirgends sind die Kontextebenen Klasse und Schule so relevant wie hier. Es wird deutlich, dass die Schüler- und Schulperspektive bei der Beurteilung der Belastung einer Schule und den Absenzen zusammenspielen und die Sicht der Schulleitungen mit dem selbst berichteten Absentismus der Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Klassifiziert nach der Breite des Förderangebotes und nach dem Vorhandensein von Schulsozialarbeit zeigt sich, dass eine reichhaltige Betreuung der Schülerinnen und Schüler eine differenzierende Ressource ist, wenn es um die Entscheidung für oder gegen Schulschwänzen geht. Dieser Befund ist einerseits eine Bestätigung früherer Studien, welche eine präventive Wirkung von Betreuung und Aufmerksamkeit an der Schule konstatiert haben (z.B. Weissbrodt, 2007). Andererseits spricht er auch für eine Erkenntnis, die sich im Rahmen des Fribourger Forschungsprojektes bei den Interviews mit den Schulleiterinnen und Schulleitern ergeben hat: Schulabsentismus ist *ein* Problem unter mehreren, denen sich die

Schulen täglich stellen müssen (Stamm et al., 2007). Damit wird Absentismus also nicht zu einem Mosaikstein im Gesamtbild einer schulischen Problemlage degradiert, sondern stellt sich aufgrund der hier durchgeführten Analysen als mögliches Bindeglied von Belastungs- und Schutzfaktoren heraus. Dies entspricht auch den Resultaten von Reid (1999), dessen institutionelle Absentisten auf Belastungen ihrer Schule durch demonstratives Auflehnen und schwieriges Verhalten reagieren und Weissbrodts These, dass ein attraktives Angebot die Bindung der Jugendlichen an ihre Schule kräftigt. Wenn man mit Holtappels (1985; 2003) von einer Korrelation zwischen Devianz und Absentismus ausgeht, so ist diese Situation teilweise sicherlich von den Schülerinnen und Schülern mit zu verantworten. Dennoch ist auch in Erwägung zu ziehen, dass Jugendliche sich in generell durch Vorkommnisse wie Vandalismus o.ä. belasteten Schulen dafür entscheiden, diesen als unangenehm empfundenen Ort zu meiden und dem Unterricht fernzubleiben, auch wenn sie selbst zu keinem dieser Belastungsfaktoren beitragen. Tillmann et al. (1999) und Holtappels (2003) argumentieren in ihren Untersuchungen zur Wirkung von Lernkulturen, dass eine positive Lernkultur Aggressionen und auch Schulabsentismus reduzieren könne. Aus Teilmodell 6 kann damit der Schluss gezogen werden, dass in Schulen, die aus der Sicht der Schulleitung mit Belastungsfaktoren wie Vandalismus oder fehlendem Respekt konfrontiert sind, Absentismus ein verbreitetes Verhalten der Schülerschaft ist. Wo jedoch ein reichhaltiges Förder- und Betreuungsangebot vorhanden ist, wird entsprechend seltener geschwänzt. Als Teil eines Gefüges aus Belastungen kovariiert Schulschwänzen vermutlich mit diesen weiteren Belastungsfaktoren und kommt zumindest teilweise als Reaktion darauf zustande; entsprechend korreliert Absentismus negativ mit der Zuwendung seitens der Schule, welche sich in protektiven Faktoren wie dem Betreuungsangebot äussert. Teilmodell 6 zeigt am deutlichsten von allen, dass die Schule eine wichtige Rolle für die Erklärung der Entstehung von Schulabsentismus spielt. Über die Effekte der Schülerzusammensetzung hinaus liegen institutionelle Bedingungen auf Klassen- und Schulebene in Form von Belastungen und Ressourcen vor, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entscheidung, zu schwänzen oder nicht, begleiten.

Fazit

Als Fazit dieser zusammenfassenden Interpretation der sechs Teilmodelle ist festzuhalten, dass die *Konstellation* der untersuchten schulischen Merkmale von grosser Bedeutung für das Vorfinden und Identifizieren von möglichen Prädiktoren für Schulabsentismus ist. Dies leitet sich daraus ab, dass manche Prädiktoren in mehreren Modellen berücksichtigt werden, jedoch nicht überall gleichermassen signifikant werden. Besonders wichtig ist hier auch die Erkenntnis, dass die Basisvariablen und damit die Eingangsvoraussetzungen auf die unterschiedlichen Konstellationen von Prädiktoren verschieden reagieren: teilweise behalten sie ihre signifikanten Regressionsgewichte bei, teilweise verlieren oder gewinnen sie merklich an Einfluss. So etwa sind Migrationshintergrund und Mathematiknote im zweiten Teilmodell nur noch von marginaler Bedeutung, wenn gezielt strukturelle Merkmale einer Schule und ihres Einzugsgebietes betrachtet werden. Ausserdem verliert das sonst konstant erklärungsstarke Geschlecht der Schülerinnen und Schüler an Bedeutung, wenn Faktoren von Ordnung und Disziplin kontrolliert werden (Teilmodell 4); hingegen ist es die einzige Basisvariable, die im fünften Teilmodell zu den Beziehungsvariablen weiterhin signifikant für die Erklärung von Schulabsentismus ist. Und in Teilmodell 6 schliesslich verändert sich das Zusammenspiel der Basisvariablen, wie dies in keinem anderen Modell der Fall ist. Auf der Basis dieser Variabilität der Merkmale, wird im nächsten Teilkapitel die Forschungsfrage dieser Dissertation versucht zu beantworten.

8.2. Beantwortung der Forschungsfrage: Spielt die Schule eine Rolle für die Häufigkeit von Absenzen?

Dieses Teilkapitel ist der Beantwortung der Hauptfragestellung dieser Arbeit gewidmet. Zunächst wird nochmals das Schema der Fragestellungen und Teilfragestellungen abgebildet (vgl. Kapitel 4):

Hauptfragestellung

Inwiefern hängen Merkmale einer Schule mit der Absenzenhäufigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zusammen?

Teilfragestellungen auf drei Ebenen

Ebene 1	Individualebene/ Schülerinnen und Schüler	a. Welche <i>Eingangsvoraussetzungen</i> der Schülerinnen und Schüler sind relevant für ihr Absentismusverhalten?
Ebene 2	Klassenebene/ Lehrpersonen	b. Welche <i>geteilten Wahrnehmungen</i> des Kontexts Schule durch die Schülerinnen und Schüler hängen darüber hinaus mit Absentismus zusammen?
Ebene 3	Schulebene/ Schulleitungen	c. Welche <i>strukturellen</i> Merkmale einer Schule hängen mit der Häufigkeit von unerlaubten Absenzen zusammen? d. Welche <i>kulturellen</i> Merkmale einer Schule hängen mit der Häufigkeit von unerlaubten Absenzen zusammen?

Abbildung 6 Schematik der forschungsleitenden Fragestellungen

Jedes der sechs Teilmodelle enthält strukturelle Variablen und alle ausser dem ersten Teilmodell zusätzlich auch kulturelle Variablen. Um die forschungsleitende Frage sowie die vier Unterfragestellungen zu beantworten, werden im Folgenden die Teilmodelle diskutiert. Die jeweils zugehörigen Hypothesen werden der Vollständigkeit halber nochmals aufgeführt.

8.2.1. Das Basismodell: Relevante Eingangsvoraussetzungen

Das Basismodell repräsentiert die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, welche zur Identifikation von Effekten des schulischen Umfelds in den inhaltlichen Teilmodellen kontrolliert werden. Von den sieben enthaltenen Merkmalen resultieren sechs in einem signifikanten Zusammenhang mit Schulabsentismus: auf Individualebene sind

dies das Geschlecht (Mädchen schwänzen signifikant seltener als Jungen), der sozio-ökonomische Status (je höher, desto öfter wird geschwänzt), Migrationshintergrund (Schüler mit einem ausländischen Pass schwänzen häufiger als Schweizer Jugendliche) und Klassenwiederholung (wer eine Klasse wiederholt hat, schwänzt häufiger als Klassenkameraden). Auf der Klassenebene zeigt sich, dass in der Jahrgangsstufe 9 signifikant häufiger geschwänzt wird als in den beiden jüngeren Klassenstufen. Die einzige Variable, die sich in dieser Konstellation als nicht erklärungsstark für Absentismus erweist, ist das schulische Anforderungsniveau.

8.2.2. Teilmodell 1: Keine Kontexteffekte, sondern eine Reduktion der Eingangsvoraussetzungen auf vier Variablen

Das erste Teilmodell enthält im Gegensatz zu allen übrigen Variablenkonstellationen keine kulturellen Merkmale. Würde man ausschliesslich dieses Modell betrachten, so müsste man die Fragestellung, ob die Schule eine Rolle spielt für die Häufigkeit von Absenzen, verneinen. Hypothese 1, dass die Schülerzahl und geographische Lage einer Schule über die Eingangsvoraussetzungen hinaus mit ihrer Abszenzhäufigkeit in Zusammenhang stehen, wurde dementsprechend verworfen. Da dieses Teilmodell von vornherein lediglich strukturelle Merkmale enthält, sind auch nur in diesem Bereich Aussagen möglich; damit wäre Teilmodell 1 selbst nicht in der Lage, die Forschungsfrage zu beantworten, da hier keine Kontrastierung von Eingangsvoraussetzungen und Kontexteffekten stattfindet. Da Teilmodell 1 jedoch nur eines von sechs Modellen ist, dient es der Vertiefung des Befunds, dass eine alleinige Betrachtung struktureller Variablen der Eingangsvoraussetzungen nicht ausreichend ist, um das Bedingungsgefüge um Schulabsentismus differenziert zu beleuchten. Zudem reduziert diese Beschränkung auf rein strukturelle Variablen im Endmodell die relevanten Faktoren auf das Geschlecht, den sozio-ökonomischen Status, die Klassenwiederholung sowie die Jahrgangsstufe.

8.2.3. Teilmodell 2: Der Umgang einer Schule mit Absenzen trägt zur Unterschiedlichkeit von Absenzenraten bei

Das zweite Teilmodell belegt, dass zusätzlich zu den Herkunftsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler Eigenschaften ihrer Schule für die Entstehung und Erklärung von Schulabsentismus eine Rolle spielen. Sechs der sieben strukturellen Variablen des Basismodells tragen in dieser Konstellation als individuelle Eingangsvoraussetzungen zur Aufklärung der Varianz bei

den Absenzen bei: das Geschlecht, der sozio-ökonomische Status, der Migrationshintergrund, eine oder mehrere Klassenwiederholungen sowie die Mathematiknote auf der Individualebene und auf der Klassenebene die Jahrgangsstufe. Als signifikante kulturelle Variablen resultieren aus Lehrpersonensicht deren Reaktion auf schwänzende Schülerinnen und Schüler durch Delegation sowie aus der Perspektive der Schulleitungen das Betreiben aktiver Prävention gegen Schulabsentismus. Die zugehörige Hypothese, dass der Umgang mit Absenzen an einer Schule über die Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler hinaus mit deren Absenzenhäufigkeit in Zusammenhang steht, kann also bestätigt werden. Die Konstellation in Teilmodell 2 hebt die Wirkung der Herkunftsmerkmale nicht auf, sondern ergänzt diese.

8.2.4. Teilmodell 3: Im Unterrichtsgeschehen liegt ein Teil der unterschiedlichen Absenzenraten der Schulen begründet

Teilmodell 3 bestätigt das Vorliegen von Institutionseffekten sowohl auf der Individual- als auch auf der Klassenebene. Die dazugehörige Hypothese, dass die Wahrnehmung des Unterrichts durch Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler über die Eingangsvoraussetzungen hinaus mit ihrer Absenzenhäufigkeit in Zusammenhang steht, kann also angenommen werden. Neben den strukturellen Variablen des Basismodells sind zwei weitere Strukturelemente (und institutionelle Effekte) der Schulen von Bedeutung für die Erklärung von Schulabsentismus: auf der Individualebene das überfachliche Angebot sowie auf der Klassenebene die Klassengröße. Als kulturelle Variablen (und ebenfalls institutionelle Effekte) bzw. geteilte Wahrnehmungen spielen der Leistungsdruck aus der Perspektive der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler eine Rolle, ebenso wie die Einschätzung der Jugendlichen bezüglich der (Un-)Angemessenheit schulischer Leistungsanforderungen: sowohl Über- als auch Unterforderung korrelieren *positiv* mit Absentismus. Auch Teilmodell 3 zeigt demnach auf, wie *zusätzlich* zur Relevanz der Basisvariablen auch institutionelle Faktoren zur Unterschiedlichkeit des Auftretens von Schulabsentismus beitragen.

