

DIE ZUKUNFT VERLIEREN? SCHULABBRECHER IN DER SCHWEIZ

Eine Schweizer Längsschnittstudie

Prof. Dr. Margrit STAMM

Mag. phil. Melanie HOLZINGER-NEULINGER

cand. MA Peter SUTER

unter Mitarbeit von: Dr. Holger STROEZEL

März 2011

Abstract

Im Zentrum dieses Berichts stehen die so genannten Dropouts. Das sind Schülerinnen und Schüler, welche die Schule abgebrochen haben, aus ihr ausgestiegen oder von ihr ausgeschlossen worden sind. Diese Thematik ist bis anhin in der Schweiz statistisch kaum untersucht, jedoch sowohl von bildungswissenschaftlicher als auch bildungs- und sozialpolitischer Relevanz. Unsere Studie ist die erste Untersuchung im deutschsprachigen Raum, die sowohl längsschnittig angelegt war, mit vor dem Dropout erhobenen Daten operieren konnte und auf der Basis der Ergebnisse ein Präventionsprogramm (STOP-DROP) entwickelt hat. Möglich wurde dies durch eine so genannte *Baseline*, d.h. eine repräsentative schriftliche Fragebogenerhebung bei N=3708 Schülerinnen und Schülern. 2.7% oder N=101 stiegen im darauffolgenden Schuljahr aus der Schule aus, weshalb sie als Dropouts bezeichnet werden können. Mit 51 von ihnen wurden während dreier Jahre insgesamt 163 qualitative Interviews zu ihren Abgangsentscheidungen und ihrer weitere Entwicklung geführt. Vor diesem Hintergrund lassen sich vier Hauptergebnisse festhalten: (a) Dropout hat unterschiedliche Ursachen und stellt in der Regel kein plötzliches Ereignis dar. Deshalb handelt es sich um ein multifaktoriell bedingtes Phänomen. (b) Klassenwiederholung, Schuleschwänzen, abweichendes Verhalten sowie das männliche Geschlecht erweisen sich als starke Prädiktoren für Dropoutverhalten. (c) Dass es den Dropout nicht gibt, verdeutlicht die anhand der qualitativen Interviews generierte empirische Typologie. Demzufolge gilt es, zwischen «Hängern», «Gemobbten», «Schulmüden», «familiär Belasteten» und «Delinquenten» zu unterscheiden. (d) Dropouts kehren in mehr als der Hälfte der Fälle ins Bildungssystem zurück. Demzufolge ist es falsch, sie ausschliesslich zu dramatisieren. In entwicklungspsychologischer Sicht kann ein Schulabbruch auch positive Effekte haben und beispielsweise die Identitätsfindung fördern. Für etwa ein Drittel der Dropouts trifft diese Bilanz allerdings nicht zu. Diese Jugendlichen haben auch drei Jahre nach ihrem Ausstieg nicht nur die Rückkehr nicht geschafft, sondern kämpfen auch mit vielen anderen Problemen. Mit Fokus auf diese Gruppe gilt es somit, Dropout zu dramatisieren. Auf der Ebene solcher Erkenntnisse skizziert unser Projekt das Präventionsprogramm STOP-DROP, das an alle im Bildungs- und Sozialwesen Tätige gerichtet ist. Es baut auf vier Säulen auf und formuliert insgesamt acht Empfehlungen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort	9
1 Einleitung.....	13
1.1 Unsere Wege zu den Dropouts.....	13
1.2 Die Dropoutstudien unseres Departements	15
1.3 Unsere Längsschnittstudie: «Die Zukunft verlieren?»	16
Teil A Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	19
2 Dropout: ein individuelles und gesellschaftliches «Problem»	21
2.1 Das Phänomen	21
2.2 Das Ausmass von Dropout.....	22
2.3 Die Konzepte und Begrifflichkeiten	24
3 Der Status quo der Forschung	27
3.1 Dropout: Wie kommt es dazu?	28
3.2 Dropouts: Was wird aus ihnen?.....	37
4 Bilanz: das theoretische Arbeitsmodell	39
Teil B Das Projekt und seine Untersuchungen	43
5 Untersuchungsdesign.....	45
5.1 Ziele des Projekts und die Fragestellung.....	45
5.2 Forschungsplan	45
5.3 Stichproben.....	47
5.4 Datenerhebungsmethoden und Instrumente	48
5.5 Datenauswertungsmethoden.....	53
Teil C Ergebnisse	59
6 Dropouts und ihre Merkmale	61
6.1 Wer sind die Dropouts?.....	61
6.2 Welche Ausstiegsformen gibt es und weshalb brechen Dropouts die Schule ab?	64
6.3 Welches sind die Bedingungen für Dropout?.....	65
6.4 Welche Faktoren machen einen Schulabbruch wahrscheinlich?	67

6.5	Wer sind typische Dropouts?	68
7	Dropouts und ihr Entwicklungsprozess.....	77
7.1	Sind Dropouts Wiedereinsteiger?	77
7.2	Abbrechertypen und ihre Wiedereinstiegsmuster	77
7.3	Fazit	80
Teil D Präventions- und Interventionsmöglichkeiten.....		81
8	Prävention und Intervention	83
8.1	Zum Status quo von Prävention und Intervention	83
8.2	Fazit	85
9	STOP-DROP – Schwerpunkte eines Präventionsprogramms	87
9.1	Vier Säulen und acht Empfehlungen: ihre Forschungsrelevanz.....	87
9.2	Die acht Empfehlungen und ihre Schwerpunkte.....	89
10	Die Zukunft verlieren? Eine Bilanz.....	93
10.1	Ziele und Aufbau	94
10.2	Die Hauptergebnisse	94
10.3	Theoretische und methodologische Reflexionen	98
10.4	Der Wissenstransfer in Bildungspolitik und Praxis: Das Programm STOP-DROP	100
Literaturverzeichnis		103
Abbildungsverzeichnis		115
Tabellenverzeichnis		115
Anhang.....		117
Anhang A: Glossar.....		119
Anhang B: Digitaler Anhang		121

Vorwort

Diese Publikation ist den negativsten Formen von Partizipation in der Schule gewidmet: den Schulabbrüchen, Schulausstiegen und Schulausschlüssen. In der Forschung spricht man von diesen Gruppen als «Dropouts», wobei oftmals auch Schulschwänzer und Schulverweigerer mitgemeint sind. Diese etwas saloppe Inklusion ist nicht ganz richtig, denn Schulausstiege stellen in der Regel die letzte Handlung einer langen Kette von Ablösungsprozessen von der Schule dar, in deren Verlauf häufig Schuleschwänzen und auch Schulverweigerung vorgekommen sind.

Schulabbrecher sind beliebte Themen der Medien. Wenn immer Daten bekannt werden, welche Hinweise auf solche Negativkarrieren von Schullaufbahnen liefern, finden sie sofort Anklang. Dies hat sich in den letzten Jahren immer wieder gezeigt. Im Frühling 2010, als Ergebnisse unserer Studie «Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz», die von der GEBERT-RÜF STIFTUNG gefördert worden ist, veröffentlicht wurden, waren sie das mediale Tagesgespräch. Das Interesse konzentrierte sich dabei vor allem auf die Anzahl der Schulabbrecher in unserem Projekt, auf die Ursachen sowie auch die Tatsache, dass Schulabbrecher nicht per se zu dumm sind, um einen Schulabschluss zu erlangen. Dass sich auch die im Feld tätigen Fachleute für die Thematik interessieren, zeigte sich auch anlässlich unserer Tagung vom 13. Januar 2011 an der Universität Fribourg. Knapp 300 Fachleute aus der Schweiz und dem Ausland nahmen an dieser Tagung teil.

Weshalb ist das Interesse an diesen Jugendlichen so gross, die letztlich Schulversager sind und keinesfalls in die gegenwärtig besonders beliebte Diskussion um Leistungselite und Leistungsexzellenz einzureihen sind? In erster Linie deshalb, weil sie das Andere, das Spektakuläre, das Rebellische und das Querdenkerische verkörpern und damit ein düsteres Bild heutiger Jugendlicher zeichnen. Die Medien scheinen Informationen besonders zu lieben, welche ein zukünftiges Leben in Randständigkeit und in sozialer Abhängigkeit betonen, den schwierigen Übergang von Schulabbrechern in die Berufswelt, ihre Desintegration und insbesondere auch ihr Hang zur Delinquenz. Verständlich deshalb, dass solche Schullaufbahnen weit mehr als geradlinige Bildungsverläufe angepasster und erfolgreicher Jugendlicher interessieren.

Erfreulich ist dabei, dass es unserem Projekt gelungen ist, das öffentliche Bewusstsein – sowohl in der Schweiz, aber auch in anderen deutschsprachigen Ländern und insbesondere auch in den Niederlanden und den skandinavischen Staaten – für diese bisher wenig beachtete Problematik zu schärfen und auch das Tabu zu brechen. Trotzdem haben die medialen Berichterstattungen fast durchgehend die verdeckte Botschaft übermittelt, dass alle Jugendlichen heute Problemfälle seien und dass ein Schulausstieg in jedem Fall in eine kriminelle Laufbahn münde. Diese Botschaft indes ist falsch. «Die Jugend von heute» oder «unserer Jugend» ist keinesfalls problematisch, sondern lediglich ein kleiner Teil von ihnen. Zudem zeigt unsere Studie ganz eindeutig: Schulabbruch kann fatale Folgen für die gesamte Lebensbahn haben, muss aber nicht.

Richtig ist, dass die Dropout-Thematik ein falsch eingeschätztes Problem darstellt. Entweder wird sie ausschliesslich dramatisiert oder dann kaum zur Kenntnis genommen. Vollständig unberücksichtigt geblieben ist bisher die Problematik der Schulaussteiger an Gymnasien. Zwar lesen wir mit Genuss über die «Genies in der Schule» (Prause, 2007), welche schlechte Schüler waren und die Schule früh verliessen oder sogar von ihr ausgeschlossen wurden.

Dass auch hierzulande ein nicht kleiner Teil von ihnen an und in der Schule scheitert, scheint jedoch wenig zu interessieren. Zumindest hat sich im Rahmen unserer Untersuchung gezeigt, dass gerade die (Pro-)Gymnasien dieser Thematik gegenüber eine deutliche Abwehrhaltung zeigten.

Welches war die am häufigsten gestellte Frage im Rahmen dieses Projektes? Es war die Frage, ob einzelne Kantone im Vergleich zu den anderen Kantonen über- oder unterdurchschnittlich viele Dropouts hätten. Offenbar spielt es eine Rolle, ob man «viele» oder «wenige» Schulabbrecher hat. Nur: Was ist «viel» und was ist «wenig»? Zwar kann man diese Frage im Vergleich mit internationalen Statistiken beantworten und feststellen, dass die Schweiz insgesamt nicht schlecht da steht, denn mit etwa 6% Schulabbrechern (Eckmann-Saillant, Bolzman & de Rham, 1994) sind wir deutlich hinter Deutschland mit etwa 7% (Statistisches Bundesamt 2004) und den EU-Ländern mit ca. 16% (EUROSTAT, 2008). Wenn man allerdings diese Frage als Folie über die aktuelle Diskussion um Schulqualität legt, dann werden alle Formen von Schulausstiegen zur negativsten Form von Partizipation und Inklusion. Partizipation und Inklusion ernst nehmen heisst somit auch, den sozialen Rechtsstaat ernst nehmen. Vor diesem Hintergrund verletzen Schülerinnen und Schüler, welche aus der Schule aussteigen, ihre genuinen Pflichten. Gleiches gilt jedoch auch für ihre Eltern und letztlich auch für die Schule, welche diese Jugendlichen an ihrem Ausstiegsverhalten nicht hindert oder dieses vermeidet.

Die vorliegende Publikation setzt an dieser Problematik an. Sie liefert empirisch basierte Grundlagen zu Fragen, wer diese Dropouts sind, weshalb sie diesen Weg gewählt und wie sie sich weiter entwickelt haben und was man gegen Dropout tun könnte. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Frage, was Dropouts den Staat kosten. Diese Frage hat die FHNW unter der Leitung von Rolf Schaeren zu beantworten versucht.¹

Gerade aufgrund der Tatsache, dass wir die Entwicklung unserer Dropouts über drei Jahre hinweg verfolgen konnten, erlauben und erfordern unsere Daten, traditionelle Sichtweisen zur Pädagogik und Psychologie des Schulausstiegs zu korrigieren: Es gibt sie nicht, die Schulabbrecher und Aussteiger. Und es gibt auch keine exakten Daten darüber, wie viele Dropouts ein Bildungssystem tatsächlich produziert. Denn solche Daten verschleiern, dass Schulabbrecher häufig wieder ins Bildungssystem zurückkehren und ihren vermeintlichen Schulabbruch eher als pubertäre Entwicklungsaufgabe vollziehen. Auch können mit dem gegenwärtig verfügbaren Datenmaterial in der Schweiz die differenziellen Kosten eines Dropouts nicht von den vielfältigen Kosten und Nutzen einer «normalen» Schulkarriere unterschieden werden. Genau aus diesen Gründen muss die Thematik differenzierter angegangen werden, als dies bis anhin in der medialen Öffentlichkeit und auch in der Bildungspolitik geschehen ist: Unsere Daten belegen nämlich die zwei Seiten einer Medaille. Die erste Seite ist die, dass zwei Drittel der Aussteiger und Abbrecher den Weg in eine geordnete Berufs- und Lebensbahn zurückgefunden haben. Die andere Seite verweist darauf, dass ein Drittel den Weg in Ausbildung und Beruf kaum (zurück)findet und in einer Sackgasse landet. Und in dieser Tatsache liegt ein gewisses soziales Dynamit für das 21. Jahrhundert.

¹ Die Ausführungen sind in einem separaten Dokument bei Herrn Schaeren unter: rolf.schaeren@fhnw.ch zu beziehen.

Die vorliegende Publikation richtet sich in erster Linie an Fachleute aus den Bereichen der (Schul-)Sozial- und Jugendarbeit, der Sozialpädagogik, der juristisch-strafrechtlichen inkl. der Bildungs- und Sozialbehörden, an Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen, an Verwaltung und Jugendpolitik, Berufsbildung, Berufsberatung sowie an interessierte Eltern. Wir legen sie in der Hoffnung vor, dass sie einen Beitrag zu einer breiten Diskussion der Thematik der Schulaussteiger in einem sachlichen Kontext liefern kann. Sie soll Einsichten in die Hintergründe ihres Handelns ermöglichen, Konsequenzen und Lösungen aufzeigen und die Bereitschaft fördern, diese Thematik nicht wie bis anhin zu tabuisieren oder zu dramatisieren. Aus diesem Grund hat diese Publikation eine praxisorientierte und keine wissenschaftliche Ausrichtung.

Mit dieser Publikation möchte ich persönlich ein Dankeschön verbinden und es an die vielen unbekanntenen Personen richten, welche an unserem Projekt «Die Zukunft verlieren?» teilgenommen haben. Es sind unzählige Lehrkräfte, Jugendliche, psychologische und pädagogische Fachleute sowie Eltern, welche bereitwillig schriftlich und mündlich unsere Fragen beantwortet haben und so das Fundament unseres Wissens überhaupt darstellen. Herzlich danken möchte ich aber auch meinen Forschungsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, die in diesem Projekt mitgearbeitet haben. Es sind dies: Holger Stroezel als Projektleiter, Matthias Felix, Melanie Holzinger, Jakob Kost, Patrik Manzoni, Sandra Moroni, Christine Sälzer, Netkey Safi, Stefanie Schaller und Peter Suter als Mitarbeitende. Der Dank geht aber ebenso an die Kollegen der FHNW unter der Leitung von Rolf Schaeren (Franz Barjak, Beat Hulliger und Tobias Schoch) sowie an Kollege Marcel Niggli, der uns in Bezug auf juristische Fragen im Zusammenhang mit Dropout und Delinquenz engagiert beraten hat. Gleiches gilt für Doris Edelman, die bei Fragen zu den qualitativen Auswertungsmethoden immer mit grosser Geduld zur Verfügung gestanden ist. Schliesslich geht der Dank an die vielen interessierten Fachleute und Laien, welche uns im Rahmen unserer Referate, Kongressbeiträge und schriftlichen Arbeiten Rückmeldungen gegeben und uns so zur vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik angeleitet haben.

Für die Fertigstellung dieser Publikation schulde ich auch persönlich vielen Menschen Dank. An erster Stelle möchte ich Melanie Stutz danken, die sich mit grosser Sorgfalt der inhaltlichen Struktur der Publikation gewidmet hat. Gleiches gilt für Martin Viehhauser, der alle Texte minutiös gegengelesen und wertvolle Anregungen gegeben hat. Schliesslich danke ich auch den zahlreichen Studierenden unserer Bachelor- und Master-Studiengänge, die sich im Rahmen von Forschungspraktika und Qualifikationsarbeiten mit der Thematik auseinandergesetzt und uns wichtige Anstösse zum Weiterdenken gegeben haben.

Fribourg, im März 2011

Prof. Dr. Margrit Stamm

1 Einleitung

In dieser Publikation werden die Erkenntnisse der von der GEBERT RÜF STIFTUNG finanzierten Längsschnittstudie zum Phänomen des Schulabbruchs dargestellt. Sie befasst sich erstmals in der Schweiz mit der Beschreibung und Erklärung des vorzeitigen Schulabbruchs von Jugendlichen und seinen Folgen. Diese Einsichten basieren dabei keinesfalls auf einem geradlinigen Erkenntnisprozess, auch wenn sie in diesem Bericht systematisch dargestellt werden. Hinter unserem Forschungsprojekt steht eine lange Arbeits- und Lerngeschichte. In ihrem Verlauf hat die Auseinandersetzung mit der Thematik mehrere Wandlungen erlebt.

1.1 Unsere Wege zu den Dropouts

Die erste Konfrontation mit Dropouts erfolgte im Rahmen der 13jährigen Längsschnittstudie zu den Bildungsbiographien von Frühlesern und Frührechnerinnen (Stamm, 2005; Stamm & Stutz, 2009). Dabei eröffnete sich eine gänzlich unerwartete Situation: erstens, dass zwei Jugendliche vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit aus vorerst unerfindlichen Gründen aus der Schule ausstiegen und zweitens, dass sie über überdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten verfügten, welche sie längst zu einer Matura befähigt hätten. Die spezifische Erkenntnis, dass sie lange Rückzugs- und Abnabelungsgeschichten vorwiesen, welche bereits früh in der Schullaufbahn begonnen hatten, machte den Blick erstmal frei für die Betrachtung von Bildungsbiographien jenseits der «Normalität». Sensibilisiert durch solche Erfahrungen liessen sich in der Folge ähnliche Biographien auch in der Studie «Begabung und Leistungsexzellenz in der Berufsbildung» (Stamm, Niederhauser & Müller, 2009) beobachten. Diese Beobach-

tungen führten zur Formulierung der These, dass die frühen Erfahrungen und diejenigen während der Einschulungsphase die zentralen Indikatoren sein müssen, welche nicht nur den späteren Schulerfolg bestimmen, sondern auch über die Anbindung der Kinder an die Schule, ihre Partizipation und den Aufbau ihrer Sozialkompetenzen entscheiden.

Die schulische Desintegration und ihr Zusammenhang mit Leistung und Bildungserfolg wurden in der Folge zu einem Schwerpunkt des Departements für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg. Vorerst waren es die Schulschwänzer. Wiederum aus der Frühleser-Studie war klar geworden, dass Schülerinnen und Schüler die Schulpflicht keinesfalls so ernst nehmen, wie dies die Schule und auch die Schulgesetze allgemein vorgeben und annehmen. Die Untersuchung «Schulabsentismus in der Schweiz» des Schweizerischen Nationalfonds (SNF), durchgeführt zwischen 2005 und 2007 (Stamm, Ruckdäschel & Templer, 2009b), förderte Erstaunliches zu Tage: Es waren keinesfalls lediglich, wie in der Fachliteratur immer beschrieben, die Realschülerinnen und Realschüler, d.h. die so genannt bildungsfernen Jugendlichen, welche der Schule mehr oder weniger oft fern blieben. Nein, auch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten legten ein ausgeprägtes Schwänzverhalten an den Tag. Dies führte uns zur Bilanz, dass Schuleschwänzen ein weit verbreitetes neues Bewältigungsmodell der vielfältigen Anforderungen darstellt, welche das Schülersein mit sich bringt. Aber es kann nicht – wie in den Medien oft verbreitet – mit dem «Weg ins Abseits» gleichgesetzt werden. Schwänzen kann sowohl ein Ausdruck schulischer Unterforderung sein und die Motivation, die Leistungsbereitschaft und vielleicht auch den Schulerfolg nachhaltig beeinflussen. Schwänzen kann aber

zum Risikomarker für den Bildungsweg werden und Jugendlichen enorme Schwierigkeiten bereiten, überhaupt den Weg in die berufliche Grundbildung zu finden. *Den* Schulschwänzer gibt es nicht.

Unter den massiven Schulschwänzern dieses SNF-Projekts fielen in der Folge einige Jugendliche auf, welche sich ganz aus der Schule ausklinkten. Da gleichzeitig die EU im Jahr 2003 den Fokus verstärkt auf solche Dropouts gelegt und dabei die Senkung der Dropoutquote auf zehn Prozent als vorrangige Benchmark für das Jahr 2010 erklärt hat, begannen wir, uns für den Status Quo in der Schweiz zu interessieren. Unsere Nachfragen beim Bundesamt für Statistik und auch bei den kantonalen Bildungsdepartementen zeigten uns jedoch das, was wir vermutet hatten: In keinem Kanton wurden zu diesem Zeitpunkt, d.h. im Jahr 2006, vorzeitige Schulabgänge erfasst. Folgedessen war klar, dass unser Land über kein empirisch abgesichertes Wissen sowohl über die Anzahl als auch die Ursachen und Hintergründe der vielfältigen Schulausstiege verfügte. Auch heute, im Jahr 2011, hat sich diese Situation nur unwesentlich geändert. Dies hat auch etwas mit der massiven Problematik zu tun, die sich immer stellt, wenn man den Anspruch erhebt, seriöse Daten zum tatsächlichen Schulabbruch und seinen vielfältigen Varianten zu erheben.

Zunächst verbergen sich hinter dem Etikett «Dropout» die unterschiedlichsten Varianten von Schulausstiegen. Sie reichen von tatsächlichem Schulabbruch über Time-out (Schulabschluss) bis zu Schul-, Wohnort- oder Klassenwechsel. Dropoutquoten sind nur schon aus diesem Grund als unzuverlässig zu betrachten. Dazu kommt, dass Dropouts eine äusserst schwierig erreichbare und für die Kontinuität der Datenerhebungen unzuverlässige Zielgruppe darstellen. So erwies es sich im vorliegenden Projekt «Die Zukunft verlie-

ren? Schulabbrecher in der Schweiz» nicht nur als ausserordentlich schwierig, sie über drei Jahre hinweg zur Teilnahme zu motivieren, sondern auch, sie zur Einhaltung vereinbarter Interviewtermine anzuhalten. Dies gelang nur, weil eine anschauliche Summe an finanziellen Teilnahmeanreizen zur Verfügung gestellt werden konnte. Werden Dropouts nicht automatisch über die Schülerstatistiken erfasst und auf die Makroebene übertragen, dann stellen die Schulen selbst eine weitere Herausforderung dar. Aufgrund unserer Erfahrungen ist davon auszugehen, dass Schulen längst nicht alle Dropouts melden oder sie nicht als Dropouts, sondern als Wohnortwechsler etc. bezeichnen. Weshalb dies so ist, dürfte am ehesten darin liegen, dass Schulen Nachfragen nach «Schulabbrechern» mit (mangelnder) Schulqualität verbinden und deshalb mit einer ‚externen Evaluation‘ in Verbindung bringen. Für das Projekt «Die Zukunft verlieren?» war diese ‚soziale‘ Tatsache für uns mit einschneidenden Konsequenzen verbunden, konnte doch nur eine viel kleinere Stichprobe generiert werden als wir ursprünglich auf Grund unserer umfassenden Vorabklärungen erwartet hatten. Gemäss den uns vorliegenden Daten und Pilotstudien waren wir bei Projektstart von einem Anteil von insgesamt etwa 5% bis 7% Schulausstiegern ausgegangen, was bei einer Stichprobe von mehr als 3500 Jugendlichen eine Quote von rund 280 Dropouts hätte ergeben müssen. In einer ersten Runde konnten jedoch nur 101 Personen identifiziert werden, von denen schliesslich 61 weiter untersucht wurden.

Als Forschende müssen wir eine solche Tatsache mit einer gewissen Enttäuschung akzeptieren. Andererseits bildet sie auch eine ausgesprochen wichtige empirische, wissenschaftliche und untersuchungstechnische Erfahrung, welche für zukünftige Untersuchungen und Theoriebildungen

massgebend sein dürfte: Dass Dropouts eine ausgesprochen schwer zu erreichende Population darstellen und sich deshalb grundsätzlich die Frage stellt, wie sie erreicht, als Dropouts identifiziert werden können und wie man Schulen dazu bringt, objektive und verlässliche Angaben zu generieren und weiterzuleiten.

1.2 Die Dropoutstudien unseres Departements

Dass Ausstiege, Ausschlüsse und Abbrüche vielfältige Formen von Schul- oder Ausbildungsabgängen darstellen und als Sinnbilder negativer Partizipation und Inklusion verstanden werden müssen, ist eine in den letzten Jahren allgemein akzeptierte Tatsache geworden. Wenn unser Bildungssystem somit offensichtliche und unbemerkte, voraussehbare und vermeidbare, aber auch unvermeidliche Schulausstiege produziert und es ihm folgedessen nicht gelingt, alle Jugendlichen zu einem Schulabschluss zu führen, dann scheint es vordringlich, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen. Diesen Auftrag haben wir in den letzten Jahren anhand verschiedener Untersuchungen umgesetzt. In chronologischer Reihenfolge sind es die folgenden Studien:

Repräsentative Studie zum Schulabsentismus (=«Absentismus-Studie»)

Diese für die deutsche Schweiz repräsentative Studie «Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen» wurde im Auftrag des Schweizerischen Nationalfonds zwischen 2005 und 2007 durchgeführt. Beteiligt waren 28 zufällig ausgewählte Schulen aus neun Kantonen der deutschen Schweiz mit insgesamt 3942 Schülerinnen und Schülern, die zwischen 11 und 18 Jahre alt waren und die 6., 7., 8. oder 9. Klasse der Sekundarstufe I besuchten. Die Studie ist in ver-

schiedenen Publikationen ausführlich dargestellt worden (Stamm et al., 2009b).

Gymnasiale Schulabbrecher (=«Dropouts Gymnasium»)

Diese Studie wurde im Jahr 2004 in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz durchgeführt. Die Stichprobe umfasste N=124 Jugendliche, die aus dem Gymnasium ausgestiegen und zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 17 und 19 Jahre alt waren. Sie wurden über Berufsberatungen, Beratungspraxen, Aushänge in Einkaufszentren und sechs Gymnasien rekrutiert. Ihre Identifikation erfolgte auf der Basis der Definition von Dropout als einer Schülerin oder einem Schüler, die oder der vor der Matura und nach Ablauf der Probezeit das Gymnasium verlassen hatte.

Schulabbrecher der obligatorischen Schule (=«Dropouts I»)

Bei dieser Studie handelte es sich um eine Pilotstudie für unsere Längsschnittuntersuchung «Die Zukunft verlieren?». Durchgeführt wurde sie im Jahr 2006. Sie basierte auf einer Stichprobe von N=93 Jugendlichen. Auch diese Jugendlichen wurden teilweise aus Beratungspraxen rekrutiert, jedoch auch aus zwei Projekten zum Schulausschluss («Time-out»). Das Alter der Jugendlichen lag zum Befragungszeitpunkt zwischen 15 und 19 Jahren. Als Dropout galt, wer die Schule vor Ablauf des Schuljahres verlassen und in keine andere Schule gewechselt hatte resp. wer nach einer Time-out-Phase zwar in die Schule zurückkehrte, sie dann jedoch trotzdem abbrach.

Überdurchschnittlich begabte Dropouts (=«Begabte Dropouts»)

Diese Studie wurde im Jahr 2007 mit 52 ehemaligen Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern im Alter zwischen 17 und 19 Jahren durchgeführt. Zum einen wur-

den sie aus unserer Studie «Hoch begabt und ‚nur‘ Lehrling?» rekrutiert, zum anderen über Beratungspraxen. Alle Personen waren im Verlaufe ihrer Schullaufbahn mit traditionellen kognitiven Fähigkeitstests als überdurchschnittlich begabt identifiziert worden (Stamm, 2006a; Sälzer, 2010).

Lehrvertragsauflösungen in der beruflichen Grundbildung (=«Dropouts Berufsbildung»)

Schmid (2009) untersuchte in ihrer Dissertation zum einen die Problematik des Lehrabbruchs zum anderen inwiefern ein Wiedereinstieg mit subjektivem Wohlbefinden einhergeht. Die Kombination dieser beiden Themenkomplexe ist durch die Längsschnittuntersuchung möglich geworden, die im Rahmen des Projekts Lehrvertragsauflösungen (LEVA) im Kanton Bern durchgeführt wurde. Untersucht wurden die Anschlusswege von N=1300 Jugendlichen.

Des Weiteren sind im Rahmen dieser Forschungstätigkeiten zahlreiche Qualifikationsarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten) entstanden. Zu nennen sind die Lizenziatsarbeiten von Hurschler (2007), Schmid (2008) und von Hessen (2010), die Masterarbeiten von Moroni (2008), Stahl (2008), Bächinger (2011) und Moeri (2011).

1.3 Unsere Längsschnittstudie: «Die Zukunft verlieren?»

Die vorangehend beschriebenen Studien bildeten die Grundlage für unsere grosse Längsschnittstudie «Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz», deren Ergebnisse in diesem Bericht umfassend dargestellt und diskutiert werden. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen stehen sechs Fragen:

- Wie viele Jugendliche brechen die Schule ab?
- Welches sind die Ursachen und Motive?
- Welche Rolle spielen Familie und Peers?
- Welche Verantwortung kommt der Schule zu?
- Wie entwickeln sich Schulabbrecher?
- Was kann man gegen Schulabbruch tun?

Diese Publikation verfolgt zwei Anliegen: Erstens will sie eine objektive Synthese dessen liefern, was wir heute zur Dropout-Thematik wissen. Die Grundlage hierfür bilden generell die in unseren Forschungsprojekten generierten Erkenntnisse, insbesondere aber unsere spezifischen, aus der Längsschnittperspektive des vorliegenden Projekts gewonnenen Befunde. Zweitens möchte sie einen Beitrag zur Entideologisierung der aktuellen bildungspolitischen Diskussion liefern. Sie will aufzeigen, dass die ausschliessliche Dramatisierung der Thematik falsch ist und dass ein differenzierter Blick Not tut. Denn der traditionell vorherrschende Blick fördert ein sich ständig wiederholendes Bild des leistungsschwachen, aus sozial benachteiligten und zerrütteten Familienverhältnissen stammenden, delinquenten und in die Sozialhilfe abgleitenden Realschülers. Zwar ist dieses Bild an sich nicht falsch. Es gibt diese Subgruppe sehr wohl und zwar auch in einem nicht zu unterschätzenden Ausmass. Aber es gibt auch Subgruppen von Dropouts, die nicht über diesen Leisten geschlagen werden können. Dropouts können auch aus bildungsnahem Elternhaus stammen, aus (vordergründig) intakten Familienverhältnissen und aus Familien, in denen Bildung eine grosse Rolle spielt. Differenziert man den Blick auf Dropouts auf diese Weise, dann zeigt sich auch, dass Dropoutverhalten nicht aus-

schliesslich Kennzeichen abweichenden Verhaltens darstellen muss, sondern auch als aktive Identitätssuche verstanden werden kann, die insgesamt mit wenig nachteiligen Folgen für das Individuum verbunden ist.

Vor diesem Hintergrund versucht der Bericht auch, die wissenschaftlichen Befunde in ein verständliches Praxiswissen zu überführen. Diesen Anspruch lösen wir in Kapitel 8 ein. Damit bekommt die Leserschaft ein Instrument in die Hand, das ihr nicht nur Wissen vermittelt, sondern sie auch anregt, sich mit den aktuellen und den zu erwartenden Diskursen auseinanderzusetzen und sich dabei ein eigenes Urteil zu bilden.

Insgesamt umfasst der Bericht 4 Schwerpunkte und 10 Kapitel. Der einleitende Teil A umreist das Phänomen, skizziert den Forschungsstand und erläutert die theoretischen Grundlagen des Projekts. Kapitel 2 nähert sich dem Phänomen, indem auf bereits bestehende Konzeptionalisierungen, das Ausmass der Problematik und die Begrifflichkeiten eingegangen wird. Ausgehend von dieser Annäherung an die Thematik zeigt Abschnitt 3 den aktuellen Forschungsstand auf. Diese Erkenntnisse werden in Kapitel 4 bilanziert und münden in einer Synthese in Form des in dieser Studie verwendeten Arbeitsmodells. Der zweite Schwerpunkt, Teil B, widmet sich dem Projekt und seinen Untersuchungen. Neben der Erläuterung der Projektziele, des Forschungsdesigns und der Stichproben werden sowohl die Datenerhebungsmethoden und die verwendeten Instrumente als auch die Datenauswertungsmethoden vorgestellt. Damit wird der Überblick über den Verlauf des Gesamtprojekts gegeben. Teil C befasst sich mit den vielfältigen Ergebnissen des Projekts. In einem ersten Schritt werden in Kapitel 6 Antworten auf die Fragen, wer die Dropouts sind und wie sie charakterisiert werden kön-

nen, gegeben. Dies erfolgt mittels zweier unterschiedlicher methodischer Zugänge. Anhand der Daten der quantitativen Querschnittuntersuchung werden die Dropouts deskriptiv analysiert und auf die strukturellen als auch individuellen Bedingungen ihres Dropouts hin untersucht. Auf der Basis dieser Analysen werden zwei Gruppen von Jugendlichen, eine dropoutgefährdete und eine «dropoutimmune», einander gegenübergestellt und Differenzen zwischen den beiden Gruppen herausgeschält. Anschliessend wird das Bild von den Dropouts anhand der Daten der qualitativen Langzeitstudie weiter ausdifferenziert. Diese Analyse mündet in eine spezifische Typologie, welche die verschiedenen Faktoren, die den Abbruch forcieren, klassifiziert. Die Frage, was aus den Dropouts wird und welche Folgen und Entwicklungsperspektiven nach dem Schulabbruch bestehen, wird in Kapitel 7 für jeden Typus gesondert beleuchtet. Im vierten Schwerpunkt der Publikation, in Teil D, werden Präventions- und Interventionsmöglichkeiten dargestellt (Kapitel 8) und ein Präventionsprogramm präsentiert (Kapitel 9). Abschliessend erfolgt in Kapitel 10 eine allgemeine Diskussion unserer Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Frage, welche theoretische und praktische Bedeutung unseren Erkenntnissen zukommt, sowie eine Formulierung von Forschungsdesideraten. Im Anhang findet sich neben einem Glossar die Studie der FHNW zu den ökonomisch-volkswirtschaftlichen Kosten von Schulabbrüchen.

TEIL A

THEORETISCHE GRUND- LAGEN UND FORSCHUNGS- STAND

2 Dropout: ein individuelles und gesellschaftliches «Problem»

2.1 Das Phänomen

Dropout, auch als Schulabbruch bezeichnet, umfasst ein äusserst komplexes und auch brisantes Phänomen, das weder monokausal erklärt noch aus einer singulären Perspektive betrachtet werden kann. Rumberger schlägt vor, das Phänomen «[...] itself might better be viewed as a process of disengagement from school [...]» (2001, S. 111). Dabei handelt es sich um einen längeren Prozess, an dem verschiedene Akteure und Faktoren involviert sind (vgl. auch Finn, 1989; Tinto, 1993), wie in einigen Studien empirisch nachgewiesen werden konnte (vgl. Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Garnier, Stein & Jacobs, 1997; Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008).

Für das Individuum stellt ein Schulabbruch, unabhängig des Zeitpunkts des Ausscheidens aus dem Schulsystem, ein einschneidendes Ereignis dar. Der Schulabbruch ist ein Prozess, der zum Teil schon früh in der Schullaufbahn beginnt und sich in seiner Ausgestaltung als höchst komplex erweist. Blaug (2001) beschreibt diese Abkoppelung als einen Prozess der gegenseitigen Ablehnung oder Zurückweisung. Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, distanzieren sich nicht nur von ihr und den Lehrpersonen, sondern entfremden sich von den Mitschülern. Weil sie sich stattdessen mit anderen, potenziellen Schulabbrechern anfreunden, haben sie damit zu rechnen, von Schulveranstaltungen ausgeschlossen zu werden. Wie auch immer der Abkoppelungsprozess beschrieben wird, Schulabbruch sowie deren Vorläufer wie z.B. Schulmüdigkeit oder zeitweiliges Schwänzen, beginnen häufig bereits in der Grundschule und verfestigen sich ca. im zwölften Lebensjahr (Stamm,

2009a). Der Höhepunkt der Schulverweigerungsquote wird zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr erreicht (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Dies sind weitere Hinweise dafür, dass Schulabbruch alles andere als eine Kurzschlussreaktion darstellt (Bost & Riccomini, 2006). Auch sehen sich Dropouts nicht durchgehend als Versager. Viele erachten den Schulabbruch als positiven Schritt in Richtung individuelle Zielerreichung, als Teil eines wichtigen Entwicklungsprozesses, der das individuelle und soziale Erwachsenwerden markiert. Vorzeitiges Ausscheiden aus der Schule bedeutet somit je nach Individuum etwas Anderes (vgl. Stamm, 2007).

Der Schulabbruch bildet allerdings nicht das Ende einer langen Ereignisverkettung. Denn sofern die «Abwärtsspirale» nicht unterbrochen werden kann, schreitet sie auch nach dem Ausscheiden aus der Schule noch weiter voran (Finn, 1989). Die Forschung zeigt deutlich, welche Folgen aus frühzeitigem Schulabbruch sowohl für das Individuum selbst als auch für die Gesellschaft resultieren können (vgl. Rumberger, 2004). Obwohl ein Schulabschluss noch lange keine Garantie dafür ist, tatsächlich einen beruflichen Ausbildungsplatz zu finden, stellen qualifizierende Schulabschlüsse in unserer Gesellschaft eine notwendige Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt und zu den daran geknüpften Einkommenschancen dar. Entsprechend ist eine der am meisten erwähnten Folgen des vorzeitigen Schulabbruchs die Arbeitslosigkeit. Schulabbrecherinnen und -abbrecher haben ein deutlich höheres Risiko arbeitslos zu werden oder für eine geringe Entlohnung arbeiten zu müssen (vgl. Rumberger, 1995; Baker, Sigmon & Nugent, 2001; Riepl, 2004; Steiner & Steiner, 2006; Kaufman, Alt & Chapman, 2004). In diesem Zusammenhang weist die European Commission DG EAC (2005) darauf hin,

dass in Deutschland Dropouts im Jahre 2004 im Vergleich zu den anderen EU-Mitgliedsstaaten einem höheren Risiko ausgesetzt waren, arbeitslos zu sein oder zu werden als Nicht-Schulabbrecher (vgl. Moroni & Stahl, 2008). Ausserdem scheinen sie sich deutlich schlechter auf dem Arbeitsmarkt zurechtzufinden als diejenigen, welche einen Schulabschluss machten. Sie scheinen sich seltener am Prozess des lebenslangen Lernens zu beteiligen und daher geringere Chance zu haben, sich später im Leben höher zu qualifizieren. Insofern kann Bildung in ihrer Bedeutung als Humankapital kaum überschätzt werden. Sie ist eine unabdingbare Ressource für individuelle Wohlfahrt.

Aus gesellschaftlicher Perspektive bedeuten Dropouts einen unerwünschten Outcome des Bildungssystems. Insbesondere vor dem Hintergrund der vorliegenden empirischen Befunde aus den USA, wonach Dropouts tatsächlich massiv stärker von Arbeitslosigkeit bedroht sind, häufiger (staatliche) Sozialleistungen beziehen, häufiger gesundheitliche Probleme haben und ein überdurchschnittlich deviantes oder gar kriminelles Verhalten zeigen. Somit stellen sie für die Gesellschaft ein zentrales soziales Problem dar und haben für den Staat eine massive Belastung der Kassen zur Folge (vgl. Rumberger, 1995; Baker et al., 2001; Kaufman et al., 2004; European Commission DG EAC, 2005; Renzulli & Park, 2002).

2.2 Das Ausmass von Dropout

Die Thematik, welche in den angloamerikanischen Ländern seit langer Zeit als öffentliches und wissenschaftlich bearbeitetes Problem anerkannt ist, ist in ganz Europa und so auch in der Schweiz hoch aktuell. Laut der Bundesverfassung dürfte es in der Schweiz Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, eigentlich gar

nicht geben, denn in der Regel dauert die Schulpflicht bis zum Abschluss der Oberstufe. Dropout wird entsprechend bagatelisiert oder gar negiert. Dies ist der Kontext, weshalb die Thematik bisher nicht nur eine gesellschaftspolitische und wissenschaftliche Black Box darstellte, sondern auch in Bezug auf das statistische Datenmaterial inexistent war. In Deutschland und Österreich ist dies ähnlich. Riepl (2004) führt dies auf die Tatsache zurück, dass die Dropoutproblematik erst in den letzten Jahren zunehmend die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit erlangte und der Begriff des Schulabbruchs zu unscharf sei, um ihn als spezifische Analysekategorie zu verwenden. Dropouts werden in der Schweiz von keinem Kanton – folgedessen auch nicht vom Bundesamt für Statistik – erfasst, so dass man auf Erfahrungen einzelner Ämter und Institutionen angewiesen ist. Sie müssen geschätzt werden oder die Daten aus bereits vorhandenen Studien entnommen werden. In grösseren Städten und Agglomerationen geht man gemäss der Auskunft Schulpsychologischer Dienste von jährlich 100 bis 200 Schulabbrechern aus und eine ältere SNF-Studie zu Jugendlichen ohne Qualifikation von sechs bis neun Prozent (Eckmann-Saillant et al., 1994). Brisant ist zudem die Tatsache, dass Time-out-Schulen² gegenwärtig wie Pilze aus dem Boden schiessen (vgl. Mettauer & Szaday, 2005; Hascher, Knauss

² Time-out Schulen nehmen die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen für eine bestimmte Zeit auf, um sie dann wieder in der regulären Schule zu reintegrieren. Aus den beiden aktuellen Evaluationen zu Time-out-Projekten (vgl. Mettauer und Szaday (2005); Hascher, Knauss und Hersberger (2004)) wissen wir jedoch, dass 70% ausgeschlossen werden und nicht mehr in ihre ursprüngliche Schule zurückkehren.

& Hersberger, 2004; Schweizerischer Nationalfonds (SNF), o.J.).

Innerhalb der Europäischen Union erfüllen jährlich 15.9% der Jugendlichen ihre obligatorische Schulpflicht nicht, weil sie ohne qualifizierenden Abschluss die Schule verlassen. Die EU hat im Jahr 2003 beschlossen, angesichts der hohen Dropoutraten in den Mitgliedsländern deren Senkung auf zehn Prozent als vorrangige Benchmark

für das Jahr 2010 zu erklären (Rat der Europäischen Union, 2009). Zu den Dropouts gehören gemäss EUROSTAT junge Erwachsene zwischen 18 und 24 Jahren, welche höchstens die Sekundarstufe I absolviert haben und keine Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme besuchen. Einigen Ländern wie beispielsweise Deutschland ist dies mit einer Dropoutquote von 7.6% bereits im Schuljahr 2004/2005 gelungen (vgl. Stamm, 2007a), die damit etwa halb

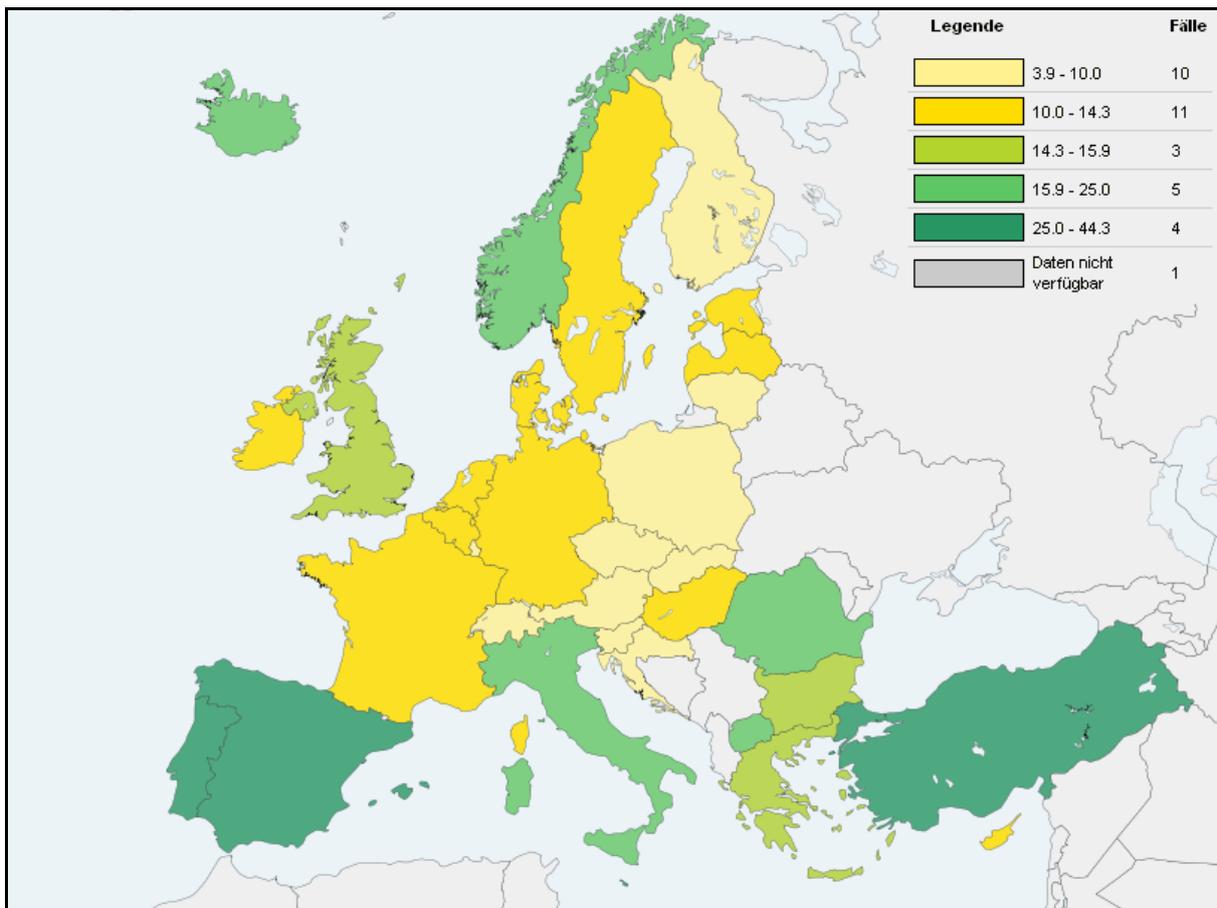


Abbildung 1: Geographische Übersicht der EU Benchmark 2010 (EUROSTAT, 2009)³

³ Alle Länder unter 10% entsprechen der EU-Benchmark 2010 und haben somit das Ziel erreicht. Die zweite Schwelle 14.3% entspricht der EU-25-Durchschnittsrate und die dritte Schwelle 15.9% der EU-15-Durchschnittsrate. Als letzte Schwelle wurde 25% gewählt, um die Extremfälle deutlich zu machen.

so hoch wie der gesamteuropäische Durchschnitt liegt. Wie Abbildung 1 zeigt, haben insgesamt zehn der 34 Europäischen Staaten die Benchmark von 10% erreicht, dazu gehören die Tschechische Republik, Litauen, Luxemburg, Österreich, Polen, Slowenien, Slowakei, Finnland, Schweiz und Kroatien, während elf Länder diesen knapp verpasst haben und unter

dem Durchschnittswert der EU liegen. Alle übrigen Staaten weisen eine Rate zwischen 16.7% und 44.3% auf. Besonders negativ fallen Spanien, Portugal, Malta und die Türkei mit einer Dropoutrate von über 25% auf (vgl. Abbildung 1)

Abgesehen von Spanien, Malta, Portugal und der Türkei mit ihren extremen Dropoutraten zeigen sich in den Vereinigten Staaten ähnliche Dimensionen. Jedes Jahr verlässt zwischen zwölf und zwanzig Prozent der Jugendlichen die High School vorzeitig ohne Abschluss. Dabei hat Rumberger ausgehend von der Hypothese, dass bei den Dropouts soziodemographische Minderheiten übervertreten sind, bereits 1995 vorhergesagt, dass die Anzahl der Schulabbrecher aufgrund des demographischen Wandels ansteigen wird, da die Schülerzahlen gesellschaftlicher Minoritäten zunehmend ist. Rumbergers Hypothese konnte zumindest für die Vereinigten Staaten empirisch bestätigt werden, was auch die Mühen der amerikanischen Regierung erklärt, die seit Anfang der 1990er Jahre versucht, die Dropoutrate zu senken (vgl. Balfanz & Legters, 2004). Insgesamt sind entsprechende Berechnungen und auch die statistischen Erhebungen ausgesprochen umstritten, nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Definitionen und Dropoutkonzepte.

2.3 Die Konzepte und Begrifflichkeiten

Ein Blick in die Literatur bestätigt die Vielfaltigkeit und Uneinheitlichkeit der Begriffe und Konzepte, wobei sich die Situation im englischen und deutschen Sprachraum unterschiedlich darstellt. In den anglo-amerikanischen Ländern wurden in der bisherigen Forschung vor allem die Begriffe «Dropouts» (USA) und «Early school leavers» (Grossbritannien) verwendet (vgl. Stamm, 2007a; Blaug, 2001). In den USA

gilt als Dropout, wer die Schule ohne allgemeinen Schulabschluss (High School) verlässt. Verwirrender wird die Begriffsfrage im europäischen und insbesondere im deutschsprachigen Raum. Der Begriff «Dropout» wurde in den späten 1960er Jahren von der Bildungsökonomie in den deutschen Sprachraum eingeführt, wo er entweder direkt aus dem Englischen übernommen oder übersetzt wurde, etwa als Schulabbruch oder frühzeitiger Schulabgang (Knapp, Hofstätter & Palank, 1989). Ausserdem führen neben dem Import und der Adaption der angloamerikanischen Terminologie eine Reihe deutscher Begriffe wie Schulabbrecher, Schulabgänger, Schulverweigerer etc. eine irreführende Koexistenz. Problematisierend kommt hinzu, dass die Thematik sowohl in der Fachliteratur als auch in statistischen Erhebungen nur spärlich aufgearbeitet ist (Stamm, 2007a). Eine Ausnahme bildet der statistische Informationsdienst der Europäischen Union EUROSTAT (2008), der eine vergleichende Statistik von «Early school leavers» führt. In diesem werden die frühen Schulabgänger als junge Erwachsene zwischen 18 und 24 Jahren definiert, welche höchstens die Sekundarstufe I absolviert haben und keine Aus- oder Weiterbildungsmassnahme besuchen (vgl. Kapitel 2.2). Aus einer wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Perspektive wären Bezeichnungen wie «junge Unqualifizierte» (vgl. Lechner, Reiter, Reiter & Weber, 1997) oder «Jugendliche ohne Berufsausbildung» geeigneter und zielgerichteter, hingegen ist es aus einer schulzentrierten oder bildungspolitischen Sicht verständlich, dass von «Early school leavers» gesprochen wird, da der Bezugspunkt das Bildungssystem ist, dem die Jugendlichen nicht mehr angehören (Riepl, 2004).

Neben EUROSTAT nimmt der Deutsche Bildungsbericht (2008, S. IX) eine Spezifizierung der Begrifflichkeit vor. Er differen-

ziert zwischen Schulabgängern, Schulabbrechern sowie Ausbildungsabbrechern:

- *Schulabgänger*: Zu ihnen gehören Jugendliche, welche nach Vollendung der Schulpflicht einen Ausbildungsgang verlassen, ohne in einen anderen allgemeinbildenden Ausbildungsgang zu wechseln. Der Bezug auf die Vollendung der Schulpflicht ist relevant, da er auf den rechtlichen Status der Schulbildung verweist und als Differenzierungskriterium gegenüber Schulabbrechern zum Einsatz kommt.
- *Schulabbrecher*: Zu ihnen werden Schülerinnen und Schüler gezählt, die noch vor Vollendung der Schulpflicht ohne Abschluss die Schule verlassen.
- *Ausbildungsabbrecher*: Diese umfassen Jugendliche, welche einen beruflichen Ausbildungsgang vorzeitig abbrechen und somit im Vergleich zu den Schulabbrechern die obligatorische Schulpflicht erfüllen. Diese Wahl der Begrifflichkeit verweist auf die Tatsache, dass die Schule zu unterschiedlichen Zeitpunkten und somit auf verschiedenen Schulstufen vorzeitig «verlassen» wird.

Andere Terminologien beziehen sich stärker auf die Motive des Dropouts. Riepl (2004) unterscheidet von den Schulabgängern und -abbrüchen die Schulverweigerung. Er definiert sie als «die Absenz von schulpflichtigen Schülern, die die Schule aufgrund der Schulpflicht noch nicht abbrechen können» (Riepl, 2004, S. 7). Wieder andere Typologien sprechen von Schulverweigerungen und differenzieren zwischen dem Status permanent resp. gelegentliche Schulverweigerung sowie der Dauer des Dropouts. Schreiber-Kittl und Schröpfer (2002) gelangen so zu einer Viertertypologie und teilen Dropouts in permanente Kurzzeitschulverweigerer, gelegentliche Langzeitschulverweigerer, permanente Langzeitschulverweigerer sowie notorischen Schulverweigerer ein.

Die Diversität der Konzepte und Begrifflichkeiten verweist auf die verschiedenen Dimensionen, die dem Phänomen zu Grunde liegen (Zeitpunkt des Dropouts, Motiv, Dauer etc.). Gemeinsam ist ihnen der Bezug auf Jugendliche ausserhalb des Bildungssystems. Insofern können Dropouts als diejenigen betrachtet werden, die aus dem Bildungssystem «ausscheiden» und sich nachhaltig von denen unterscheiden, die stetig im System bleiben (vgl. Drinck, 1994). Diese Verallgemeinerung hat den Vorteil, dass die unterschiedlichsten Dimensionen des Phänomens mit eingeschlossen werden können, riskiert aber eine gewisse Vagheit. Hinzu kommt, dass der Begriff Dropout die Abbruchentscheidung auf der individuellen Ebene verortet und somit direkt oder indirekt die betroffenen Jugendlichen selbst verantwortlich gemacht werden (vgl. Blaug, 2001; Riepl, 2004).

Dennoch verwenden wir in unserer Studie diese weitgefaste Definition des Begriffs «Dropout» wie auch synonym dazu den Begriff «Schulabbrecher». Dabei berücksichtigen wir neben dieser individuellen Perspektive die Tatsache, dass auch Schulen am Abbruchentscheid beteiligt sind und dass Dropout kein kontinuierlicher Zustand sein muss. Dropouts können zu Wiedereinsteigern und Aufsteigern, aber auch zu tatsächlichen Aussteigern werden. Eine solche weitgefaste Definition ermöglicht es, das Phänomen in seiner Breite und Tiefe zu erfassen und überlässt uns die Freiheit, das Feld aufgrund der Empirie zu strukturieren.

3 Der Status quo der Forschung

Wie bereits aufgezeigt, ist im Gegensatz zur Schweiz und zur gesamten deutschsprachigen Forschung die Dropoutproblematik im anglo-amerikanischen Sprachraum seit Jahren ein breit bearbeitetes und gesellschaftlich stark beachtetes Thema. Das zeigt sich allein an der Tatsache, dass die Abfrage in der ERIC⁴ Datenbank mehr als 5000 Artikel zu Tage fördert. Filtert man die zahlreichen Aufsätze mit rein bildungspolitischem Charakter heraus, so lassen sich die Forschungsaktivitäten zu insgesamt fünf Schwerpunkten verdichten (Stamm, 2006a):

- Arbeiten, die sich auf individuelle Merkmale von Jugendlichen wie Geschlecht, Herkunft, Intelligenz und Schulleistung und deren Zusammenhang mit dem Dropout konzentrieren (vgl. Barrington & Hendricks, 1989; Barro & Kolstad, 1987).
- Arbeiten, die vor allem die Entwicklungsperspektive betonen, häufig längsschnittartig angelegt sind (vgl. Alexander et al., 1997; Fine, 1991; Finn, 1989; Garnier et al., 1997) und entweder den schulischen Misserfolg oder die fehlende Partizipation als ursächlich für den Schulabbruch identifizieren.
- Arbeiten, die auf einen einzelnen Bereich fokussieren und den Zusammenhang mit Dropout untersuchen. Zu nennen sind insbesondere die Untersuchungen zur Bedeutung von Peers (vgl. Ellenbogen & Chamberland, 1997; Olweus, 1993), von Klassenwiederholung und Schulpräsenz (vgl. Grissom & Shepard, 1989; Roderick, 1994; Stamm et al., 2011), von Testergebnissen und Übertrittsraten (vgl. Rumberger & Palardy, 2005), zum Zusammenhang von Dropout und Hochbegabung (vgl. Renzulli & Park, 2002) oder zur familiären Unterstützung (vgl. Alexander et al., 2001).
- Arbeiten, die Dropout in den breiteren Kontext schulischer Leistung stellen (vgl. Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986; Coleman, 1990; Croninger & Lee, 2001) oder die Perspektive der Resilienz betonen (vgl. Astone & McLanahan, 1991; Catterall, 1998).
- Arbeiten, die den Blick um die institutionelle Perspektive erweitern und die Rolle der Schule in den Blick nehmen (vgl. Lee & Burkam, 1992; Lee & Burkam, 2003; Riehl, 1999; Rumberger & Palardy, 2005; Wehlage & Rutter, 1986).

Hinter diesen fünf Schwerpunkten stehen unterschiedliche Vorstellungen über die Verantwortlichkeiten für den Schulabbruch. Die ersten drei Perspektiven entsprechen dem traditionellen Mainstream, der die Verantwortlichkeit des Schulabbruchs dem Individuum zuschreibt und psychologische sowie soziale Merkmale ins Zentrum stellt. Der vierte und explizit der fünfte Schwerpunkt hingegen erweitern den Blickwinkel auf den Kontext institutioneller Art und fragen, welchen Anteil die Schulen an Entscheidungen tragen, die zum Schulabbruch führen. Diese jüngere Forschungsperspektive liefert sowohl empirische (vgl. Lee & Burkam, 2003) sowie theoriebasierte (vgl. Riehl, 1999) Hinweise für die Vermutung, wonach Schulen über ihre Organisation, ihre Struktur und ihr Schulklima Dropoutverhalten aktiv beeinflussen.

⁴ Education Resources Information Center, welches die grösste digitale Datenbank für erziehungswissenschaftliche Literatur darstellt.

3.1 Dropout: Wie kommt es dazu?

Aufbauend auf diesen unterschiedlichen Forschungsaktivitäten lässt sich daher ein Rahmenkonzept erstellen, das zwei verschiedene Zugänge zum besseren Verständnis der Entwicklungsdynamik, die zum Schulabbruch führt, herausstreicht. Es gibt Antwort auf die Frage, weshalb Jugendliche letztlich die Schule abbrechen. Dabei sind zwei Zugänge zu unterscheiden: ein traditioneller Zugang, der auf die individuelle und ein neuerer Zugang, der auf die institutionelle Ebene fokussiert.

Auf das Individuum zentrierte Perspektive

Aus der auf das Individuum fokussierenden Perspektive gelten einzelne Persönlichkeits- und Familienmerkmale sowie sozioökonomische Hintergrundfaktoren als primäre Ursachen für Dropout. Dabei wird der Schulabbruch als weitgehend freiwilliger Akt individueller Nachlässigkeit verstanden und – falls er auch mit disziplinarischen oder strafrechtlichen Problemen verbunden ist – als individuelle Pflichtverletzung. Dropout wird deshalb als eine Form von abweichendem Verhalten verstanden.

Weil diese Perspektive bis anhin dominant war, sind die personellen Charakteristika forschungsmässig auch am besten dokumentiert. Am bedeutsamsten – und beinahe schon als «pädagogische Folklore» zu bezeichnen – sind hierbei Untersuchungen, die Geschlecht, Herkunft und Sprache als Prädiktoren ausweisen (vgl. Ekstrom et al., 1986). Die Liste der dazugehörigen potenziellen Prädiktoren ist lang und ziemlich konsistent. Zwar besteht kein Konsens, welcher der Prädiktoren die stärkste Vorhersagekraft aufweist. Doch ist sich die Forschung weitgehend darüber einig, dass

es sich beim Phänomen Dropout um einen multifaktoriellen Zusammenhangskomplex handelt.

Geschlecht: In der Forschung ist das Bild vorherrschend, wonach Dropout ein Phänomen darstellt, von dem männliche Jugendliche deutlich stärker betroffen sind als weibliche (vgl. Tansel, 1998; UNICEF Romania, o.J.; Varesano, Friscik & Trochu-Grasso, 2008; Traag & van der Velden, 2006). Gemäss Rumberger & Lamb (2003) brechen Jungen dreimal häufiger die Schule ab als Mädchen. Ein ähnliches Bild, allerdings nicht in dieser deutlichen Ausprägung, zeigt die deskriptive Analyse von EUROSTAT (2008), wie in Abbildung 2 ersichtlich ist. In allen Ländern bis auf die Türkei, Rumänien, Mazedonien und Bulgarien liegt die Dropoutrate der Jungen über derjenigen der Mädchen.

Die Gründe für diese Geschlechtsspezifität sind nicht in allen Facetten erforscht. In neuester Zeit verläuft die Diskussion darüber in einem umfassenderen Rahmen. Auslöser sind neue Messmethoden, die aufzeigen, dass Mädchen in ebenso bedeutendem Ausmass die Schule abbrechen, die Gründe jedoch meist andere sind – Schwangerschaft, Unterstützung von Familienmitgliedern, psychotische Erkrankungen, Mobbing (vgl. National Economic and Social Forum, 2001) – und deshalb seltener als Dropouts registriert werden. Mädchen gehören zur möglicherweise relativ grossen Gruppe der so genannten «Hidden Dropouts» (Civil Rights Project, 2006). Somit ist das Geschlechterverhältnis hinsichtlich der Dropoutrate zu relativieren. Vielmehr ist mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Problemkonstellationen und -manifestationen, die zu einem Schulabbruch führen, zu rechnen.

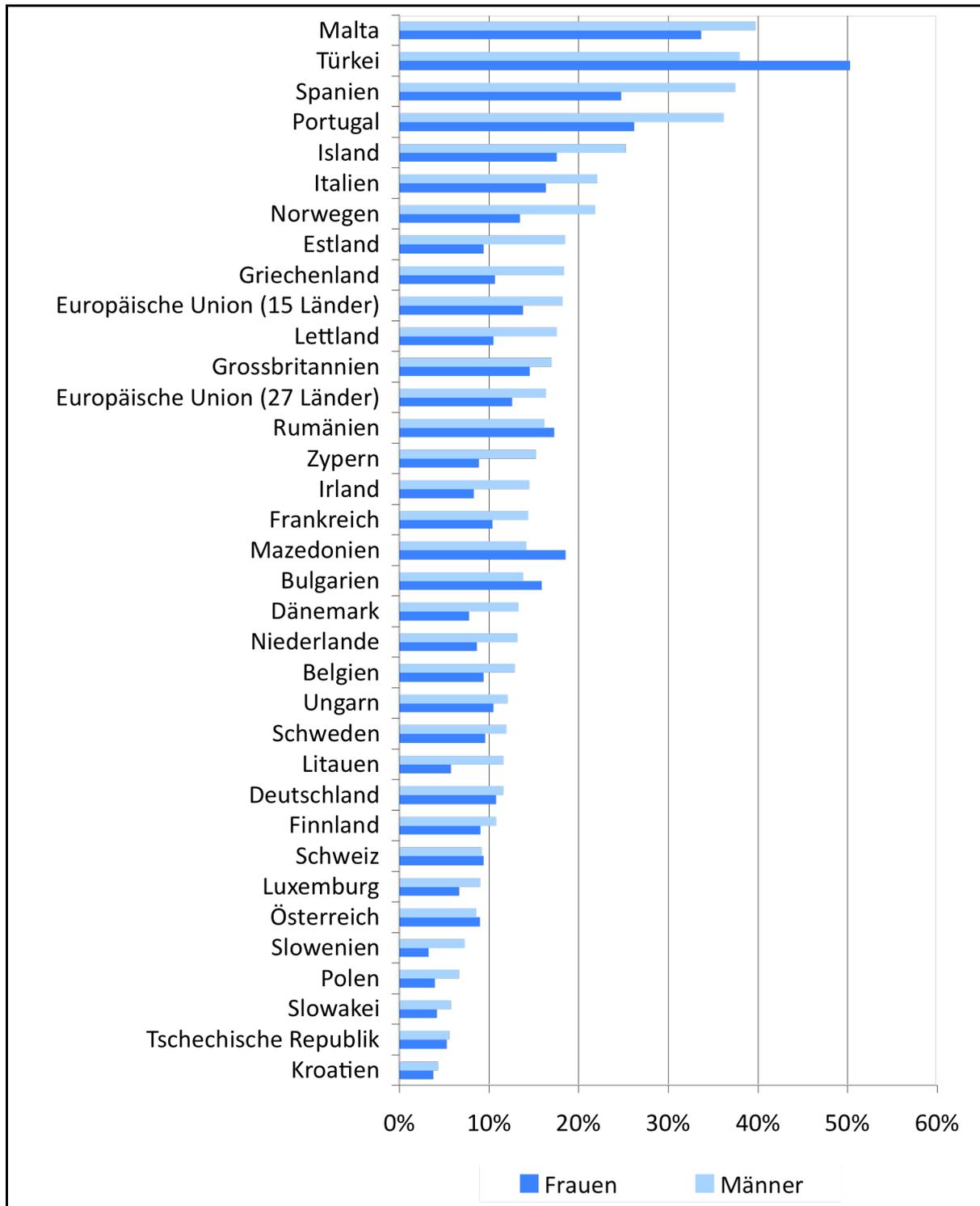


Abbildung 2: Ausmass der Early school leaver in Europa nach Geschlecht (EUROSTAT, 2008)

Leistungsmerkmale: Ebenfalls als starke Prädiktoren für den Schulabbruch gelten leistungsrelevante Hintergrundvariablen wie Schulnoten, Klassenrepetition und kognitive Fähigkeiten sowie personenbezogene und umweltabhängige Faktoren

(Leistungsmotivation, Verhaltens- und Disziplinprobleme, Schulschwänzen). Jugendliche, die diese Faktoren auf sich vereinen, gelten generell als Schüler mit Risikofaktoren (vgl. Cairns, Cairns & Necker-mann, 1989; Ensminger & Slusarcick,

1992; Finn & Rock, 1997; Rumberger & Larson, 1998; Alexander et al., 2001; Montes & Lehmann, 2004; Beekhoven & Dekkers, 2005; Traag & van der Velden, 2006). In Bezug auf Schulleistungen besteht in der Forschung ein Konsens, wonach Dropouts schlechtere Schulleistungen zeigen als Jugendliche, die in der Schule verbleiben und diese abschliessen (vgl. Traag & van der Velden, 2006). Hickman et al. (2008) weisen in ihrer Längsschnittstudie zudem einen Schereneffekt nach und zwar insofern, als sich messbare standardisierte Leistungsunterschiede zwischen Dropouts und Jugendlichen mit Schulabschluss zwischen der 5. und 8. Klasse verstärken.

Diskontinuierliche Schullaufbahnen: Eine grosse Anzahl amerikanischer Untersuchungen zeigt auf, dass Klassenrepetition, insbesondere in den ersten Schuljahren, die Chance zum Schulabbruch signifikant erhöht (vgl. Grissom & Shepard, 1989; Roderick, 1994; Alexander et al., 1997; Hickman et al., 2008). Solche Kinder und Jugendliche haben im Vergleich zu nicht zurückversetzten Schülern ein viermal höheres Risiko zum Schulabbruch (Rumberger, 1995) – und dies auch nach Kontrolle von sozioökonomischem Status, Schulleistung und Schulfaktoren. In der Schweiz konnten Tresch und Zubler (2009), die auf Basis von statistischen Daten verschiedene Bildungswege von Aargauer Schülerinnen und Schülern vom Schuleintritt bis zum Abschluss der Volksschule untersucht haben, des Weiteren aufzeigen, dass knapp die Hälfte (47%) der Jugendlichen auf eine nicht reguläre Schullaufbahn zurückblickt (vgl. auch Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL 2005). Moser, Keller und Tresch (2003) zeigten ferner auf, dass frühzeitig eingeschulte Kinder bis zum Ende des 3. Schuljahres wesentlich häufiger repetieren (26%) als Kinder mit einer regulären (7%) oder verspäteten Einschulung (4%). Fast identisch sind die Befunde von

Bellenberg (2005). Obwohl es auch Untersuchungen gibt, welche zu gegenteiligen Schlüssen kommen (Lehmann, Peek, Gänsfuss & Husfeldt, 2002), scheint der Einschulungszeitpunkt ein möglicher Risikoindikator für den weiteren schulischen Verlauf zu sein. Von der Dropoutforschung kaum berücksichtigt werden Befunde aus der Hochbegabungsforschung. Dieser oft übersehene Fakt ist problematisch, weil damit übersehen wird, dass Schulabbrecher keine homogene Gruppe darstellen (Stamm, 2007b). Paradebeispiel für solche Misschlüsse sind begabte Dropouts: rund fünf Prozent dieser Jugendlichen mit einer überdurchschnittlichen Intelligenz werden zu Schulabbrechern. Somit widersprechen begabte Dropouts dem verzerrten Bild des einfachen, leistungsstarken sowie motivierten Schülers – Schulerfolg und risikofreie Schullaufbahn gehen nicht zwingend miteinander einher (Stamm, 2007a; Stamm, 2008a). Zum gleichen Ergebnis kommt die SNF-Studie von Eckmann-Saillant et al. (1994), welche mit den «Révoltés anticonformistes» ebenfalls deutliche Hinweise dafür liefert, dass die Problematik auch die oberen Enden der Skalen betrifft. In den USA ist diese Thematik bereits gut erforscht (vgl. Hecht, 1975; Lajoie und Shore, 1981; Seely, 1993; Renzulli und Park, 2002).