8.2.5. Teilmodell 4: Effekte des schulischen Umfelds können auf beiden Kontextebenen nachgewiesen werden

Anhand des vierten Teilmodells kann die forschungsleitende Frage bzw. die zugehörige Hypothese, dass die Einschätzungen zu Ordnung und Disziplin an der Schule sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen und Schulleitungen über die Hintergrundmerkmale der Schülerschaft hinaus mit der Häufigkeit der Absenzen in Zusammenhang stehen, bejaht werden. Dies, weil sich neben der Individualebene die Einschätzung von Ordnung und Disziplin auch auf der Klassen- und Schulebene in signifikanten Koeffizienten niederschlägt. Zu den sechs strukturellen Variablen bzw. Eingangsmerkmalen des Basismodells (Geschlecht, sozio-ökonomischer Status, Migrationshintergrund, Klassenwiederholung, Mathematiknote und Jahrgangsstufe) kommen erklärend auch drei kulturelle Merkmale dazu, jeweils eines davon auf den drei Analyseebenen: das negativ auffallende Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, die Belastung der Lehrpersonen durch undiszipliniertes Verhalten sowie die Einstufung von Ordnung und Disziplin als explizitem Lernziel durch die Schulleitungen. So gesehen macht die Schule über die Eingangsvoraussetzungen hinaus einen Unterschied für die Häufigkeit von Absenzen und die auf alle drei Ebenen bezogene Hypothese kann damit klar angenommen werden.

8.2.6. Teilmodell 5: Unter Betrachtung der Beziehungsstrukturen macht die Schule einen klaren Unterschied für die Entstehung von Absenzen

Für Teilmodell 5 kann die forschungsleitende Frage klar mit „ja“ beantwortet werden: über die Basisvariablen hinaus ergeben sich mehrere schulbezogene Institutionseffekte, die mit der Erklärung von schulabsentem Verhalten zusammenhängen. Die entsprechende Hypothese, dass das Schulklima aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler über die Eingangsvoraussetzungen hinaus mit der Häufigkeit von Absenzen in Zusammenhang steht, kann bestätigt werden. Teilmodell 5 ist das einzige der Modelle, in dem alle sieben Hintergrundmerkmale (durchweg strukturelle Variablen) des Basismodells signifikant sind; darüber hinaus wurden als Institutionsmerkmale ausschliesslich kulturelle Variablen und geteilte Wahrnehmungen hinzugefügt, von denen sechs als signifikant im Endmodell hervorgingen: die von den Schülerinnen und Schülern berichtete Gemeinschaft in ihrer Klasse, der Umgang mit den Lehrpersonen sowie die Qualität der Beziehung zu ihnen sind ebenso von Bedeutung wie ein positives Schul-

klima, das Auftreten körperlicher Beschwerden und die von den Lehrpersonen berichtete Konsensorientierung im Schulhaus. Die Konstellation der Variablen in Teilmodell 5 führt also nicht zu einer Neutralisierung der Basisvariablen, vielmehr bleiben diese relevant und werden ergänzt durch signifikante, darüber hinaus wichtige Institutionsmerkmale.

8.2.7. Teilmodell 6: Effekte kultureller Merkmale im schulischen Kontext treten deutlich hervor

Teilmodell 6 liefert von allen Modellen die stärkste Grundlage für eine Bejahung der Forschungsfrage. Das erste Argument hierfür ist die ausgeprägte Veränderung der Basisvariablen in Verbindung mit der Betrachtung von Belastungs- und Ressourcenindikatoren. Nach wie vor sind die sechs Eingangsvoraussetzungen, die auch im Basismodell signifikante Koeffizienten annahmen, erklärungsstark für Schulabsentismus. Weitere Argumente liefern die hinzugefügten Variablen: als strukturelle Merkmale stützen die Einteilung der Schulen nach der Breite ihres Förderangebots sowie der Zugang zu Schulsozialarbeit die Bedeutung des schulischen Kontexts für Absentismus ab. Darüber hinaus enthält das sechste Teilmodell eine Reihe kultureller Merkmale, von denen sich sowohl auf Individual- als auch auf Klassen- und Schulebene mehrere als Korrelate von Absentismus erweisen. Schülerurteile über ihr eigenes (negatives) Verhalten sowie Mobbing, aber auch über ihre Sicht zum überfachlichen Angebot eignen sich für die Vorhersage von Absentismus, was durch die Perspektive der Lehrpersonen ergänzt wird. Einzig geteilte Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler sind im sechsten Teilmodell nicht enthalten, so dass hierzu diesbezüglich keine Aussage gemacht werden kann. Doch mit Bezug auf die übrigen Elemente der Teilfragestellungen kristallisiert sich Teilmodell 6 als solide Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage heraus.

Abschliessend lässt sich sagen, dass die meisten der Teilmodelle dafür sprechen, dass es nicht nur die Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft sind, die bedeutsam mit der Entstehung von Schulabsentismus zusammenhängen, sondern darüber hinaus auch Faktoren des schulischen Kontextes ihren Anteil daran haben. Die Schule, die die Jugendlichen besuchen, spielt also durchaus eine Rolle dafür, ob sie auch regelmässig am Unterricht teilnehmen. Die Unterschiedlichkeit der Modelle zeigt, wie wichtig die Wahl der Perspektive, der Analyseebenen und des Schwerpunktes der Analyse für die Durchdringung des Phänomens Schulabsentismus sind. Die Konstellation der untersuchten Variablen ist essentiell für das Auffinden von Prädik-

toren für Schulabsentismus. Diese Studie eignet sich nicht dazu, in deterministischer Weise Aussagen darüber zu machen, wie Schulabsentismus letztlich zu Stande kommt; vielmehr können die Teilmodelle aufzeigen, dass die Entscheidung einer Schülerin oder eines Schülers, dem Unterricht fernzubleiben, auf einem vielfältigen Bedingungsgefüge beruht und die Vorhersagbarkeit dieses Verhaltens je nach vorliegender Information sehr unterschiedlich gut ist. Man muss sehr viel über eine Schule und ihre Eigenschaften wissen, um zuverlässig abschätzen zu können, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die schwänzen. Dennoch konnte herausgearbeitet werden, dass der Blick auf die Belastungsfaktoren und Ressourcen einer Schule (Teilmodell 6) bereits eine hilfreiche Vorstellung darüber gibt, wie wahrscheinlich dort Schulabsentismus Teil der Problemstruktur ist. Auch Kenntnisse der Beziehungsqualität (Teilmodell 5) und der Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens (Teilmodell 3) innerhalb der Schule erwiesen sich in der vorliegenden Untersuchung als probate Indikatoren für Schulabsentismus. Die Konzentration auf den Umgang einer Schule mit Absenzen erfordert bereits eine relativ genaue Kenntnis der Strukturen, um Rückschlüsse auf das Schulschwänzverhalten der Schülerschaft zu erlauben (Teilmodell 2), ebenso das rein strukturelle Modell zur Grösse und geographischen Lage (Teilmodell 1), das alleine kaum Schlussfolgerungen auf schulischer Ebene zulässt. Weniger gut als Vorhersagemodell eignet sich die Wahrnehmung von Ordnung und Disziplin (Teilmodell 4). Für die Beantwortung der Forschungsfragen sind alle vier Elemente der Teilfragestellungen relevant: sowohl die individuellen Eingangsvoraussetzungen als auch geteilte Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler sind hierfür ebenso wichtig wie strukturelle und kulturelle Indikatoren.

Das nun folgende abschliessende Kapitel diskutiert den Stellenwert der vorliegenden Studie und formuliert Desiderate für künftige Forschungsvorhaben. Indem Stärken und Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt werden, wird die Untersuchung in den Kontext der aktuellen Schulabsentismusforschung eingebettet.

9. Diskussion und Desiderate

In dieser Dissertation wurden zunächst theoretische Fundamente für die Beschreibung und Erklärung von Schulabsentismus gelegt; einem Verhalten, das nahezu die Hälfte der befragten Schweizer Schülerinnen und Schüler bereits in ihrer Schullaufbahn gezeigt hat. Bislang einzigartig ist die für die Schweiz repräsentative Erhebung selbst berichteter, unerlaubter Absenzen und die vertiefende Analyse, welche Rolle die Schule für dieses jugendtypische Verhalten spielt. Die Reichweite dieser Studie soll nun abschliessend in Form einer methodenkritischen Reflexion diskutiert werden, ebenso wie die Positionierung der Analysen in der Forschungslandschaft. Dazu gehören vornehmlich Erkenntnisse zu den Grenzen dieser Studie, die im Rahmen dieser Arbeit nicht angegangen werden konnten, die jedoch für zukünftige Untersuchungen wünschenswert und ergiebig wären.

9.1. Gewinne und Grenzen dieser Studie

Dass für die vorliegende Dissertation auf einen bereits bestehenden, in der Deutschschweizer Bildungslandschaft einzigartig reichhaltigen, repräsentativen Datensatz zurück gegriffen werden konnte, ist ein grosser Gewinn für die Qualität der Befunde. Die immanente hierarchische Struktur der Datenbasis sowie die Triangulation der Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen und der Schulleitungen waren ideal für die Vertiefung durch Mehrebenenanalysen geeignet. Auf diese Weise wurden Aggregationen überall dort vorgenommen, wo eine Verzerrung unwahrscheinlich war und die geteilte Wahrnehmung einer sozialen Wirklichkeit relevanter schien als individuelle Urteile der Schülerinnen und Schüler (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2007). Der Ansatz der Studie ermöglicht keine Stellungnahme dazu, was gegen Schulabsentismus unternommen werden kann oder wer die Verantwortung dafür letztlich trägt. Das Ziel war stattdessen, herauszufinden, ob die Schule mit ihren je spezifischen Merkmalen unter Kontrolle von Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft relevant dazu

beiträgt, dass in unterschiedlichen Häusern unterschiedlich oft geschwänzt wird. Diese Frage konnte unter Bezug auf die sechs Teilmodelle und die vier Elemente der Hauptfragestellung (Eingangsvoraussetzungen, geteilte Wahrnehmungen der Schülerschaft sowie strukturelle und kulturelle Indikatoren) insgesamt klar bejaht werden.

Die Reichweite dieser Untersuchung wird jedoch durch einige methodische Einschränkungen begrenzt. So lässt das querschnittliche Design des Fribourger Forschungsprojekts keine Aussagen über kausale Zusammenhänge bzw. Wirkrichtungen von Variablen zu. Die Formulierung von Zusammenhängen musste daher stets neutral bzw. ungerichtet bleiben und konnte bestenfalls durch starke theoretische Untermauerung gefestigt werden. Betreffend dieser Dissertation kam erschwerend hinzu, dass der Datensatz und damit das Material, welches zur Beantwortung der zu Beginn noch zu bestimmenden Forschungsfrage herangezogen werden konnte, bereits vorhanden waren, als der Schwerpunkt für die vorliegende Untersuchung gewählt wurde. Damit konnte zwar einerseits die Forschungsfrage gezielt auf die Daten bezogen und entsprechend eingegrenzt werden, doch war andererseits die Operationalisierung auf diejenigen Variablen beschränkt, die im Rahmen der Befragung 2006 erhoben worden waren. Konstrukte, die aufgrund von Theorien oder früheren Forschungen für die Frage nach der Rolle schulischer Faktoren bei Schulabsentismus relevant gewesen wären, aber nicht erfasst sind, konnten im Nachhinein nicht ergänzt werden. Mit Bezug auf Baumert et al. (2007) oder Dreeben und Barr (1988) wäre zudem wünschenswert, dass die Hintergrundmerkmale vollständiger erhoben werden, um allfällige institutionelle Effekte noch zielsicherer davon abgrenzen zu können. Von den fünf Bereichen, die von Baumert et al. (2007) als notwendig beschrieben werden⁸³, konnten vier anhand des vorhandenen Datensatzes abgedeckt werden. Die sozio-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft konnte auf der Basis des ISEI-Index im Basismodell (und der Bildungsabschlüsse der Eltern in Teilmodell 1) kontrolliert werden, die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung anhand der Angaben zum Migrationshintergrund der Familie bzw. in Teilmodell 1 der Familiensprache. Allerdings ist bei der Konstruktion des ISEI-Indexes problematisch, dass dieser die sozio-ökonomische Zusammensetzung allein auf