Nicht nur bei begabten Dropouts ist von einer geringen Leistungsmotivation auszugehen, sondern auch bei durchschnittlich begabten Dropouts (vgl. Alexander et al., 1997). Nicht unbedeutend sind dabei Geschlechterdifferenzen: «Males are more strongly affected by their school performance and their school motivation in their chance of dropping out than females» (Traag & van der Velden, 2006, S. 21). Auch scheinen Dropouts grundsätzlich, so die beiden Autoren, die Schule als negativ wahrzunehmen. Insofern überraschen die Befunde, wonach Dropouts häufiger als

Non-Dropouts die Schule schwänzen, nicht. Längsschnittstudien zeigen, dass Dropouts bereits im Kindergarten häufiger absent sind als Schülerinnen und Schüler, die einen Abschluss machen (vgl. Alexander et al., 1997; Hickman et al. 1998). Zudem waren bereits früh in der Adoleszenz als «problematisch» identifizierte Jugendliche stärker dem Risiko ausgesetzt, zu einem Dropout zu werden (Hickman et al., 2008). Tendenziell wird davon ausgegangen, dass schulische Disziplinarprobleme ihren Anfang häufig ausserhalb der Institution Schule nehmen und auf problematisches erzieherisches Verhalten der Eltern vor der Einschulung zurückzuführen ist.

Dropout und problematisches Verhalten: Verschiedene Studien weisen nach, dass Jugendliche, die delinquentes Verhalten zeigten, ein 17-fach erhöhtes Risiko zu einem Dropout haben (Glueck zit. n. Hickman et al., 2008). Als deviantes Verhalten werden Handlungen bezeichnet, die von einer Norm abweichen. Darunter fallen Delinquenz und Kriminalität als auch schulaversives oder selbstverletzendes Verhalten. Insgesamt sind die Richtungen von Ursache und Wirkung allerdings nicht geklärt. Längsschnittliche Untersuchungen wie die von Cairns et al. (1989), Alexander et al. (1997), oder Granier et al. (1997) liefern empirische Unterstützung für die Vermutung, dass das Ausmass schulischer, familiärer und persönlicher Probleme zwischen den Dropouts schwankt. Schülerinnen und Schüler mit schlechten Schulleistungen und problematischem Verhalten werden zwar mit grösserer Wahrscheinlichkeit zu Schulabbrechern als gute Schülerinnen und Schüler ohne Verhaltensprobleme, trotzdem bilden sie nicht die Mehrheit der Dropouts. In der Untersuchung von Cairns et al. (1989) beispielsweise zeigten 45% der Dropouts zwar schlechte Schulleistungen, aber keine problematischen Verhaltensweisen, 45%

ein hohes Ausmass an Aggression, aber durchschnittliche Schulleistungen, und bei 10% handelte es sich um Dropouts ohne schulische oder verhaltensbezogene Probleme. Bei der letzten Gruppe handelt es sich um durchaus intelligente, herausfordernde und kreative Jugendliche, die aus eher bildungsnahen Elternhäusern stammen, jedoch häufig sozial isoliert sind und sich emotional langsam von der Schule entfernen (Stamm, 2009a).

Sozioökonomischer Hintergrund und Familienfaktoren: Neben Persönlichkeitsmerkmalen, leistungsrelevanten Hintergrundvariablen sowie personenbezogenen und umweltabhängigen Faktoren weisen Familienfaktoren einen wichtigen Stellenwert in Bezug auf den Dropout auf. Gut dokumentiert ist in verschiedenen europäischen Ländern, dass sich Dropouts von Non-Dropouts in ihrer sozialen Herkunft unterscheiden. Wenngleich Schulabbrecher aus allen Schichten stammen, sind Jugendliche, deren Eltern dem Arbeitermilieu angehören, tiefere Schulbildung besitzen oder arbeitslos sind, häufiger unter den Dropouts zu finden (vgl. National Economic and Social Forum, 2001; Renzulli & Park, 2002; Montes & Lehmann, 2004; Steiner, Steiner & Erkingler, 2005; Traag & van der Velden, 2006). In die Liste solcher Befunde lassen sich auch die Ergebnisse zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund einreihen. Einige Studien legen nahe, dass Jugendliche, welche die Staatsbürgerschaft des jeweiligen Landes, in dem sie leben, nicht besitzen, unter den Dropouts übervertreten sind (vgl. Steiner et al., 2005; Hickman et al., 2008). Allerdings bleiben diese Befunde nicht unwidersprochen, da in diesen Daten nicht die soziale Herkunft und der Bildungsgrad der Eltern kontrolliert werden. Traag und van der Velden (2006) belegen mit ihrem Mehrebenenmodell, «[...] that this study found no significant effects for the risk of drop-

ping out of school for students from ethnic minorities when controlling for parental resources like social class and parental education» (S. 27). Dennoch, so stellen die Autoren fest, scheinen Jugendliche mit Migrationshintergrund nach der obligatorischen Ausbildung häufiger das Ausbildungssystem zu verlassen als solche ohne Migrationshintergrund. Dieser Befund deckt sich mit Daten aus der Schweiz (vgl. Meyer, 2004).

Verschiedene Studien haben ferner den Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsstil und Schulabbruch untersucht. Rumberger et al. (1990) sowie Alexander et al. (1997) kamen dabei zum Ergebnis, dass insbesondere ein permissiver Erziehungsstil und die Einstellungen der Eltern herausragende Prädiktoren für Dropout sind (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbu, 1990).

Seit Coleman et al. (1987) herausgefunden haben, dass sich nicht nur kulturelles und ökonomisches, sondern auch soziales Kapital über das schulorientierte Commitment der Eltern indirekt in den Schulleistungen ihrer Kinder manifestiert, wodurch Entscheide zum Bleiben oder Weggehen beeinflusst werden, ist die Eltern-Kind-Beziehung wiederholt unter diesem Fokus überprüft worden. Neuere Studien bestätigen überdies, dass Merkmale des Erziehungsstils (Baumrind, 1991) mit Schulabbruch verknüpft sind. Ein autoritativer Erziehungsstil wirkt dropoutreduzierend, autoritäres oder permissives Verhalten hingegen dropoutförderlich (vgl. Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 2006; Jacobsen & Hofmann, 1997). Verschiedene Studien kommen ferner zum Schluss, dass der Verlust eines Familienmitgliedes durch Tod oder Scheidung oder andere Familienprobleme den Entscheid zum Dropout wesentlich beeinflussen kann (vgl. Rumberger, 1987; Croninger & Lee, 2001).

Mobilität: Als ebenfalls aussagekräftige Faktoren gelten Mobilität, d.h. häufige Wohnort- und Schulwechsel (vgl. Rumberger & Larson, 1998; Hickman et al., 2008; Stamm et al., 2009b), Jobben neben der Schule (vgl. Rumberger & Lamb, 2003) und Teenagerschwangerschaften (vgl. Anderson, 1993). Die letztgenannten Befunde dürften allerdings in erster Linie für den amerikanischen Kulturraum Gültigkeit haben. In dieser Perspektive besonders bedeutsam sind die Befunde von Lee und Burkam (1992) oder Swanson & Schneider (1999), wonach es sich bei mehr als 50% der Schulaustritte um Schulwechsel handelt, die nicht mit einem Umzug der Familie einher gehen, sondern ihre Ursache in verdeckten oder offenen, von der Schule arrangierten Abbrüchen oder Ausschlüssen haben.

Peers: Schliesslich weist die einschlägige Forschung auf die grosse Bedeutung der sozialen Welt der Adoleszenten, der Peers, hin. Beachtung verdienen vor allem die Befunde von Ellenbogen und Chamberland (1997) oder French und Conrad (2001) sowie Cullingford und Morrison (1997). Diese Studien weisen nach, dass vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche häufiger ähnlich gesinnte Freunde haben als nicht gefährdete Jugendliche. Oder sie gehören zu den eher zurückgewiesenen, wenig populären Schülern und sind folgedessen auch kaum in soziale Netzwerke eingebunden. Rumberger (2004) verweist jedoch auch auf die Ambivalenz der Bedeutung von Peers. Gute Freunde innerhalb der Schule können sowohl die Bindung an die Schule verstärken als auch durch schulaversives Gedankengut und Verhalten Dropoutverhalten geradezu provozieren (Bächinger, 2011).

Fazit: Den Schulabbrecher gibt es nicht

Insgesamt scheint in der Fachliteratur die Heterogenität der Dropouts kaum ein

Thema zu sein. Die meisten empirischen Studien betrachten ihre Samples als homogene Gruppen. Gleichzeitig wird jedoch festgehalten, dass aufgrund unterschiedlich wirkender Risikofaktoren kein Dropout gleich wie der andere sei (Ellenbogen & Chamberland, 1997; Blaug, 2001). Einige Untersuchungen versuchen der Diversität aufgrund eines Typologievorschlags gerecht zu werden, allerdings ohne ihn empirisch zu überprüfen. Eine Ausnahme stellt eine empirische Typenbildung von Stamm (2009) dar. Der Versuch der Erstellung einer Typologie unter der Berücksichtigung von Schulerfahrungen diente dem Ziel, die vielfach angenommene Homogenität der Schulabbrecher zu entlarven. Schliesslich förderte die mittels einer Assoziationsanalyse erarbeitete Lösung vier Dropout-Typen zutage. Die Aussenseiter, die Schulversager, die Schulumüden und die Rebellen. Die erst- und letztgenannte Gruppe zeigten deutlich voneinander unterschiedliche Profile. Am einen Pol waren die Aussenseiter angesiedelt, welche den Non-Dropouts am ähnlichsten waren.⁵ Am anderen Pol fiel die Gruppe der Rebellen mit ihren ausgeprägten Verhaltens- und schulischen Schwierigkeiten auf.⁶ Sie waren stark in deviante Peer-Gruppenaktivitäten eingebunden und orientierten sich wenig an konventionellen Normen. Ihr Profil ähnelte dem in der Literatur immer wieder beschriebenen allgemeinen Devianzsyndrom. Die beiden an-

deren Gruppen waren innerhalb dieser beiden Extreme anzusiedeln. Der Typ der Schulumüden lässt sich durch Desinteresse an der Schule charakterisieren, aber ebenso durch die Fähigkeit, mit kleinem Aufwand genügende Noten zu erzielen. Demgegenüber zeigten die Schulversager ausserordentlich schlechte schulische Leistungen (Stamm et al., 2009b).

Der Befund, dass Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher keine homogene Gruppe darstellen, wird dadurch bestätigt, dass die meisten Dropouts mehrere Gründe nennen, die dazu geführt haben, dass sie die Schule vorzeitig abgebrochen haben (vgl. Eckmann-Saillant et al., 1994). Gemäss den Autoren dieser Studie lassen sich aus Sicht der Dropouts vier Hauptgründe des Schulabbruchs identifizieren: Eine erste Gruppe von Gründen kann unter dem Stichwort «keine Lust auf Schule» resp. «kein Spass an der Schule» gebündelt werden. Weitere Gründe sind zweitens das Interesse, Geld zu verdienen, drittens zu schlechte schulische Leistungen und viertens Probleme während der Schulzeit. Diese Probleme betreffen dabei meistens Differenzen mit Lehrpersonen. Auch zeigt dieselbe Studie, dass Dropouts unterschiedlich auf den Schulabbruch reagieren. Eckmann-Saillant et al. (1994) finden vier Arten von Reaktionsweisen: Erleichterung (*le soulagement*), Schuld (*la culpabilité*), Wut (*la rage*) sowie Schicksal (*le fatalisme*). Die Reaktionen unterscheiden sich entlang der Dimension Verantwortungszuweisung der Ursache: Schicksal und Wut verweisen auf die Fremdschreibung der Ursachen, während Erleichterung und Schuld auf eine Selbstattribuierung hinweisen.

Auf die Institution zentrierte Perspektive

Die aktuelle Dropoutforschung wendet sich zunehmend von der ausschliesslich auf das Individuum zentrierten Perspekti-

⁵ Im Vergleich zu den drei anderen Typen zeigten Aussenseiter weniger negative Schulerfahrungen, waren gegenüber schulverpflichtender Normen positiver eingestellt und zeigten weniger Verhaltensprobleme als die Non-Dropouts.

⁶ Bei den Rebellen handelte es sich um Risikoschüler mit zusätzlich zum Schulabbruch multiplen Problemen. Sie zeigten auch in den sozialen Dimensionen erhebliche Schwierigkeiten.

ve ab und berücksichtigt vermehrt institutionelle Faktoren. Sie geht davon aus, dass verschiedene Schulfaktoren, die in der Verantwortung der jeweiligen Institution liegen, Dropoutverhalten provozieren, verstärken, aber auch minimieren können.

Strukturelle Merkmale: Zur Frage, inwiefern Grösse, Lage und Art der Schule mit Dropout verknüpft sind, gibt es eine bemerkenswerte Debatte. Dabei sind sowohl Studien verfügbar, welche derartige Zusammenhänge stützen als auch solche, die sie zurückweisen. Beispielsweise finden Traag und van der Velden (2006) in ihrer Studie im Gegensatz zu anderen Untersuchungen, dass der Besuch einer Schule mit unterschiedlichen Leistungsniveaus nicht zu einem erhöhten Dropoutrisiko führt. Pittmann und Haughwout (1987) belegten, dass sowohl die geografische Lage als auch die Grösse einer Schule einen Einfluss auf Schülerleistungen und auf das Dropoutverhalten haben. Ähnlich untersuchten Lee (1997) und später Lee und Loeb (2000) in einer Review die Effekte der Schulorganisation auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Rolle der Schulgrösse. Die Autoren kamen zum Schluss, dass zwar die meisten der untersuchten Studien entsprechende Effekte nachweisen konnten, es jedoch trotzdem unwahrscheinlich sei, dass die Grösse einen direkten Effekt auf das Abbruchverhalten ausübe. Eher sei anzunehmen, dass in kleinen Schulen andere Faktoren als in grossen Schulen eine Rolle spielten, wie etwa stärkere Beziehungen zwischen Schülern und Lehrpersonen oder ein positiveres Engagement derselben. Ähnlich hat Fend (2001) festgehalten, dass wohl die entscheidende Schlussfolgerung aus den vielen Erhebungen diejenige sei, den strukturellen Merkmalen weniger Bedeutung beizumessen als der konkreten Binnengestaltung und der sozialen Binnengliederung einer Schule. Insgesamt las-

sen die verfügbaren Untersuchungen offen, inwiefern strukturelle Charakteristika selbst für die Unterschiede im Dropoutverhalten verantwortlich sind oder ob diese mit Unterschieden in den Schülermerkmalen und Schulressourcen einhergehen. Diese wiederum sind bekanntlich häufig mit den strukturellen Besonderheiten von Schulen assoziiert (Stamm, 2007b).

Schulische Normen, Werte und Regeln: Während Schulen die oben diskutierten Faktoren lediglich in geringem Ausmass kontrollieren können, liegt es in ihrer Hand, wie sie Organisationsprozesse gestalten, welchen Unterricht sie erteilen und welche Bildungsphilosophie sie vertreten. In diesem Zusammenhang entwickelten Lee und Croninger (2001) in Anschluss an Finn (1989) einen sozialpsychologischen Ansatz, der aufzeigt, dass Schulabbruchtendenzen durch schulische Normen, Werte, Traditionen und Rituale gehemmt – aber auch gefördert – werden können. Die Autoren sprechen dabei von einem Partizipations-Identifikationsmodell, das auf die Integration der Jugendlichen fokussiert. Im Mittelpunkt stehen emotionale und verhaltensbezogene Partizipationsformen, die unterschiedliche Arten von Dazugehören und damit die Bindung an die Schule unterstützen. Während die einen Schulen Jugendliche mit mangelhafter Schulpräsenz zu reintegrieren und ihnen Unterstützung anzubieten versuchen, werden diese in anderen Schulen aufgrund rigider Absenzensysteme als Unruhestifter und Problemschüler etikettiert und mit Suspensionsandrohungen eingeschüchtert (vgl. Riehl, 1999; Beekhoven & Dekkers, 2005). Somit erweist sich die formelle und informelle Regelstruktur in der Gesamtorganisation als zentrale Variable, welche die Dropoutraten einer Schule mitbeeinflusst. Zudem haben Schulen mit hohen Dropoutraten überdurch-

schnittlich häufig hohe Schulabsentismusraten, die mehrheitlich unbeachtet und ungeahndet bleiben (Baker et al., 2001; Stamm, 2009a) sowie ineffektive und in den Augen der Jugendlichen ungerechte Disziplinierungssysteme aufweisen (Wehlage & Rutter, 1986). Solche Befunde haben auch für den deutschsprachigen Raum Gültigkeit. So konnte Holtappels (1995) in seiner Studie zur Ganztageserziehung aufzeigen, dass Normdistanz, Disziplinprobleme und Abkoppelungstendenzen bei Schülerinnen und Schülern in wenig reglementierten Schulumwelten zunehmen, während sich förderorientierte Schulklimabedingungen bei gleichzeitig klar strukturierten Curricula und anspruchsvollem Unterricht disziplinierend, absenzmindernd und identitätsfördernd auswirken. Dass die Schulkultur eine wesentliche Rolle spielt, zeigt sich auch in der Studie von Klieme und Rakoczy (2003). Danach gehören Österreich und die Schweiz zu einer Ländergruppe mit guter «Beziehungsqualität», während für Deutschland der «Leistungsdruck» für die Schulkultur typisch ist. Grundsätzlich schneiden Länder, in denen eine «unterstützende Schulkultur» zum Alltag gehört, auch bei PISA besser ab.

Beziehungsstrukturen: Nicht nur strukturelle Gegebenheiten beeinflussen den Dropoutprozess, sondern auch soziale Praktiken der Akteure. Gerade vor dem Hintergrund der PISA-Folgedebatte erscheint der mögliche Zusammenhang von Schulabbruch und Leistungstests als besonders aktuelle Problematik. Erstaunlicherweise ist dies jedoch bislang wenig diskutiert worden (Stamm, 2008b). Mit Rückgriff auf angloamerikanische Erkenntnisse ist die Botschaft jedoch eindeutig: Gute Ergebnisse in Leistungstests oder eine hohe Schulabschlussquote gehen in der Regel auch mit hohen Dropoutquoten einher (Rumberger & Palardy, 2005). Aus den USA ist bekannt, dass im Zuge der «No-

Child-Left-Behind»-Strategie eine strikte Gradierungsrate festgeschrieben wurde. Diese Forderung ist mit einem grossen Druck auf die Schulen verbunden, gute Testergebnisse zu erzielen. Zunehmend kann beobachtet werden, dass schwache Schülerinnen und Schüler, die zur Erreichung guter Testergebnisse eher hinderlich sind, ausgegrenzt werden. Dieser Sachverhalt dürfte auch für Europa Gültigkeit haben. Leistungstests dürften somit in mindestens zweierlei Hinsicht unbeabsichtigte Wirkungen haben (vgl. Rumberger & Palardy, 2005; Volante, 2004): Erstens führen regelmässige, bereits im Primarschulalter durchgeführte Leistungstests in der Tendenz dazu, von der individuumorientierten Beurteilungsnorm abzurücken und Schülerinnen und Schüler wiederum verstärkt in «Leistungsstarke» und «Leistungsschwache» einzuteilen. Eine solche Etikettierung fördert zweitens das Schulversagen, weil schlechte Leistungen zu niedrigem Prestige führen und zu Verhaltensweisen motivieren, die zusätzlich wieder negativ belohnt werden (vgl. Valenzuela, 1999; Blaug, 2001). Hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehungen zeigt sich denn auch, dass eine ausgeprägte Leistungs- und Selektionsorientierung der Lehrperson dazu führt, dass die Jugendlichen vermehrt ihre Schwächen, nicht jedoch ihre Kompetenzen erkennen können. Die negative Attribuierung wirkt ursächlich für ein ungünstiges Selbstkonzept und führt zu einer Reduktion der Schulmotivation und der Selbstwirksamkeitserwartung. Überhöhte Leistungserwartungen an die Jugendlichen und negative Beurteilungen können so zu subtilen Formen von «Push-out» führen, vor allem dann, wenn Lehrpersonen die Suspension als Einschüchterungsmittel verwenden (vgl. Rumberger, 1995). «Push-out» meint, dass die Gründe für einen Abbruch in der institutionellen Struktur zu suchen sind. Beteiligt sind strukturelle, kontextuelle, Klima-

und schulbezogene oder individuelle Faktoren.

Aktivitäten der Schulen: Im Rahmen einer zunehmenden Schuldistanzierung können Schulen aktive als auch passive Rollen übernehmen. Was tun sie spezifisch, um Schulabbrüche zu verhindern – oder zu provozieren? Die aktuelle Forschung nennt zwei Wege: die freiwillige und die unfreiwillige Entfremdung von der Schule. Solche Entfremdungsmechanismen zeigen sich in drei unterschiedlichen Arten der so genannten Haltekraft von Schulen:

- *Passive Schulen* bemühen sich wenig um soziale und lernförderliche Bedingungen, die für Engagement und Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler zentral wären. Deshalb fördern sie deren freiwillige Distanzierung. Passivität zeigt sich etwa darin, wenn mangelnde Schulpräsenz und andere Rückzugsprozesse nicht sanktioniert und Schuldistanz und Schulentfremdung auf diese Weise geradezu provoziert werden. Solche Schulen interpretieren das Rückzugsverhalten ausschliesslich als Ausdruck der individuellen Problemgeschichte der Schülerin oder des Schülers. Deshalb übertragen sie die Verantwortung alleine auf den Jugendlichen und seine Familie, so dass dieses Verhalten den Eindruck erweckt, als würden Schüler auf «eigene» Initiative die Schule verlassen. Aus Sicht des Individuums entpuppt sich der Prozess als Fade-out (vgl. Hallam, Rhamie & Shaw, 2006).
- *Repressive Schulen* verfolgen Wege, welche die Schülerinnen und Schüler zur unfreiwilligen Distanzierung zwingen und sich noch stärker zurückziehen. Dazu gehören Praktiken wie Repression und Sanktion, Blossstellungen, Blamagen, harsche Kritik und Entmutigung. Sie verunmöglichen die Schaffung einer Vertrauensbasis oder

einer notwendigen Interaktion, so dass Jugendliche möglicherweise immer stärker in den Teufelskreis der Schuldistanzierung geraten. Sind damit zunehmend schlechte Schulleistungen verbunden, nimmt nicht nur ihr Prestige bei Lehrpersonen weiter ab, sondern sie werden zusätzlich als «hoffnungsloser Fall» etikettiert. Solche Prozesse sind eskalativer und kumulativer Art. Sie lassen sich mit der Metapher des Fasses, das zum Überlauf gebracht wird, beschreiben (vgl. Mettau-er & Szaday, 2005; Hascher et al., 2004). Dabei werden die Jugendlichen oft gegen ihren Willen von der Schule ausgeschlossen (Push-out) ohne dass dafür aufgrund der Schulleistungen ein Grund besteht (vgl. Riehl, 1999; Rumberger, 2001; Osler, Watling, Busher, Cole & White, 2001).

- *Aktivistische Schulen* zeigen ebenfalls eine geringe Haltekraft, vertuschen diese jedoch durch einen besonderen Aktivismus. So registrieren sie zwar mangelnde Schulpräsenz und Engagement von Schülerinnen und Schülern sehr genau, bemühen sich jedoch kaum auf zwischenmenschlicher Ebene um Unterstützungsmassnahmen (verstärkte Partizipation, Schaffung sozialer Bindungen, Lernunterstützung), sondern fokussieren ausschliesslich auf Umplatzierungsmassnahmen in andere Schulen oder auf Time-out-Angebote (vgl. Hascher et al., 2004).

Welches jedoch wäre eine Schule, die sich um Haltekraft bemüht? Es ist eine Schule, welche die Rückzugsprozesse und Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schüler zu unterbrechen versucht. Zwar setzt sie vielleicht Suspensionsandrohungen als Signal, weil sie damit die Schüler aufrütteln und ihnen aufzeigen will, wie wesentlich schulische Partizipation und Leistungsfähigkeit für die Schul- und Berufslaufbahn sind. Parallel

dazu setzt sie jedoch gezielte Interventionsmassnahmen im Sinne von Beziehungs-, Schul- und Lernangeboten ein, um solchen Schülerinnen und Schülern die Schule positiv und inklusiv erlebbar zu machen. Auch wenn am Ende der Versuch scheitert und die Jugendlichen die Schule verlassen, so hat die Schule doch versucht, ihre Haltekraft unter Beweis zu stellen.

Fazit

Insgesamt belegen die Forschungsergebnisse zur institutionellen Perspektive, dass sich Schulen nicht nur in ihren Strukturen unterscheiden und dadurch Dropout begünstigen oder hemmen, sondern auch in der Art und Weise, wie sie Aussonderungsstrategien und -prozesse formulieren und organisieren. Sie definieren Partizipation und Identifikation sowie die Standards, wann ein Schüler, eine Schülerin als Dropout bezeichnet wird, unterschiedlich. Schulen haben somit auf die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft einen bedeutenden Einfluss: Obwohl sie nicht per se für das Scheitern ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich zu machen sind, können sie sowohl bestimmen, ob Kinder und Jugendliche in der Schule bleiben oder sie verlassen, als auch, ob sie Abbrüche geschehen lassen wollen oder nicht.

3.2 Dropouts: Was wird aus ihnen?

Schulabbruch ist immer ein einschneidendes Ereignis für Jugendliche. Doch muss es sich dabei nicht notwendigerweise um eine endgültige und unumkehrbare Entscheidung handeln. Allgemein liegt die Schätzung zu Dropouts, welche einen Schulabschluss nachholen, bei 60%. Gemäss Cuang (1997) oder Wayman (2002) sind es über 70%. Hinzu kommen nochmals über 20% Jugendliche, die zwar über keinen Schulabschluss auf der Sekundarstufe I verfügen, aber zumindest ihre obli-

gatorische Schulzeit abgeschlossen haben. Leider gibt es nur ganz wenige Untersuchungen, welche Dropouts, die einen Schulabschluss nachgeholt haben, mit denen vergleichen, welche ohne einen solchen geblieben sind. Solche Studien sind jedoch von besonderem Interesse, denn die Suche nach Erfolgsfaktoren ist genauso wichtig wie die Suche nach Versagensfaktoren.

Der Frage, welche Faktoren die Rückkehr begünstigen, ging Wayman (2002) nach. Dabei wählte er die interessante Zugangsperspektive der «Bildungsresilienz». Als resilient bezeichnete er solche Jugendliche, welche ihren Schulabschluss trotz beeinträchtigender Bedingungen nachholen oder ein Zertifikat erwerben. Resilienzstudien identifizieren in der Regel «Risiko-Kinder», die in widrigen Umständen aufwachsen (Armut, Minoritätsstatus, Drogenabhängigkeit) und vergleichen sie mit Gruppen von Kindern, welche trotz dieser negativen Umstände erfolgreich aufwachsen. Werner (2000) hat in ihrer berühmten Kauai-Studie zwei Arten solcher Einflüsse unterschieden: die Schutzfaktoren, die in der Person des Individuums liegen (personale Schutzmechanismen) und die Schutzmechanismen in seiner Betreuungsumwelt (soziokulturelle Schutzmechanismen). Letztere umfassen familiäre (Ressourcen innerhalb der Familie) und soziale Schutzmechanismen (Ressourcen innerhalb des Umfeldes). Mit Bezug zu den wieder einsteigenden Dropouts ist «Bildungsresilienz» kein Produkt angeborener Charakteristika oder ein Lebensmoment, sondern das Ergebnis kontinuierlicher Interaktion zwischen Individuum und Umgebung. Dieses Konzept geht mit der Perspektive einher, dass Dropout nur einen Schritt im Ausbildungskontinuum für diese Jugendlichen darstellt.

Das Konzept Bildungsresilienz bietet eine unerschlossene Quelle, um aufzuzeigen,

welche der Merkmale den Schulabschluss unterstützen. Waymans (2002) Ergebnisse lassen sich zu fünf markanten Schwerpunkten zusammenfassen: So spielen (1) persönliche Bildungsaspirationen eine wichtige Rolle in Bezug auf die Rückkehrwahrscheinlichkeit und das Nachholen des Schulabschlusses. (2) Schulabbrecherinnen kehren deutlich häufiger in die Schule zurück oder machen ihren Abschluss als Schulabbrecher. Die Rückkehrwahrscheinlichkeit nimmt (3) in dem Masse ab wie die Zeit seit dem Schulabbruch zunimmt. (4) Die Aktivitäten der Dropouts während ihrer Auszeit (z.B. Jobben, Schwangerschaft etc.) haben wenig Einfluss auf ihre Entscheidung, den Schulabschluss nachzuholen. Dropouts aus bildungsnahen Elternhäusern holen (5) häufiger den Schulabschluss nach als solche aus eher bildungsfernen Familien.

4 Bilanz: das theoretische Arbeitsmodell

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Befunde verdeutlichen, dass in der Forschung die Dropoutthematik bislang kaum als lang anhaltender Prozess untersucht wurde, der mit dem Verlassen der Schule bei weitem nicht beendet ist. Weitgehend unberücksichtigt geblieben ist auch die zu Dropout führende mehrschichtige Bedingungskonstellation. Sie trägt der Tatsache Rechnung, dass nicht nur das Individuum selbst, sondern auch das (primäre) soziale Umfeld, die Peers und die Institution Schule am Abkoppelungsprozess beteiligt sind. Daher lassen sich aufgrund der bisherigen Ausführungen folgende Erfordernisse an eine fundierte Dropouttheorie formulieren (Stamm, 2007b):

- Sie muss den Verlauf von Dropoutkarrieren in den Blick nehmen und deshalb die vielen Faktoren des Abkoppelungsprozesses umschreiben. Auf dieser Basis soll sie kausale Effekte und Prozesse erklären können, welche zu diesem Problem führen.
- Sie hat Wege zu beschreiben, wie schüler- und institutionsbezogene Charakteristika über die Zeit hinweg in ihrem Einfluss auf Schulabbruchsverhalten interagieren und wie sie schulische und soziale Integration beeinflussen. Soziale Integration bezieht sich dabei darauf, wie Schüler eine Zugehörigkeit zu Peers, Lehrkräften und Schulleitung entwickeln und am Schulgeschehen partizipieren können.
- Sie muss zwischen unterschiedlichen Formen des Schulabbruchs, zwischen freiwilligem und unfreiwilligem («Pull-out» und «Push-out») oder frühem und spätem Abgang («Fade-out») unterscheiden.
- Sie hat zu erklären, welchen Faktoren Präventions- und Interventionsbedeu-

tung zukommt, d.h. aus Dropouts Rückkehrer machen oder den Schulabbruch gar vermeiden können. Sie hat deshalb auch die vorschulischen Interventionsprogramme in den Blick zu nehmen.

- Gesamthaft resultiert aus diesen Betrachtungen die Forderung, dass eine Dropouttheorie dem bisher defizitorientierten Zugang einen ressourcenorientierten Zugang entgegenzustellen hat. Ein solcher Zugang identifiziert protektive Faktoren und unterstützt dadurch einen erfolgreichen Umgang mit Schulabbrüchen. Wenn dabei die Frage im Mittelpunkt stehen muss, welche Rolle die Schule in diesem Prozess spielt, dann liessen sich möglicherweise Faktoren einer «institutionellen Resilienz» eruieren, d.h. der Fähigkeit von Schulen, eine besondere Form von Haltekraft zu entwickeln.

Die Ausgestaltung einer umfassenden Dropouttheorie ist jedoch nicht das Ziel der vorliegenden Studie. Es wird zwar anhand des derzeitigen Forschungsstandes und in Anlehnung an Erkenntnisse der Sozialisationsforschung im folgenden Kapitel ein theoretisches Arbeitsmodell entworfen, das die unterschiedlichen Aspekte des Schulabbruchs erfasst und in einen Kontext stellt. Das primäre Ziel unserer Längsschnittstudie liegt jedoch in der Vermittlung eines theoriegestützten, vertieften Einblicks in die Lebenswelt von Dropouts, deren Abkoppelungsprozesse und den anschließenden weiteren Verlauf.

Nachfolgend wird in Abbildung 3 das Arbeitsmodell vorgestellt. Es hat für unsere Studie eine heuristische, den Forschungsprozess anleitende Funktion. Basierend auf den Erkenntnissen des Forschungskorpus baut es auf der Annahme auf, dass Schulabbruch ein Teil eines komplexen

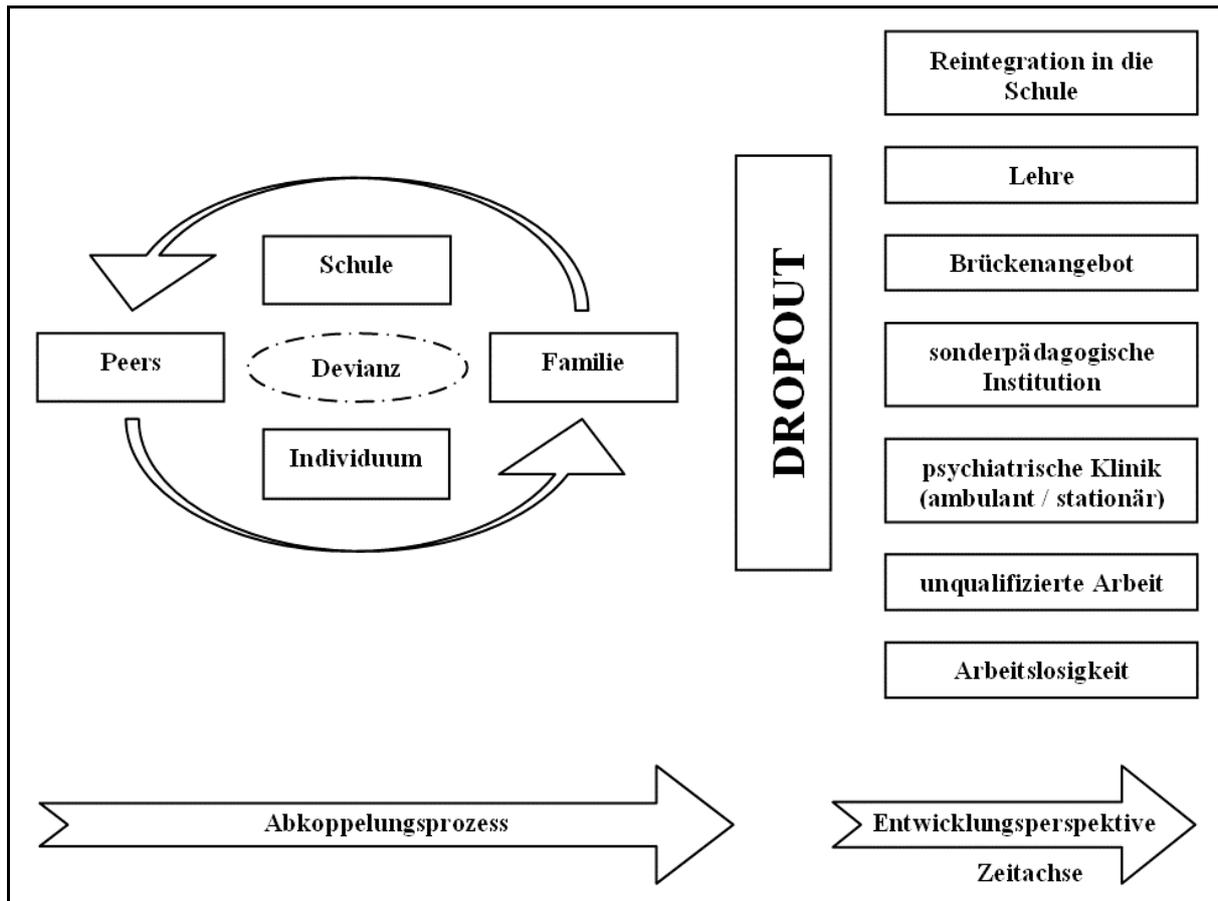


Abbildung 3: Theoriebasiertes Arbeitsmodell

Abkoppelungsprozesses darstellt, an dessen Zustandekommen sehr unterschiedliche Gruppen beteiligt sind und der sich nach dem eigentlichen Dropout in unterschiedliche Richtungen weiter entwickelt. Deshalb wird der gesamte Dropoutprozess in zwei, durch das Ereignis Dropout getrennte Phasen eingeteilt: in den Abkoppelungsprozess und die an den Schulabbruch anschließende Entwicklungsperspektive. Am Abkoppelungsprozess sind vier Bedingungsvariablen beteiligt: das Individuum selbst, die Familie, die Peers und die Schule. Da angenommen wird, dass auch Devianz im Sinne von Schuleschwänzen oder Delinquenz eine Rolle spielt, wird es ebenfalls als Bedingungsvariable eingefügt. Als Entwicklungsfaktoren werden die Reintegration in die Schule, die berufliche Ausbildung in Form einer Lehre, die Inanspruchnahme von Brückenangeboten,

Massnahmen in sonderpädagogischen Institutionen, die ambulante oder stationäre Aufnahme in eine psychiatrische Klinik, die Ausübung einer unqualifizierten Arbeit oder die Arbeitslosigkeit angenommen.

Je nach individueller Konstellation sind die einzelnen Bereiche und die verschiedenen Akteure unterschiedlich stark am Abkoppelungs- und am anschließenden Entwicklungsprozess beteiligt. Dies kann an einem Beispiel illustriert werden:

Der Vater einer Schülerin missbrauchte ihre Schwester über mehrere Jahre sexuell. Bei der Trennung der Eltern kam dieser Missbrauch ans Tageslicht. In der Folge wurde der Vater gerichtlich verurteilt und mit Gefängnis bestraft. Die Trennung der Eltern und das Familientrauma des sexuellen Missbrauchs führten bei der Schülerin zu starken psychischen Belastungen und selbstzerstörendem Verhalten. In der Fol-

ge konnte sie sich in der Schule immer weniger konzentrieren, isolierte sich von ihren Klassenkameraden und fing an, Alkohol und Cannabis zu konsumieren und sich vom schulischen Kontext zu entfremden. Aufgrund der mehrschichtigen Problemlage musste sie sich in psychiatrische Behandlung begeben. Heute hat sie eine Schulkarriere hinter sich, die durch mehrere Abbrüche und Ausschlüsse gekennzeichnet ist.

Dieses Beispiel belegt unsere theoretische Annahme, dass die einzelnen Lebensbereiche stark miteinander verflochten sind und den Abkoppelungsprozess (mit-)bedingen und beeinflussen. Die Verflechtung muss jedoch keinesfalls in diesem Ausmass vorhanden sein, und es müssen nicht alle Faktoren zum Tragen kommen. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass die Akteure und Konstellationen in den einzelnen Bereichen sowohl dropoutfördernd als auch dropoutreduzierend wirken können.

TEIL B

DAS PROJEKT UND SEINE UNTERSUCHUNGEN

5 Untersuchungsdesign

In diesem Teil werden zunächst die mit der vorliegenden Studie verfolgten Ziele und Fragestellungen umrissen, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergeben (Abschnitt 5.1). Neben der Erläuterung des Forschungsdesigns in Abschnitt 5.2 und der Beschreibung der Stichprobenauswahl und Rücklaufquote in Abschnitt 5.3 erfolgt in Abschnitt 5.4 die Darstellung der Erhebungsmethoden und -instrumente der beiden Projektphasen. Abschnitt 5.5 ist schliesslich der Beschreibung der Auswertungsmethode der Projektphase II gewidmet.

5.1 Ziele des Projekts und die Fragestellung

Die grundlegenden Ziele des Projektes sind dreifacher Art. Erstens geht es um die Erfassung von individuellen und institutionellen Aspekten des Schulabbruchs in der deutschsprachigen Schweiz, zweitens um die Erläuterung seiner volkswirtschaftlichen Aspekte und drittens um die Erarbeitung und Diskussion gezielter Möglichkeiten der Prävention und Intervention für Bildungs- und Sozialdepartemente sowie für Schulen und Lehrkräfte.

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird untersucht, wer die Schulabbrecher sind, wie sie charakterisiert werden können, wie sie entstehen und wer dafür verantwortlich gemacht werden kann (Abschnitte 6.1 bis 6.4). Darüber hinaus wird untersucht, wie sich die Heterogenität der Dropouts fassen lässt (Abschnitt 6.5), welche weiteren Entwicklungs- und Berufseinmündungswege die Schulabbrecher kennzeichnen, ob ihr Ausklinken aus dem Bildungssystem definitiv oder nur episodisch ist, d.h. ob sie zu «Rückkehrern» werden (Kapitel 7) und welche Strategien und Mechanismen Schulen präventiv an-

wenden können, um einen drohenden Schulabbruch zu vermeiden (Kapitel 8).

5.2 Forschungsplan

Dem Projekt liegt ein komplexer Forschungsplan zugrunde. Die Untersuchung wurde im Längsschnitt angelegt und umfasste unterschiedliche Erhebungsphasen. Darüber hinaus wurden quantitative und qualitative Methoden trianguliert. Im Kern bestand das komplexe Erhebungsdesign aus zwei Phasen: (1) einer quantitativen Schülerbefragung mit über 3700 Schülerinnen und Schülern, welche das Fundament der Studie bildet, (2) einer über drei Erhebungszeitpunkte hinweg durchgeführten qualitativen Befragung. Abbildung 4 zeigt sowohl die unterschiedlichen Erhebungsphasen als auch die Struktur der gesamten Studie auf.

Im Sommer 2007 wurde eine nach Region, Schulniveau und Schuljahr geschichtete Zufallsstichprobe der 8. und 9. Klassen in verschiedenen Kantonen gezogen. Im August/September 2007 wurden in 51 Schulen 3708 Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen befragt. Die Befragung erfolgte mittels eines schriftlich standardisierten Fragebogens und dauerte rund 30 bis 40 Minuten. Diese Erhebung bildet die Baseline der gesamten Studie.

Im Verlauf Schuljahres 2007/2008 wurde den Schulen in Abständen von zwei Monaten ein Erfassungsformular zugeschickt mit der Bitte um Registrierung aller vorzeitigen Schulabgänge, wobei aus Datenschutzgründen nur die bei der Befragung erstellten Schülercodes übermittelt wurden. Geplant war auf diese Art und Weise die Dropouts zu ermitteln. Insgesamt konnten zwar N=101 Dropouts erfasst werden, doch liessen sich dann aufgrund verlorener Schülercodes durch die Schulen

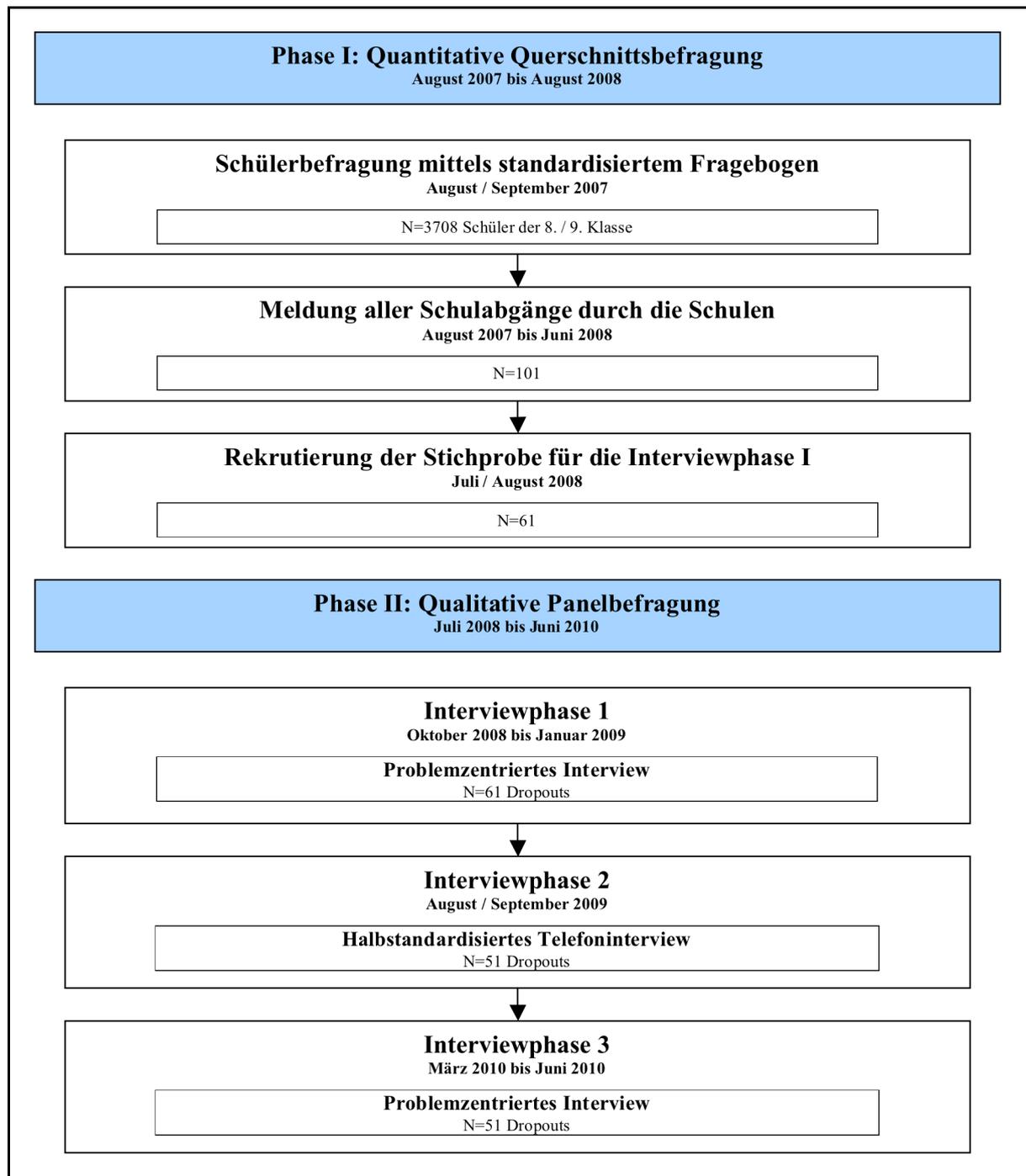


Abbildung 4: Darstellung und Struktur des Forschungsdesigns

oder Verweigerungen nicht alle Dropouts erfassen. Schliesslich verblieb ein N=61 Jugendliche, welche für die Teilnahme an der qualitativen Langzeitstudie gewonnen werden konnten.

In der Phase II (2008 bis 2010) wurden die 61 Dropouts insgesamt drei Mal anhand

eines problemzentrierten Interviews resp. eines halbstandardisierten Telefoninterviews befragt. Die problemzentrierten Interviews wiesen zum ersten und dritten Erhebungszeitpunkt eine Dauer zwischen 45 und 60 Minuten auf. Das zweite Interview, welches der Stichproblempflegende, dauerte zirka 15 Minuten. Die Pa-

nelmortalität betrug $N=10$, so dass schliesslich die Daten von $N=51$ Dropouts ausgewertet werden konnten.

5.3 Stichproben

Quantitative Querschnittbefragung

An der quantitativen Querschnittsbefragung nahmen elf Kantone der deutschsprachigen Schweiz teil: Aargau, Appenzell-Ausserrhodon, Basel-Stadt, Freiburg (nur der deutschsprachige Teil), Graubünden, Luzern, Nidwalden, Thurgau, Uri, Zug und Zürich. Die Stichprobenziehung erfolgte aufgrund der Vielfalt der Bildungssysteme für jeden Kanton separat. Ausgehend vom relativen kantonalen Anteil an der Wohnbevölkerung 2005 (Bundesamt für Statistik, 2005) wurde der Soll-Wert für die Anzahl der zu befragenden Schüler pro Kanton ermittelt. Um eine möglichst heterogene Stichprobe zu erreichen, wurde sie in einem dreifach gestuften Verfahren gezogen. Erstes Kriterium war die geographische Region; angestrebt war, dass in jedem Kanton Schulen aus sowohl städtisch als auch ländlich geprägten Ortschaften vertreten sind (Quasi-Schichtung Stadt-Land). Nach der Auswahl der Gemeinden erfolgte als zweite Schichtung die Wahl der Schulen, wobei darauf geachtet wurde, dass möglichst alle Anforderungsniveaus des jeweiligen Kantons enthalten waren. Drittes Schichtungskriterium war das Schuljahr, wobei innerhalb der Schulen bestimmt wurde, dass möglichst gleich viele 8. und 9. Klassen erfasst werden sollten. Im Anschluss an die Schichtung wurden über ein randomisiertes Verfahren die einzelnen Schulen und Klassen ausgewählt. Der Versuch, eine möglichst repräsentative Stichprobe zu ziehen, wurde aufgrund pragmatischer Erfordernisse und Gegebenheiten in einzelnen Kantonen leicht unterschiedlich umgesetzt.

Mit einer Rücklaufquote von insgesamt 93.4% kam es zu erfreulich wenigen Ausfällen der zu befragenden Jugendlichen. Die Rücklaufquote wurde anhand des Ausmasses an Ausfällen durch nicht Teilnehmende oder Absenzen in den Klassen überprüft. Mädchen ($N=1883$; 50.4%) und Jungen ($N=1851$; 49.6%) waren zu fast gleichen Anteilen vertreten. Von den Probanden besuchten 44 (1.4%) eine Schule ohne Selektion (Kleinklassen, Angebote für Schüler mit Lernzielanpassungen), 901 (29.6%) eine Schule mit Grundansprüchen (Realschule), 1795 (58.9%) eine Schule mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Bezirksschule oder gymnasiale Vorbereitungsklassen) und 308 (10.1%) das Gymnasium.

Qualitative Panelbefragung

Basis der Ermittlung der qualitativen Stichprobe bildeten die Angaben der Schulen zu den Abgangsgründen. Für uns waren die Gründe «Abbruch auf Eigeninitiative», «Time-out» und «Ausschluss durch Schule» von besonderem Interesse. 72 Jugendliche, welche mit solchen Abgangsgründen belegt worden waren, wurden telefonisch kontaktiert und für eine Beteiligung an der mündlichen Befragung angefragt. 61 sagten zu und konnten in einer ersten Phase und 51 auch in der zweiten und dritten Phase interviewt werden.

Dabei zeigte sich, dass die von den Schulleitungen gemeldeten Abbruchgründe sich häufig nicht mit den von den Jugendlichen angegebenen Abbruchgründen deckten. Ein Grossteil der von den Schulen angegebenen Abgangsgründe waren Wegzug oder Wechsel in ein tieferes Niveau resp. das Nichtbestehen der Probezeit. Die Jugendlichen hingegen berichteten häufig von Schulausschluss, Time-out oder Abbruch auf Eigeninitiative. Diese unterschiedlichen Perspektiven auf die Ab-

bruchgründe lassen sich wie folgt interpretieren:

Abbruchursachen werden grundsätzlich unterschiedlich erklärt. Was beispielsweise seitens der Schule als Platzierung in einem Time-out Angebot deklariert wird, kann aus der Sicht des Dropouts selbst als Ausschluss durch die Schule oder als externe Platzierung wahrgenommen werden.

Schulen tun sich schwer damit, Schulabbrüche als solche zu deklarieren. Weil Schulabbruch im Schweizer Bildungssystem prinzipiell nicht vorgesehen ist, darf er auch nicht vorkommen.

5.4 Datenerhebungsmethoden und Instrumente

Für die beiden Projektphasen wurden aufgrund der unterschiedlichen methodischen Zugänge zum Feld verschiedene Erhebungsinstrumente verwendet. Der nächste Abschnitt befasst sich mit den Datenerhebungsinstrumenten der Schülerbefragung sowie der Nacherhebung. Anschliessend werden die Datenerhebungsmethode der qualitativen Interviews sowie die Erhebungsinstrumente vorgestellt.

Quantitative Erhebungsinstrumente

In der ersten Projektphase wurden Schülerinnen und Schüler mit einem schriftlich standardisierten Fragebogen befragt, wobei diese Daten im Klassenverband erhoben wurden. Die Bearbeitungszeit lag bei 30 bis 40 Minuten.

Schülerfragebogen: Als Vorlage für den originalen Schülerfragebogen diente der Fragebogen aus der Studie «Schulabsentismus: Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen» (Stamm, 2009a), der für diese Erhebung auf der Basis unseres Arbeitsmodells spezifisch angepasst wurde. Es war somit möglich, mit bereits validierten

Skalen zu arbeiten. Zusätzlich wurden eine Reihe weiterer Items sowie bestehende Skalen zur Delinquenz eingesetzt, so dass der Fragebogen schliesslich fünf Bereiche – Schule, Familie, Peers, Persönlichkeitsmerkmale und Devianz – umfasste. Die einzelnen Bereiche wurden bereits in der theoretischen Einführung und dem Arbeitsmodell erläutert, entsprechend wird nicht mehr detaillierter auf die einzelnen Dimensionen und Items eingegangen.

Die nachfolgenden Tabellen zeigen die unterschiedlichen Dimensionen und Items der Befragung der spezifischen Einflussfaktoren auf den Dropout auf, sowie deren zugrunde liegenden Quellen und Reliabilität. Die Cronbach-Alpha-Angaben geben Auskunft über die Reliabilität der Items.

Der schulische Bereich umfasst Aspekte zu den institutionellen, formellen und informellen Strukturen, weiters Beziehungen innerhalb der Klasse und zu Lehrpersonen sowie Schulklima und Leistungsorientierung. Dieser Bereich wird aufgrund seiner Bedeutung für den Dropout besonders ausführlich erhoben.

Zusätzlich zu den in Tabelle 1 aufgeführten Konstrukten wurde entsprechend eine ganze Reihe weiterer schulbezogener Bereiche mittels Einzelitems erhoben: das Angebot und die Teilnahme an schulischen Aktivitäten (z.B. Musik, Theater, Sport), Fragen zur Anzahl und zur Güte der Schüler-Lehrer-Beziehungen, Schulwechsel auf der Oberstufe und die zugrunde liegenden Gründe, Drohung vor einem Schulabschluss, Noten in Deutsch, Mathematik und Sport, die Wichtigkeit von Schulnoten, die Zufriedenheit mit den persönlichen schulischen Leistungen (Noten), Eintrittsalter in das Schulsystem, Angaben zu etwaigen Klassenrepetitionen resp. Klassenübersprünge, Zukunftspläne, Hilfe bei den Hausaufgaben.

Tabelle 1: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Schule

Dimension / Variable	Beispielitem	Quelle	Items / Skala Cronbach's α
Beziehung unter den Schülern	Wenn jemand aus meiner Klasse Hilfe braucht, helfen wir einander gerne	(Eder, 1998); (Ditton & Merz, 1999)	3 Items $\alpha=.675$
Strenge-Kontrolle	Wir Schüler werden ständig genau beaufsichtigt.	(Eder, 1998)	4 Items $\alpha=.697$
Leistungs- und Unterrichtsdruck	Für eine gute Note muss man an dieser Schule sehr viel leisten.	(Eder, 1998)	6 Items $\alpha=.719$
Persönliche Beziehung zu den Lehrpersonen	Meine Lehrpersonen schimpfen mit mir oder bestrafen mich mehr als andere in der Klasse.	(Eder, 2005, S. B1)	3 Items $\alpha=.698$
Wahrgenommene Bedeutsamkeit schulischer Inhalte	Bei manchen Fächern weiss ich nicht, wofür sie eigentlich gut sind.	(Eder, 1998); (Eder, 2005, S. B1); (Ditton & Merz, 1999); Dropoutprojekt	6 Items $\alpha=.619$
Schul- und Leistungsangst	Wenn jemand an die Tafel gehen soll, denke ich: hoffentlich komme ich nicht dran.	(Jacobs & Strittmatter, 1979)	6 Items $\alpha=.779$
Einstellung gegenüber der Schule	Die Schule wird mir immer gleichgültiger.	Dropoutprojekt	6 Items $\alpha=.769$
Verhalten in der Schule	Ich ärgere absichtlich die Lehrperson.	(Eder, 2005, S. B3)	5 Items $\alpha = .709$
Wohlbefinden an der Schule	Die Stimmung an unserer Schule ist meistens: 0=heiter, fröhlich; 1=ein wenig fröhlich; 2=ein wenig gedrückt; 3=gedrückt, lustlos	(Eder, 1998); (Kittl-Satran, Mayr & Schiffer, 2006)	5 Items $\alpha=.668$
Bullying an der Schule	Wie oft hast du in den vergangenen zwölf Monaten an deiner Schule beobachtet wie ein Schüler von anderen geschlagen oder getreten wurde. 0=nie; 1=ein- oder zweimal; 2=manchmal (häufiger als 2mal); 3=einmal in der Woche; 4=mehrmals in der Woche	(Eisner, Manzoni & Ribeaud, 2000)	5 Items $\alpha=.698$
Bullying auf dem Schulweg	Wie oft hast du in den vergangenen zwölf Monaten auf deinem Schulweg beobachtet wie einem Schüler absichtlich die Sachen kaputt gemacht wurden? 0=nie; 1=ein- oder zweimal; 2=manchmal (häufiger als 2mal); 3=einmal in der Woche; 4=mehrmals in der Woche	(Eisner et al., 2000)	5 Items $\alpha=.734$
Leistungsstress durch Lehrer (Häufigkeit)	Häufigkeit, dass mindestens eine Lehrperson mich anschrie. 0=öfter als 6 Mal; 1=3 – 6 Mal; 2=1 – 2 Mal; 3=nie	(Bergmüller, 2003)	10 Items $\alpha=.826$
Leistungsstress durch Lehrer (Belastung)	Belastungsgrad, dass mindestens eine Lehrperson mich vor der Klasse lächerlich machte. 0=sehr; 1=ziemlich; 2=etwas; 3=gar nicht	(Bergmüller, 2003)	10 Items $\alpha=.831$
Schulstress Disengagement	Häufigkeit zu denken, dass es egal ist, wenn ich nicht alles mitbekomme. 0=immer; 1=oft; 2=manchmal; 3=selten; 4=nie	(Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen & Wadsworth, 2001)	6 Items $\alpha=.787$
Schulstress Engagement	Häufigkeit, jemanden zu bitten mir den Stoff zu erklären. 0=immer; 1 oft; 2=manchmal; 3=selten; 4=nie	(Compas et al., 2001)	6 Items $\alpha=.642$

Tabelle 2: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Familie

Dimension	Beispielitem	Quelle	Items / Skala Cronbach's α
Arbeitspensen der Eltern	Was macht deine Mutter/dein Vater zurzeit?	(PISA-Konsortium Schweiz, 2003)	1 Item
Schulbildung der Eltern	Welches ist die höchste abgeschlossene Schulbildung von deinem Vater und deiner Mutter?	(Sälzer, 2010)	1 Item
Elterlicher Erziehungsstil	Zustimmung zur Aussage: „Meine Eltern wissen fast immer wo ich bin.“ 0=stimmt genau; 1=stimmt eher; 2=stimmt eher nicht; 3=stimmt überhaupt nicht	(Eder, 1995); (Kittl-Satran et al., 2006); (Eigenentwicklung)	8 Items $\alpha=.706$
Belastung durch Eltern (Häufigkeit)	Häufigkeit, dass sich meine Eltern in die Kontakte zu meinen Mitschülern einmischen. 0=öfter als 6 Mal; 1=3 – 6 Mal; 2=1 – 2 Mal; 3=nie	(Bergmüller, 2003)	6 Items $\alpha=.747$
Belastung durch Eltern (Belastung)	Belastungsgrad, dass meine Eltern mit Fehler lange vorwarfen. 0=sehr; 1=ziemlich; 2=etwas; 3=gar nicht	(Bergmüller, 2003)	6 Items $\alpha=.777$

Die familiären Dimensionen wurden hauptsächlich mittels Einzelitems erhoben und entsprechen in erster Linie den etablierten Faktoren, wie der sozioökonomische Status, der Migrationshintergrund, Bildungsnähe der Eltern etc. Ergänzend zu den zentralen Variablen in Tabelle 2 wurde die Wohnsituation, die sprachliche Sozialisation, die Nationalität und der Geburtsort der Eltern, deren Beruf und daraus abgeleitet der ISEI erhoben.

Schulaversive Peers haben eine dropout-fördernde Wirkung. Umgekehrt können Peers die Gefahr eines Dropouts aber auch reduzieren, indem sie eine wichtige Stütze und häufig eine der ersten Anlaufstellen bei Problemen sind. Aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung, die Peers in Zusammenhang mit dem Freizeitverhalten und Devianz zu betrachten. Die Peer-Dimensionen sind einerseits in der Dimension des Freizeitverhaltens integriert; auf der anderen Seite wird z.B. innerhalb der

Dimension Schule schwänzen genauer erfragt, ob der Unterricht alleine oder zusammen mit Freunden geschwänzt wird. Zudem wurden Fragen gestellt über das Vorhandensein einer Gruppe von Freunden mit denen etwas unternommen wird, zur Einstellung und persönliche Merkmale der Freunde (z.B. gehen gerne zur Schule, verdienen ihr eigenes Geld etc.), zum Zeitvertreib neben der Schule sowie, ob und in welcher Form die Jugendlichen selber Geld verdienen.

Des Weiteren wurden gleich zu Beginn des Fragebogens persönliche Informationen erhoben wie das Geschlecht, Alter, Schulstufe, Nationalität und bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit welchem Alter sie in die Schweiz einreisten. Zusätzlich wurde neben der Erfassung der physischen und psychischen Beschwerden erhoben, wie oft diese Beschwerden im Vergleich zwischen der Schulzeit und Freizeit auftreten (Bergmüller, 2003).

Tabelle 3: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Peers

Dimension	Beispielitem	Quelle	Items / Skala Cronbach's α
Zeit mit Freunden	Wie oft bist Du neben der Schule mit deinen Freunden/Freundinnen zusammen?	(Eder, 2005, S. B1)	1 Item
Freunde zum Reden	Hast Du eine oder mehrere Freunde/Freundinnen, mit denen du über alles reden kannst?	(Eigenentwicklung)	1 Item
Belastung durch Mitschüler (Häufigkeit)	Häufigkeit, dass mindestens ein/e MitschülerIn mich nicht mitreden liess, mich ignorierte. 0=öfter als 6 Mal; 1=3 – 6 Mal; 2=1 – 2 Mal; 3=nie	(Bergmüller, 2003)	6 Items $\alpha=.843$
Belastung durch Mitschüler (Belastung)	Belastungsgrad, dass mindestens ein/e MitschülerIn schlecht über mich redete. 0=sehr; 1=ziemlich; 2=etwas; 3=gar nicht	(Bergmüller, 2003)	6 Items $\alpha=.863$
Mitschülerstress Disengagement	Häufigkeit sich nichts anmerken zu lassen und so tun, als ob mir es mir nichts ausmachen würde, wenn ein/e MitschülerIn schlecht über mich redet. 0=immer; 1=oft; 2=manchmal; 3=selten; 4=nie	(Compas et al., 2001)	6 Items $\alpha=.707$
Mitschülerstress Engagement	Häufigkeit den/die MitschülerIn zur Rede zu stellen, wenn ein/e MitschülerIn schlecht über mich redet. 0=immer; 1=oft; 2=manchmal; 3=selten; 4=nie	(Compas et al., 2001)	6 Items $\alpha=.730$
Freizeitverhalten	Party- und Peerorientierung	(Eisner et al., 2000)	6 Items $\alpha=.759$
	Familienorientierung		3 Items $\alpha=.712$
	Sportorientierung		3 Items $\alpha=.689$
	kreative und intellektuelle Orientierung		5 Items $\alpha=.550$
	passive Orientierung		3 Items $\alpha=.470$

Der individuelle Bereich steht immer in Verbindung mit den anderen Bereichen, was eine klare Dimensionszuordnung erschwert. So sind Beziehungsaspekte zur Familie, zu den Peers und zur Schule sehr zentral. Diese Aspekte werden sodann u.a. in der Dimension des sozialen Selbstkonzeptes erfasst. In Bezug auf die Schule ist dem Leistungs-Selbstkonzept eine grosse Bedeutung beizumessen, dies auch aus der Perspektive von hochbegabten Dropouts. Ein zusätzlicher Fokus muss auf individuelle Belastungen gelegt werden, sei das verursacht durch Leistungsdruck, Mobbing oder familiäre Probleme, die sich oftmals in körperlichen Beschwerden aus-

drücken. In diesem Zusammenhang wurden die physische und psychische Befindlichkeit und Belastungen in unterschiedlichen Situationen erfragt. Diese Variablen bilden die Grundlage einer im Projekt angegliederten Dissertation und werden deswegen in diesem Bericht nur noch am Rande berücksichtigt.

Die Devianz spielt in vielen Fällen des Dropouts eine Mittlerrolle. So geht z.B. regelmässiges Schule schwänzen sowie ein überdurchschnittlicher Drogenkonsum einem Dropout voraus. In einzelnen Fällen erscheint die Devianz gar als *der* Faktor für einen Schulabbruch, so z.B. bei einem Schulausschluss aufgrund einer begange-

Tabelle 4: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Individuum

Dimension	Beispielitem	Quelle	Items / Skala Cronbach's α
Soziales Selbstkonzept	Es fällt mir leicht, Freundschaften zu schliessen.	(Eder, 2005, S. B1)	3 Items $\alpha=.612$
Leistungs-Selbstkonzept	Für gute Noten brauche ich mich nicht anzustrengen.	(Eder, 2005, S. B1)	5 Items $\alpha=.775$
Normen	Man sollte sich an Regeln halten, auch wenn die eigenen Wünsche zu kurz kommen.	(Oberwittler & Blank, 2003); (Stamm, 2009a)	4 Items $\alpha=.699$
Physische und psychische Beschwerden	Häufigkeit von Kopfschmerzen im letzten Schuljahr 0=öfter als 6 Mal; 1=3 – 6 Mal; 2=1 – 2 Mal; 3=nie	(Eigenentwicklung)	23 Items $\alpha=.931$

nen Straftat oder gewalttätigem Verhalten in der Schule. Devianz sollte jedoch nicht nur unter diesen drei «extremen» Dimensionen betrachtet werden, denn unter den Dropouts ist deviantes Verhalten in Form von Streitereien mit Lehrpersonen, Unruhestiften innerhalb der Klasse oder Auseinandersetzungen mit anderen Mitschülern am weitesten verbreitet. Neben den drei Kerndimensionen von Tabelle 5 wurden mehrere andere Aspekte erhoben wie längeres Fernbleiben von der Schule, die dahinterliegenden Gründe, Zeitpunkt des ersten Schulschwänzens, Gründe und Form des Schwänzens sowie Zeitpunkt des Drogenkonsums (Schulzeit vs. Freizeit).

Neben der Version für die Grunderhebung wurde eine verkürzte Variante für Dropouts erstellt, die nicht bei der Ersterhebung mitwirkten (rund 140 Items). Ziel war es, die relevanten Konstrukte auch bei ihnen zu erfassen. Die Variablen blieben al-

lerdings die gleichen, um eine vergleichbare Auswertung zu gewährleisten. Der Fragebogen wurde den Dropouts im Anschluss an das erste qualitative Interview übergeben mit der Bitte, diesen ausgefüllt im vorfrankierten Couvert zurückzusenden.

Qualitative Erhebungsinstrumente

Die Datenerhebung orientierte sich an der von Witzel (1982) entwickelten Methode des problemzentrierten Interviews. Als Orientierungshilfe wurde ein Leitfaden verwendet, der auf der Basis des theoretischen Arbeitsmodells formuliert wurde. Im Mittelpunkt standen Fragen zum Abbruchsentscheid und zum Abkoppelungsprozess. Weiters sollten die Jugendlichen ihre Schullaufbahn darstellen und zukünftige Pläne darlegen. In den folgenden Interviews wurde zusätzlich nach den Tätigkeiten und der aktuellen Beschäftigung ge-

Tabelle 5: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Devianz

Dimension	Beispielitem	Quelle	Items / Skala Cronbach's α
Schule schwänzen	Hast du im vergangenen Schuljahr schon mal mehr als 2 Tage hintereinander geschwänzt?	(Kittl-Satran et al., 2006)	8 Items $\alpha=.855$
Delinquenz	Hast du schon mal ein Fahrrad, ein Töffli oder sonst ein Fahrzeug geklaut?	(Eisner et al., 2000)	13 Items $\alpha=.706$
Drogenkonsum	Wie oft hast du in den letzten 12 Monaten Haschisch, «Gras» genommen?	(Eigenentwicklung)	8 Items $\alpha=.889$

fragt. Im dritten Interview wurde der Fokus einerseits rückblickend auf die zentralen Abgangsgründe und andererseits auf die Prävention gelegt. Die Befragten sollten die konkreten Abgangsgründe definieren sowie in einer selbstkritischen Haltung einen Perspektivenwechsel einnehmen und Unterstützungs- und Präventionspunkte formulieren. Anschliessend wurde noch nach dem persönlichen Umgang mit dem Abbruch sowie den zukünftigen Plänen gefragt.

Das problemzentrierte Interview stellt hohe Anforderungen an den Interviewer, da umfangreiche Kenntnisse der Thematik nötig sind sowie der Leitfaden beherrscht werden muss. Durch die Verwendung der jeweiligen Leitfäden und die Schulung sämtlicher Mitarbeitenden konnte eine gewisse Standardisierung der Interviews erreicht werden, welche in Hinblick auf die angestrebte Auswertung, der Typisierung der Fälle, von Bedeutung ist (Kluge, 1999). Die Interviewdauer des einzelnen Interviews variierte zwischen den einzelnen Erhebungen sowie zwischen den einzelnen Interviews. Die durchschnittliche Dauer der Interviews der ersten Interviewphase betrug 40 bis 50 Minuten. Die zweite Erhebung, die in Form von Telefoninterviews stattfand, dauerte zirka 10 bis 15 Minuten pro Interview. Die dritte persönliche Befragung weist eine durchschnittliche Dauer von 30 bis 35 Minuten für ein Interview auf. Alle Interviews wurden auf Tonträger aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Die Interviews selbst fanden in der Regel bei den Probanden zu Hause resp. an ihrem Ausbildungsort statt. Einige wenige mussten an einem öffentlich zugänglichen Ort, z.B. im Café durchgeführt werden.

5.5 Datenauswertungsmethoden

Quantitative Auswertungsmethoden

In der quantitativen Querschnitterhebung wurden die Daten mittels deskriptiver und multivariater Statistik, insbesondere der partitionierenden Clusteranalyse und logistischen Regression, ausgewertet. Die Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS 17 durchgeführt. Ziel der Clusteranalyse ist es, Gruppen von Personen aufgrund ihrer spezifischen Eigenschaften zu bilden. Auf Basis dieser Clusteranalyse wurden zwei kontrastierende Gruppen ausgewählt, die sich jeweils durch eine besonders hohe resp. besonders niedrige Risikokonstellation kennzeichnen lassen. Diese Risikokonstellation orientiert sich am weiter oben vorgestellten theoretischen Modell.