83 Die fünf zu kontrollierenden Bereiche sind (1) die sozio-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft auf der Basis von Indikatoren zu Bildungs- und Sozialstatus, (2) soziale Risikofaktoren wie instabile Familienstrukturen oder eine unsichere Erwerbslage, (3) die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf Kenntnisse der Unterrichtssprache oder Migrationshintergrund, (4) Leistungs- und Fähigkeitsmasse der Schülerinnen und Schüler, idealerweise fächerbezogen und übergreifend sowie betreffend Vorwissen und (5) lernbiographische Belastungsfaktoren wie Klassenwiederholung oder die Rückstufung in ein niedrigeres Schulniveau (Baumert et al., 2007).

der Basis der gegenwärtigen Beschäftigung der Eltern bestimmt und ausschliesslich auf Selbstberichten der Schülerinnen und Schüler fusst. Die tatsächlich aufgrund der Daten vorhandene Information zum sozio-ökonomischen Hintergrund ist also relativ gering, zumal bei den Angaben zum Vater 330 Fälle fehlen (9.3% missing; Frage nicht beantwortet, nicht klassifizierbar wegen Arbeitslosigkeit bzw. Pension oder Antworten der Art „Ich weiss nicht, was mein Vater schafft“) und bei den Angaben zur Mutter 221 (6.2% missing).⁸⁴ Die Vermutung, dass Effekte des sozio-ökonomischen Hintergrunds deshalb unterschätzt werden, liegt daher nahe. Auch lernbiographische Belastungsfaktoren konnten berücksichtigt werden: die Wiederholung einer Klasse dient hier als Indikator. Problematischer waren die Leistungs- und Fähigkeitsmasse der Jugendlichen: da lediglich die Noten in Mathematik und Deutsch vorlagen und von diesen nur die Mathematiknote ausreichend Erklärungswert besitzt, begrenzt sich die Kontrolle der Leistungsmasse auf diesen einen Indikator. Wünschenswert wäre für zukünftige Untersuchungen ein breiteres Spektrum an Leistungsmassen sowie nach Möglichkeit auch ein Mass für die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, das etwa über einen kurzen Test wie den kognitiven Fähigkeitstest KFT (Heller & Perleth, 2000) oder das Leistungs-Prüfsystem LPS (Horn, 1983) erhoben werden könnte. Dies hätte in dieser Studie allerdings auf Kosten anderer Skalen gehen müssen, da die Schülerinnen und Schüler bereits ca. eine Stunde für das Ausfüllen der Fragebögen benötigten und die Aufmerksamkeitsspanne damit ausgereizt war.

Ebenfalls schwierig und in dieser Studie nicht operationalisiert sind soziale Risikofaktoren wie instabile Familienstrukturen oder eine unsichere Erwerbslage. Zwar liegen Angaben zu den Personen im Haushalt der befragten Schülerinnen und Schüler vor, doch kann allein auf dieser Basis nicht beurteilt werden, wie es um die Stabilität der Familienstruktur bestellt ist. Aus diesem Grund blieb dieser Faktor hier unberücksichtigt, doch wäre für künftige Datenerhebungen zu erwägen, ob die familiäre Situation nicht beispielsweise über relationale Daten bezüglich der Stabilität erfasst werden könnte. So könnte man die Beziehung zu den Familienmitgliedern im Haushalt und eventuell bereits ausgezogenen Geschwistern oder Elternteilen erfragen, um Rückschlüsse auf die Robustheit des familiären Beziehungsnetzes ziehen zu kön-

⁸⁴ Insgesamt liegen für den HISEI-Wert 502 Fälle mit fehlenden Werten vor, die entweder nur einen Beruf (Vater oder Mutter) angegeben haben oder keinen von beiden. Durch die Verwendung des jeweils höheren Wertes der Eltern konnte dort, wo immerhin *einer* der beiden Berufe angegeben ist oder wo nur einer der beiden klassifizierbar ist (durch Rentner oder Arbeitslosigkeit), der Fall ohne multiple Imputation für die Analysen berücksichtigt werden und ist nicht automatisch missing. Auf diese Weise konnte vermieden werden, dass vorhandene Information nicht genutzt wird.

nen. Ebenfalls schwierig zu integrieren ist die unsichere Erwerbslage. Zwar hatte ein Teil der Schülerinnen und Schüler auf die Frage nach der aktuellen beruflichen Beschäftigung der Eltern „arbeitslos“ angegeben, doch schien die Bestimmung einer „unsicheren Erwerbslage“, auf dieser Basis nicht gerechtfertigt. Ohne die Kenntnis der eigentlich ausgeübten beruflichen Tätigkeit und der Dauer der Erwerbslosigkeit wurde von einer Klassifikation bezüglich der Sicherheit der Erwerbslage abgesehen; für anschließende Studien jedoch sollte bedacht werden, ob eine gezieltere Erhebung der Einkommens- und Erwerbssituation der Familien ergiebig zu werden verspricht.

Ein weiteres Problem der Operationalisierung bzw. der Datenerhebung ist die Erwartungshaltung der Lehrpersonen. Die dieser Untersuchung in weiten Teilen zu Grunde gelegte Studie von Rutter et al. (1980) hätte ein eigenes Teilmodell zum Thema Lehrererwartungen eigentlich vorgesehen; Effekte der Lehrererwartungen können jedoch nur dann präzise nachgewiesen werden, wenn sie für die *einzelnen* Schülerinnen und Schüler vorliegen und nicht in Form von auf die ganze Klasse bezogenen Angaben. Im Fribourger Datensatz lagen allerdings nur auf die gesamte Klasse bezogene Erwartungshaltungen der Lehrpersonen vor. Die Einschätzung individueller Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler wäre für die Lehrpersonen mit einem nicht zu unterschätzenden Aufwand verbunden und daher bleibt fraglich, ob eine solche Differenzierung in der Realität möglich ist. Immerhin konnten für den Datensatz des Fribourger Forschungsprojekts Lehrpersonenangaben gewonnen werden, die ihre Perspektive auf Schulabsentismus repräsentieren. Erwartungen an einzelne Schülerinnen und Schüler waren nicht Gegenstand des Forschungsprojekts; da sie für die Beurteilung der Rolle schulischer Faktoren bei Schulabsentismus von Interesse wären, sollte in späteren Studien erwogen werden, zu Gunsten solcher Erwartungshaltungen auf andere Skalen zu verzichten, die nicht im Fokus der Untersuchung stehen.

Darüber hinaus weist die untersuchte Stichprobe eine Besonderheit auf, die bei der Planung weiterführender Studien nicht unberücksichtigt bleiben sollte: in den teilnehmenden Schulhäusern befinden sich teilweise mehrere schulische Anforderungsniveaus und eine unterschiedliche Anzahl von Jahrgangsstufen. Es ist daher nicht auszuschliessen, dass diese beiden Merkmale der Schülerinnen und Schüler miteinander konfundiert sind. Die durchgängig hohen Regressionsgewichte der neunten Jahrgangsstufe sprechen hierfür. Dass einschlägige Studien

auf einen Zusammenhang von Alter und Absentismus (Reid, 1999) sowie von Schulniveau und Absentismus (Weissbrodt, 2007) hinweisen und in der vorliegenden Studie nur ersterer konsistent gezeigt werden konnte, erhärtet diesen Verdacht. Für künftige Untersuchungen in einem ähnlichen Kontext wäre also zu überlegen, ob gezielt Anforderungsniveaus und Jahrgangsstufen geschichtet in die Stichprobenziehung eingehen können und so eine Vermischung dieser beiden Merkmale vermieden werden kann.

Ein wichtiger Diskussionspunkt für die Einordnung dieser Studie ist zudem die abhängige Variable zur Häufigkeit von Absenzen. Es wurde in dieser Arbeit bereits verschiedentlich darauf hingewiesen, dass die Verwendung des gewichteten Häufigkeitsindex als kontinuierliche Variable nicht unproblematisch ist. Zum einen ist die Unterteilung der Antwortkategorien in „nie“, „ab und zu“ und „mehr als fünfmal“ nicht intervallskaliert und es muss den Schülerinnen und Schülern wohlwollend unterstellt werden, dass sie sich in die drei Kategorien so einordnen, wie es ihrem Schwänzverhalten am ehesten entspricht. Allerdings ist dies ein generelles Problem quantitativer Datenerhebungen und nicht spezifisch problematisch für diese Studie. Hinzu kommt, dass von den 3491 untersuchten Schülerinnen und Schülern der Regelklassen 2277 zu den Nicht-Schwänzern zählen (66.7%), 397 sind gelegentliche Schwänzer (11.6%), 548 sind schwache Blockschwänzer (16.0%) und 153 (4.4%) sind massive Blockschwänzer (missing: 116). Diese schiefe Verteilung geht vermutlich mindestens teilweise auf das (suboptimale) dreistufige Antwortformat zurück und spricht prinzipiell stark für eine kategoriale Verwendung dieser Variablen; um die Heterogenität der Absenzenhäufigkeit und deren Varianz explizit zu modellieren, wurde über die Gewichtung des Häufigkeitsindex eine Verwendbarkeit der abhängigen Variablen als kontinuierlich erzwungen. Der Schiefe der Verteilung musste mit einer logarithmischen Transformation begegnet werden, um sie gemäss der Anwendungsvoraussetzung für Mehrebenenanalysen einer Normalverteilung anzunähern. Als follow-up zu den hier vorgestellten Analysen ist jedoch geplant, in Form eines wissenschaftlichen Artikels eine gezielte Teilstudie mit Absentismus als kategorialer Variable durchzuführen. In Bezug auf die abhängige Variable ist darüber hinaus ein bedenkenswerter Aspekt, dass hier ausschliesslich auf die selbst berichteten Absenzen zurückgegriffen wird. Dies kann sowohl ein Vorteil als auch ein Nachteil sein: ähnlich wie in der Kriminalitäts- und Devianzforschung (Baier et al., 2006; Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tillmann, 1999) liegt bei einem Phänomen wie Schulabsentismus eine Dunkelzifferproblematik vor, die einerseits auf die soziale Unerwünschtheit

und andererseits jedoch auch auf die Prestigeträchtigkeit des Schulschwänzens zurückgeht. Insofern ist dem Fribourger Datensatz einerseits zu Gute zu halten, dass er im Gegensatz zu zahlreichen anderen Studien Auskünfte der Schülerinnen und Schüler selbst enthält und damit das Problem möglicherweise lückenhafter Dokumentation von Schulabsentismus durch die Schule (Akten, Klassenbücher) oder auch eine aus Datenschutzgründen nicht mögliche Einsicht in Präsenzstatistiken umgeht (Rademacker, 2006). Durch das Ausfüllen von Fragebögen durch die Jugendlichen sind trotz der Anonymisierung auch die übrigen untersuchten Variablen eindeutig einer Schülerin oder einem Schüler zuzuordnen, was bei der exklusiven Verwendung von Statistiken bereits aufwändiger wäre und womöglich mit Datenschutzrichtlinien in Konflikt käme. Andererseits wäre ein Abgleich der Schülerangaben mit den Absenzenstatistiken ein probates Mittel, um die Adäquatheit der selbst berichteten Häufigkeiten von Absenzen abzustützen und zu überprüfen; das Problem der sozialen (Un-)Erwünschtheit und ein dementsprechend ausgerichtetes Antwortverhalten kann nämlich bei einem Thema wie Schulabsentismus nicht ausgeschlossen werden. Ideal wäre es daher sicher, beides zu haben: Selbstberichte und Statistiken, um die Datenbasis möglichst breit zu halten. Da Selbstberichte jedoch vergleichsweise aufwändig in der Erhebung sind und Statistiken oft nicht zu Forschungszwecken zugänglich gemacht werden dürfen, scheint der Weg über die direkte Schülerinnen- und Schülerbefragung der lohnenswertere und gangbarere zu sein.