Qualitative Auswertungsmethoden

Für die Analyse der Daten der qualitativen Langzeitstudie wurden auf der Basis des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982) insgesamt 163 Interviews in drei Interviewphasen durchgeführt. Die weitere Auswertung erfolgte anhand von zwei Schritten: (1) der inhaltlichen Kodierung und (2) einer Typenbildung. Der Zweck der Typenbildung nach Kluge (1999) liegt im Erkennen der inhaltlichen Sinnzusammenhänge innerhalb eines Typus sowie die Unterscheidung zwischen den Typen. Die gesamte Datenanalyse erfolgte computergestützt mit Hilfe des Programms Maxqda. Die Verwendung dieses Programms bietet die Vorteile einer systematischen Archivierung der Daten, der Aufrufbarkeit einzelner Codes, spezifische Nachverfolgung einzelner Schlüsselbegriffe, eine übersichtliche Darstellung der komplexen Sinnzusammenhänge und eine Erleichterung des Textverständnisses. In Abbildung 5 sind die vier Stufen des Verfahrens dargestellt.

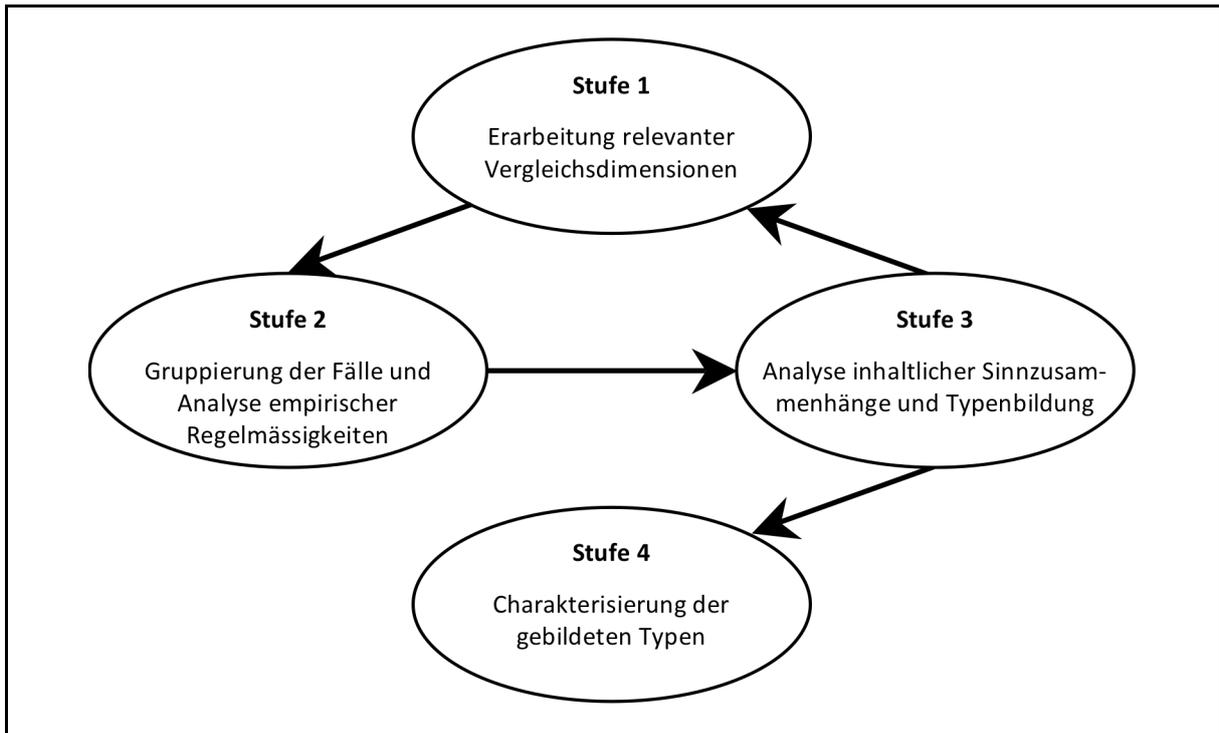


Abbildung 5: Die Auswertungsstufen des Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung (Kluge, 1999, S. 261)

Stufe 1 umfasste die Erarbeitung der relevanten Vergleichsdimensionen mit den

zugrunde gelegten Merkmalen. Auf Stufe 2 wurden die Fälle anhand der Merkmale

Tabelle 6: Merkmale der ersten Vergleichsdimension «Akteure»

Merkmal	Merkmalausprägung	Inhalt
Peers	Negativer Einfluss der Peers	Fernbleiben von zu Hause, massive Schulschwänzen, Drogenkonsum, Schlägereien
	Konflikte mit den Peers	Mobbing, Angriffe (körperliche), Ignoranz, Beschimpfungen
Lehrpersonen	Diskriminierung	Vorurteile, Mobbing, Blossstellen, Beschimpfungen, Strafen, Unterstützung empfundene Ungerechtigkeit z.B. bei der Notenverteilung, Nicht-Beachtung
	Mangelnde Unterstützungsleistung	Unzureichendes Hilfsangebot, Anonymität
Eltern	Erwartungshaltung der Eltern	Bildungsaspiration und -ambition, Kritik an der Schule und an Lehrpersonen
	Unterstützungsleistung	Kommunikation, Verständnis
Individuum	Persönliche Eigenschaften und Einstellungen	Persönliche Meinung, mangelnde Selbstkontrolle, Aggressionpotential, Beeinträchtigungen (körperlicher oder psychischer Natur), antikonformistische Haltung
	Sozialverhalten und persönliche Rollenzuschreibung	Rückzug aus Gemeinschaften, Einsamkeit, Passivität, Trostlosigkeit, Opferrolle, Motivationsverlust
	Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein	Mangelndes Selbstwertgefühl, Depressionen, selbstverletzendes Verhalten, Angstzustände, Suizidversuch
	Coping-Strategien und Konfliktmanagement	Überforderung, Ernsthaftigkeit der Problematik, überraschender Abbruch, Abbruch als Lösungsweg, Defizite in der Selbstbeherrschung, Provokation, Gewalt, Konflikte

gruppiert und in ihrer Regelmässigkeit überprüft. Für die Typenbildung wurde das Konzept des Merkmalsraums (vgl. Lazarsfeld & Barton, 1951) verwendet und eine Mehrfeldertafel der beiden zentralen Vergleichsdimensionen erstellt. Sie erlaubt sowohl einen Überblick über alle potentiellen Kombinationsmöglichkeiten als auch über die konkrete empirische Verteilung der Fälle auf die Merkmalskombinationen. Um die interne Homogenität sicherzustellen, damit sich die Fälle auf der Ebene der Typologie ähnelten, wurden die Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet wurden, miteinander verglichen. Des Weiteren wurden die Gruppen untereinander verglichen, um die externe Hete-

rogenität sicherzustellen, d.h. ob die entstehende Typologie genügend Heterogenität bzw. Varianz im Datenmaterial abbildet. Daraus resultierte die Typologie. Auf Stufe 3 wurden die zugeordneten Fälle auf ihre inhaltlichen Zusammenhänge hin geprüft und die Charakterisierung der einzelnen Typen anhand der Merkmalskombinationen und der inhaltlichen Sinnzusammenhänge vorgenommen. Entscheidend war dabei das charakteristische Gemeinsame.

Stufe 1: Die beiden Vergleichsdimensionen

Auf der Basis des theoriegeleiteten Arbeitsmodells wurden die beiden Ver-

Tabelle 7: Merkmale der ersten Vergleichsdimension «Kontexte»

Merkmalsausprägungen	Inhalt
Schule	
Strukturelle Probleme in der Schule	Schlechtes Schulklima, (zu) strenges Regelwerk, Ausspielen der Machtasymmetrie, Fehlplatzierung, Probleme mit der Anonymität, schwierige Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, inhaltliche Ausrichtung der Schule
Leistungsprobleme	Leistungsdruck, Überforderung, Langeweile, Unterforderung, Fehlplatzierung, Schulstress und Motivationsverlust, Konzentrations- und Lernschwierigkeiten
Motivationsprobleme	Persönliche Einstellung gegenüber der Schule, Schulmüdigkeit, Hinterfragung des Sinns der Schule (persönliche Kosten-Nutzen-Analyse)
Schulbezogene Devianz	disziplinäre Verstöße, Stören des Unterrichts, Nicht-Erledigen der Aufgaben, Auflehnung gegen Lehrpersonen und schulische Instanzen, Schwänzen, Provokation, Schlägereien, Graffiti-Malereien, Mobbing
Familie	
Zergliederung der Kernfamilie	Verlust eines Familienmitgliedes, fehlende Unterstützung, Trennung bzw. Scheidung der Eltern (Sorgerechtsstreit, neue/instabile Wohnsituation), zwischen den Eltern stehend
Familiäre Notwendigkeit	Finanzielle Unterstützung, Übernahme einer Betreuung oder Pflege eines Familienmitgliedes
Psychische Krankheiten	Depressionen, Essstörungen, Angstzustände, Selbstverletzungen, Suizidgedanken, Selbstmordversuche
Häusliche Gewalt	Verbale Gewalt (Aggression, Diskriminierung, Beschimpfung), Missbrauch (sexueller)
«Freizeit»	
Ausgeprägte Freizeitgestaltung	«Herumhängen» mit den Peers, Freizeitverhalten (Freizeit vor Schule), negative Gruppendynamik, Motivationsverlust, Schwänzen, Alkohol- und Tabakkonsum
Strafdelikte	Drogenverkauf, Diebstahl, Strafdelikte, Geldbetrug, gewalttätige Auseinandersetzung
Substanzkonsum	Drogen- und Alkoholkonsum

gleichsdimensionen entwickelt. Da es die am Schulabbruch beteiligten Gruppen einerseits und die Abbruchbedingungen im schulischen und familiären Kontext andererseits abbildet, wurden die beiden Dimensionen «Kontexte» und «Akteure» herausgearbeitet. Gemäss dem Arbeitsmodell umfasste die erste Vergleichsdimension Lehrpersonen, Eltern, Peers und die Schulabbrecher selbst. Tabelle 6 listet die Merkmale, deren Ausprägungen und die Inhalte auf. Insgesamt handelte es sich um die Merkmale Peers, Lehrpersonen, Eltern und Individuum, die mittels zehn Merkmalsausprägungen differenziert wurden.

Die zweite Vergleichsdimension enthielt die drei Kontexte, in denen sich Probleme konstituieren können: die Schule, die Familie und die Freizeit. Tabelle 7 gibt Auskunft über die insgesamt elf Merkmalsausprägungen, welche zur Kontextdifferenzierung herangezogen wurden.

Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten

Auf der Basis der beiden Vergleichsdimensionen konnten alle Fälle in der Mehrfeldertafel verortet werden. Tabelle 8 zeigt das Ergebnis. Die zwei Felder mit der Merkmalskombination Peer/Familie und Lehrperson/Familie blieben leer. Die restlichen Felder teilten sich in solche auf, die

ähnlich stark besetzt waren und solche, die deutlich weniger Fälle umfassten. Da in vielen Fällen zwei Ausprägungen einer Dimension zentral waren, bot sich für die Typenbildung als dritter Schritt eine Verbindung der Merkmale an, so dass gewisse Typen mehrere Merkmalsausprägungen einer Dimension abdeckten. Einzig der Typus der Gemobbten hat seine Merkmalsausprägung nur im Feld Peers/Schule. Somit kam es in der Folge aufgrund von inhaltlichen Überschneidungen zu einer Reduktion der Typen. Letztendlich wurde eine Typologie mit fünf Mustern gewählt: Die Gemobbten, die Schulmüden, die Delinquenten, die Hänger und die familiär Belasteten.

Stufe 3

In der dritten Stufe des typenbildenden Verfahrens wurden die zugeordneten Fälle auf ihre inhaltlichen Zusammenhänge hin geprüft. Die Gruppen werden hierfür zuerst nach «widersprechenden» und «abweichenden» Fällen untersucht. Das Ziel einer Typendarstellung besteht darin, dass sich die einzelnen Typen durch eine möglichst interne Homogenität und externe Heterogenität auszeichnen sollen (vgl. Uhlenendorf, 2010; Kluge, 1999).

Stufe 4

In der abschliessenden vierten Stufe wer-

Tabelle 8: Dropout-Typologie

Akteure	Kontexte		
	Schule	Freizeit	Familie
Peers	«Gemobbte» N=16%	«Hänger» N=20%	
Lehrpersonen	«Schulmüde» N=31%		
Eltern			«familiär Belastete» N=17%
Individuum	«Delinquente» N=16%		

den die einzelnen Typen anhand der Merkmalskombinationen sowie der gemeinsamen inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert d.h. der Prozess der Typenbildung schliesst in der vierten Stufe mit einer umfassenden Charakterisierung der gebildeten Typen ab (vgl. Abschnitt 6.5). Die einzelnen Fälle eines Typus weisen unterschiedliche Merkmalsausprägungen auf. Entscheidend ist somit die Benennung des «Gemeinsamen» (Kluge, 1999). Kuckartz (1988) spricht hierbei von einem Aufzeigen des Typischen und die Abgrenzung des individuell Besonderen.

TEIL C

ERGEBNISSE

6 Dropouts und ihre Merkmale

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Ergebnisse der Frage nach den Merkmalen der Dropouts. Die Basis hierfür bildet das in Abbildung 4 dargestellte Forschungsdesign. Die Ergebnisse wurden anhand quantitativer und qualitativer Methoden generiert. Beide Perspektiven ermöglichen einen Blick auf das Phänomen von unterschiedlichen Standpunkten aus, führen zu einem vertieften Verständnis und erweiterten Blick auf die Thematik.

6.1 Wer sind die Dropouts?

Zunächst interessiert, welche Merkmale unsere Dropouts auszeichnen. Erstens liegt der Mädchenanteil mit rund 56% deutlich über demjenigen der Jungen (rund 44%). Entgegen der in der Forschung zwar umstrittenen, aber dennoch dominierenden Ansicht, dass Dropouts primär männlich sind, lässt sich dieser Befund in unserer Studie nicht bestätigen. Ein eben-

falls nicht dem Bild der traditionellen Dropoutforschung entsprechendes Ergebnis liefert die Verteilung der Schulniveaus. Über die Hälfte der Dropouts besuch(t)en das Gymnasium oder eine Oberstufe mit erweiterten Ansprüchen (vgl. Abbildung 6). Die Schulniveauverteilung entspricht in etwa derjenigen der schweizerischen Bildungsstatistik, wobei der Anteil an Schülerinnen und Schülern in der Stichprobe (mit 38% gegenüber 29%) leicht übervertreten ist (Bundesamt für Statistik, 2010). Einen direkten Zusammenhang zwischen dem Schulniveau und dem Schulabbruch zu ziehen ist daher nicht möglich.

Tabelle 9 gibt detailliert Aufschluss über die Dropouts, die an der qualitativen Längsschnittuntersuchung teilgenommen haben, zu Alter, Nationalität, dem sozio-ökonomischen Status der Eltern (ISEI) sowie den höchsten Bildungsabschlüssen der Eltern.

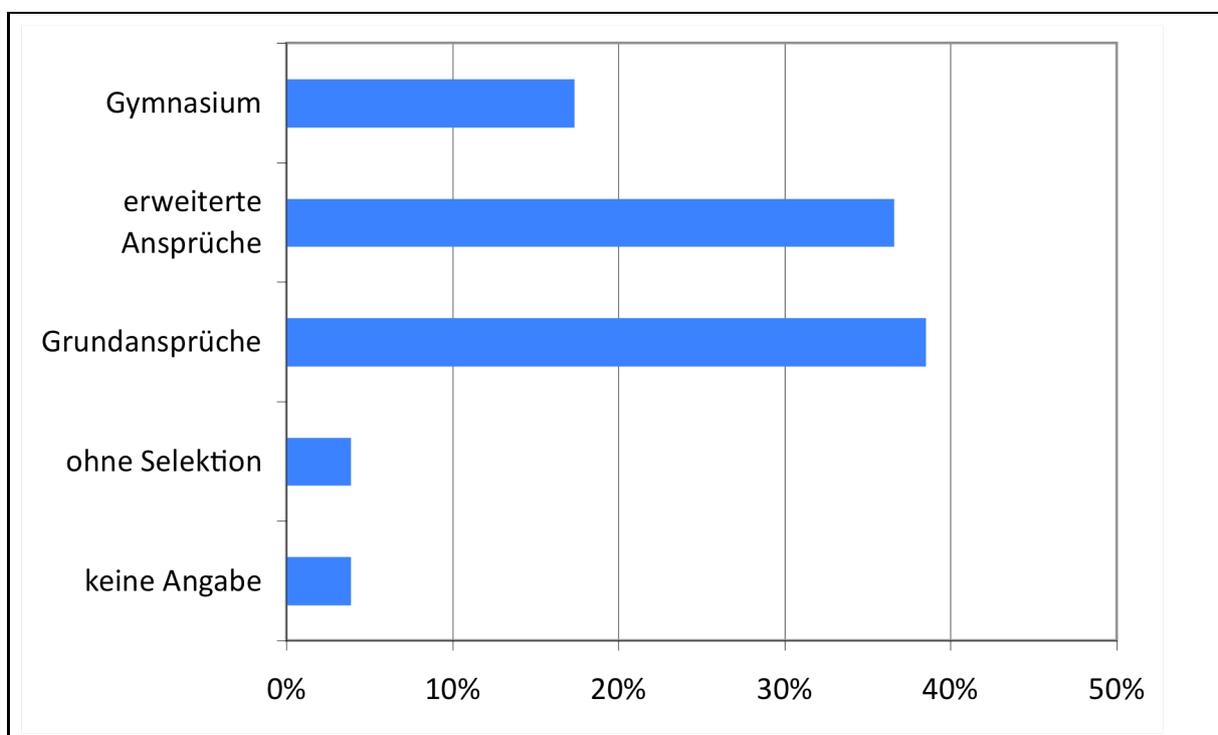


Abbildung 6: Schulniveauverteilung der Dropouts der quantitativen Querschnittsbefragung (N=52)

Tabelle 9: Häufigkeit und Prozentwerte des Alters, der Nationalität und des sozioökonomischen Status der Dropouts der qualitativen Längsschnittbefragung (N=51)

	Dropouts (N=51)	
	Häufigkeit	Prozent
Alter		
14 Jahre	5	10%
15 Jahre	16	31%
16 Jahre	13	25%
17 Jahre	13	25%
18 Jahre	3	6%
19 Jahre	1	2%
Nationalität		
Schweiz	29	57%
Deutschland	4	8%
Kosovo	2	4%
Kosovo Albanien	2	4%
Mazedonien	1	2%
Italien & Deutschland	1	2%
Italien & Österreich	1	2%
Schweiz & Deutschland	1	2%
Schweiz & El Salvador	1	2%
Schweiz & Italien	2	4%
Schweiz & Kroatien	1	2%
Schweiz & Malaysia	1	2%
Schweiz & Österreich	1	2%
Schweiz & Polen	1	2%
Schweiz & Türkei	1	2%
Serbien & Kosovo Albanien	1	2%
Serbien & Portugal	1	2%
Sozioökonomischer Status der Eltern (ISEI)		
Hoch (66 bis 90)	12	25%
Mittel (50 bis 65)	19	40%
Niedrig (35 bis 49)	4	8%
Sehr niedrig (16 bis 34)	13	27%
Höchster Bildungsabschluss des Vaters		
Universität, Fachhochschule, u.ä.	9	23%
Matura, BMS*, u.ä.	5	13%
Berufslehre	21	53%
Obligatorische Schule	5	13%
Höchster Bildungsabschluss der Mutter		
Universität, Fachhochschule, u.ä.	7	17%
Matura, BMS*, u.ä.	7	17%
Berufslehre	17	42%
Obligatorische Schule	10	24%

* BMS = Berufsmaturitätsschule

Über 80% der Dropouts, die an der Studie teilgenommen haben, sind zwischen 15 und 17 Jahre alt, was dem Durchschnittsalter in der 8. und 9. Klasse entspricht. Bei der Betrachtung der Nationalitäten zeigt sich eine grosse Vielfalt. Vertreten waren Nationen wie Malaysia, Polen bis hin zur Dominikanischen Republik. Die Mehrheit der ausländischen Nationalitäten unter den Dropouts bildeten Jugendliche aus Ex-Jugoslawien, gefolgt von Deutschland. Dennoch waren 73% aller Schulabbrecherinnen und -abbrecher Schweizer Nationalität (Doppelbürgerschaften mit eingeschlossen).

Beinahe ein Viertel aller Mütter hat nur die obligatorische Schule abgeschlossen, bei den Vätern wiesen über 50% eine abgeschlossene Lehre auf und 35% besuchten eine weiterführende Schule oder verfügen über einen tertiären Bildungsabschluss (Universität oder Fachhochschule, u.ä.). Etwa die Hälfte der Dropouts wurde von einem Elternteil alleine erzogen.

Die Dropouts haben – analog der bisherigen Forschung – deutlich häufiger die

Klasse repetiert als Schülerinnen und Schüler, die keinen Abbruch zu verzeichnen haben. Während bei den Dropouts über die Hälfte mindestens einmal eine Klasse wiederholt hat, liegt bei der Referenzgruppe dieser Wert bei 21% (im Vergleich zu 5.2% des Schweizer Durchschnitts!⁷). Angesichts der beachtlichen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen kann eine Klassenrepetition durchaus eine Form des Abkoppelungsprozesses darstellen und als Handicap bei der Integration in die neue Klasse verstanden werden.

Über drei Viertel aller Dropouts geben denn auch an, bereits mindestens einmal die Schule geschwänzt zu haben. Demgegenüber haben bei Jugendlichen ohne Schulabbruch knapp über 40% schon einmal geschwänzt.

Dieses Missverhältnis zwischen den beiden Gruppen vergrößert sich beim Schwänzen von ganzen Tagen. Beinahe die Hälfte (47.8%) aller Dropouts geben an, ab und zu einen ganzen Tag die Schule geschwänzt zu haben, während dies nur für

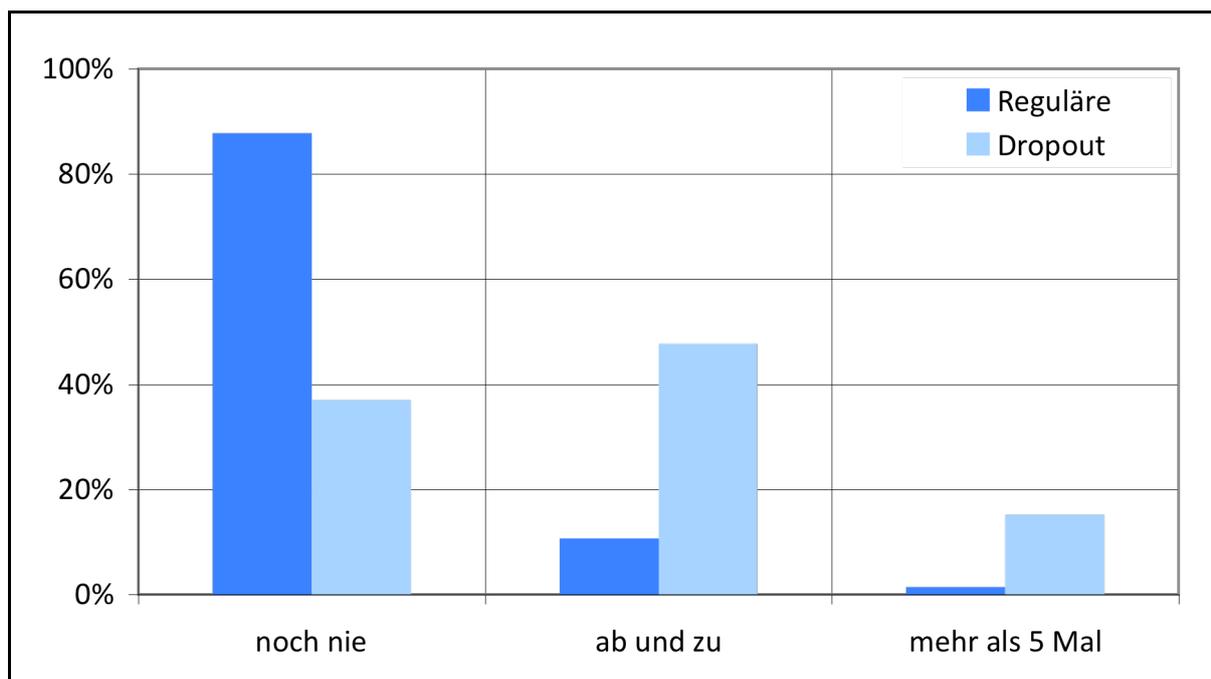


Abbildung 7: Ganztägiges Schulschwänzen Dropout vs. Reguläre (N=3360)

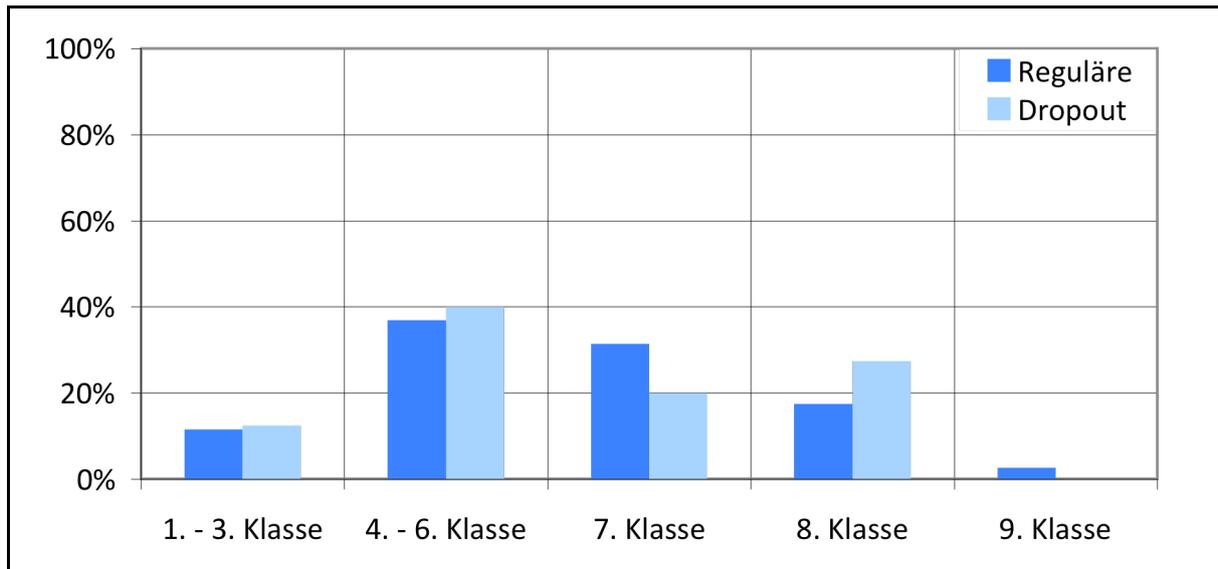


Abbildung 8: Einsetzen des Schwänzverhaltens Dropout vs. Reguläre (N=3619)

10% der Regulären zutrifft (vgl. Abbildung 7).

Ein Blick auf den Zeitpunkt des ersten Schulschwänzens zeigt, dass sich Dropouts von ihren Peers kaum unterscheiden (vgl. Abbildung 8). Etwa die Hälfte aller befragten Jugendlichen ist bereits in der Primarschule zum ersten Mal dem Unterricht ferngeblieben. Hingegen ist die Anzahl derjenigen, die erstmals in der 9. Klasse die Schule schwänzten, sehr klein und bei den Dropouts gleich Null. Insofern können die Befunde aus den USA von Alexander (1997) und Hickman et al. (2008), dass Dropouts bereits im Kindergarten häufiger absent sind als Schülerinnen und Schüler, die einen Abschluss machen, nicht bestätigt werden. Dennoch kann klar festgehalten werden, dass Schule schwänzen generell weit verbreitet ist.

6.2 Welche Ausstiegsformen gibt es und weshalb brechen Dropouts die Schule ab?

Jugendliche unserer Stichprobe sind auf sehr unterschiedliche Arten aus der Schule ausgestiegen. Abbildung 9 verdeutlicht diese Formen. So hat es sich in 17% der

Fälle um einen Schulabbruch im eigentlichen Sinne gehandelt, in 11.8% um ein Time-out bzw. um einen Schulausschluss und in je 10.1% um einen allgemeinen Schulwechsel oder um einen solchen in eine Privatschule.

Ein Schulabbruch im eigentlichen Sinn erfolgte in der Regel auf Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler und bedeutet, dass keine Anschlussmöglichkeit vom Jugendlichen in Anspruch genommen wurde. Ein Time-out wurde von der Schule, teils in Absprache mit der Schülerin oder dem Schüler, aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten, persönlichen Problemen etc. initiiert (Push-out). Ein Schul- oder Niveauwechsel erfolgte sowohl auf Initiative des Jugendlichen, der Eltern beispielsweise aufgrund von mangelnden Schulleistungen, Mobbing etc. wie auch der Schule.

Wie das theoretische Arbeitsmodell verdeutlicht, handelt es sich beim Schulabbruch um einen multifaktoriellen Komplex aus individuellen und institutionellen Merkmalen. Diese Mehrschichtigkeit muss auch bei den Motiven, welche zum Schulabbruch führten, berücksichtigt und deshalb davon ausgegangen werden, dass es kaum einen einzelnen Grund für einen

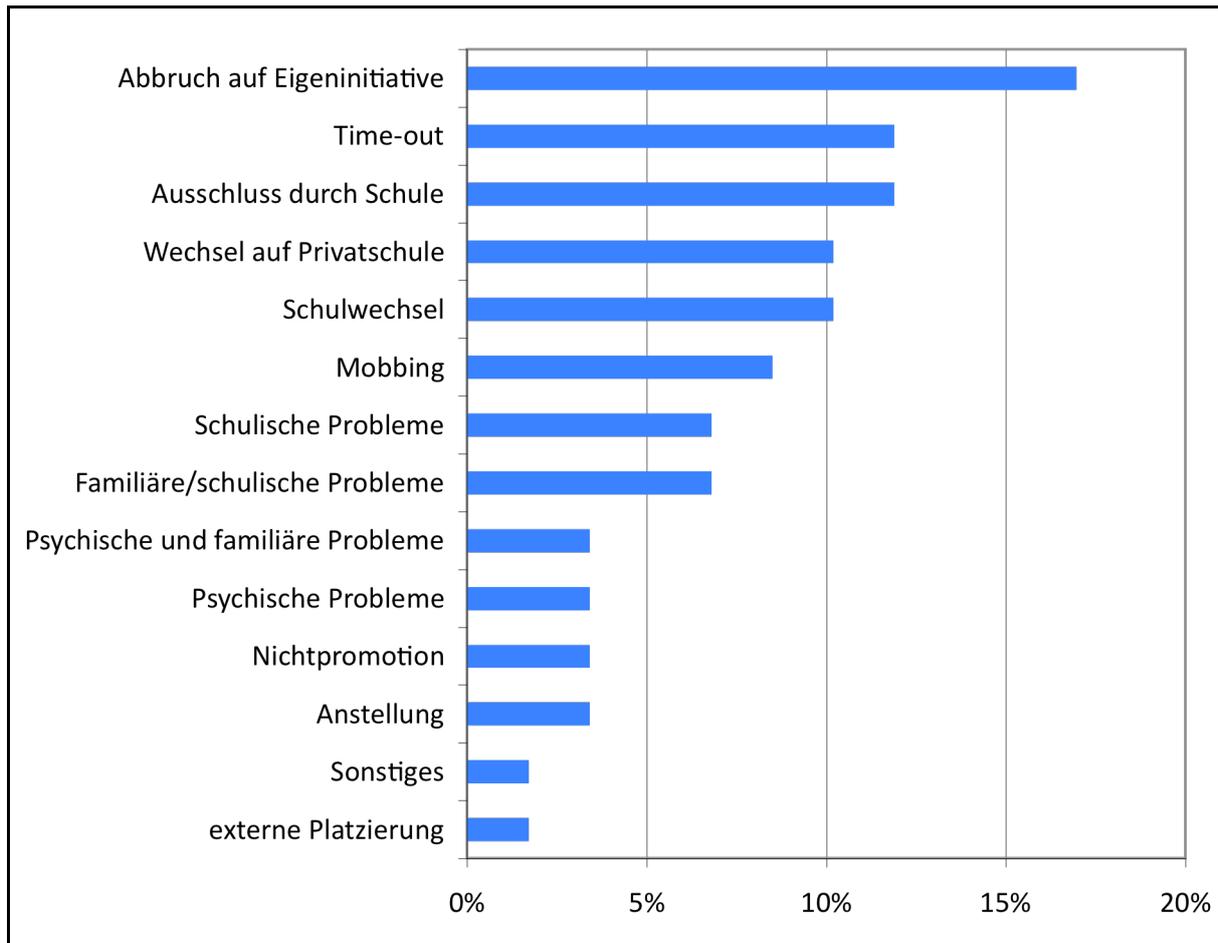


Abbildung 9: Selbstgenannte Abgangsformen und -gründe der Dropouts

Schulastieg gibt. Die im Herbst 2007 befragten $N=101$ Jugendlichen, welche als Aussteiger gemeldet worden waren, nannten die in Abbildung 9 dargestellten Abgangsgründe. Am meisten genannt wurde Mobbing, schulische Probleme (Probleme mit Lehrpersonen und Mitschülern, Leistungs- und Motivationsprobleme, fehlende Unterstützungsmassnahmen) sowie familiäre und psychische Probleme.

6.3 Welches sind die Bedingungen für Dropout?

Gibt es bestimmte strukturelle und individuelle Bedingungen, welche Dropout begünstigen? Diese wichtige Frage wurde mittels einer partitionierenden Clusteranalyse auf der Basis der euklidischen Distanz beantwortet. Ziel der Clusteranalyse

ist es, ein System von Konstruktgrößen zu identifizieren, die jeweils einen maximalen Binnen- und einen möglichst geringen Zusammenhang mit anderen Clustern aufweisen. Für die nachfolgenden statistischen Analysen wurde der gesamte Datensatz ($N=3756$) einbezogen. In die Clusteranalyse aufgenommen wurden der sozioökonomische Hintergrund (ISEI), die deutschsprachige Nationalität, der Verlauf der Schullaufbahn (kontinuierlich, diskontinuierlich) sowie das Schulniveau (ohne Selektion, grundlegende Anforderungen, erweiterte Anforderungen, Gymnasium). Dadurch konnten Muster von Jugendlichen generiert werden, die jeweils ein ähnliches Risikopotential hatten, die Schule abzubrechen. Das Ergebnis der Vierclusterlösung ist in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Vier Muster eines potenziellen Schulabbruchs

	Cluster 1 N=871 (35.1%)	Cluster 2 N=618 (24.9%)	Cluster 3 N=591 (23.8%)	Cluster 4 N=400 (16.1%)
ISEI	hoch	hoch	tief	tief
Nationalität	deutschsprachig	deutschsprachig	deutschsprachig	nicht deutschsprachig
Schullaufbahn	kontinuierlich	diskontinuierlich	kontinuierlich	diskontinuierlich
Schulniveau	erweiterte Anforderungen	erweiterte Anforderungen	grundlegende Anforderungen	grundlegende Anforderungen
Schulabbruch	N=21 (2.4%)	N=0 (0%)	N=6 (1%)	N=13 (3.3%)

Eine Diskriminanzanalyse konnte dabei 99.5% der Fälle korrekt zuteilen.

Sowohl Cluster 1 (N=871; 35.1%) als auch Cluster 2 (N=618; 24.9%) umfassen Jugendliche, welche Schulen mit erweiterten Anforderungen besuchten, deutschsprachiger Nationalität sind und aus Familien mit hohem ISEI stammen. Die Cluster unterscheiden sich jedoch in der Kontinuität der Schullaufbahnen und auch in der Anzahl der Dropouts. Erstaunlicherweise sind in Cluster 1, das durch kontinuierliche Schullaufbahnen charakterisiert werden kann, insgesamt N=21 Dropouts (2.4%) vertreten, während das als diskontinuierlich charakterisierte Cluster 2 keine Dropouts enthält. Den beiden Clustern 3 (N=591; 23.8%) und 4 (N=400; 16.1%) ist gemeinsam, dass sie Jugendliche aus Schulen mit grundlegenden Anforderungen und Familien mit einem tiefen ISEI umfassen. Wie Cluster 1 und 2 unterscheiden sie sich in Bezug auf die Kontinuität der Schullaufbahnen, zusätzlich jedoch in Bezug auf die Nationalität. Cluster 3 lässt sich durch Jugendliche deutschsprachiger Nationalität und kontinuierliche Schullaufbahnen kennzeichnen, während in Cluster 4 Jugendliche nicht deutschsprachiger Nationalität mit diskontinuierlichen Schullaufbahnen vertreten sind. In beiden Clustern finden sich Dropouts: In Cluster 3 sind es

N=6 (1%) und in Cluster 4 N=13 (3.3%). Damit bilden diese Cluster vier empirisch besondere Lesarten des in allgemeinen Kategorien gefassten Gegenstandes des potenziellen Schulabbruchs auf der Basis verschiedener Bedingungsvariablen.

Aus den Ergebnissen dieser Clusteranalyse lassen sich vier Aussagen ableiten, welche die Erkenntnisse der traditionellen Dropoutforschung einerseits widerlegen, andererseits aber auch bestätigen und erweitern: Erstens bestätigt sie, dass Schulabbruch im Hinblick auf die soziale Herkunft (auf der Basis des ISEI-Indexes) kein sozioökonomisch determiniertes Phänomen zu sein scheint. Jugendliche mit dem Risiko des Schulabbruchs sind sowohl in Cluster 1 (hoher ISEI) als auch in Cluster 4 (tiefer ISEI) vertreten. Zweitens sind Dropouts nicht nur in anforderungsniedrigen, sondern auch in Schultypen mit erweiterten Anforderungen zu finden. Darauf verweisen wiederum Cluster 1 und 4. Die traditionelle Dropoutforschung, die sich ausschliesslich auf den «leistungsschwachen Realschüler aus sozial benachteiligten Familien» konzentriert, muss somit erweitert werden. Drittens konnte mit dem Faktor der Diskontinuität zwar ein Merkmal der angloamerikanischen Dropoutforschung als valider Risikomarker bestätigt werden. Gleichzeitig legen die Daten nahe, auch

bei diesem Faktor nicht nur die eine Seite der Medaille zu betrachten, da Schulabbruch auch im Zusammenhang mit einer stabilen Schullaufbahn auftreten kann. Viertens lenkt die Definition von Diskontinuität den Blick auch auf potenziell leistungsstarke Dropouts, umfasst sie doch neben Merkmalen wie Klassenwiederholung und Spätereinschulung auch Klassenüberspringen und Früheinschulung.

6.4 Welche Faktoren machen einen Schulabbruch wahrscheinlich?

Wenn die soziale Herkunft Schulabbruch nicht erklären kann, dann ist die Frage von besonderem Interesse, anhand welcher Prädiktoren sich ein Dropout-Risiko feststellen lässt. Oder anders ausgedrückt: In welchen Eigenschaften unterscheiden sich Schulabbrecher von gleichaltrigen Nicht-Schulabbrechern?

Um diese Frage zu beantworten wurden mittels einer logistischen Regression exemplarisch diejenigen Gruppen einander

gegenübergestellt, die sich am stärksten in der Anzahl der Dropouts unterscheiden. Dabei wurde die Zuteilungswahrscheinlichkeit zu diesen beiden kontrastierenden Gruppen geschätzt, wobei eine Gruppe (Cluster 4) auf der Basis typischer Risikofaktoren (beispielsweise tiefer sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, diskontinuierlicher Schulverlauf) als «Risiko-Gruppe» bezeichnet wurde. Cluster 2 wurde im Gegensatz dazu unter der Bezeichnung «Gruppe der Unauffälligen» ins Modell aufgenommen. Die beiden Gruppen wurden als dichotome abhängige Variable definiert. Über die unabhängigen Variablen Geschlecht, Wichtigkeit von Schulnoten, Fahrzeugdiebstahl, Alkoholkonsum, Schuleschwänzen, selbstständiges Lösen von Aufgaben und die drei Freizeitorientierungen (Peerorientierung, Familienorientierung, Sportorientierung) wurde die Zuteilungswahrscheinlichkeit zu den beiden kontrastierenden Clustern geschätzt. Auf der Basis dieses Designs lässt sich bestimmen, unter welchen Bedingungen in der jeweiligen Gruppe ein Schulabbruch wahrscheinlicher wird.

Tabelle 11: Das Vorhersagemodell für Schulabbruch (logistische Regression)

Unabhängige Variablen	β	S.E.	Wald	p
Geschlecht (Jungen = 1, Mädchen = 2)	-0.551	0.178	9.541	.0020**
Wichtigkeit von Schulnoten++	0.587	0.158	13.704	.0002**
Freizeitorientierungen				
Party- und Peerorientierung+	0.460	0.101	20.663	<.0001**
Sportorientierung+	-0.401	0.079	25.631	<.0001**
Familienorientierung+	0.338	0.090	13.984	<.0001**
Tageweises Schuleschwänzen+++	0.391	0.203	3.707	.0542m
Selbstständiges Lösen von Aufgaben++	-0.357	0.139	6.603	.0102*
Alkoholkonsum+	-0.372	0.101	13.642	.0002**
Fahrrad-/Mofadiebstahl (0 = nein, 1 = ja)	1.209	0.265	20.793	<.0001**
Konstante	0.561	0.438	1.636	.2009

+: 5er-Skala: 0=tiefe Ausprägung, 4=hohe Ausprägung; ++: 4er-Skala: 0=tiefe Ausprägung, 3=hohe Ausprägung; +++: 3er-Skala: 0=nie, 1=ab und zu, 2=mehr als 5mal im letzten Jahr; m=p<.1; *=p<.05; **=p<.01

Aus Tabelle 11 wird ersichtlich, dass sich die beiden Gruppen in allen ins Modell aufgenommenen Variablen in Bezug auf die Wichtigkeit von Schulnoten, das selbstständige Lösen von Aufgaben, die Freizeitorientierungen und Disziplinprobleme – hier Schuleschwänzen, Alkoholkonsum und Delinquenzmerkmale (Fahrzeugaufbruch, Diebstahl) – unterscheiden. Ferner wird deutlich, dass die Gruppe der Unauffälligen eher weiblich ist ($\beta = -.551$; $p = .002$), sich durch eine ausgeprägte Sportorientierung auszeichnet ($\beta = .401$; $p < .0001$), in der Lage ist, selbstständig Aufgaben zu lösen ($\beta = -.357$; $p = .0102$), jedoch eher Alkohol konsumiert ($\beta = -.372$; $p = .0002$). Die Risikogruppe begeht eher Diebstähle ($\beta = 1.209$; $p < .0001$), schwänzt tendenziell häufiger die Schule ($\beta = .391$; $p = .0542$) und ist ausgeprägt peerorientiert ($\beta = .460$; $p < .0001$). Gleichzeitig zeigt sie eine hohe Elternorientierung ($\beta = .338$; $p < .0001$) und misst den Schulnoten eine hohe Bedeutung bei ($\beta = .460$; $p = .0002$).

Welches sind nun – auf der Basis dieser Ergebnisse – Konstellationen, bei denen Schulabbruch eher wahrscheinlich wird? In erster Linie ist es eine ausgeprägte Peerorientierung, eine Tendenz zu tageweisem, also manifestem Schuleschwänzen sowie zu delinquenten Handlungen. Darüber hinaus ist für männliche Jugendliche Schulabbruch wahrscheinlicher.

Trotz dieser interessanten Befunde bleibt das Bild der Dropouts auf dieser quantitativen Basis diffus. Eine Annäherung über eine qualitative Typologie ist deshalb viel versprechend.

6.5 Wer sind typische Dropouts?

Auf der Basis der empirisch begründeten Typenbildung nach Kluge (1999) hat unser Projekt fünf Dropoutstypen generieren können: die Schulmüden, die Gemobbten, die familiär Belasteten, die Delinquenten

und die Hänger. Sie werden nachfolgend beschrieben und anhand der beiden zentralen Aspekte der Zeitachse unseres Arbeitsmodells (Abkoppelungsprozesses und Schulabbruch) diskutiert und bilanziert (Kapitel 7).

Die Dropoutstypen

Unser empirisches Typologiemodell hat zur Formulierung von fünf Dropoutstypen – die Schulmüden, die Gemobbten, die Delinquenten, die Hänger und die familiär Belasteten – geführt. Diese Dropoutstypen basieren auf den 51 Fällen, welche sich im qualitativen Längsschnitt herauskristallisiert haben. Sie verdeutlichen, dass die Problemkonstellationen und -manifestationen vor dem Schulabbruch äusserst vielfältig sind und bestätigen damit unsere bereits quantitativ eruierten Befunde, wonach das Ausmass schulischer, familiärer und persönlicher Probleme zwischen den Dropouts deutlich schwankt.

Die Gemobbten (16%)

Dieser Typus beinhaltet Jugendliche, für die Schule und Peers eine grosse Bedeutung haben. Er wird deshalb als «Gemobbte» bezeichnet, weil schulische Mobbing-situationen im Mittelpunkt stehen. Charakteristisch für diesen Typus sind somit Konflikte mit Mitschülern und zunehmendes Unwohlsein im Schulalltag. Hinzu kommen das schlechte Schulklima, die erschwerte, teils unmögliche Zusammenarbeit mit den Mitschülern, die schulischen Belastungen und damit verbundene Motivationsprobleme sowie schlechte Schulleistungen. Zusammen mit Gefühlen des «Gemobbtwerdens», die sich durch Blossstellungen, Einschüchterungen, Beschimpfungen, Telefonterror und gewalttätigem Verhalten ergeben, bilden sie die Hauptgründe für den Abbruch:

«Also die Schülerinnen und Schüler haben mich immer gemobbt wegen meiner Körperfülle und weil ich einmal in einer Vorstellungsrunde erzählt habe, dass mein Opa Adolf heisst. Sie haben mich danach immer mit Adolf Hitler genervt, mich mit Essen beworfen und in der Schulstunde beschimpft.» (P27 I Z 40-52⁸)

Warum sich die Betroffenen zunehmend als Opfer von Mobbingattacken fühlen, bleibt unklar. Mögliche Ursachen sind die bereits angedeuteten Aspekte wie z.B. körperliche Eigenschaften, persönliche Präferenzen der Kleidung etc. Obwohl die Lehrpersonen solche Mobbingattacken häufig wahrnehmen oder davon in Kenntnis gesetzt werden, sind sie gegenüber verdeckt ablaufenden Gruppendynamiken eher machtlos. Ihre Vermittlungsversuche führen in der Regel zu keinen nennenswerten Verbesserungen der Situation. Es erstaunt deshalb kaum, dass Konflikte sowohl das Wohlbefinden als auch die psychische Stabilität der Gemobbten zunehmend beeinträchtigen. Sie entwickeln grosse Mühe, sich in der Schule zu konzentrieren und sich zu motivieren. Besonders problematisch ist dabei, dass den Gemobbten Bezugspersonen fehlen, mit denen sie sich austauschen können und bei denen sie sich geborgen fühlen. Durch die zunehmende Isolation entstehen Gefühle der Einsamkeit und der Isolation. Zunehmendes Schuleschwänzen wird deshalb zu einer Notlösung und der Schulabbruch schliesslich zur grossen Erleichterung.

Meist sind es dabei die Eltern, welche den Schulabbruch initiieren.

Abkoppelungsprozess: Grundsätzlich lässt sich kein ausschlaggebendes Ereignis identifizieren, das den Beginn der Abwärtsspirale der Gemobbten markiert. Vielmehr verschlechtert sich ihr Verhältnis zur Schule, zu den Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften kontinuierlich. Teils bereits in der Grundschule, teils zu Beginn der Sekundarstufe I werden sie das Opfer von Hänseleien und Streichen. Ein Schulwechsel resp. die ersten Monate in der neuen Klasse werden zum zentralen Mobbing-Element, so dass die Angst vor der Schule immer grösser wird.

Schulabbruch: Der Typus des Gemobbten unterbricht in der Regel die Schulkarriere nach einer langen Leidenszeit der Mobbingfahrung mit einem Schul- oder Niveauwechsel, wobei diese Entscheidung in der Regel selbstständig, jedoch mit Unterstützung der Eltern getroffen wird. Unterstützungsangebote seitens der Schulleitung sind sehr unterschiedlich, und auch die Reaktionen der Lehrpersonen reichen von Entgegenkommen, Gleichgültigkeit bis hin zu Unverständnis. Gemobbte reagieren auf ihren Entscheid triumphierend und sehr erleichtert. Leistungsprobleme sowie psychosomatische Erkrankungen verschwinden im neuen Umfeld schlagartig.

Die Schulmüden (31%)

In diesem Typus finden sich Jugendliche, für die sowohl die Schule insgesamt als auch die Beziehung zu Lehrpersonen und Eltern eine grosse Bedeutung hat. Kernelemente sind Schulmüdigkeit, häufig als Ergebnis einer problematischen Lehrer-Schüler-Beziehung oder teilweise von hohen elterlichen Bildungsaspirationen. Derart problematische Beziehungsstrukturen setzen die Jugendlichen stark unter Druck und führen zu grossen Spannungen, aber gleichzeitig auch zur zunehmenden Dis-

⁸ Die Bezeichnung «P 27 I Z 40-52» steht für Probandennummer 27, Interview zum ersten Erhebungszeitpunkt, Interviewtranskriptzeilen 40 bis 52.

tanzierung, die sich in häufigem Schulschwänzen äussert. Da auch die Schulleistungen stark nachlassen, wird ein Schulabbruch, der eher einem Schulausschluss gleich kommt, unvermeidlich. Peers spielen in diesem Abkoppelungsprozess eine untergeordnete Rolle.

In diesem Typus spielt die Klassenlehrperson eine zentrale Rolle, entwickeln sich doch in verschiedenen Etappen unheilvolle Beziehungsstrukturen: Zunächst fühlen sich die Schulumüden unverstanden und ungerecht behandelt, weil sie glauben, den Ansprüchen der Lehrperson nicht gerecht werden zu können. Zwar versuchen sie verschiedentlich ihre Leistungen zu verbessern, jedoch ohne Erfolg. Deshalb verschlechtert sich die Zusammenarbeit mit der Lehrperson zunehmend. Missverständnisse, Frustrations- und Stigmatisierungsgefühle häufen sich. Da die Schulumüden nun zunehmend Aufgaben nicht erledigen – sei es, weil sie sich überfordert fühlen oder keine Lust dazu haben – fühlt sich die Lehrperson durch derartiges Verhalten zunehmend provoziert. Konflikte summieren sich und weiten sich auf andere Lehrpersonen aus, manchmal auch auf Schulsozialarbeit und Schulleitung. Dies führt dazu, dass sich die Schulumüden vor der Schulleitung oder gar der Schulbehörde für teilweise in ihren Augen gar nicht begangenen Regelverstössen rechtfertigen müssen, was sie auch als Ausnutzung der Machtasymmetrie bezeichnen. Solche andauernden und eskalierenden Konfliktsituationen und die kontinuierlichen Misserfolge mindern das Selbstbewusstsein, lassen die Schulumüden an ihren Fähigkeiten zweifeln, die Schule zu bewältigen, und führen dazu, dass sie auch die Motivation verlieren, insbesondere auch, weil viele von ihnen bereits über neun obligatorische Schuljahre verfügen:

«Die Probleme mit den Lehrpersonen häuften sich und

meine Motivation zum Lernen sank zunehmend. Ich hatte immer wieder Stress mit den Lehrern und wurde auch diskriminiert. Irgendwann hatte ich keine Lust mehr auf die Schule und nachdem ich meine neun Schuljahre bereits absolviert hatte, brach ich die Schule ab.» (P71 Z 36-41)

Eltern dieser Schulumüden nehmen vorwiegend eine vermittelnde Rolle ein und bemühen sich um eine Lösung, nicht zuletzt dort, wo es sich herausstellt, dass die Ursachen in der falschen Schulwahl liegen (z. B. Gymnasium).

Abkoppelungsprozess: Schulumüde erleben ihre Schulzeit häufig als Absitzen der obligatorischen neun Schuljahre, das von zunehmender Schulunlust begleitet ist. Entsprechend nimmt auch die Distanz zwischen den Schulumüden und der Schule täglich und mit jedem Schuljahr zu. Etwas anders gestaltet sich die Situation für diejenigen Schulumüden, die zwar gern lernen, aber merken, dass sie dem schulischen Leistungsdruck nicht gewachsen sind.

Schulabbruch: Schulumüde erwarten einen drohenden Abbruch in der Regel relativ passiv. Er kommt für sie kaum überraschend. Die Entscheidung wird von der Schule meist gemeinsam mit den Eltern getroffen. Dort, wo sich ein Praktikums- oder Lehrplatz anbietet, wird der Schulabbruch toleriert, weil meist die neun obligatorischen Schuljahre erfüllt sind. Schulumüde reagieren auf diesen Entscheid mit Erleichterung und erachten ihn als «wenig tragisch». Während Lehrpersonen dem Ereignis skeptisch und reserviert gegenüberstehen, reagieren die Eltern und Familienangehörigen empört, geschockt und enttäuscht. Einzig die Peers reagieren auf den Abbruch mit Verständnis und Unterstützung.

Die Delinquenten (16%)

Jugendliche dieses Typus lassen sich anhand der Dimensionen Schule und Freizeit sowie Individuum charakterisieren. Die Delinquenten zählen tendenziell zu den schwerwiegenden Fällen. Charakteristisch sind neben ihrer Position als Anstifter und Rädelsführer ein hohes, sich oft auch in der Schule entladendes Aggressionspotential, der Konsum sowie der Verkauf illegaler Drogen, Körperverletzung und Diebstähle. Das Ausmass des abweichenden Verhaltens verstärkt sich mit zunehmendem Alter:

«In der Oberstufe ist es schlimmer geworden. Ich hatte weiterhin Probleme mit den Lehrern, da ich Unterschriften gefälscht und Schulgeld geklaut hatte. Nachher bin ich in die Schule eingebrochen und habe mit anderen randaliert und Sachen gestohlen. Der Geldbetrug und der Einbruch waren für den Schulausschluss ausschlaggebend.» (P06 I Z 45-49)

Auffallend ist die Wir-Form, wenn sie von ihren Delikten berichten. Allerdings begehen sie nicht ausschliesslich Delikte innerhalb ihres Freundeskreises, sondern auch mit unterschiedlichen Kollegen. Insofern ist die Abbruchsproblematik stark vom Individuum selbst geprägt. Die Folgen solchen Verhaltens sind häufige Strafanzeigen und gerichtliche Verurteilungen mit anschliessender Platzierung in Heimen oder Jugendstrafanstalten, was einen Schulabbruch zur Folge hat.

Weitere Kennzeichen der Delinquenten sind auch der exzessive Konsum von Alkohol und Drogen und, damit einhergehend, Probleme mit der Selbstbeherrschung und der Leistungsmotivation. In der Klasse werden sie zunehmend zu zurückgezogenen

Aussenseitern, die mit ihrem rebellierenden Verhalten die Aufmerksamkeit aller auf sich ziehen. Nicht nur ihre mangelnde Selbstbeherrschung, sondern auch ihre Unfähigkeit, Konflikte zu lösen, führen schliesslich zu strafrechtlichen Folgen und – zwangsläufig – zum Schulausschluss.

Charakteristisch für diese Delinquenten ist, dass sie meist bereits eine Abbruch- resp. Ausschlussgeschichte hinter sich haben. So sind sie schon verschiedentlich in der Schule als nicht tragbar eingestuft sowie aus unterschiedlichen Heimen oder Zentren verwiesen worden. Teilweise befinden sie sich auch in Untersuchungshaft oder sind auf Bewährung und haben einen Beistand. Häufig werden sie zudem psychologisch betreut. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die Delinquenten ihre Problematik zwar erkennen, aber nicht die Bedeutung der Konsequenzen für sie selbst.

Abkoppelungsprozess: Die Delinquenten haben eine lange Vorgeschichte, die bereits in der frühen Kindheit beginnt, sich als aggressives und rebellisches Verhalten äussert und sich in der Schule in Form von Unterrichtsstörungen, Disziplinproblemen, Schuleschwänzen und Schlägereien aber auch Respektlosigkeit gegenüber Erwachsenen fortsetzt. Das Ausmass und die Schwere der «Streiche» werden dabei zunehmend grösser, die Streitereien in der Familie heftiger. In der Folge verbringen die Delinquenten immer weniger Zeit zu Hause und gehen vermehrt ihren (devianten) Aktivitäten nach. Die Distanz zwischen Schule und den Delinquenten wird mit jedem Schuljahr grösser, bis es zum Schulabbruch oder Ausschluss kommt.

Schulabbruch: Der Abbruch erfolgt beim Typus der Delinquenten entweder aufgrund einer externen Platzierung, beispielsweise in ein Heim für Schwererziehbare oder der Zuweisung in ein Time-out,

oder eines Schulabbruchs. Dabei liegt die Entscheidungsgewalt bei der Schule und beigezogenen Fachpersonen (Schulsozialarbeit, Jugendanwaltschaft). Nur vereinzelt werden die Delinquenten in die Abbruchentscheidung einbezogen. Während ihre Familien sehr heftig und mit Enttäuschung und Unverständnis auf den Schulabbruch reagieren, sind die Lehrpersonen erleichtert und die Mitschülerinnen und Mitschüler aufgrund der Konsequenzen schockiert. Die Peers reagieren verunsichert, da die Delinquenten in der Regel eine führende Position innerhalb der Gruppe eingenommen haben und diese nun wegfällt.

Die Hänger (20%)

Dieser Typus setzt sich aus Jugendlichen zusammen, die sich in erster Linie an der Freizeit und an den Gleichaltrigen orientieren. Die Hänger verbringen ihre Zeit lieber mit ihren Kollegen und Freunden als hinter den Büchern. Sie gelten als Wortführer und fallen in der Schule durch disziplinarische Probleme auf. Diese äussern sich in massivem Schuleschwänzen, in Schlägereien sowie in starkem Konsum von Alkohol und Cannabis. Die schulischen Leistungen sinken und damit auch die Leistungsmotivation. Vergleichbar mit den Schulmüden spielen zwar auch bei den Hängern schulinterne Versäumnisse und Provokationen eine Rolle, doch bildet die Freizeit den zentralen Problemfaktor. Ihre hauptsächliche Freizeitbeschäftigung ist das «Herumhängen» mit Freunden. Während dieser Zeit wird gemeinsam Alkohol und Tabak sowie weiche Drogen konsumiert. Auch Beleidigungen, Pöbeleien und Drohungen gegenüber Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschülern gehören zum Alltag. Die Peers spielen auch hierbei eine Rolle. Zwar sind Hänger in delinquentes Verhalten wie das Malen von Graffiti, Vandalismus, Schlägereien und Diebstähle

verwickelt, doch sind sie – anders als die Delinquenten – häufig nur Mitläufer und weniger Rädelsführer, weshalb ihr Verhalten meist keine strafrechtlichen Folgen hat. Auffallend ist, dass in den meisten Fällen das deviante Verhalten innerhalb oder in Bezug zur Schule stattfindet und sich auch in auflehnendem Verhalten gegenüber der Schulbehörde artikulieren kann.

Auf derartiges Verhalten reagiert die Schule mit strengeren Regeln und klaren Konsequenzen. Weil die Hänger jedoch solche Regeln häufig nicht einhalten können, verschärft sich die familiäre und schulische Problematik zusehends und mündet in Heimeinweisungen, Time-out Platzierungen oder in Schulwechsel. Zwar bleibt es aufgrund der Datenlage unklar, ob solche Probleme tatsächlich als Folge abweichenden Verhaltens einzuschätzen sind, für die Hänger selbst ist im Rückblick auf ihren Schulabbruch jedoch klar: ihre Peergruppe ist für ihren Schulabbruch verantwortlich.

«Ich hatte sehr viele Kollegen, die mich zu unterschiedlichen Sachen überredeten und ich machte einfach mit. Es ging sehr schnell und wir hatten mit dem Kiffen und mit dem Trinken angefangen. Daraufhin hatte ich häufig Streit zu Hause. Durch den Freundeschaftskreis war ich häufig draussen und schwänzte zunehmend die Schule.» (P18 I Z 192-198)

Abkoppelungsprozess: Der Abkoppelungsprozess der Hänger lässt sich am deutlichsten nachzeichnen. Besonders charakteristisch sind Klassenwiederholungen und Schulwechsel. Mit jedem Schuljahr nimmt zudem die Freizeitorientierung zu, während das Interesse an der Schule stark abnimmt. Zwar gestehen sich die Hänger schon relativ früh ihre Probleme ein und

fassen gute Vorsätze, doch vermögen sie diese nicht umzusetzen.

Schulabbruch: Hänger verlassen die Schule am häufigsten aufgrund eines Time-outs. Die Abbruchsentscheidung trägt in der Regel die Schule. In einzelnen Fällen werden die Hänger und ihre Familien in den Entscheidungsprozess miteinbezogen. Hänger begegnen diesem Entscheid sowohl mit Aggression und Provokation als auch mit Reue. Häufig reflektieren sie ihr Verhalten bereits beim Abbruch selbstkritisch und äussern gegenüber ihrer Zukunft Angst und Unsicherheit. Sie hoffen, nach ihrem Time-out wieder in die Stammklasse zurückkehren zu können. Im schulischen Umfeld findet dieser Entscheid geringes Interesse. Lehrpersonen zeigen sich erleichtert, Mitschüler nehmen ihn kaum wahr. Auch die Familie zeigt keine starke Reaktion, wohl jedoch Mitleid und Enttäuschung. Peers hingegen reagieren am deutlichsten und unterstützen die Hänger.

Die familiär Belasteten (17%)

Dieser Typus setzt sich aus den Dimensionen Familie und Individuum zusammen. Im Mittelpunkt stehen ausgeprägte familiäre Probleme, die sich stark auf die Psyche der Belasteten auswirken und die Bewältigung der schulischen Anforderungen verunmöglichen. Zentral ist entweder die Zergliederung der Kernfamilie (Scheidung, Trennung der Eltern, familiäre Gewalt) oder der Verlust eines Familienmitgliedes. Im ersten Fall führen solche traumatischen Erlebnisse zu vermindertem Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein, häufig auch zu einem Rückzug in die selbst gewählte Isolation. Besonders problematisch ist, dass die Belasteten durch die Trennung der Eltern häufig eine Sandwich-Position zwischen beiden Elternteilen einnehmen müssen. Oft werden sie Zeugen und manchmal auch Opfer eines erbitterten Sorgerechtsstreits, verbaler Gewalt, von

Aggressionen, Alkoholmissbrauch und Beschimpfungen. Vereinzelt haben sie (sexuellen) Missbrauch innerhalb des familiären Umfeldes erfahren.

Im zweiten Fall hat der Verlust oder eine schwerwiegende Krankheit eines Familienmitgliedes für die Belasteten zur Folge, dass sie aufgrund einer finanziellen Notsituation die Schule verlassen und berufliche oder familiäre Aufgaben übernehmen müssen. Anders als die Belasteten problematischer Familien reagieren diese Jugendlichen überlegen, schnell und eigenständig.

Allen familiär Belasteten ist gemeinsam, dass sie mit Folgeproblemen konfrontiert werden, die tief greifende Entscheidungen erfordern. Während für die Jugendlichen, welche mit Krankheits- oder Todesfällen konfrontiert sind, die Familie und deren Unterstützung oberste Priorität hat und der Schulabbruch wegen der Dringlichkeit und Plötzlichkeit der familiären Ereignisse kaum thematisiert wird – oder auch kaum Alternativen zum Schulabbruch gesehen werden –, gestaltet sich die Situation für die Belasteten aus zergliederten Familien anders. Für sie stehen Aufenthalte in Heimen und Pflegefamilien zur Diskussion. Da die familiäre Stütze zum Teil komplett wegfällt, andere unterstützende Personen nicht verfügbar sind oder von den Belasteten nicht angenommen werden, fühlen sie sich oft unverstanden, überfordert, hilflos und isoliert. Die Folgen sind gravierend: Schulmüdigkeit, Essstörungen, Depressionen, selbstverletzendes Verhalten und Suizidversuche:

«Ich verbrannte mich mit Gegenständen, weil ich den Schmerz nicht mehr spüren wollte. Einmal spürte ich den Schmerz nicht im Herzen sondern wo anders. Ich wollte nicht mehr leben. Wenn ich

jetzt zurückdenke, war es eine Zeit mit sehr viel Leid.» (P11 I Z 372-377)

Diese familiär Belasteten bleiben der Schule zunehmend fern; der Schulabbruch geschieht bei diesem Typus auch als Folge der Einweisung in eine psychiatrische Anstalt, eines Spitalaufenthalts oder einer Heimeinweisung.

Abkoppelungsprozess: Beim Typus der familiär Belasteten ist bei denjenigen Jugendlichen ein früher Abkoppelungsprozess ersichtlich, die mit Zergliederungen der Kernfamilie konfrontiert sind. Hier liegt der Ursprung der Probleme zeitlich meist weit vor dem eigentlichen Abbruch. Obwohl sich solche Jugendliche in der Schule nicht selten zu Beginn wohlfühlen, werden die Leistungsanforderungen immer stärker zu einer Bürde. Parallel dazu verstärkt sich auch der Abkoppelungsprozess in anderen Lebensbereichen wie z.B.

dem Freundeskreis. Anders ist die Situation bei denjenigen familiär Belasteten, die mit einem Todesfall oder einer Krankheit konfrontiert sind. Bei ihnen lässt sich kein eigentlicher Abkoppelungsprozess nachzeichnen. Für sie bedeutet der Schulabbruch ein plötzliches Ereignis.

Schulabbruch: Der Typus der familiär Belasteten verlässt die Schule aus unterschiedlichen Gründen, entweder aufgrund einer externen Platzierung oder eines Time-outs. Der Entscheid wird von Fachpersonen aufgrund der belasteten Situation und der gegebenen Notwendigkeit getroffen, wobei die familiär Belasteten teilweise in den Entscheidungsprozess miteinbezogen werden. Für sie ist der Schulabbruch in erster Linie eine Befreiung. Zwar empfinden sie ihn als persönliche Enttäuschung, sehen jedoch die vordergründige Notwendigkeit ein. Familiär Belastete betonen die rasche Verbesserung

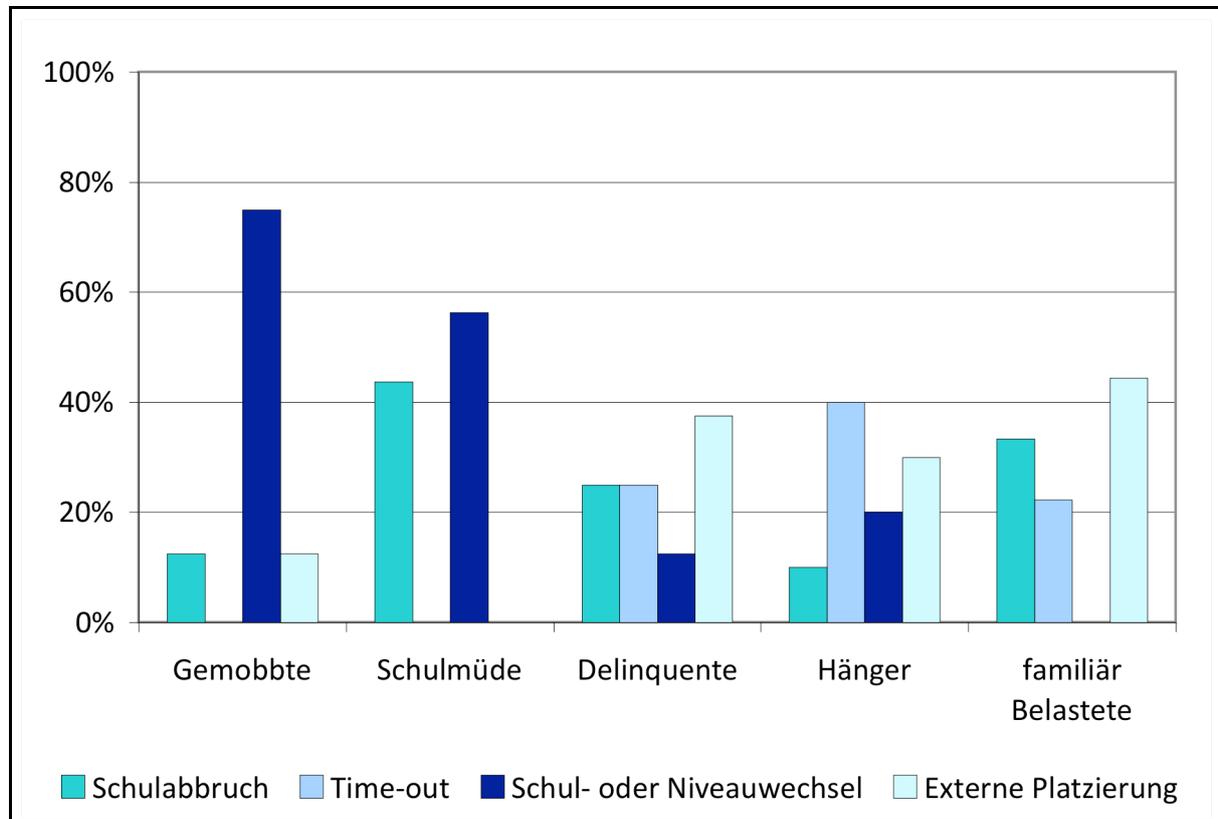


Abbildung 10: Dropouttypen und Arten des Schulabbruchs

ihrer Situation. Während die Familienangehörigen mit der Situation schlichtweg überfordert sind und sich durch den Abbruch oder durch eine Einweisung Besserung erhoffen, reagieren die Lehrpersonen mehrheitlich mit Verständnis und Unterstützung. Auch die Mitschüler zeigen Betroffenheit.

Dropouttypen und Arten des Schulabbruchs

Da unsere Typologie entlang der beiden Dimensionen «Akteure» und «Kontexte» aufgebaut ist, spiegeln die einzelnen Typen die interne Homogenität auf diesen beiden Ebenen wider. Es versteht sich deshalb, dass sie in Bezug auf andere Merkmale unterschiedlich sind. Dazu gehört beispielsweise die Abgangsform, die in jedem der fünf Typen unterschiedlich ausfallen kann.

Abbildung 10 visualisiert diesen Sachverhalt. Dargestellt sind die fünf Typen nach Abgangsformen (Schulabbruch, Time-out, Schul- oder Niveauwechsel und externe Platzierung). Im Vergleich aller fünf Typen verdeutlicht sie zunächst, dass die Schulumüden den homogensten Typ bilden. Diese wechseln entweder die Schule resp. das Niveau (56.3%) oder haben die Schule abgebrochen (43.7%). Die Gemobbten wechseln überdurchschnittlich häufig die Schule oder das Schulniveau (75%). Die Delinquenten sowie die familiär Belasteten zeigten eine ungefähr gleich grosse Verteilung von Schulabbruch (25% und 33.3%), Time-out (25% und 22.2%) und externe Platzierung mit leicht erhöhten Werten für die letztere Option (37.5% und 44.4%). Ähnlich ist das Bild für die Hänger, nur dass diese öfter in ein Time-out (40%) kamen bzw. auch extern platziert wurden (30%).