Dass in einer geographisch gesehen kleinen Forschungslandschaft wie der deutschsprachigen Schweiz ein Datensatz mit 28 Schulen zusammengestellt werden konnte, ist bemerkenswert und einträglich. Dennoch schränkt diese Anzahl der Level-3-Einheiten die Aussagekraft der Befunde bzw. die *Power* der Analysen insofern ein, dass keine *random coefficients*-Modelle geschätzt werden können. Das heisst, nur die Intercepts können im Rahmen der Analysen variabel gehalten werden, während die Slopes fixiert werden müssen. Da 28 Schulen zu wenig sind für komplexere Modelle und die Informationen nicht für die Schätzung der Varianz der Slopes ausreichen würde, kann mit dieser Arbeit nicht die Frage beantwortet werden, ob die Schule einen Unterschied macht für die Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen und Absenzen, sondern die Befunde müssen dahingehend formuliert werden, dass sich a) schulübergreifende Muster der Erklärung von Absentismus abzeichnen und b) die schulbezogenen Merkmale über die Eingangsvoraussetzungen hinaus relevant sind (einen Unterschied machen) für die Entstehung von Schulabsentismus. In diesem Zusammenhang interessant ist die Fest-

stellung, dass in den unterschiedlichen Modellen die einzelnen Variablen sehr unterschiedlich stark an Absentismus gebunden sind. Die Betrachtung von Absentismus im zusammenfassenden Teilmodell aus den stärksten Prädiktoren der Teilmodelle zeigte zudem auf, dass eine theorie-geleitete Fokussierung auf schulische Alltagsszenarien ergiebiger ist als eine übergreifende Sammlung von Prädiktoren. Dies weist darauf hin, dass die Konstellation der untersuchten schulischen Merkmale von grosser Bedeutung für das Vorfinden und Identifizieren von möglichen Prädiktoren für Schulabsentismus ist. Bezüglich der Reichweite dieser Studie stellt sich an dieser Stelle die Frage nach der Vollständigkeit und Abdeckung des Phänomens Schulabsentismus durch die sechs Teilmodelle. Da die Zusammenstellung der Modelle auf frühere Studien und auf die Datenbasis des Fribourger Projekts zurückging, darf die Breite der Analyse als akzeptabel gelten. Dennoch sollten die vorangehend genannten Kritikpunkte zur Operationalisierung und Datenerhebung als mögliche Anreicherung späterer Studien berücksichtigt werden. Eine weitere Möglichkeit, die Aussagen der stärksten und am besten an die Daten angepassten Modelle (Teilmodelle 3, 5 und 6) zu nutzen und weiter zu verfolgen, wäre die Erhebung relationaler Daten aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulleitungen. Die Analyse sozialer Netzwerke scheint für eine vertiefende Einsicht in beziehungsrelevante Prozesse und Interaktionen in Schulen und Klassenzimmern sehr aussichtsreich zu sein, da die drei besten Teilmodelle sich auf belastende und protektive Faktoren, Beziehungen und Interaktionen zwischen Akteuren im schulischen Alltag beziehen.

9.2. Implikationen dieser Studie und Ausblick

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand die Frage nach der Rolle schulischer Faktoren für die Erklärung von Schulabsentismus. Die Untersuchung bewegte sich auf einem Terrain, das der Entdeckung von Mustern der Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus diente. Eine darüber hinausgehende Übersetzung in präventive, protektive oder interventive Schritte war nicht Gegenstand dieser Arbeit und kann auch an dieser Stelle nicht konstruiert werden. Demnach müssen die Implikationen der Studie auf der Ebene der ‚Mustersuche‘ verbleiben. Auch ist eine Verallgemeinerbarkeit über den Bereich der deutschsprachigen Schweiz hinaus auf Grund der Datenlage nicht gegeben.

Eine zentrale Stärke dieser Arbeit war der Einbezug von drei Perspektiven auf Schulabsentismus. Deshalb wird die nun folgende abschliessende Betrachtung möglicher Implikationen in drei Schritten aufgebaut: von der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als Hauptakteure bei Schulabsentismus über den Blickwinkel der Lehrpersonen als unmittelbar Beteiligte oder Betroffene bis hin zu den Schulleitungen als Manager und Entwicklungshelfer ihrer Schulen beim Umgang mit Schulabsentismus.

9.2.1. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die Aktualität des Themas Schulabsentismus lässt sich an der Vielzahl gezielter Massnahmen jüngeren Datums ablesen, die unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht präventiv verhindern wollen oder durch Sanktionen bestrafen. So hat etwa das Bündnis für Erziehung der Stadt Stuttgart im Schuljahr 2008/2009 mit einem engmaschigen Monitoringsystem begonnen, das bereits beim ersten unentschuligten Fehlen ein Bündel an Massnahmen nach sich zieht (Heffner, 2008). Eskalationsstufen, die bei der Initiative durch die Klassenlehrperson beginnen und bis zu Jugendamt, Polizei und Bussgeldstelle reichen, sollen „den Kindern und Jugendlichen klarmachen, dass [man] sich für sie und ihre Probleme mit der Schule [interessiert]“ (a.a.O.). Auch der deutschlandweite Streik von Schülerinnen und Schülern am 12. November 2008, der unter dem Motto „Schwänzen für eine bessere Bildung“⁸⁵ gegen die zunehmend verbreitete Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht statt neun Schuljahre, zu grosse Schulklassen und „überforderte Lehrer, stand, ist ein Hinweis auf die Aktualität von Schulabsentismus: die Instrumentalisierung dieses Verhaltens und die Demonstration einer kritischen Haltung gegenüber der Schule als Institution zeigt, dass Schulschwänzen mehr ist als Gleichgültigkeit oder Anstrengungsvermeidung von ‚Risikokandidaten‘. Es konnte in dieser Arbeit nachgewiesen werden, dass Schulschwänzen das Ergebnis eines komplexen Bedingungsgefüges ist und dass die Vorhersagbarkeit dieses Verhaltens mit der Wahl der Prädiktoren variiert. Wie regelmässig und wie gezielt dem Unterricht unerlaubt ferngeblieben wird, ist sicherlich ein Indikator für die jeweiligen Beweggründe und Motive der Jugendlichen; so breit das Spektrum der Intensität von Schulabsentismus ist, so weit gestreut sind auch die Bedingungsfaktoren. Da das Schülerurteil in dieser Arbeit im Vordergrund stand, konnten Zusammenhänge um das Verhalten des Schulschwänzens identifiziert und die Sichtweise der Jugend-

85 Titel des entsprechenden Artikels, nachzulesen unter www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,590095,00.html; Download am 13.11.2008.

lichen beleuchtet werden. Indikatoren des Sich-unwohl-Fühlens in der Schule scheinen ein starker Beweggrund für Absentismus zu sein, wie Teilmodelle 5 und 6 zeigen konnten. Es wird kaum möglich sein, im schulischen Alltag ein Umfeld zu schaffen, das von allen Schülerinnen und Schülern gleichermassen als angenehm und attraktiv empfunden wird; Parsons, (1960) Prinzip der Kooperation kann jedoch den Aspekt von Schulen als differenziellen Entwicklungsmilieus in eine konstruktive Richtung ziehen und ein Selbstverständnis von Schulen als Dienstleistern fördern, was möglicherweise deren Attraktivität und Haltekraft stärkt. Schulen sind darüber hinaus ein gegenüber der Herkunftsfamilie komplementäres Sozialisationsumfeld, unabhängig davon, ob die jeweils vermittelten Normen und Werte miteinander vereinbar sind oder nicht. Was Coleman (1988) als soziales Kapital bezeichnet, wird sowohl seitens der Familie über Haltungen, Motivation und Einstellungen vermittelt, als auch seitens der Schule über Normen, Werte und Rituale auf der Makroebene und über Peer- und Lehrerbeziehungen auf der Mikroebene (Stamm, 2006). Der Übergang der Jugendlichen von der Herkunftsfamilie ins Klassenzimmer konfrontiert sie mit einem weiteren Setting neben ihrem Zuhause, in welchem unter Umständen ganz andere Regeln und Riten gelten, als sie es gewohnt sind. Wie sich dieses soziale Kapital auf den Alltag im Klassenzimmer auswirkt, fassen McFarland & Thomas (2006) mit Bezug auf Bourdieu (1983) zusammen: „Bourdieu contends that class reproduction arises from actors entering various fields of activity (like schools and learning) with different reserves of experiences (*habitus*) and resources (*capital*)“ (S. 402, Hervorh. i. Orig.). „The alignment of experiences and resources with certain fields of activity creates a career structure where participants sense a degree of match/mismatch or inclusion/exclusion, and membership distinctions take on symbolic significance as gate-keeping devices“ (a.a.O., S. 403). Die Bewältigung dieses Übergangs (Passung) ist sicher ein zentraler Faktor für die Entscheidung zu schwänzen oder regelmässig den Unterricht zu besuchen. Die Normen, die in einer Institution (wie einer Schule) festgesetzt werden, und die Ressourcen eines Jugendlichen sind erst dann von Bedeutung, wenn beide aktiviert und damit genutzt werden (a.a.O.). Die Jugendlichen als entscheidende und handelnde Individuen befinden sich in ihrer Schule also in einem Setting, das Teil ihres Kontextes ist und spezifische Erwartungen an sie stellt. Die thematisch unterschiedlichen Teilmodelle dieser Arbeit zeigen auf, dass die Kriterien, welche die Schülerinnen und Schüler in ihr Schulbesuchsverhalten einbeziehen, sehr unterschiedlich sind und eine Vorhersage von Schulabsentismus verschieden gut gelingen kann. Dies widerspiegelt aus Sicht der Jugendlichen die Komplexität und zumeist auch Spontaneität des Phänomens

Schulabsentismus, zumindest wenn es um gelegentliches Fernbleiben vom Unterricht geht. Schulabsentismus kann vieles sein: Ausdruck einer grundsätzlichen Haltung zu Schule und Gesellschaft, das gelegentliche Schaffen eines Freiraumes, Vermeidung unangenehmer Begegnungen oder spontanes Autonomiebestreben. Dass das sechste Teilmodell zu den Belastungsfaktoren und Ressourcen einer Schule die grösste Erklärungskraft für Schulabsentismus hat, spricht für die grosse Bedeutung schulischer Belastungsfaktoren für die Jugendlichen, da der Zusammenhang zwischen diesen und Absentismus stärker als in den anderen Modellen gegeben ist. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler scheint daher die wichtigste Implikation dieser Studie zu sein, dass die Intaktheit des schulischen Umfeldes der zentrale Indikator für das Aufkommen bzw. Vermeiden von Schulabsentismus ist.

9.2.2. Die Perspektive der Lehrpersonen

Im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schülern, die in Bezug auf Schulabsentismus die Hauptakteure sind, kommt ihren Lehrpersonen zwar ebenfalls eine Rolle als unmittelbar Beteiligte zu, jedoch haben sie keine Entscheidungsgewalt bezüglich schulabsenten Verhaltens. Wie sich gezeigt hat, ergibt ein gezielter Fokus auf die Lehrpersonen in den Teilmodellen nur selten einen relevanten Erkenntnisgewinn für die Entstehung von Absentismus. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrpersonen keinen Anteil an der Entscheidung ihrer Schülerinnen und Schüler haben, ob diese dem Unterricht fernbleiben oder nicht; vielmehr zeigten die Analysen, dass es wesentlich stärker auf die Wahrnehmung der Lehrpersonen und Interaktionen durch die Jugendlichen ankommt als auf die Einschätzung der schulischen Situation durch die Lehrkräfte. Wie Rutter et al. (1980) nachweisen konnten, spielen mehrere den Lehrpersonen zuzuordnende Variablen⁸⁶ eine Rolle für das Zustandekommen von Schulabsentismus. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber, dass alle diese Variablen letztlich über die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit Absentismus verbunden sind und nicht direkt Absenzen verursachen. Dieser Umstand wurde in die Modellierung der Teilmodelle einbezogen, indem

⁸⁶ Diese Variablen sind: eine koordinierte Curriculumplanung sowie die von den Lehrpersonen erwarteten Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Rutter et al., 1980). Im Gegenzug dazu wirkte sich eine häufig vorzeitige Beendigung von Schulstunden ebenso wie Verwarnungen durch den Schulleiter nach Rutter et al. negativ auf die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler aus. Reynolds (1976) fand heraus, dass ein allzu strenges Bedachtsein auf die Einhaltung der Schulordnung sowie ein ausgeprägtes Konkurrenzdenken der Lehrpersonen ebenfalls positiv mit Absentismus korrelieren. Sommer (1985) zeigte, dass der Umgang mit Regeln, die Lehrpläne sowie die Einstellung und das Verhalten von Lehrern stark mit Absentismus in Zusammenhang stehen.