7 Dropouts und ihr Entwicklungsprozess

Zumindest so bedeutsam wie das Wissen darum, wie viele Dropouts es in der Schweiz gibt, welches ihre Merkmale und Hintergründe sind und weshalb sie die Schule abgebrochen haben, ist die Frage, was denn aus ihnen wird. Dazu existieren auch im anglo-amerikanischen Sprachraum nicht mehr als eine Hand voll Untersuchungen (vgl. Abschnitt 3). Unsere Studie hat den grossen Vorteil, dass wir diese Frage aufgrund ihres Längsschnittdesigns beantworten können. Dieses Design mit insgesamt dreimaliger Befragung der Dropouts erlaubt, die unterschiedlichen Verläufe und Entwicklungsperspektiven nachzuzeichnen und für die fünf Typen spezifisch aufzuarbeiten.

7.1 Sind Dropouts Wiedereinsteiger?

Eine erste empirische Tatsache wird aus Tabelle 12 ersichtlich. Schulabbruch ist nur in 6% der Fälle der aktuelle Status Quo. Insgesamt haben 43% ihren Schulabschluss bis zum Zeitpunkt der letzten Befragung, drei Jahre nach ihrem Abbruch, bereits nachgeholt. 35% befinden sich in einer schulischen oder sonderpädagogischen Massnahme. Sie haben den Schulabschluss noch nicht nachgeholt, doch dürfte er beim grösseren Teil wahrscheinlich sein. Weitere 16% befinden sich in einer beruflichen Ausbildung oder in einem Praktikum. Sie besitzen kein Abschlusszeugnis, haben aber die neun Schuljahre beendet. 6% verfügen schliesslich weder

über einen Schulabschluss noch über eine erfüllte Schulpflicht und sind zum Teil als arbeitslos gemeldet.

Insgesamt zeigen unsere Ergebnisse somit, dass 59% der ehemaligen Schulabbrecher wieder Fuss gefasst haben und nach einer kürzeren oder längeren Auszeit wieder eingestiegen sind, entweder in die Schule oder dann direkt in eine berufliche Ausbildung. Bei 35% ist es zurzeit noch fraglich, ob und inwiefern ihnen der Wiedereinstieg gelingt. In 6% der Fälle dürfte es unwahrscheinlich sein.

7.2 Abbrechertypen und ihre Wiedereinstiegsmuster

Von besonderem Interesse ist die Frage, wie sich die einzelnen Abbrechertypen im Hinblick auf den Wiedereinstieg charakterisieren lassen. Zunächst gilt Gleiches wie weiter oben im Hinblick auf die Abgangsformen ausgeführt wurde: Aufgrund der empirischen Fundierung unserer Typologie lassen sich in den einzelnen Typen auch unterschiedliche Entwicklungsprozesse finden. Dies wird aus Abbildung 11 ersichtlich. Vergleicht man alle fünf Abbruchtypen miteinander, wird deutlich, dass sich die damaligen Hänger am häufigsten in einer beruflichen Ausbildung befinden (80%). Die Schulmüden und die Gemobbten befinden sich knapp drei Jahre nach ihrem Schulabbruch entweder in einer beruflichen (50% und 37.5%) oder einer schulischen Ausbildung (43.8% und 50%). Die Delinquenten sind zu 50% in einer

Tabelle 12: Ausbildungsstatus quo der im Schuljahr 2007/08 ausgestiegenen Dropouts

Schulabschluss nachgeholt	43%
In schulischer oder sonderpädagogischer Massnahme; Schulabschluss noch nicht nachgeholt	35%
In Berufslehre oder Praktikum ohne Schulabschluss	16%
Ohne Schulabschluss und Erfüllung der Schulpflicht	6%
Total	100%

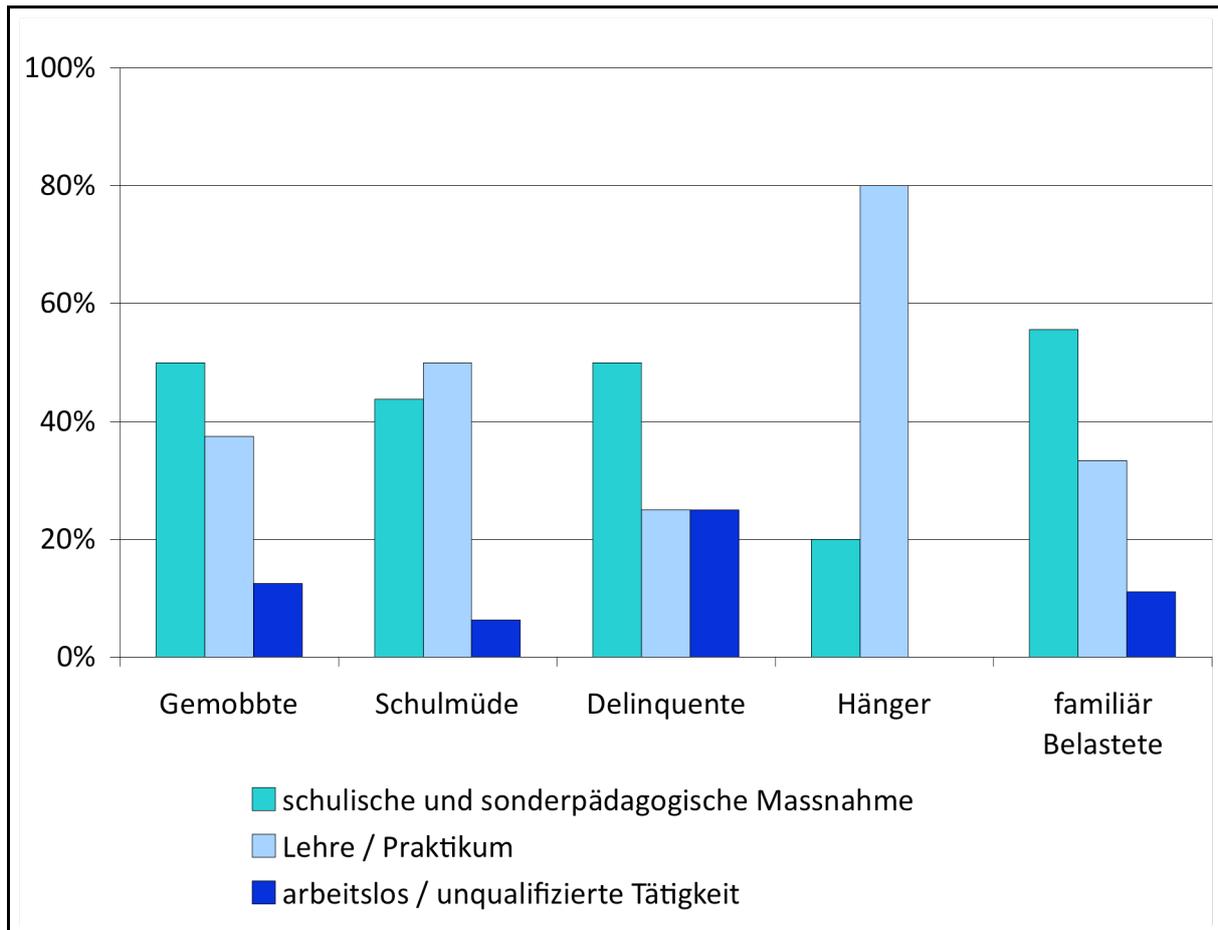


Abbildung 11: Aktueller Ausbildungsstand zum Zeitpunkt des dritten Interviews nach Typus

schulischen oder sonderpädagogischen Massnahme anzufinden, oft jedoch auch in einer beruflichen Ausbildung sowie unqualifizierten Tätigkeit oder arbeitslos (jeweils 25%). Bei den familiär Belasteten überwiegt die schulische Ausbildung (55.6%) gegenüber einer Lehre oder einem Praktikum (33.3%).

Differenziert man die fünf Dropout Typen entsprechend ihren Entwicklungswegen mit Hilfe der Panelbefragung zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten, so lassen sich folgende Charakteristika erkennen:

Gemobbte: Gemobbte sind insgesamt wenig zielstrebig. Aus Abbildung 11 wird ersichtlich, dass die Entwicklungsverläufe dieses Typus sowohl in schulischer (50%) als auch beruflicher Ausbildung (37.5%) anzufinden sind, aber auch in Arbeitslosigkeit bzw. unqualifizierte Tätigkeit einmün-

den (12.5%). Zwar können sie berufliche Ziele präzise formulieren, doch finden sie nur schwer den Anschluss. Im Hinblick auf ihre Zukunft sind sie unschlüssig, aber bemüht, den richtigen Weg zu finden. Um sich über ihre Zukunft klar zu werden, suchen sie häufig Berufsberatungen auf oder besuchen ein Berufsvorbereitungsjahr. Im Anschluss an ihren Schulabbruch nutzen die Gemobbten verschiedene Zwischenlösungen (andere Schule, Au-pair, schulische oder sonderpädagogische Massnahmen, Praktikum). Im Vergleich zu allen anderen Abbrechertypen ist dabei auffallend, dass sie nach ihrem Dropout keinen weiteren Abbruch mehr zu verzeichnen haben. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sie in ihren Zukunftsperspektiven orientierungslos und nicht zielbewusst sind, ist dies erstaunlich. Gemobbte lassen sich insgesamt

keinem beruflichen Entwicklungsmuster zuordnen. Soziale Berufsziele, Berufsausbildungen im Service oder Detailhandel sowie in der Informatikbranche oder des Musikgeschäftes stehen beispielsweise nebeneinander.

Schulmüde: Die Schulmüden lassen sich nicht einem eindeutigen Entwicklungsverlauf zuordnen. Wie Abbildung 11 aufzeigt, verlaufen die Entwicklungen gleichermaßen in Richtung schulische oder sonderpädagogische Massnahmen (43.8%) wie auch in Richtung Lehre oder Praktika (50%). Vereinzelt werden auch arbeitslos oder gehen einer unqualifizierten Tätigkeit nach (6.2%). Die Schulmüden lassen sich vor diesem Hintergrund anhand zweier Entwicklungsmuster charakterisieren: Während sich die einen als zielstrebig erweisen, konsequent in die Zukunft blicken und nach ihrem Abschluss einen Anschluss finden, sind die anderen sprunghaft und orientierungslos. Dies zeigt sich in ihren wechselnden Zielen und Handlungsalternativen. Diese sind es auch, welche nach ihrem Abbruch vor drei Jahren zwischenzeitlich einen erneuten Abbruch zu verzeichnen hatten. In Bezug auf berufliche Entwicklungsmuster sehen sich die Schulmüden am ehesten im medizinischen Bereich, im Management oder in der Selbstständigkeit.

Delinquente: Jugendlichen dieses Typus gelingt ein Anschluss kaum. Abbildung 11 verdeutlicht, dass sie im Vergleich zu den anderen Typen am häufigsten in die Arbeitslosigkeit abdriften bzw. einer unqualifizierten Arbeit nachgehen (25%). Die Hälfte der Delinquenten nimmt eine schulische oder sonderpädagogische Massnahme und 25% eine berufliche Ausbildung in Anspruch. Sie erleben weitere Abbrüche, Verweise und Time-outs, schaffen weder die schulische Reintegration noch den Einstieg in die Berufsausbildung. Daraus ergibt sich eine grosse Perspektivenlosigkeit.

Die Delinquenten können in der Regel keine Zukunftspläne formulieren. Viele von ihnen sind aktuell arbeitslos. Besonders alarmierend ist auch die Tatsache, dass verschiedene Delinquente drei Jahre nach dem Schulabbruch einen Lehrstellenabbruch hinter sich haben. Von allen anderen Typen unterscheiden sich die Delinquenten dadurch, dass sie nicht nur einen, sondern mehrere Abbrüche vorweisen können. Obwohl sie ihre Ziele in einem Beruf im Detailhandel oder im Handwerk sehen und einen Lehrabschluss anstreben, scheint es insgesamt so, dass sie von den Möglichkeiten des Bildungssystems überfordert werden.

Hänger: Im Hinblick auf den Wiedereinstieg ins Ausbildungssystem ist der «Hänger-Typ» mehrheitlich erfolgreich. Abbildung 11 zeigt, dass sie am häufigsten den Weg einer Lehre oder eines Praktikums einschlagen (80%) sowie innerhalb der schulischen Ausbildung verbleiben (20%). Drei Jahre nach ihrem Schulabbruch befinden sie sich überwiegend in Berufslehren handwerklicher und sozialer Bereiche (Metallbauer, Berufspraktiker, Pfleger). Einem kleinen Teil gelingt der Einstieg allerdings nicht. Von besonderem Interesse ist, dass «Hänger-Typen» keine höheren Abschlüsse planen, wohl jedoch Traumberufe mit hohen Qualifizierungsanforderungen formulieren. Sie reichen vom Fachangestellten Gesundheit über Arbeit im Detailhandel, den kaufmännischen Bereich bis hin zum Chirurgen und zur Selbstständigkeit.

Familiär Belastete: Jugendliche dieses Typs sind auch drei Jahre nach dem Schulabbruch noch familiär belastet. Aus Abbildung 11 wird deutlich, dass diese Jugendlichen häufig schulische oder sonderpädagogische Massnahmen in Anspruch nehmen (55.6%). Ein weiterer Teil dieser Jugendlichen wechselt in die berufliche Ausbildung (33.3%). Vereinzelt werden sie

auch arbeitslos bzw. gehen einer unqualifizierten Tätigkeit nach (11.1%). In der Regel schaffen sie die Reintegration in eine schulische Ausbildung oder den regulären Anschluss nach einer Zwischenlösung nicht, auch wenn sich die Notlage in der Zwischenzeit entschärft haben sollte. Familiär Belastete präsentieren sich unentschlossen, unsicher und in ihrer Situation verharrend. Auffallend ist, dass sie sich teilweise in einer ganz anderen als ursprünglich geplanten (Ausbildungs-) Situation befinden. Familiär Belastete verfolgen teilweise Ziele, die unrealistisch erscheinen, d.h. zum Teil werden realitätsferne Ziele formuliert. Eine Storenmonteurin plante beispielsweise Chirurgin zu werden. Meist trägt das psychische Befinden, eine längere Therapie oder eine Krankheit zu einem erneuten Abbruch bei. Ihre aktuelle, meist nach wie vor belastete Situation lässt vermuten, dass ihr beruflicher Weg weiterhin diskontinuierlich verlaufen dürfte. Viele bemühen sich immer noch, den Schulabschluss mittels des 10. Schuljahres oder eines Brückenangebotes nachzuholen oder den Einstieg in eine Lehre zu schaffen. Familiär Belastete sehen häufig ihren Traumberuf im medizinisch-sozialen, insbesondere im psychiatrischen Bereich.

7.3 Fazit

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Dropouts zwar in zwei Dritteln der Fälle zu Wiedereinsteigern geworden sind, die Hälfte von ihnen jedoch einen oder mehrere Abbrüche erlebt hat. Sowohl familiär Belastete als auch Delinquente kommen in ihrer Ausbildung nicht oder nur schwerfällig weiter und haben häufig auch keine konkreten Zukunftsperspektiven. Die Hänger hingegen bilden in dieser Hinsicht den erfolgreichsten Typus, ist ihnen doch der Übergang in eine Berufslehre mehrheitlich gelungen. Auch die Schulmüden sind erfolgreich, entweder dank der Reintegrati-

on in eine schulische Ausbildung oder den Start in eine Berufslehre. Bei den Gemobbten wie auch den familiär Belasteten zeigt sich hingegen kein einheitliches Bild. Diese sind sowohl in eine schulische Ausbildung zurückgekehrt, in einer Lehre, einer Übergangslösung oder einem Praktikum, aber auch beschäftigungslos.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde gilt es festzuhalten, dass Jugendliche, die in der Schweiz vor dem regulären Schulabschluss aus dem Bildungssystem aussteigen, in vielen Fällen Unterstützung und Begleitung bekommen. Oft trifft dies allerdings entweder in unzureichendem Mass oder in einer dem Jugendlichen und seiner spezifischen Situation unangemessenen Weise zu. Vielfach unterbleiben Massnahmen aber auch.

TEIL D

PRÄVENTIONS- UND IN- TERVENTIONS- MÖGLICHKEITEN

8 Prävention und Intervention

8.1 Zum Status quo von Prävention und Intervention

Aus dem Forschungsstand und insbesondere unseren Ergebnissen gehen zwei wichtige Erkenntnisse hervor. Erstens sind Schulabbrüche fast durchgehend die Folge eines langen Abkoppelungsprozesses. Zweitens verweist unsere Typologie darauf, dass es *den* Schulabbrecher nicht gibt. Daraus folgt, dass sowohl früh einsetzende Massnahmen notwendig sind, die jedoch nie als allgemeine Präventions- oder Interventionsstrategie zum Einsatz gelangen kann. Unter dem Begriff Prävention versteht man vorbeugende Massnahmen, mittels derer man versucht, unerwünschte Entwicklungen oder ein unerwünschtes Ereignis (wie etwa Schulversagen) zu verhindern. Prävention zielt somit auf die Verhinderung von Störungen. Eine Form der Prävention ist auch die Gesundheitsförderung. Dazu gehören jene Massnahmen, die auf die Unterstützung und Erhaltung der Gesundheit und des Wohlbefindens hin angelegt sind (Perrez & Hilti, 2005), zum Beispiel die Schaffung von förderlichen Handlungsspielräumen und Lernumgebungen für Kinder, aber auch die Befähigung der Eltern und Lehrkräfte zu ihren erzieherischen und pädagogischen Aufgaben. Von der Prävention und der Gesundheitsförderung unterscheidet man die klassische Intervention. Sie meint das Eingreifen in eine problematische Situation mit dem Ziel, diese mit angemessenen Massnahmen zu verändern und für alle Beteiligten zu optimieren.

Präventive Massnahmen

Präventive Massnahmen lassen sich in drei Strategien unterteilen: Massnahmen, welche auf die Schule ausgerichtet sind, um sowohl den Schulerfolg von Kindern und

Jugendlichen als auch ihre Schulanbindung zu erhöhen; Massnahmen, welche die Elternarbeit in den Mittelpunkt stellen sowie früh einsetzende Massnahmen zur vorschulischen Förderung.

- **Innerschulische Massnahmen:** Im deutschsprachigen Europa gibt es keine Präventionsprogramme, welche spezifisch auf Dropouts ausgerichtet sind. Vorarbeiten sind jedoch vorhanden (Projekte wie «Effekt», «Faustlos» oder «Paths», vgl. zusammenfassend Hillenbrand, 2009). Im angloamerikanischen Raum ist dies anders. Dort besteht seit den 1970er Jahren eine umfassende Präventionsforschung (Beelmann, 2006). In der Folge wurden zahlreiche Präventionsmassnahmen ausgearbeitet, in der Praxis umgesetzt und auch evaluiert. In vielen Studien zeigte sich dabei ein gutes Kosten-Nutzenverhältnis, förderten doch selbst konservative Kostenanalysen erhebliche Spareffekte zu Tage. So eruierten Scott et al. (2001), dass jeder in ein der untersuchten Präventionsprogramme investierte Dollar mindestens acht Dollar an Interventionskosten spart. Gemeinsam ist diesen Programmen ferner, dass sie auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, verschiedene Massnahmen kombinieren, in ein Schulentwicklungsprogramm eingebettet sind und eine strukturierte und gut geplante Anleitung und Fortbildung der Lehrkräfte und des pädagogischen Fachpersonals beinhalten (Cobb, Sample, Alwell & Johns, 2005).
- **Massnahmen zur Elternarbeit:** In diesem Bereich unterscheidet man Programme, welche auf die Beratung sowie auf das Training von Eltern ausgerichtet sind. Erstere umfassen alle Interventionen, welche Eltern anleiten,

wie sie ihre Kinder besser erziehen, unterstützen und fördern können. Die zugrunde liegende Erwartung ist die, dass diese Interventionen die Kapazitäten und Fähigkeiten von Eltern erhöhen, ihrem Kind eine sensitive und angemessene Erziehung zukommen zu lassen («caring»). Enttäuschend ist dabei, dass solche Interventionsprogramme zwar durchaus einige Aspekte von Erziehung verbessern können, aber weder die kognitive Entwicklung noch das Problemverhalten von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Unterschichtfamilien entscheidend und in positiver Weise beeinflussen können (Brooks-Gunn, Berlin & Fulgingi, 2000). Trainingsprogramme scheinen dann eine effektivere Strategie zu sein, wenn Kinder manifeste Verhaltensprobleme haben. Solche Programme fokussieren darauf, den Eltern aufzuzeigen und mit ihnen zu trainieren, wie sie angemessener auf das Verhalten ihres Kindes reagieren können.

- Massnahmen zur frühkindlichen Bildungs- und Integrationsförderung sind vor allem durch die volkswirtschaftlichen Modellrechnungen von Heckman und Masterov (2007) bekanntgeworden. Sie zeigen auf, dass weitergehende Massnahmen für Schulqualität (z.B. Verkleinerung der Klassengrößen, zusätzliche Förderunterstützung etc.) nicht effektiv sind. Die Autoren plädieren für eine solche vor Beginn der Schulpflicht einsetzende Förderung, weil sie gemäss ihren Berechnungen in der Lage ist, das Risiko von Schulversagen benachteiligter Gruppen zu minimieren. Dass gute frühkindliche Bildung dazu in der Lage ist und insbesondere antisozialem Verhalten und Schuldistanz vorzubeugen kann, zeigen die drei amerikanischen Vorzeige-Modellprogramme High/Scope Perry

Preschool Project, Syracuse University Family Development Research Program und Yale Child Welfare Research Program. Ihre Wirksamkeit wurde in verschiedenen Studien anhand der Effektgrößen nachgewiesen.

- Ferner gibt es verschiedene Studien, welche unabhängig vom Fokus auf Frühförderung auf die Bedeutung eines Frühwarnsystems hingewiesen wird (vgl. Consorzio Istituti Professionali Associati Toscani (C.I.P.A.T.), o.J.; Riepl, 2004; Heppen & Bowles Therriault, 2008).

Interventive Massnahmen

Interventive Massnahmen sind häufiger. Weil Schulabbruch sowohl von individuellen als auch von institutionellen Faktoren beeinflusst wird, müssen Interventionsstrategien auch auf beide Faktoren fokussieren. Steht die Unterstützung und Optimierung individueller Verhaltensweisen durch Interventionsstrategien im Mittelpunkt, dann werden am ehesten Zusatzprogramme Wirkung entfalten können. Davon zu unterscheiden sind Alternativprogramme.

- Zusatzprogramme: Dazu gehören sämtliche Eingliederungsprogramme und Kurse, welche Jugendlichen den Weg zurück in die Schule und das (Berufs-)Bildungssystem ermöglichen. Dazu gehört beispielsweise das ALAS-Programm (Fashola, Slavin, Calderón & Durán, 2001), das auf gefährdete Latinos ausgerichtet ist und versucht, ihnen schulische Förderunterstützung zu geben, sie in spezifische Rituale einzubinden, die Eltern direkt in Bezug auf Verhaltensprobleme zu instruieren und sie darin auch mit positiven Home calls zu unterstützen. Dazu kommt eine intensive Anwesenheitsunterstützung.

- Alternativprogramme: Besonders bekannt ist das irische Projekt «Youthreach» (Stokes, O'Connell & Griffin, 2000), das in 76 Zentren über das ganze Land verteilt ist und als Teil eines nationalen Bildungsprogramms Jugendlichen über den zweiten Bildungsweg Möglichkeiten der (Aus-)Bildung verschafft. Ähnlich aufgebaut sind das «Project Coffee» in Oxford oder «Rich's Academy» in Atlanta (Dynarski & Gleason, 1999). Das «Compacts Programm» in England ist hingegen anders aufgebaut: Schulen und lokale Arbeitgeber sichern den Jugendlichen eine Arbeitsstelle oder einen Ausbildungsplatz zu, wenn sie ein bestimmtes Qualifikationsniveau erreichen (Hannan, Hövels, van den Berg & White, 1995). Zu erwähnen sind auch die zahlreichen Time-out-Projekte in den deutschsprachigen Ländern, welche von der Schule ausgeschlossene Jugendliche für eine bestimmte Zeit betreuen, fördern und auf die Reintegration vorbereiten sollen (Timeout e.V., o.J.; Benedikt, 2007).

Die aktuelle Situation in der Schweiz

In der Schweiz ist man von einem fundierten Präventions- und Interventionsansatz noch weit entfernt. Die Ergebnisse einer Recherche und direkten Anfragen bei den kantonalen Ämtern der elf erhobenen Kantone zu entsprechenden Präventions- und Interventionsmassnahmen sind ernüchternd. Aus keinem einzigen Kanton gab es Rückmeldungen über spezifisch auf Schulabbrüche ausgerichtete Präventionsprogramme. Vor allem in kleineren und ländlicheren Kantonen wurde argumentiert, dass Schulabbrüche nur sehr selten vorkommen würden und deshalb kein grosses Thema seien.

Dass allerdings keine spezifischen Dropoutpräventionsmassnahmen in den Kan-

tonen existieren, bedeutet noch lang nicht, dass keine Anstrengungen unternommen würden, um Schulabbrüche zu vermeiden. Im Kanton Aargau z.B. verspricht man sich von der integrativen Schulung eine präventive Wirkung, darüber hinaus soll im Mai 2011 eine Vernehmlassung mit dem Titel «Umgang mit problematischen Verhaltensweisen und Konflikten an der Volksschule» eröffnet werden. Es sollen den Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, mit denen spezifische Massnahmen im Umgang mit schwierigen und dropoutgefährdeten Jugendlichen ergriffen werden können. Handlungsfelder für die vorgesehenen Massnahmen sind die Früherkennung und Frühintervention, eine verbindliche Elternmitarbeit (wo nötig mit einer Aufforderung die Erziehungsberatung zu konsultieren), und ausserschulische (teilweise therapeutische) Angebote, die das gesamte Umfeld der Betroffenen mit einbeziehen.

8.2 Fazit

Dropout ist ein irritierendes Bildungsproblem mit einschneidenden Konsequenzen für die betroffenen Jugendlichen und eine grosse Herausforderung für unsere Gesellschaft. Die Bildungs- und Sozialpolitik ist gefordert, sich aus mindestens zwei Gründen mit dieser Problematik zu beschäftigen: erstens, weil die Forschung generell und unsere Studie im Besonderen davon ausgeht, dass die Dunkelziffer relativ gross ist. Erst eine statistische Erfassung von Dropout und seinen zahlreichen Varianten dürfte uns das tatsächliche Ausmass der Problemlage vor Augen führen. Zweitens, weil die Dropout-Problematik nicht nur die Effektivität und damit die Qualität unseres Bildungssystems betrifft, sondern auch unsere Volkswirtschaft. Deshalb müssen zukünftige bildungspolitische Diskurse auch Aspekte berücksichtigen, welche

präventiven Charakter haben. Um die Gefahren eines späteren Schulabbruchs zu verringern, ist schon vor dem Schuleintritt anzusetzen.

Allerdings wäre der Glaube, man könnte das Problem durch den Ruf nach staatlichen Massnahmen allein lösen, ein trügerischer. Die zukünftige Hauptaufgabe besteht darin, ein Verständnis von Schulabbruch zu entwickeln, das ihn nicht nur in die Verantwortung des Staates oder des Schülers und seiner Familie legt, sondern *auch* in die Verantwortung der Schule. Im nächsten Kapitel wird deshalb das Präventionskonzept STOP DROP vorgestellt. Es basiert auf der Haupteckkenntnis unserer Studie, wonach Schulausstieg Ergebnis eines langen Distanzierungs- und Entfremdungsprozesses vom Schulbetrieb darstellt, an dem sowohl der Schüler wie auch die Schule und ihre Lehrkräfte selbst beteiligt sind. Ein Präventionsprogramm muss deshalb sowohl möglichst frühzeitig und nicht erst in der Sekundarstufe I einsetzen als auch flexibel auf unterschiedlich gefährdete Jugendliche angewendet werden können.

9 STOP-DROP – Schwerpunkte eines Präventionsprogramms

Das Ziel des nachfolgend in seinen Grundzügen beschriebenen Präventionskonzepts besteht darin, spezifische und evidenzbasierte Empfehlungen abzugeben, die auf die Reduktion von vorzeitigen Schulabgängen (Abbrüchen, Ausstiegen, Ausschlüssen) ausgerichtet sind. STOP-DROP kann als Publikation in Form einer Handlungsanleitung zu einer Gebühr von 25 CHF beim Departement Erziehungswissenschaften bezogen werden⁹.

Das Konzept STOP-DROP basiert auf den derzeit aus wissenschaftlicher Sicht als zuverlässig beurteilten Forschungserkenntnissen. Sein Herzstück ist die Hauptidee unserer Studie, wonach Schulabbruch das Ergebnis eines langen Distanzierungs- und Entfremdungsprozesses vom Schulbetrieb darstellt, an dem sowohl Schüler, Familie, Peers wie auch die Schule und ihre Lehrkräfte selbst beteiligt sind. Die Leitidee von STOP-DROP ist die Reduktion von Schulausstiegen, Schulabbrüchen und Schulausschlüssen auf der Basis von Partizipation und Involvement (Ricking et al., 2009; Spies, 2009). Es baut auf vier Säulen auf. Deren Relevanz wird nachfolgend im Hinblick auf die aktuell verfügbaren Forschungserkenntnisse bewertet und zu acht Empfehlungen verdichtet. Abschliessend werden diese im Hinblick auf die praktische Umsetzung kurz zusammengefasst. Die vier Säulen sind:

- Säule I: Diagnostik von Schuldistanzierung und potenziellem Schulausstieg
- Säule II: Auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Massnahmen

- Säule III: Auf die Schule ausgerichtete Massnahmen
- Säule IV: Vorschulische Förder- und Integrationsarbeit

Während Säule I auf die statistischen Grundlagen ausgerichtet ist, fokussieren die Säulen II und III auf die gefährdeten Jugendlichen selbst und die Schule. Weil Prävention im Vorschulbereich eine besonders zentrale Bedeutung für das spätere Schulengagement hat, ist eine vierte Säule auf die vorschulische Förder- und Integrationsarbeit ausgerichtet.

Basierend auf diesen vier Säulen werden nachfolgend die aktuell vorliegenden Forschungserkenntnisse analysiert und zu acht Empfehlungen verdichtet.

9.1 Vier Säulen und acht Empfehlungen: ihre Forschungsrelevanz

Der Evidenzgrad für jede Empfehlung wurde dabei anhand zweier Indikatoren bestimmt: (a) anhand tatsächlich vorliegender Effekte aus Forschungsstudien und (b) anhand tatsächlich vorliegender Evaluationen zur fokussierten Thematik. Daraus ergeben sich drei Signifikanzniveaus.

- *** Es liegen sehr deutliche und generalisierbare Hinweise vor, dass ein Dropout-Präventionsprogramm zu besseren Ergebnissen führt.
- ** Es liegen Hinweise von Studien vor, die (a) eindeutige ursächliche Folgerungen zulassen, aber nicht mit Sicherheit für die Zielgruppe generalisiert werden können, auf welche die Empfehlung fokussiert ist, oder die (b) zwar aus generalisierbaren Studien stammen, jedoch aufgrund kausaler Vieldeutigkeit unterschiedlich interpretiert werden können.

⁹ Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Lehrstuhl Prof. Dr. Margrit Stamm, Rue Faucigny 2, 1700 Fribourg; stefanie.schaller@unifr.ch

* Die Einschätzung beruht auf in der Literatur vorgenommenen Ableitungen aus Forschung und Theorie. Bei genauerem Hinsehen genügen sie jedoch den Standards, welche eine Ableitung rechtfertigen, nicht ganz.

wie effektiv nachfolgend formulierte Empfehlungen sind, wenn sie angewendet werden. Sie bilden lediglich eine Einschätzung des in Forschungsstudien berichteten Erfolgs ab, wenn solche Strategien in die Praxis umgesetzt wurden.