die Zusammenhänge zwischen den Lehrpersonendaten (Klassenebene) und der abhängigen Variablen (Individualebene) als *cross-level*-Interaktionen integriert wurden. Dass dieser Zusammenhang indirekt ist, bedeutet andererseits nicht, dass die Perspektive der Lehrpersonen ohne Wert für die Untersuchung von Schulabsentismus ist. Dass die Interaktionen und die Atmosphäre zwischen Lehrenden und Schülerschaft den schulischen Alltag mehr prägen als andere Aspekte, liegt auf der Hand: die meiste Zeit des Schultages verbringen die Schülerinnen und Schüler mit einer oder mehreren Lehrpersonen im Klassenzimmer mit Unterricht. Teilmodell 3, das sich mit Unterricht befasst, ist neben dem beziehungsorientierten Teilmodell 5 sehr gut für die Erklärung von Schulabsentismus geeignet und zeigt die Relevanz des Einbezugs einer Lehrpersonenperspektive deutlich. Auch die Erkenntnis, dass die Schule über die Eingangsvoraussetzungen hinaus einen Unterschied macht bezüglich der Häufigkeit unerlaubter Absenzen, ist ein Indiz für die Bedeutung der Lehrpersonenperspektive. Ob Lehrpersonen „etwas tun können“, um Schulabsentismus zu verhindern und zu mindern, vermag die vorliegende Dissertation nicht zu sagen. Aus dem Fribourger Forschungsprojekt gingen jedoch zwei Arbeiten hervor, die an dieser Stelle anknüpfen können: Karin Schmidts Lizentiatsarbeit zur Prävention von Absentismus und Franziska Templers Dissertation zur Intervention und Schulqualitätsaspekten. Dass die forschungsleitende Frage, ob die Schule einen Anteil an der Erklärung von Schulabsentismus hat, klar bejaht werden konnte, kann jedoch für die vorliegende Arbeit als valabler Hinweis dafür gelten, dass die Lehrpersonen in der Auseinandersetzung mit ihren Schülerinnen und Schülern durchaus eine bedeutende Rolle spielen. Teilmodell 2 zeigt dies eindrücklich, indem die unmittelbare Reaktion der Lehrkräfte auf schwänzende Schülerinnen und Schüler durch Delegation an pädagogische oder psychologische Fachstellen Absentismus deutlicher mindert als eine schulweite Prävention. Insofern ist die Berücksichtigung von Absentismus als Merkmal pädagogischer Wirksamkeit von Schulen durchaus relevant: die Unterscheidung von *unmittelbaren* Interaktionen zwischen Schülern und Lehrpersonen und übergreifenden, *indirekten* Interaktionen zwischen Schülern und Schule zeigt, dass die Anwesenheit der Jugendlichen und damit die Voraussetzung für gelingenden Unterricht durch das schulische Umfeld auf verschiedenen Ebenen gefördert, aber auch behindert werden kann.

9.2.3. Die Perspektive der Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Position der Schulleiterinnen und Schulleiter erwies sich in den meisten Teilmodellen als kaum relevant für die Erklärung von Schulabsentismus. Da die Schulleitungen in der Regel weniger direkt mit den Schülerinnen und Schülern interagieren als die Lehrpersonen, ist dies nicht verwunderlich. Reynolds et al. (1976) brachten die Variabilität der Anwesenheitsraten an verschiedenen Schulen unter anderem mit der Schulleitung in Verbindung. Absentismus war in seiner Studie dann besonders häufig, wenn das Schulklima von den Schülerinnen und Schülern als unangenehm empfunden wurde; dies war dann der Fall, wenn die Schulleitung streng, unfreundlich und überaus bedacht auf die Einhaltung der Schulordnung war. In der Folge wurde sie von den Schülerinnen und Schülern als autoritär und feindlich eingestellt erlebt. Reid (1999) weist auf einen anderen Aspekt von Absentismus hin, der mit der Schulleitung zusammenhängt: die zuverlässige Registrierung von Absenzen und, da dies allein Schulschwänzen nicht verhindert, darüber hinaus konsequente Sanktionen gegenüber diesem unerwünschten Verhalten. Abgesehen von den (vergleichsweise wenigen) Unterrichtslektionen stehen die Schulleitungen Absentismus weniger durch direkte Interaktion gegenüber als durch die Gestaltung struktureller und formaler Prozesse, die die Registrierung und Verfolgung unerlaubter Absenzen betreffen. Insofern ist ihre Perspektive eine, die als Management oder Entwicklungshilfe der Schule bezeichnet werden kann und die mit Schulabsentismus als eine potenzielle Belastung unter weiteren, möglicherweise schwierigen Alltagserfahrungen umgehen muss. Da diejenige Schule in der Stichprobe, die als einzige mit einem Belohnungssystem gegen Absentismus vorgeht, unter denen mit den niedrigsten Absenzenraten ist, könnte aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter der positiv verstärkende Ansatz gegenüber dem bestrafenden effektiver sein, um Absentismus möglichst gering zu halten.

9.2.4. Synthese: Schulabsentismus und Schuleffektivität

Die drei in den vorangehenden Abschnitten diskutierten Perspektiven der Hauptakteure dieser Untersuchung machen deutlich, dass Schulabsentismus eine Grundannahme der Schuleffektivitätsforschung in Frage stellt: die unbedingte und vollständige Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Das Stuttgarter Beispiel des gezielten Eingreifens und Aktivierens definierter Eskalationsstufen als Reaktion auf Absentismus tritt dem entgegen und wird nach erfolgter Evaluation des Programms sicherlich dazu beitragen, dass im Bereich der Schuleffek-

tivitätsforschung und der Schulentwicklung der Aspekt der Anwesenheit im Unterricht als Kriterium dafür eingesetzt wird, den Qualitäts- und Effektivitätsbegriff von Schulen zu differenzieren. Ferner ist zu erwarten, dass die etwa von Staroba (1989) postulierte *Haltekraft* von Schulen sich verstärkt daran messen lassen muss, inwieweit Schülerinnen und Schüler ihrer täglichen Anwesenheitspflicht nachkommen und damit Schulen als von der Gesellschaft beauftragte Institutionen der Bildung in die Pflicht genommen werden, diese Haltekraft im Rahmen der Möglichkeiten zu optimieren. Dies kann etwa durch das Aufgreifen der in dieser Arbeit festgestellten Zusammenhänge schulischer Merkmale mit Schulabsentismus angegangen werden: hat eine Schule beispielsweise Zugang zu pädagogisch-psychologischen Diensten, so kann der gefundene negative Zusammenhang von Absentismus und Delegation der entsprechenden Fälle durch die Lehrperson als Anregung verstanden werden, künftig schwänzende Schülerinnen und Schüler an ebendiese Dienste zu verweisen und damit den Schauplatz des Umgangs mit Absenzen aus dem Klassenzimmer hinaus zu verlagern. Damit wird das Problem verringert, dass Schulabsentistinnen und -absentisten häufig auch dann zu einem die Klasse betreffenden Problem werden, wenn sie anwesend sind und einen Grossteil der Aufmerksamkeit für sich beanspruchen. Insofern ist die Relevanz der Berücksichtigung von Absentismus als Merkmal der Schuleffektivität und auch als Teil der Schulentwicklung evident: die Unterscheidung von *unmittelbaren* Interaktionen zwischen Schülern und Lehrpersonen und übergreifenden, *indirekten* Interaktionen zwischen Schülern und Schule zeigt, dass die Anwesenheit der Jugendlichen durch das schulische Umfeld auf verschiedenen Ebenen gefördert, aber auch behindert werden kann. Schliesslich ist auf der Ebene der Schule zusammenzufassen, dass das aktive Angehen von Absentismus als unerwünschtem Verhalten einen bedeutsamen Hebel für dessen Reduzierung darstellen kann, sei es in Form konsequenter und lückenloser Registrierung von Absenzen oder in Form von Präventionsmassnahmen. Mit McFarland & Thomas (2006) kann hier zudem argumentiert werden, dass die Schule als gegenüber der Familie komplementäres und differenzielles Handlungssetting konkrete Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler stellt. Vor dem Hintergrund, dass Schulabsentismus ein äusserst verbreitetes Verhalten ist (in der Schweizer Stichprobe hatten etwa jeder zweite Schüler und jede zweite Schülerin bereits einmal in ihrer Schullaufbahn geschwänzt), stellt sich aus der Perspektive der Schuleffektivität der Anspruch an Schulen, die jeweiligen schulspezifischen Normen derart zu implementieren, dass diese für die Jugendlichen aktiviert und damit effektiv sind.

9.2.5. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden zwei in Kapitel 2 vorgestellte Thesen gegeneinander abgewogen: (1) eine problematische Schülerzusammensetzung sei einerseits so viel stärker als mögliche schulische Effekte, dass letztere praktisch keine Relevanz bezüglich Outcome-Variablen wie Leistung oder Absentismus haben; hingegen weisen (2) so genannte Policy-Prädiktoren einer Schule über die Zusammensetzung der Schülerschaft hinaus signifikante Zusammenhänge mit Absenzen oder Leistungen auf. Von den drei untersuchten Perspektiven auf Schulabsentismus erwies sich diejenige der Schülerinnen und Schüler als die ergiebigste. Von den signifikanten Prädiktoren, die für die Erklärung des Zustandekommens des Phänomens Schulschwänzen von Bedeutung sind, stammen die meisten aus der Individualebene. Jedoch dürfen auch die beiden anderen Blickwinkel der Lehrpersonen und der Schulleitungen nicht ausser Acht gelassen werden, um Einblick in die Entstehung und das Bedingungsgeflecht um Schulabsentismus zu gewinnen. Ebenso wichtig wie die drei Perspektiven ist die umfassende Betrachtung möglicher Bedingungsgefüge, die thematisch gruppiert und theoretisch hergeleitet sind. Am Ende dieser Dissertation steht der Rückblick auf eine Grundlagenstudie, die das Fribourger Forschungsprojekt des Schweizerischen Nationalfonds um den Aspekt der Individual- und Kontextmerkmale ergänzt. In diesem Sinne ist das Fazit eher dem Aufwerfen neuer Fragen gewidmet als der abschliessenden Beantwortung einer Forschungsfrage. Die forschungsleitende Frage, ob die Schule über die Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler hinaus eine Rolle dafür spielt, wie häufig geschwänzt wird, konnte bejaht werden. Es zeigte sich zudem, dass neben geteilten Wahrnehmungen der Schülerschaft und deren Eingangsvoraussetzungen sowohl kulturelle als auch strukturelle Faktoren relevant sind. Doch provoziert die Erkenntnis, dass die Schule eine Bedeutung für Schulabsentismus hat, weitere Fragen. Zwar konnte nachgewiesen werden, dass die Konstellation der untersuchten Variablen in den Modellen die Koeffizienten massgeblich beeinflusst und dass daher der thematische Blickwinkel die Befunde mit bestimmt und verändert. Die Einsicht in Entstehungsprozesse von Schulabsentismus und damit zusammenhängende Variablen führt jedoch weiter zur Frage, inwieweit Schulschwänzen verhindert oder reduziert werden kann. Die Erkenntnisse der sechs Teilmodelle können hierfür wichtige Hinweise geben und vor allem für künftige Studien als Basis geeigneter Zugänge dienen. Da die Belastungen und Ressourcen einer Schule in Teilmodell 6 die Schweizer Daten am besten wiedergaben, könnten die Erhebung und entsprechende Bear-

beitung der Stressfaktoren und Ressourcen einer Schule ein Schlüssel zur gezielten Bearbeitung von Schulabsentismus als unerwünschtem Verhalten sein. Dasselbe gilt für die Beziehungsstrukturen und die Prozesse im Unterricht, wobei, wie bereits erwähnt, relationale Daten und Netzwerkanalysen von grossem Nutzen zu sein scheinen. In diesem Sinne wurden für das Fribourger Projekt auch 14 Interviews mit notorischen Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern durchgeführt, die Einblicke in die Entscheidungsprozesse der Jugendlichen geben. Für künftige Studien wäre zu überlegen, ob eine grössere Zahl an Interviews zu erreichen ist. Dies sollte im Sinne einer Datentriangulation möglichst über die Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und -partner anhand ihrer Fragebögen geschehen, was im Fribourger Projekt aus Datenschutzgründen nicht möglich war und die Gewinnung gesprächsbereiter Jugendlicher bedeutend erschwerte. Auf einer breiteren Interviewbasis könnten gezielter wichtige Auslöser („Knackpunkte“) und kritische Zeitpunkte für Schulabsentismus identifiziert werden. Eine Perspektive, die bisher noch nicht berücksichtigt worden ist, ist diejenige der Eltern. Ihr Zugang zu wichtigen Ereignissen in der Familien- oder Schulbiographie ihrer Kinder kann vielversprechende Erkenntnisse erbringen, ebenso wie die Beobachtung schulbezogener Interaktionen, Auseinandersetzungen und Dialoge innerhalb der Familie. Dieser Ansatz erfordert jedoch bis zu einem gewissen Punkt auch Pionierarbeit, da der Zutritt in familiäre Alltagserfahrungen meist ein Tabu für die Forschung ist und eine auf Freiwilligkeit beruhende Stichprobenziehung mit hoher Wahrscheinlichkeit Verzerrungen mit sich bringt. Die Modellierung in dieser Arbeit ist weitgehend additiv und greift das dargestellte Arbeitsmodell nach Schulze, Ricking und Wittrock (2000) auf. Dieses könnte jedoch sicherlich auch in ein Strukturgleichungsmodell mit Mediator- und Moderatorvariablen übertragen werden, für das idealerweise jedoch mit dem Ziel kausaler Modellierung Längsschnittdaten erhoben werden sollten.

Die Untersuchung möglicher Bedingungsfaktoren und Verhaltensmuster um Schulabsentismus lässt also noch eine Vielzahl von Fragen offen. Die Suche nach Antworten auf die abschliessend formulierten Fragestellungen ist eine neue Herausforderung für die empirische Bildungsforschung und auch für die Schulqualitätsforschung. Systematische längsschnittliche Analysen, aus denen die Wechselwirkungen von Effekten der Individualebene, der Schulklasse und des Schulhauses hervorgehen, können weiterführende Antworten liefern und darüber hinaus kausale Zusammenhänge aufzeigen.

10. Literatur

10.1. Monographien, Artikel und Internetquellen

- Alliance for Excellent Education (2007): The High Cost of High School Dropouts. What the Nation Pays for Inadequate High Schools. Issue Brief, updated October 2007. Washington, DC.
- Backhaus, K., Erichson, B., Weiber, R. & Plinke, W. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Windzio, M. & Rabold, S. (2006): Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Download am 07.10.2008 von <http://www.ksan.de/download/abschlussbericht.pdf>
- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Stuttgart: Klett Cotta.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann, & M. Weiss (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-397.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-188.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (Hrsg.): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 261-333.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (1999): Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen. Hilfen zur Steigerung und Sicherung der pädagogischen Wirksamkeit. Zug: Klett und Balmer.
- Bos, T., Ruitjers, K. & Visscher, A. J. (1992): Absenteeism in Secondary Education. In: British Educational Research Journal, 18, pp. 381-395.
- Bourdieu, P. (1983): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart : Ernst Klett.
- Braun, F. (2006): Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule bei Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. In: C. Gentner & M. Mertens, Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 37-55.
- Brimm, J. L., Forgety, J. & Sadler, K. (1978): Student Absenteeism: A Survey Report. National Association of Secondary School Principals Bulletin, Feb., pp. 65-69.

- Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Bundesamt für Statistik (BfS, 2003): Pendelverkehr. Neue Definition der Agglomerationen. Bericht im Rahmen der Volkszählung 2000. Pressekonferenz vom 15. Mai 2003 in Bern, Kornhaus.
- Burke, M. J., Finkelstein, L. M. & Dusig, M. S. (1999): On Average Deviation Indices for Estimating Interrater Agreement. In: *Organizational Research Methods*, 5 (2), pp. 159-172.
- Carpenter, J. R., Kenward, M. G. & White, I. R. (2007): Sensitivity Analysis After Multiple Imputation Under Missing at Random: a Weighting Approach. In: *Statistical Methods in Medical Research*, 16 (3), pp. 259-275.
- Catterall, J. S. (1998): Independent Study: Catching Students Before They Fall Too Far. In: *The High School Magazine*, 6 (3), pp. 46-47.
- Central Advisory Council for Education (England) (1967): Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office.
- Cheng, Y. C. (1993): Conceptualization and Measurement of School Effectiveness: An Organizational Perspective. Paper presented at the AERA annual meeting, Atlanta, GA.
- City of San Diego (o.J.): Juvenile Law. Truancy, Education Code (48264). Download am 28. September 2008 von <http://www.sandiego.gov/police/about/juvlaw.shtml>
- Clyne, M. B. (1969): Schulkrank? Schulverweigern als Folge psychischer Störungen. Aus dem Englischen. von Waltraud Klüwer. Originalausgabe unter dem Titel "Absent. School Refusal as an Expression of Disturbed Family Relationships". London: Tavistock Publications/Stuttgart: Klett.
- Cohen, A. K. & Short, J. F. (1968): Zur Erforschung delinquenter Subkulturen. In: F. Sack & R. König (Hrsg.): *Kriminalsoziologie*. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 372-394.
- Coleman, J. S. (1987): Families and Schools. In: *Educational Researcher*, 16 (6), pp. 32-38.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Coleman, J. S. (1991): *Grundlagen der Sozialtheorie*. München: Oldenbourg.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998): Distinguishing Absentee Students from Regular Attenders: The Combined Influence of Personal, Family, and School Factors. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (5), pp. 629-640.
- 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, keine Seitenangabe.
- Degele, N. & Dries, C. (2005): *Modernisierungstheorie. Eine Einführung*. München: Fink (UTB).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Merz, D. (1999): *DfG-Projekt: Qualität von Schule und Unterricht*. Universität Osnabrück.
- Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I. & Weitowitz, K. (1999): Sind hohe Anteile ausländischer Schülerinnen in Schulklassen problematisch? In: *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 1, S. 56-83.
- Dreeben, R. & Barr, R. (1988). Classroom Composition and the Design of Instruction. *Sociology of Education*, 61 (3), pp. 129-142.

- Dunkake, I. (2007): Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schulschwänzen als abweichendes Verhalten. In: Wagner, M. (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, S. 13-36.
- Durkheim, E. (1930): *Le suicide. Etude de sociologie*. Paris: Felix Alcan.
- Durkheim, E. (1977; Original: 1893): Über die Teilung der sozialen Arbeit. Deutsch von Ludwig Schmidts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eder, F. (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1998): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- EDK (1997): siehe Eintrag → Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997).
- EDK (2007): siehe Eintrag → Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007).
- Ehmann, C. & Rademacker, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Vom leichtfertigen Umgang mit der Schulpflicht in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002): Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. In: *The Journal of Educational Research*, 95 (5), pp. 308-318.
- Fend, H. (1976): Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen. In H.-D. Haller & D. Lenzen (Hrsg.): *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, Lehrjahre in der Bildungsreform: Resignation oder Rekonstruktion?* Stuttgart: Klett, S. 47-88.
- Fend, H. (1977): *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Vath-Szusdziara, R. (1976): *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fogelman, K., Tibbenham, A. & Lambert, C. (1980): Absence from School: Findings from the National Child Development Study. In: L. Hersov & I. Berg (Eds.): *Out of School*. Chichester: Wiley, pp. 25-48.
- Frazier, E. F. (1997). *The Black Bourgeoisie*. New York: Simon & Schuster.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004): School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. In: *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109.
- Galloway, D. (1983): Research Note: Truants and Other Absentees. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24 (4), pp. 607-611.
- Ganter-Bührer, G. (1991). *Wenn Kinder nein zur Schule sagen*. Zürich: Pro Juventute.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J. & Leeuw, J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research*, 21, pp. 1-56.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996): Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. In: *Social Science Research*, 25, pp. 201-239.
- Greven, J. (Hrsg.) (1998): *Das Funkkolleg 1966-1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Grimm, S. (1987): *Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz*. München: Ehrenwirth.
- Haferkamp, H. (1976): *Soziologie als Handlungstheorie*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hallam, S. & Roaf, C. (1995): *Here Today, Here Tomorrow. Helping Schools to Promote Attendance*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hartung, J., Elpelt, B. & Klöser, K.-H. (2002): *Statistik*. München: Oldenbourg.
- Hascher, T. (2004): *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.

- Hauf, Th. (2007): Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den Grundschulen zum Sekundarschulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (3), S. 299-313.
- Heffner, M. (10.07.2008): Schulschwänzern soll es an den Kragen gehen. Stuttgarter Zeitung.
- Heller, K. H. & Perleth, C. (2000): KFT 4-12+R. Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision. 1. Auflage. Hogrefe: Testzentrale.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (1), S. 63-80.
- Hersov, L. & Berg, I. (Eds.) (1980): Out of School. Modern Perspectives in Truancy and School Refusal. Oxford: Pergamon Press.
- Herz, B., Puhr, K & Ricking, H. (Hrsg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildeschmidt, A. (1979): Verbreitung und Bedingungen unregelmässigen Schulbesuchs. In: A. Hildeschmidt, H. Meister, A. Sander & E. Schorr (1979) (Hrsg.): Unregelmäßiger Schulbesuch – Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz, S. 84-110.
- Holtappels, H. G.: Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (2), S. 291-323.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Holtappels, H. G. (2005): Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim und München: Juventa.
- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (1999): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim: Beltz.
- Horn, W. (1983): LPS, Leistungsprüfsystem für 9 bis 50 Jahre. 2., erweiterte und verbesserte Auflage. Hogrefe: Testzentrale.
- Hox, J. J. (2002): Multilevel Analyses. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hradil, S. (2001): Die soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., and Tremblay, R.E. (1996): Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. Unpublished manuscript.
- Jencks, C. (1972): Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.
- Jones, K. (2008): Multilevel Analysis: Practical Applications. Manuscript distributed for the Essex Summer School in SSDA. Colchester: University of Essex.
- Jones, K. & Duncan, C. (1998): Modelling Context and Heterogeneity: Applying Multilevel Models. In: E. Scarborough & E. Tanenbaum: Research Strategies in the Social Sciences. A Guide to New Approaches. Oxford: University Press, pp. 95-123.
- Johnson, A., Falstein, E., Szursk, S. & Svendsen, M. (1941): School Phobia. American Journal of Orthopsychiatry, 11, pp. 702-711.
- Kaiser, H. (1983): Schulversäumnisse und Schulangst. Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren. In: Europäische Hochschulschriften, Reihe 6, Psychologie 108. Frankfurt a. M.
- Kittl, H., Mayr, A. & Schiffer, B. (2005): Early School Leaving and Dropout. Zwischenbericht. Graz: Studienverlag.
- Kleist, F. (1930): Was geht uns der Schulschwänzer an? In: P. Oesterreich (Hrsg.): Die Neue Erziehung. Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik. XII. Jahrgang (o. Heftnummer). Jena: Verlag Karl Zwing, S. 9-17.

- Klemm, K. (29. Mai 2008): Schulforscher, aufgepasst! Die ZEIT, 21/08. Download am 07.10.2008 von <http://hermes.zeit.de/pdf/archiv/2008/21/C-Bildungsforschung.pdf>
- Köhler, H. (Hrsg.) (1981): Titel und Stelle: über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Kornmann, R. (1980): Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungswürdiger Unterrichtsqualität? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27, S. 240-242.
- Kreft, I. & De Leeuw, J. (2006): Introducing Multilevel Modeling. London: Sage.
- Kurtz, T. (2007): Bildung und Erziehung in der soziologischen Theorie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2), S. 213-249.
- Lamnek, S. (2007): Theorien abweichenden Verhaltens. 8. überarbeitete Auflage. Stuttgart: UTB.
- Lee, V. E. (1999): School Size and the Organization of Secondary Schools. In M. T. Hallinan (Ed.), Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer Academic/Plenum, pp. 327-344.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003): Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. In: American Educational Research Journal, 40 (2), pp. 353-393.
- Lee, V. E. & Loeb, S. (2000): School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers' Attitudes and Students' Achievement. In: American Educational Research Journal, 37, pp. 3-31.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & McElheron-Hopkins, C. (2006): The Development and Testing of a School Improvement Model. In: School Effectiveness and School Improvement, 17 (4), pp. 441-464.
- Lewin, K. (1982): Feldtheorie. Werkausgabe, Bd. 4. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewis, C. (1995): Improving Attendance – Reducing Truancy: A School Based Approach. In: Educational Psychology in Practice, II (i), pp. 36-40.
- Little, R. J. A. and Rubin, D. B. (2002). Statistical Analysis with Missing Data, 2nd edition, New York: John Wiley.
- Luhmann, N. (1987) : Rechtssoziologie. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luyten, H. & van der Hoeven-van Doornum, H. (1995). Classroom Composition and Individual Achievement Effects of Classroom Composition and Teacher Goals in Dutch Elementary Education. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 20 (1), pp. 42–62.
- Luyten, H., Visscher, A. & Witziers, B. (2005): School Effectiveness Research: From a Review of the Criticism to Recommendation for Further Development. In: School Effectiveness and School Improvement, 16 (3), pp. 249-279.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. In: Psychologische Rundschau, 58, S. 103-117.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Kunter, M. (2009): Assessing the Impact of Learning Environments: How to Use Student Ratings in Multilevel Modelling. In: Contemporary Educational Psychology, 34, pp. 120-131.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M & Baumert, J. (2006): Analyse von Lernumwelten. Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20 (1/2), S. 85-96.
- Maag Merki, K. (2005): Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In: G. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer, K. Maag Merki, B. Priebe, K. Schwippert, L. Stäudel & K.-J. Tillmann (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII, S. 12-13. Velber: Friedrich Verlag.
- Maaz, K., Watermann, R. & Baumert, J. (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (4), S. 444-461.
- Marsden, P. V. (2005): Recent Developments in Network Measurement. In: P. Carrington, J. Scott & S. Wasserman (Eds.): Models and Methods in Social Network Analysis. Cambridge: University Press, pp. 8-30.
- McFarland, D. A. & Thomas, R. J. (2006): Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation. In: American Sociological Review, 71 (June), pp. 401-425.

- Miller, W. (1958). Lower Class Culture as a Generating Milieu of Gang Delinquency. In: Journal of Social Issues, 14, pp. 5-20.
- Möhring, H. (2000): Schulabsentismus – Ein Problem unserer Zeit. Bestandsaufnahme und Vergleiche von Konzepten. Frankfurt (Oder): Viademica.
- Moore, D. (2004): Bigger or better? In: School Planning and Management (5). Dayton: Peter Li, pp.67-69.
- Mortimore, P. (1994): Schuleffektivität: Eine Herausforderung für die Zukunft. Referatspapier, DGfE-Kongress 1994, Dortmund.
- Moynihan, D. P. (1965): The Negro Family. The Case for National Action. Office of Policy Planning and Research: United States Department of Labor.
- Müller, S. (1990): Schulschwänzen als Problemlösungsstrategie. Eine kritische Analyse der Problematik Schulschwänzen unter besonderer Berücksichtigung einer pädagogischen Zugänglichkeit. Berlin: Dissertation.
- Mutzek, W., Popp, K., Franzke, M. & Oehme, A. (2004): Umgang mit Schulverweigerung. Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz.
- National Center for Education Statistics (2008): National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS 88). Download am 28.10.2008 von <http://nces.ed.gov/surveys/NELS88/>
- National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention (o.J.): Reducing Truancy. Download am 17.02.2008 von http://www.promoteprevent.org/Publications/center-briefs/Truancy_Prevention_Brief.pdf
- Neukäter, H. & Ricking, H. (1997): Absentismus und Verhaltensstörungen. In: H. Goetze (Hrsg.): Schulische Erziehungshilfe grenzüberschreitend. Potsdam: AVZ, S. 175 -184.
- NLI/Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (2002): Qualitätsnetzwerke, Dokumentation der Auftaktveranstaltung 27. und 28.02.2002 in der Universität Hannover. Hildesheim: NLI, S. 30-32.
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (o.J.) Download am 07.03.2008 von <http://www.schule.de/nschg/-nschg/nschg43.htm>
- Nissen, G. (1972): Schulverweigerung und Lernprotest im Kindesalter. In: Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie (22), S. 183-188.
- Nitzschmann, K. (2000): Verweigerung macht Sinn. Schulvermeiden und Weglaufen als Selbstfindung. Frankfurt a. M.: Banes & Aspel.
- OECD [Organisation for the Economic Co-Operation and Development] (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris and the Minister of Industry, Canada.
- OECD (2005a): PISA 2003 Technical Report. Paris: OECD.
- OECD (2005b): PISA 2003 Data Analysis Manual. SPSS Users. Paris: OECD.
- OECD (2005c): School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (2006): Bildung auf einen Blick 2006. OECD-Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Oehme, A. (2007): Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Oevermann, U. (1966): Soziale Schichtung und Begabung. In: B. Bernstein, U. Oevermann, R. Reichwein, H. Roth (Hrsg.): Lernen und soziale Struktur. Aufsätze 1965-1970. Amsterdam: de Munter.
- Oevermann, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 2. Auflage, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Parsons, T. (1960): Structure and Process in Modern Societies. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Parsons, T. (1967): Sociological theory and modern society. New York: The Free Press.
- Pfaff, (2008): Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens. Nur ein Risiko für die Schulkarriere? In: Zeitschrift für Pädagogik. 54 (1), S. 34-48.
- Pinquart, M. & Masche, G. J. (1999): Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In: R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 221-238.
- Plowden-Committee (1967): siehe Eintrag → Central Advisory Council for Education (England)

- Pong, S.-L. (1997): Family Structure, School Context, and Eighth-Grade Math and Reading Achievement. In: *Journal of Marriage and the Family*, 59, pp. 734-746.
- Prenzel, M., Baumert, J. & Klieme, E. (02. Juni 2008): Falscher Verdacht. Die deutsche Pisa-Studie ist nicht verwirrend, wie Klaus Klemm behauptet, sondern klar und präzise. Unklarheit stiften andere. Download am 07.10.2008 von <http://hermes.zeit.de/pdf/archiv/2008/23/C-Aufmacher.pdf>
- Puhr, K. (2002): „Ich hab es angehalten, das Rad, das Schuleschwänzen heisst“ -- Was kann die Schule tun? In: T. Simon & S. Uhlig (Hrsg.): *Schulverweigerung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 89-107.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1991): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: K. Aurin (Hrsg.): *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-45.
- Rademacker, H. (2006): Verweigerung oder Ausgrenzung? Schulversäumnisse, öffentliche Schule und das Recht auf Bildung für alle. In: C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.): *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 19-36.
- Reid, K. (1982): The Self-Concept and Persistent School Absenteeism. In: *British Journal of Educational Psychology*, 52, pp. 179-187.
- Reid, K. (1999): *Truancy and Schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2005): A Comparison between Inspection Reports on the Management of School Attendance Throughout the Education Service. *Pastoral Care*, Dec., pp. 31-41.
- Reiss, A. J. Jr. (1951): Delinquency as the Failure of Personal and Social Controls. In: *American Sociological Review*, 16 (2), pp. 196-207.
- Reissig, B. (2001): *Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern*. Arbeitspapier 5/2001. München: DJI.
- Renzulli, J. S. & Park, S. (2002): *Giftedness and High School Dropouts: Personal, Family, and School-Related Factors*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reynolds, D. (2005): School Effectiveness: Past, Present and Future Directions. In: H. G. Holtappels, K. Höhmann (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit*. Weinheim und München: Juventa, pp. 11-25.
- Reynolds, D., Jones, S. & St. Leger, S. (1976): Schools do Make a Difference. *New Society*, 37, pp. 223-225.
- Reynolds, D., Jones, D., St. Leger, S. & Murgatroyd, S. (1980): School Factors and Truancy. In: Hersov, L. & Berg, I. (Eds.): *Out of School*. Chichester: Wiley, pp. 85-110.
- Ricking, H. (1999): Schulische Handlungsstrategien bei Schulabsentismus. In: *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe, S. 1-15.
- Ricking, H. (2003): *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: bis-Verlag.
- Ricking, H. (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. *Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H., Kastirke, N., Thimm, K. (2006): Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus und Möglichkeiten der Beeinflussung. In: C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.): *„Null Bock auf Schule?“ Schulverweigerung – Handlungsansätze und -möglichkeiten*. Münster: Waxmann, S. 119-139.
- Ricking, H. & Neukäter, H. (1997): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. *Heilpädagogische Forschung*, XXIII, 2, S. 50-70.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005): Teachers, Schools and Academic Achievement. In: *Econometrica*, 73, pp. 417-458.
- Rollett, B. (2001): Anstrengungsvermeidung. In: D. H. Rost: *Handbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.), Weinheim: Beltz, S. 371-378.
- Rothman, S. (2001): School Absence and Student Background Factors: A Multilevel Analysis. *International Education Journal* Vol 2, No 1, 2001, pp. 59-68.
- Rothman, S. (2004): Staying Longer at School and Absenteesim: Evidence from Australian Research and the Longitudinal Surveys of Australian Youth. *International Education Journal*, 5 (1), 2004, pp. 113-123.
- Rubin, D. B. (1987): *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: Wiley.

- Ruch-Hofer, E. & Hamann, A. (2006): Schwänzen – Ein Problem? Ein Problem! Basellandschaftliche Schulnachrichten, 6, S. 6-10.
- Rumberger, R. W. (1995): Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. In: American Educational Research Journal, 32 (3), pp. 583-625.
- Rumberger, R. W. (2001): Why Students Drop Out of School and What Can be Done. Paper prepared for the Conference, "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?" Harvard University, January 13, 2001. Download am 17.02.2008 von <http://www.civil-rightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>
- Rumberger, R. W. & Palardy, G. (2005): Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of School Performance. In: American Education Research Journal, 41 (2), pp. 3-42.
- Rumberger, R. W. & Thomas, S. L. (2000): The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. In: Sociology of Education, 73 (1), pp. 39-67.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980): Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Effects on Children. Boston: Harvard University Press.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002): Missing Data: Our View of the State of the Art. Psychological Methods, 7 (2), pp. 147-177.
- Scheerens, J. (2002): "Improving School Effectiveness." Fundamentals in Educational Planning (68). Paris: UNESCO-IIEP.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Schreiber-Kittl, M. & Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schümer, G. Tillmann, K. J. & Weiss, M. (2003): Institutionelle und soziale Bedingungen des Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 203-218.
- Schulgesetz für Berlin: siehe Eintrag → Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2004).
- Schulleitungsfortbildung NRW (2004): Schule im rechtlichen Rahmen. Material C 1 der Fortbildung für Mitglieder der Schul- und Seminarleitung NRW, Soest.
- Schulze, G., Ricking, H. & Wittrock, M. (2000): Gefährdung durch Schulabsentismus? Wechselwirkungen von Schulschulschwänzen, Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen – Problembeschreibung und schulbezogene Interventionsstrategien. In: S. Rolus-Borgward, U. Tänzer & M. Wittrock (Hrsg.): Beeinträchtigung des Lernens und/oder des Verhaltens – Unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem. Oldenburg: DIZ, S. 273-286.
- Schulze, G. & Wittrock, M. (2000): Schulaversives Verhalten – Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: B. Warzecha (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse. München: Lit, S. 311-326.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1997): Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.
- Schwetz, H. & Subramanian, S. V. (2005): Einführung in die Mehrebenenanalyse mit MLwiN. Von der Regressionsanalyse zum Random-Slope-Modell (Forschung, Statistik & Methoden, Band 9). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2006. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Download am 03.10.2008 von <http://www.geb-pforzheim.de/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2004): Schulgesetz für Berlin. Download am 07.03.2008 <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf>
- Smink, J. & Zorn, J. (2005): Legal and Economic Implications of Truancy. Clemson, SC: NDPC.
- Sommer, B. (1985): Truancy in Early Adolescence. In: Journal of Early Adolescence, 1985, 5, pp. 145-160.

- Snijders, T. & Bosker, R. (1999): *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stamm, M. (2005a): Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, S. 20-33.
- Stamm, M. (2005b): Zwischen Exzellenz und Versagen. Schullaufbahnen von Frühlesern und Frührechnerinnen. Zürich und Chur: Rüegger.
- Stamm, M. (2006): Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, S. 285-303.
- Stamm, M. (2007): Schulabsentismus: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. In: *Die Deutsche Schule*, 1, S. 50-61.
- Stamm, M., Niederhauser, N., Ruckdäschel, C., Templer, F. & Schmid, K. (2007): Schulabsentismus in der Schweiz: ein Phänomen und seine Folgen. Schlussbericht zu Handen des Schweizerischen Nationalfonds SNF. Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009): Facetten des Schulschwänzens. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 107-122.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F. & Niederhauser, M. (2009): Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. & Lüdtke, O. (im Druck): Multilevel issues in international large-scale assessment studies on student performance. In: F. J. R. van de Vijver, D. A. van Hemert, & Y. H. Poortinga (Eds.): *Individuals and cultures in multilevel analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Staroba, F. J. (1989): *School Holding Power at an Open Admission University: A Comparative Study of Reasons Students Remain or Leave*. University of the District of Columbia.
- Steinhausen, H C; Müller, N; Winkler Metzke, C (2008): Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. In: *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2 (1), 17, pp. 1-11.
- Sturzbecher, D. & Dietrich, P. (1993): *Schulverweigerung von Jugendlichen im Land Brandenburg (Forschungsbericht des IFK, Bd. 3)*. Potsdam: Universität, Institut für Familien und Kindheitsforschung.
- Szaday, Ch., Büeler, X. & Favre, B. (1996): *Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Trends, Synthese und Zukunftsperspektiven*. Bern und Aarau: SKBF.
- Tabachnik, B. G. & Fidell, L. S. (2007): *Using Multivariate Statistics*. Fifth Edition. Boston: Pearson Editions Inc.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (2), S. 169-182.
- Thimm, K. (2000): Schulverdrossenheit – Schulschwänzen – Stören – Schulverweigerung. *SP Blatt* 1, S. 3-21.
- Thimm, K. & Ricking, H. (2004): Begriffe und Wirkungsräume. In: B. Herz, K. Puhr & H. Ricking (Hrsg.): *Problem Schulabsentismus – Wege zurück in die Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-51.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999): *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim: Juventa.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (Hrsg.) (2007): *Schulleistungen von Abiturienten. Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster: Waxmann.
- Turner, B. (1974): *Truancy*. London: Ward Lock Educational.
- Tyerman, M. J. (1968): *Truancy*. London: ULP.
- Ulich, K. (1996): *Beruf Lehrer/in*. Weinheim: Beltz.
- Valenzuela, A. (1999): *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. New York: State University of New York Press.
- Verbeek, M. (2004): *A Guide to Modern Econometrics*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Volante, L. (2004): Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. In: *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35. Download am 09.12.2008 von <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/volante.html>

- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiss, B. (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3, (56), S. 457-489.
- Wagner, M. (2007): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Schule, Familie und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weiss, B. (2007): Wer schwänzt wie häufig die Schule? In: M. Wagner (2007): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Schule, Familie und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, S. 37-54.
- Weissbrodt, T. (2007): Schulische Determinanten der Schulverweigerung - Befunde aus der PISA-Befragung. In: Wagner, M. (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, S. 85-104.
- Wetzels, P. & Wilmers, N. (2000): Verbreitung und Korrelate des Schulschwänzens – Werkstattbericht aus einer Pilotstudie. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Schulverweigerung – Absentismus – Schulschwänzen. Dokumentation der Tagung vom 23. September 1999 in Hannover, S. 37-61.
- Whyte, W. F. (1996): Street Corner Society – the Social Study of an Italian Slum. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Willms, J. D. (2003): Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000. OECD. Download am 13.10.2008 von <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>
- Windzio, M. (o.J.): Die Mehrebenenanalyse als Regressionsmodell für hierarchische Daten. Download am 09.06.2008 von <http://www.migremus.uni-bremen.de/downloads/links/tutoWorkshop.pdf>
- Witzel, J. (1969): Der Aussenseiter im Sozialisationsprozess der Schule. Eine jugendkriminologische Studie. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Woolston, W. G. (2008): Do „Great Expectations“ Matter? The Relationship between Teacher Expectations and Student Academic Success. Presentation for The Institute for Research on Education Policy & Practice, Stanford University. October 16th, 2008.
- Wright, J. S. (1978): Student Attendance: What Relates Where? NASSP Bulletin, 62 (415). Charlottesville, University of Virginia: Sagepub, pp. 115-117.
- Yang, Y. (2003). Dimensions Of Socio-Economic Status and their Relationship to Mathematics and Science Achievement at Individual and Collective Levels. Scandinavian Journal of Educational Research, 47, pp. 21-41.

10.2. Gesetzestexte und kantonale Richtlinien

- Kanton Aargau: Schulgesetz vom 17. März 1981. Grosser Rat des Kantons Aargau, GS 401.100.
- Kanton Appenzell-Ausserrhoden: Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) vom 24. September 2000. Ausserrhodische Gesetzessammlung, GS 411.0.
- Kanton Appenzell-Ausserrhoden: Verordnung zum Gesetz über Schule und Bildung (Schulverordnung) vom 26. März 2001. Kantonsrat des Kantons Appenzell-Ausserrhoden, GS 411.1.
- Kanton Appenzell-Ausserrhoden: Verordnung zu den Disziplinar massnahmen (Disziplinarverordnung) des Kantons Appenzell Ausserrhoden vom 25. März 2003, GS 411.11.
- Kanton Basel-Landschaft: Bildungsgesetz vom 06. Juni 2002. Landrat des Kantons Basel-Landschaft, GS 34.0637.
- Kanton Basel-Landschaft: Verordnung für die Sekundarschule vom 13. Mai 2003. Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft, GS 34.0968.
- Kanton Bern: Volksschulgesetz (VSG) vom 19. März 1992. Grosser Rat des Kantons Bern, GS 432.210.
- Kanton Glarus: Gesetz über Schule und Bildung (Bildungsgesetz) vom 06. Mai 2002. Landsgemeinde des Kantons Glarus, GS IV B/1/3.
- Kanton Glarus: Verordnung über den Kindergarten und die Volksschule (Schulverordnung) vom 27. Juni 2001. Landrat des Kantons Glarus, GS B IV 31/1.

Kanton Graubünden: Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz) vom 26. November 2000. Vom Volke angenommen, GS 421.000.

Kanton Graubünden: Disziplinarordnung der Gemeindeschule Vaz/Obervaz. Erlassen durch den Schulrat am 10. Dezember 2003.

Kanton Sankt Gallen: Volksschulgesetz vom 13. Januar 1983. Grosser Rat des Kantons St.Gallen, GS 213.1.

Kanton Sankt Gallen: Verordnung über den Volksschulunterricht vom 11. Juni 1996. Landammann und Regierung des Kantons Sankt Gallen, GS 213.12.

Kanton Solothurn: Volksschulgesetz vom 14. September 1969, GS 413.111.

Kanton Zürich: Gesetz über die Volksschule und die Vorschulstufe (Volksschulgesetz) vom 11. Juni 1899, GS 412.11.

Kanton Zürich: Verordnung über die Volksschule und die Vorschulstufe (Volksschulverordnung) vom 31. März 1900, GS 412.111.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Strukturelle Merkmale der teilnehmenden Schulen.....	109
Tabelle 2 Schulniveau und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler.....	110
Tabelle 3 Schulniveau und Nationalität der Schülerinnen und Schüler.....	111
Tabelle 4 Abhängige Variable.....	127
Tabelle 5 Unterteilung der Skala ‚Häufigkeit der Absenzen‘ (abhängige Variable).....	129
Tabelle 6 Erhebung der Eingangsvoraussetzungen im Schülerfragebogen.....	130
Tabelle 7 Klassengemeinschaft.....	131
Tabelle 8 Klassenrivalität.....	132
Tabelle 9 Schulklima im Schülerurteil.....	132
Tabelle 10 Persönliche Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrkräften	133
Tabelle 11 Verhalten im Unterricht.....	133
Tabelle 12 Körperliche Beschwerden.....	134
Tabelle 13 Mobbing und Bullying.....	134
Tabelle 14 Skala Anregung und Vielfalt neben dem Pflichtunterricht.....	135
Tabelle 15 Leistungs- und Unterrichtsdruck.....	135
Tabelle 16 Disziplin der Lehrperson (Schülerurteil).....	136
Tabelle 17 Skala Bedeutsamkeit schulischer Inhalte.....	136
Tabelle 18 Strenge und Kontrolle an der Schule.....	137
Tabelle 19 Allgemeiner Umgangston zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen.....	137
Tabelle 20 Reaktion der Lehrperson auf fehlende Schülerinnen und Schüler.....	138
Tabelle 21 Reaktion der Lehrperson auf schwänzende Schülerinnen und Schüler.....	139
Tabelle 22 Kriterien für eine gute Schule.....	140
Tabelle 23 Eignung, Zufriedenheit und Belastung im Beruf	141
Tabelle 24 Schülerbezogene Belastungen.....	141
Tabelle 25 Kollegiumsmerkmale.....	142
Tabelle 26 Skala Schulmanagement.....	142
Tabelle 27 Umgang mit Absenzen an den Schulen	143
Tabelle 28 Teilmodelle der Mehrebenenanalysen.....	151
Tabelle 29 Nullmodell I (2 Ebenen), Häufigkeit des Schulschwänzens im Kontext der Schule.....	159
Tabelle 30 Nullmodell II (2 Ebenen), Häufigkeit des Schulschwänzens im Kontext der Klasse.....	159
Tabelle 31 Nullmodell III (3 Ebenen), Häufigkeit des Schulschwänzens im Kontext der Schule und Klasse	159
Tabelle 32 Absenzen in Zusammenhang mit dem Geschlecht.....	162

Tabelle 33 Absentismus in Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status	163
Tabelle 34 Absentismus in Zusammenhang mit der Nationalität	164
Tabelle 35 Absentismus in Zusammenhang mit der Klassenrepetition	165
Tabelle 36 Absentismus in Zusammenhang mit der Mathematiknote.....	165
Tabelle 37 Absentismus in Zusammenhang mit der Jahrgangsstufe.....	166
Tabelle 38 Absentismus in Zusammenhang mit dem schulischen Anforderungsniveau.....	167
Tabelle 39 Deskriptive Kennwerte und Korrelationen der Prädiktoren auf Individualebene.....	169
Tabelle 40 Deskriptive Kennwerte und Korrelationen der Prädiktoren auf Klassenebene.....	170
Tabelle 41 Unterteilung der Schulen nach ihrer Schülerzahl.....	171
Tabelle 42 Unterteilung der Schulen nach geographischer Lage.....	171
Tabelle 43 Umgang mit Absenzen an den Schulen	172
Tabelle 44 Deskriptive Kennwerte und Korrelationen der Prädiktoren auf Schulebene.....	173
Tabelle 45 Unstandardisierte Koeffizienten des Basismodells.....	176
Tabelle 46 Basismodell: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte.....	177
Tabelle 47 Teilmodell 1: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte.....	183
Tabelle 48 Teilmodell 2: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte.....	187
Tabelle 49 Teilmodell 3: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte.....	192
Tabelle 50 Teilmodell 4: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte.....	197
Tabelle 51 Teilmodell 5: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte.....	203
Tabelle 52 Teilmodell 6: Varianzkomponenten und harmonische Mittelwerte.....	208
Tabelle 53 Übersicht über die Modellanpassung der Teilmodelle (proportionale Fehlerreduktion).....	209
Tabelle 54 Modellfits der sechs Teilmodelle im Vergleich.....	211
Tabelle 55 Eingangsvoraussetzung Geschlecht: Veränderung des B-Koeffizienten.....	212
Tabelle 56 Eingangsvoraussetzung sozio-ökonomischer Status: Veränderung des B-Koeffizienten.....	213
Tabelle 57 Eingangsvoraussetzung Migrationshintergrund: Veränderung des B-Koeffizienten.....	213
Tabelle 58 Eingangsvoraussetzung Mathematiknote: Veränderung des B-Koeffizienten	214
Tabelle 59 Eingangsvoraussetzung Klassenwiederholung: Veränderung des B-Koeffizienten.....	215
Tabelle 60 Eingangsvoraussetzung Jahrgangsstufe: Veränderung des B-Koeffizienten	216
Tabelle 61 Eingangsvoraussetzung Schulniveau: Veränderung des B-Koeffizienten.....	216
Tabelle 62 Innerschulische Varianzen der Modelle.....	217
Tabelle 63 Zwischenschulische Varianzen der Modelle.....	218
Tabelle 64 Intercepts der sechs Teilmodelle und des Basismodells.....	219
Tabelle 65 Zuordnung der Teilmodelle zur Absentismusskala anhand der Intercepts.....	220

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Verwendung der Begriffe Schulentwicklung, Schulqualität und Schuleffektivität.....	60
Abbildung 2 Input-Output-Modell zum Kontext Schule; basierend auf OECD.....	74
Abbildung 3 Schematik der forschungsleitenden Fragestellungen.....	97
Abbildung 4 Residualränge aller 28 Schulen in Bezug auf deren Absenzenrate.....	117
Abbildung 5 Sozialökologischer Kontext von Schulabsentismus.....	126
Abbildung 6 Schematik der forschungsleitenden Fragestellungen.....	232

Verzeichnis der Teilmodelle

Basismodell: Individuelle Eingangsvoraussetzungen.....	176
Teilmodell 1: Grösse und geographische Lage der Schule.....	181
Teilmodell 2: Umgang mit Absenzen.....	185
Teilmodell 3: Unterricht.....	190
Teilmodell 4: Ordnung und Disziplin.....	195
Teilmodell 5: Soziale Beziehungen und Klima.....	200
Teilmodell 6: Belastungen und Ressourcen der Schule.....	206