Dabei ist zu beachten, dass die Signifikanzniveaus keine Beurteilung darstellen,

Säule I	
Diagnostik von Ausstiegsgefährdung	
Langfristig aufgebaute schulinterne Datenerfassungssysteme erlauben eine realistische Diagnose zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler, welche ein hohes Ausstiegsrisiko haben. Als Kernelemente gelten die Erfassung des Schuleschwänzens, der Klassenwiederholungen, der mangelnden Schulleistungen sowie problematischer Peer-Group-Kontakte. Regelmässig erhoben, analysiert und in entsprechende Förder- und Unterstützungsarbeit überführt, sind solche Datenerfassungssysteme das Kernelement jeder Präventionsarbeit.	***
➔ Empfehlung 1: Aufbau von Datenerfassungssystemen für Jugendliche mit Ausstiegsrisiko	
Säule II	
Auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Massnahmen	
Risiko-Jugendliche haben oft persönliche, familiäre und soziale Schwierigkeiten, welche sie daran hindern, regelmässig zur Schule zu gehen und gute Leistungen zu erbringen. Mentoren können solchen Jugendlichen nicht nur helfen, derartige Hindernisse zu überwinden, sondern ihnen auch als Vorbild für positives und respektvolles Verhalten dienen. Mentoren sind erfolgreich, wenn sie eine angemessene Ausbildung haben und fachlich unterstützt werden, aus einem ähnlichen sozialen Herkunftsmilieu kommen wie die Jugendlichen, wenig Fälle betreuen und generell einen guten Draht zu Jugendlichen haben.	**
➔ Empfehlung 2: Zuweisung von Mentoren	
Schulische Unterstützungsangebote zur Individualförderung und Angebote zur inhaltlichen Anreicherung (Enrichment) leisten einen Beitrag, damit ausstiegsgefährdete Jugendliche ihre Schulleistungen verbessern, unterforderte Schüler stärker herausgefordert werden und sie auf diese Weise ihre Schulanbindung erhöhen können. Haben solche Programme zusätzlich eine integrative Perspektive, sind sie in der Lage, einen Beitrag zur Ausschaltung aversiver Reize zu leisten.	*
➔ Empfehlung 3: Angebote zur integrativen Individualförderung	
Die Forschung zu Schulabbrechern, die den Weg ins Bildungssystem zurückfinden, verweist auf die grosse Bedeutung von Faktoren, welche als «Bildungsresilienz» bezeichnet werden können. Resilienz meint die psychische Widerstandsfähigkeit, trotz beeinträchtigender Faktoren das Leben erfolgreich zu meistern. Dropouts, die zu Wiedereinsteigern werden, sind somit als «bildungsresilient» zu bezeichnen, weil sie trotz familiärer, schulischer und/oder persönlicher Negativerfahrungen in die Schule zurückkehren oder eine Ausbildung beginnen. Als protektive Faktoren erweisen sich ein gutes Leistungsselbstkonzept, die Überzeugung, den Schulabschluss schaffen zu können, Eltern, die sich um die schulischen Belange kümmern (Monitoring) sowie Vereinsaktivitäten. Schulen, welche Bildungsresilienz förderliche Verhaltens- und Trainingsprogramme in ihre Alltagsarbeit integrieren, wirken Schulausstiegen präventiv entgegen.	**
➔ Empfehlung 4: Einsatz von Verhaltens- und Trainingsprogrammen zum Aufbau von Bildungsresilienz	

Säule III Auf die Schule ausgerichtete Massnahmen	
Personalisierte Schulumgebungen und individualisierte Unterrichtsprozesse sind das Fundament, damit Kinder und Jugendliche überhaupt erfahren können, dass ihre Präsenz und Partizipation den Lehrkräften wichtig ist. Solche Erfahrungen erzeugen nicht nur das Gefühl des Dazugehörens, sondern leisten auch einen Beitrag zum Aufbau eines Gemeinschaftssinns. Schulen, welche sich durch eine Haltekraft für alle Kinder und Jugendlichen auszeichnen, verfügen über ein sozial-integratives Klima, das getragen wird von verlässlich eingehaltenen Regeln, durch gemeinsam geteilte Verantwortung, durch gerechtes und fürsorgliches Verhalten der Schulleitung gegenüber der Lehrerschaft, der Lehrkräfte gegenüber der Schülerschaft sowie dieser untereinander und gegenüber den Lehrkräften und dem Schulpersonal. → Empfehlung 5: Förderung der Haltekraft der Schule	*
Keine Schule kann im Alleingang gute Präventionsarbeit leisten. Es zeigt sich, dass solche Schulen am erfolgreichsten sind, welche Kooperationen mit ausserschulischen Partnern aufbauen (Jugendämter und Jugendarbeit, Erziehungsberatung, schulpädagogische Sozialarbeit, therapeutische Einrichtungen, Case Management des BBT). Schulen, welche zudem früh, d.h. bereits im Kindergarten, Elternarbeit systematisch in ihre Alltagsarbeit einbauen und ein gutes Eltern-Mentoring verlangen, haben weniger ausstiegsgefährdete Schüler. Zudem leistet eine Zusammenarbeit mit Vereinen einen Beitrag zum Aufbau von Bildungsresilienz. → Empfehlung 6: Aufbau eines Netzwerkes mit Eltern, Verantwortungsträgern und Anbietern	*
Lehrkräfte, die sich um effektive und relevante Lernförderung bemühen, integrieren auch die Berufswelt stärker in ihren Schulalltag und beziehen vermehrt Beispiele aus der Berufs- und Arbeitswelt in ihren Unterricht ein. Auf diese Weise können sie ausstiegsgefährdete Jugendliche stärker an die Schule binden. Fachspezifisches Coaching liefert hierzu gute Grundlagen. → Empfehlung 7: Effektive Lernförderung und stärkere Integration der Berufswelt in die Schule	**
Säule IV Vorschulische Bildungsförderung als frühe Interventionen	
Gute vorschulische Programme sind in der Lage, Schuldistanzierung zu minimieren und Schulabbrüche zu vermeiden. Sie müssen jedoch sowohl von hoher Qualität sein als auch in eine konsequente und kontinuierliche Lern- und Entwicklungsbegleitung in der Schule einmünden. Dabei sind solche Vorschulprogramme am erfolgreichsten, die nicht ausschliesslich auf den Erwerb schulvorbereitender Kompetenzen setzen, sondern auch auf soziale und integrative Kompetenzen ausgerichtet werden. → Empfehlung 8: Aufbau von frühpädagogischen Förder- und Integrationsprogrammen zur Prävention von sozialen Anpassungs- und Rückzugsproblemen	***

9.2 Die acht Empfehlungen und ihre Schwerpunkte

Empfehlung 1: Aufbau von Datenerfassungssystemen zur Identifikation von Jugendlichen mit Ausstiegsrisiko

Die kontinuierliche Analyse von Schülerdaten ist der kritische erste Schritt für die Bestimmung des Ausmasses von Schulausstiegen. Deshalb bildet die erste Empfehlung das Fundament und die Grundbedin-

gung, um anschliessend geeignete Präventions- und Interventionsstrategien formulieren zu können. Der Aufbau von Massnahmen zur Reduktion von Schulausstiegen in Erwägung zu ziehen, ohne das Ausmass der Symptomatik zu kennen, wäre ein ungünstiges Vorgehen. Wird nämlich die Art der Problematik nicht genau erkannt, dann ist die Antwort auf Symptome wahrscheinlich ineffektiv.

STOP-DROP formuliert anhand von vier Schritten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

Empfehlung 2: Zuweisung von Mentoren

Schülerinnen und Schüler, welche ein hohes Ausstiegsrisiko haben, sollten eine erwachsene Mentoratsperson zugewiesen erhalten. Um mit den betroffenen Jugendlichen kooperieren zu können, ist es notwendig, dass sie einen ihnen adäquaten sozialen Hintergrund haben, wenige solche Fälle betreuen und einen guten Draht zu Jugendlichen haben. Mentoren sollten für ihre Arbeit angemessen ausgebildet sein und entsprechende fachliche Unterstützung erhalten.

STOP-DROP formuliert anhand von sechs Schritten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

Empfehlung 3: Angebote zur integrativen Individualförderung

Es sind schulische Unterstützungsangebote zur Individualförderung und Angebote zur inhaltlichen Anreicherung (Enrichment) einzurichten, damit Risiko-Jugendliche ihre Schulleistungen verbessern, unterforderte Schüler stärker herausgefordert werden und sie auf diese Weise ihre Schulanbindung erhöhen können. Es ist auch ein Augenmerk auf die Sicherheit in Klasse und Schule zu richten.

STOP-DROP formuliert anhand von zwei Schritten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

Empfehlung 4: Einsatz von Verhaltens- und Trainingsprogrammen zum Aufbau von Bildungsresilienz

Damit Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Ausstiegsrisiko ihr Verhalten generell und speziell ihre Sozialkompetenz, Selbstregulations- und Selbstwirksamkeitsfähigkeiten entwickeln und verbessern

können, sind Trainingsprogramme und Verhaltensmodifikationstechniken zu etablieren. Ganz zentral sind dabei Massnahmen zur systematischen Förderung bildungsresilienten Verhaltens (Leistungselbstkonzept, Abschlusserwartungen).

STOP-DROP formuliert anhand von fünf Schritten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

Empfehlung 5: Förderung der Haltekraft der Schule

Schulumgebung und Unterrichtsprozesse sollen so personalisiert werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin erfährt, dass ihre Präsenz, ihre Integration und Partizipation den Lehrkräften und der Schule als Ganzes wichtig ist. Schulen sollen auf diese Weise eine Haltekraft entwickeln, die sich durch Fürsorglichkeit (Caring), Verlässlichkeit, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit und Normakzeptanz auszeichnet.

STOP-DROP formuliert anhand von vier Schritten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

Empfehlung 6: Aufbau eines Netzwerkes mit Eltern, Verantwortungsträgern und Anbietern

Schulen können die erforderliche Präventionsarbeit nicht alleine leisten. Deshalb sind strukturelle und personale Kooperationen als Netzwerk zu schaffen, welche den Schulen ausserschulische Kompetenzen zur Verfügung stellen. Dazu gehören Jugendämter und Jugendarbeit, Erziehungsberatung, schulpädagogische Sozialarbeit, therapeutische Einrichtungen etc. Besondere Bedeutung ist dabei dem Case Management des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie beizumessen.

STOP-DROP formuliert anhand von drei Schritten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

Empfehlung 7: Effektive Lernförderung und stärkere Integration der Berufswelt in die Schule

Schulen sollten alles daran setzen, die Berufswelt stärker in ihren Schulalltag zu integrieren. Dies sollte sowohl im unterrichtlichen Rahmen durch einen stärkeren Bezug zu Beispielen aus der Arbeitswelt als auch durch eine individualisiertere Unterstützung für den Übergang in den Beruf geschehen.

STOP-DROP formuliert anhand von drei Schwerpunkten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

Empfehlung 8: Aufbau von frühpädagogischen Förder- und Integrationsprogrammen zur Minimierung sozialer Anpassungsprobleme

Frühpädagogische Förder- und Integrationsangebote sind zu intensivieren und eng an die Familie und ihr Engagement anzubinden. Vorschulische Förderung sollte dabei nicht nur auf den Erwerb schulvorbereitender, sondern auch sozialer und integrativer Kompetenzen ausgerichtet werden.

STOP-DROP formuliert anhand von drei Schritten, wie diese Empfehlung umgesetzt werden kann.

10 Die Zukunft verlieren? Eine Bilanz

Ausstiege, Ausschlüsse, Abbrüche: Das sind vielfältige Formen von Schulabgängen, die als Sinnbilder negativer Partizipation verstanden werden müssen. Seit der Verabschiedung der Lissabon-Strategie durch die EU, deren strategische Ausrichtung schwerpunktmässig auf den «frühen Bildungsabbruch» ausgerichtet war, sind die Schulabbrecher zu einem bildungspolitischen Top-Thema geworden. Im Mittelpunkt steht dabei die Überzeugung, dass eine prosperierende Ökonomie in Wissensgesellschaften qualifizierte Schulabgänger benötigt bzw. mangelnde Bildung hohe gesellschaftliche und finanzielle Folgekosten verursacht. Die Bildungspolitik steht aber nicht nur wegen «Lissabon», sondern auch wegen «PISA» unter Druck. Die seitdem geradezu inflationär veröffentlichten Rankings haben die Gesellschaft aufgeschreckt. So werden die Kompetenzdefizite im Lesen in den Medien mit teilweise alarmierenden Untertönen kommentiert und mit einem Handlungsimperativ verbunden, der immer derselbe ist: kleinere Klassen, besserer Unterricht, Tagesschulen, nationale Bildungsstandards, Verbesserung der Lehrerausbildung. Solche Forderungen berücksichtigen jedoch mit keinem einzigen Satz die Tatsache, dass unser Bildungssystem offensichtliche und unbemerkte, voraussehbare und nicht voraussehbare, unvermeidbare, aber auch vermeidbare Schulausstiege produziert und es ihm nicht gelingt, alle Jugendlichen zu einem Schul- oder Ausbildungsabschluss zu führen.

Diese Tatsache, aber auch die Feststellung, dass das Forschungswissen hierzu sehr bescheiden ist, hat mich im Jahr 2006 dazu bewogen, mich eingehender mit der Thematik zu befassen. Wichtig war dabei meine Erkenntnis, dass hierzulande Dropouts von keinem Kanton – folgedessen auch nicht vom Bundesamt für Statistik – er-

fasst werden, so dass man bis heute auf Erfahrungen einzelner Ämter und Institutionen angewiesen ist. So ist die Stadt Zürich beispielsweise gemäss mündlicher Mitteilung von 200 Schulabbrechern im Jahr 2007 (ca. 12%) ausgegangen, und eine bereits ältere Studie des Schweizerischen Nationalfonds zu Jugendlichen ohne Qualifikation (Eckmann et al., 1994) war von 6% bis 9% ausgegangen. Solche Erkenntnisse stehen der Überzeugung diametral gegenüber, dass Bildung in ihrer Bedeutung als Humankapital kaum überschätzt werden kann, ist sie doch eine unabdingbare Ressource für individuelle Wohlfahrt und essentielle Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt und daran geknüpfte Einkommenschancen. Eines der wichtigsten gesellschaftlichen Ziele der Schule müsste somit sein, junge Menschen darin zu unterstützen, in der Schule zu bleiben und diese regulär abzuschliessen.

Glücklicherweise interessierte sich die GEBERT-RÜF Stiftung für die Idee, eine interdisziplinäre Längsschnittstudie in der Schweiz zu lancieren und erklärte sich bereit, sie zwischen 2007 und 2011 finanziell zu fördern. Nachfolgend werden Ziele und Aufbau der Studie beschrieben und anschliessend die Hauptergebnisse in 10 Thesen diskutiert. In einem dritten Schritt werden, gewissermassen als Reflexion unserer Forschungserkenntnisse, zunächst das revidierte theoretische Arbeitsmodell vorgestellt und daran anschliessend einige erhebungstechnische und methodologische Schwierigkeiten diskutiert. Abschliessend werden vor dem Hintergrund der Studienergebnisse einige Ideen präsentiert, wie Bildungspolitik und pädagogische Praxis mit den Ergebnissen und Erkenntnissen umgehen könnten.

10.1 Ziele und Aufbau

Im Mittelpunkt der Studie standen die Beschreibung und Erklärung der psychischen, ökonomischen und sozialen Auswirkungen und Kosten des vorzeitigen Schulabbruchs Jugendlicher («Dropout»). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive sollte untersucht werden, (a) warum und wie Schülerinnen und Schüler zu Schulabbrechern werden und welche Entwicklungs- und Berufseinmündungswege sie anschliessend nehmen, ob ihr Ausklinken aus dem Bildungssystem definitiv oder nur episodenhaft ist, d.h. ob sie auch zu ‚Rückkehrern‘ werden, (b) wer für diese Entscheidung verantwortlich gemacht werden kann und (c) welche Strategien und Mechanismen Schulen anwenden, um einen drohenden Schulabbruch zu vermeiden – oder ihn gar zu provozieren. Eine eher delinquenzorientiert-strafrechtliche Perspektive sollte fragen, wie Schulabbrüche erfasst werden, welche Verwaltungsschritte unternommen werden und ob damit Schulpflichtverletzungen wie schulabsentes Verhalten und/oder Delinquenz resp. Delinquenzbereitschaft verbunden sind. Die ökonomisch-volkswirtschaftliche Perspektive sollte schliesslich die Frage nach den direkten Kosten und den Opportunitätskosten (z. B. entgangene Steuereinnahmen, entgangene Wertschöpfung, entgangene Konsumausgaben) von Dropout für den Staat sowie nach der Rendite von Investitionen in Prävention verfolgen.

Unserer Längsschnittstudie lag ein komplexer Forschungsplan mit unterschiedlichen Erhebungsphasen zugrunde. In einer ersten Phase wurden im Sommer 2007 3708 Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen schriftlich befragt. Aufgrund dieser Baseline lieferten uns die beteiligten Schulen im Verlaufe des darauf folgenden Schuljahres insgesamt 101 Jugendliche, welche nicht regulär aus der Schule austraten (N=101). Aufgrund verschiede-

ner schulinterner Schwierigkeiten konnten wir schliesslich N=61 Jugendliche als Dropouts für die Teilnahme an der qualitativen Langzeitstudie gewinnen, von denen N=51 an allen drei Interviews teilnahmen. Parallel dazu wurde die FHNW beauftragt, eine volkswirtschaftliche Studie auf der Basis unserer Stichprobe durchzuführen. Im Kern erwies sich dieser Auftrag als schwierig, stellte sich doch offenbar heraus, dass eine Kostenschätzung für die Schweiz auf der Basis der zugänglichen Daten nur sehr schwer möglich ist. Die beiden Gründe hierfür waren einmal definitive Aspekte sowie Aspekte zum Datenmaterial. Deshalb bezog sich die FHNW auf frühere internationale Studien. Sie zeigt insgesamt auf, innerhalb welcher Grenzen und welcher Wege genauere Kostenschätzungen zu ermitteln sind (Studie siehe Anhang).

10.2 Die Hauptergebnisse

Dropouts sind eine soziale Tatsache.

Dropouts sind in allen beteiligten Kantonen eine soziale Tatsache. Insgesamt eruierten wir 101 Aussteiger, was gesamtschweizerisch einem Anteil von ca. N=5000 8.- und 9.-Klässlern entspricht.

Schulabbruch ist ein multifaktorieller Komplex.

Wenn wir von «Schulabbrechern» oder «Dropouts» sprechen, dann meinen wir zwar Jugendliche, welche vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit die Schule verlassen haben. Die Motive und Hintergründe variieren im Einzelfall jedoch beträchtlich. Deshalb ist es unmöglich, eine eindeutige Kausalität zwischen einem einzelnen Faktor und der Entscheidung, die Schule abzubrechen, herzustellen. Schulabbruch ist ein multifaktorieller Komplex aus individuellen und institutionellen Merkmalen. Dies kommt auch in den un-

terschiedlichen Motiven zum Ausdruck: Am meisten genannt werden Probleme mit Lehrkräften und Mitschülern, fehlender Schulerfolg, Negativgefühle der Schule gegenüber. Familiäre Probleme spielen jedoch auch eine Rolle, aber eine eher hintergründige.

Klassenwiederholung, abweichendes Verhalten und Schuleschwänzen sind die stärksten Prädiktoren für Schulabbruch.

Es gibt spezifische Konstellationen, die einen Schulabbruch eher wahrscheinlich werden lassen. Dazu gehören Diebstahl, Klassenwiederholung und eine Tendenz zu massivem Schuleschwänzen. Darüber hinaus ist für männliche Jugendliche Schulabbruch wahrscheinlicher.

Dropouts stammen aus allen Milieus.

In der Forschung gelten Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern als besonders dropout-gefährdet. Unsere Studie belegt jedoch, dass diese Aussage zu wenig differenziert ist: Die Dropouts kommen sowohl aus Familien mit hohem als auch aus Familien mit einem einfachen sozioökonomischen Status. Schulabbruch ist somit kein soziostrukturell bedingtes Phänomen. Der Schulabbruch betrifft vielmehr auch Jugendliche aus privilegierten Milieus, die eigentlich über alle Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn verfügen. Unsere Daten lassen die Annahme zu, dass es sich dabei um intelligente junge Menschen handelt, die sich vor allem gegen eine starke Leistungsorientierung und Leistungserwartung des Elternhauses sowie gegen herrschende Normen und Werte der Schule wehren.

Den Dropout gibt es nicht.

Den Schulabbrecher gibt es nicht. Dropouts stammen nicht nur aus allen Milieus, sondern auch aus allen Anforderungsni-

veaus, den Kleinklassen bis zu den Progymnasien. Deshalb ist es falsch, sie ausschliesslich als dumm und asozial, als kriminell oder absonderlich zu kennzeichnen und sie generell zu dramatisieren. Dies zeigt auch unsere Typologie. Sie ermöglicht es, das Verständnis individueller Unterschiede zu stärken. Anstelle des Schulabbrechers müssen wir von Schulmüden, Gemobbten, familiär Belasteten, Delinquenten und Hängern sprechen.

- Die *Schulmüden* (30%) haben problematische Lehrerbeziehungen und stehen unter hohem Elterndruck.
- Die *Gemobbten* (16%) sind vorwiegend gekennzeichnet durch soziale Konflikte mit Gleichaltrigen, grosse Motivationsprobleme und schlechte Schulleistungen.
- Bei den *familiär Belasteten* (18%) verhindern Familienprobleme eine Bewältigung der Schule.
- Die *Delinquenten* (16%) fallen durch teilweise schwerwiegendes delinquentes Verhalten und hohes Aggressionspotential auf.
- Die *Hänger* (20%) haben als selbstbewusste Wortführer einer Clique in der Schule grosse Disziplinprobleme inkl. Schuleschwänzen und konsumieren in hohem Ausmass Alkohol und Cannabis.

Familie und Peers spielen eine wichtige Rolle.

Unsere Typologie macht deutlich, dass Familie und Gleichaltrige (Peers) nicht in allen Fällen, wohl aber in bestimmten Konstellationen eine bedeutsame Rolle spielen. Als negative Ausgangsbedingungen gelten psychische Probleme der Eltern, chronische Krankheiten, finanzielle Probleme oder Alkoholismus. Aber auch das Erziehungsverhalten der Eltern spielt eine Rolle: Ein autoritärer Erziehungsstil (zurückweisend, stark kontrollierend, hart

bestrafend) oder ein permissiver Erziehungsstil (wenig aufmerksam, kaum kontrollierend und in schulischen Belangen kaum unterstützend) korreliert besonders deutlich mit Dropoutverhalten. Auffällig oft ist das familiale Feld durch einen allein erziehenden Elternteil charakterisiert.

Auch Gleichaltrige (Peers) leisten einen Beitrag zum Schulabbruch. So haben Schulabbrecher signifikant häufiger ähnlich gesinnte Dropout-Freunde, nicht zuletzt deshalb, weil sie – subjektiv und objektiv – zu den zurückgewiesenen, wenig populären Schülern in der Klasse gehören und deshalb auch wenig in Netzwerke eingebunden sind. Solche sozialen Aussenseiter berichten nicht nur von Mobbing, sondern auch von verbalen und körperlichen Attacken, die sie mit teils intensivem Schuleschwänzen zu umgehen suchen.

Die Schule spielt beim Schulabbruch eine bedeutsame Rolle.

Unsere Ergebnisse belegen, dass die Schule einen Unterschied insofern macht, als sie einen Beitrag leisten kann, Schulabbrüche zu verhindern oder zu provozieren. Wir haben in unserer Studie deshalb von Dropouts als ‚Pullouts‘ (freiwillige Abgänger) und ‚Pushouts‘ (unfreiwillige, von der Schule ‚ausgestossene‘ Dropouts) gesprochen. Schulen mit dropoutförderlichen Strategien und einer geringen Haltekraft können sich jedoch deutlich voneinander unterscheiden.

- *Passive Schulen* bemühen sich wenig um soziale und lernförderliche Bedingungen. Deshalb unterstützen sie die freiwillige Distanzierung der Schüler. Passivität zeigt sich etwa darin, wenn mangelnde Schulpräsenz nicht sanktioniert und Schulentfremdung auf diese Weise geradezu gefördert wird. Passive Schulen erwecken so den Eindruck, als würden Schüler auf ‚eigene‘ Initiative die Schule verlassen.

- *Repressive Schulen* zwingen Schüler zur unfreiwilligen Distanzierung. Dazu gehören Praktiken wie Repression und Sanktion, Blossstellungen, Blamagen und harsche Kritik. Solche Strategien führen Jugendliche immer stärker in den Teufelskreis der Schuldistanzierung, was ihrem Prestige bei den Lehrkräften weiter schadet und sie zunehmend zum ‚hoffnungslosen Fall‘ stempeln lässt.
- *Aktivistische Schulen* vertuschen ihre geringe Haltekraft durch einen besonderen Aktivismus. So registrieren sie zwar mangelnde Schulpräsenz und Engagement von Schülern, bemühen sich jedoch nicht gross um ihre Inklusion und Partizipation, sondern vor allem um Umplatzierungsmassnahmen bspw. in Timeout-Angebote.

Schulabbruch ist kein plötzliches Ereignis.

Dass Schulabbruch kein abruptes Ereignis darstellt, ist das zentrale Ergebnis unserer Studie. Der schulische Entfremdungs- und soziale Ablehnungsprozess hat in der Hälfte bis drei Viertel der Fälle früh, schon im Kindergarten und den ersten Primarschuljahren, eingesetzt. Schulabbruch ist deshalb als letzter Schritt einer Entwicklungsgeschichte mit vielen problematischen Abkoppelungsfaktoren zu verstehen. Idealtypisch lässt sich die Entwicklungsgeschichte hin zum Schulabbrecher so skizzieren: Kinder mit wenig unterstützendem familiärem Hintergrund haben früh schon schulische Misserfolge und Konflikte mit Mitschülern und Lehrkräften. Dies führt zu schulaversiven Haltungen, zu Klassenwiederholungen und zum Schuleschwänzen. Verstärkt durch eine ausserschulisch kontrollfreie Situation und eingebunden in eine dropoutfreundliche Peergroup kommt es dann nach längerem Leistungsversagen zum freiwilligen Ausscheiden oder zum Schulausschluss.

Kinder mit unterstützendem, aber forderndem familiären Hintergrund sind in den ersten Jahren schulerfolgreich und fallen höchstens durch stark elternzentriertes Verhalten auf. Das leistungsbetonte Erziehungsverhalten führt dann zu Beginn der Sekundarstufe I zu vermehrten psychischen und physischen Problemen, auf die die Eltern mit verstärktem Druck und Erhöhung der Anforderungen reagieren, häufig unter Zuhilfenahme externer Unterstützung (Nachhilfe etc). Dies wiederum führt zu verstärktem Rückzugsverhalten, zu vermehrtem Schuleschwänzen, zum Leistungsabfall, zu Normverweigerungen und schliesslich zum Schulabbruch.

Wie erleben die Dropouts selbst dieses Ereignis? Erstaunlicherweise zunächst als Befreiung von Druck, Angst und Kontrolle durch die Erwachsenen und nur selten als persönliches Versagen. Die Hier-und-Jetzt-Perspektive und der positive Freizeiteffekt sind zentral. Erst mit zunehmender Dropout-Auszeit stellen sich bei der Mehrheit Reue oder tiefes Bedauern über diesen Schritt ein, und der Ausstieg wird auch für sie langsam zu dem, was er auch für die Gesellschaft bedeutet: zu einem Lebensproblem, das die Daseinsqualität massiv einschränkt.

Viele Dropouts werden zu Rückkehrern.

Mindestens so bedeutsam wie die Frage, wie viele Schulabbrecher es denn gibt, ist die Frage, was denn aus ihnen wird. Empirische Tatsache unserer Studie ist: Dropout ist in vielen Fällen kein permanenter Zustand. Insgesamt steigen zwei Drittel bis drei Viertel der Dropouts nach einer kürzeren oder längeren Auszeit wieder ein, entweder in die Schule oder dann direkt in eine Ausbildung. Allerdings geschieht dies in der Mehrheit der Fälle mit Umwegen und erneuten Schwierigkeiten. Dropouts, welche zu den Gemobbten und Hängern gehören, verzeichnen am häufigsten einen

Wiedereinstieg, während dies den Delinquenten und den familiär Belasteten grossteils nicht, den Schulmüden etwa zur Hälfte, gelingt.

Demnach erfordern diese Erkenntnisse einen Perspektivenwechsel. Denn Schulabbrecher, welche wieder in die Schule zurückkehren, den Abschluss nachholen oder direkt in eine (berufliche) Ausbildung einsteigen, können als bildungsresiliente Jugendliche in dem Sinne bezeichnet werden, dass sie trotz beeinträchtigender Bedingungen einen Schulabschluss erwerben.

Präventions- und Interventionsmassnahmen müssen variabel sein.

Wenn unsere Ergebnisse belegen, dass (a) es den Schulabbrecher nicht gibt, sondern viele und unterschiedlich gefährdete Abbrecher, Aussteiger und Ausgeschlossene, (b) Schulabbruch keinesfalls ausschliesslich als individuell verantwortetes Problem eines Abweichlers oder einer erziehungsinkompetenten Familie verstanden werden kann, sondern auch die Schule eine Verantwortung wahrnimmt, die sich in ihrer Haltekraft äussert, und (c) Schulabbruch kein plötzlich auftretendes Ereignis darstellt, dann ist damit auch eine Konsequenz für die Prävention von Schulausstiegen, Schulausschlüssen und Schulabbrüchen formuliert. Sie besagt, dass es auch nicht die allgemeine Präventionsstrategie geben kann, sondern unterschiedliche Strategien verfolgt und unterschiedliche Zugänge geschaffen werden müssen. Das bedeutet:

- Wir müssen einen genaueren Blick auf die bisher unhinterfragt angenommene Homogenität der Schulabbrecher werfen, um ein grösseres Verständnis für ihre Heterogenität zu entwickeln. Es gilt zu unterscheiden zwischen Schulmüden, Gemobbten, familiär Belasteten, Delinquenten und Hängern.

- Weil das Ausscheiden aus der Schule weder an ein bestimmtes familiäres Milieu noch an einen bestimmten Schultyp gebunden ist, heisst dies auch, dass Schulabbruch für jeden Jugendlichen etwas anderes bedeutet. Während die einen tatsächlich «die Zukunft zu verlieren» drohen, lässt sich bei anderen der Ausstieg eher als identitätsfördernder Entwicklungsschub verstehen. Innerhalb der einzelnen Abbrechertypen gibt es sehr unterschiedliche Abbruchs- und Ausstiegs-muster.

Fazit

Schulabbruch darf per se nicht dramatisiert werden. Zumindest in zwei Dritteln der Fälle unserer Studie ist er Ausdruck eines Teils des menschlichen Lebenslaufes, der veränderten Ausbildungsbiographien heutiger Jugendlicher. Solche Jugendliche könnten eine frühe Förderung, eine fürsorgliche Schule und eine Familie, die sich um eine angemessene Erziehung bemüht, relativ erfolgreich unterstützen. In Bezug auf das dritte Drittel jedoch sollten wir den Schulabbruch tatsächlich dramatisieren. Es handelt sich bei ihnen um eine Risikogruppe mit massiven, früh einsetzenden Problemen.

10.3 Theoretische und methodologische Reflexionen

Das Arbeitsmodell – revisited

Unsere Untersuchung basierte auf einem Arbeitsmodell, das aus den Forschungserkenntnissen zum Schulabbruch zusammengestellt worden war (vgl. Abbildung 3). Dieses Arbeitsmodell gilt es nun nochmals zu reflektieren.

Zunächst einmal bestätigen die Befunde unsere Annahme des Schulabbruchs als Teil eines komplexen Abkoppelungspro-

zesses, an dessen Zustandekommen unterschiedliche Gruppen beteiligt sind und der sich nach dem eigentlichen Schulausstieg in unterschiedliche Richtungen weiter entwickelt. Auch die vier am Ausstiegsprozess beteiligten Bedingungsvariablen (Individuum, Familie, Peers und Schule) werden durch unsere Ergebnisse bestätigt. Nicht bestätigt werden kann jedoch unsere Annahme, wonach Delinquenz eine zentrale Rolle spielt. Zwar kann sie ein wichtiges Element im Dropoutprozess sein, doch verweist gerade unsere Typologie, dass eine Generalisierung dieser Annahme empirisch nicht statthaft ist. Es sind vor allem die Hänger und die Delinquenten, auf die das Merkmal Delinquenz zutrifft, kaum jedoch die Gemobbten, die familiär Belasteten und die Schulmüden. Schliesslich gilt es auch, auf der Basis unserer Befunde die Entwicklungsfaktoren zu differenzieren. Demnach gibt es fünf Perspektiven, welche Schulabrecher nach ihrem Ausstieg verfolgen: eine berufliche Ausbildung, eine Reintegration in die Schule, eine Massnahme (Heimplatzierung etc.), Arbeitslosigkeit oder die Übernahme einer unqualifizierten Arbeit. Das revidierte Arbeitsmodell in Abbildung 12 bildet alle diese Erkenntnisse ab. Es eignet sich somit für zukünftige Forschungsarbeiten oder Theoriebildungen als Ausgangsbasis.

Erhebungstechnische und methodologische Herausforderungen

Die grosse Stärke unserer Untersuchung ist das längsschnittige Design. Ähnliche Untersuchungen liegen im deutschsprachigen Raum kaum und im angloamerikanischen Raum nur spärlich vor. Dieses Design hat uns erlaubt, die Entwicklungswege der Dropouts zu verfolgen und diese mit ihren bisherigen Biographien zu kombinieren. Allein aufgrund dieser Längsschnittperspektive sind wir überhaupt in

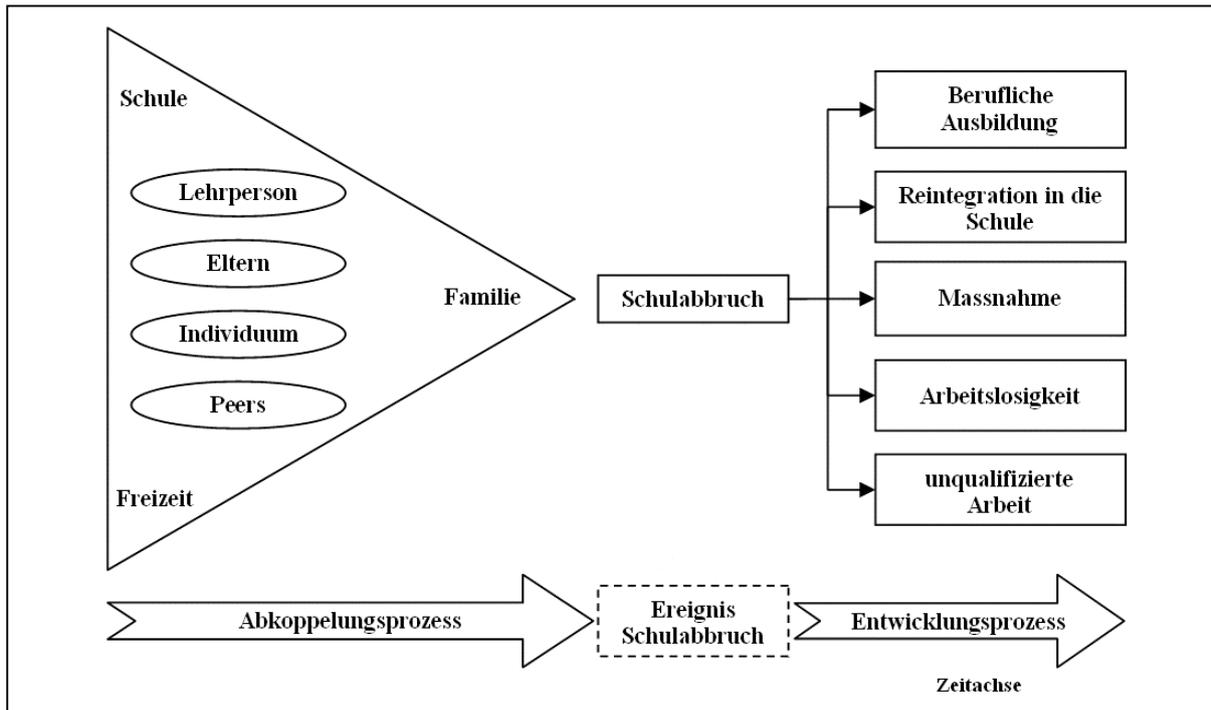


Abbildung 12: Revidiertes Arbeitsmodell

der Lage, empirisch fundierte Aussagen zu «Dropouts als Wiedereinsteigern» zu machen und damit die aktuelle Diskussion auch zu bereichern – aber auch zu entschärfen und zu entdramatisieren. Eine zweite Stärke ist unsere Baseline-Erhebung. Dadurch, dass wir alle 8.- und 9.-Klässler vor einem eventuellen Schulausstieg befragt hatten, verfügten wir anschliessend über das gesamte Datenmaterial, das wir in unsere qualitative Typologie einarbeiten konnten. Angesichts der bescheidenen Stichprobe von N=101 Dropouts erscheint diese Baseline jedoch als eher unbefriedigend.

Trotzdem ist unsere Studie im Hinblick auf die beiden Merkmale – Längsschnittdesign sowie Baseline-Erhebung – im deutschsprachigen Europa die erste, die auf einer sorgfältigen Datenbasis beruhend sowohl den Verlauf bis zum Schulabbruch als auch den anschliessenden Entwicklungsverlauf nachverfolgen, empirisch erklären und bilanzieren kann.

Die grösste Herausforderung – und aus unserer Forscherperspektive auch grösste

Enttäuschung – war jedoch, dass wir lediglich N=101 Schulausstieger eruieren konnten, jedoch aufgrund unserer Pilotstudien und Recherchen von mindestens N=280 Dropouts ausgegangen waren. Aufgrund zahlreicher Zwischenfälle bei den Datenerhebungen sind wir heute jedoch überzeugt, dass uns jeweils lange nicht alle jugendlichen Abbrecher von den Schulen gemeldet worden sind und die Dunkelziffer somit erheblich ist. Wie man Schulen dazu bringen könnte, alle ihre Ausstiege und Abgänge zu melden, erscheint eine sehr schwierig zu lösende Aufgabe, auch dann, wenn ein umfassendes Monitoring zur Verfügung stehen würde. Schulen können sich immer auf den Datenschutz beziehen, vielleicht zu Recht. Für uns Forschende ergeben sich daraus jedoch enorme Hürden.

Als ausgesprochen schwierig erwies sich auch unser Ziel, alle Dropouts ‚bei der Stange zu halten‘. Dies gelang uns nicht, so dass wir von einer so genannten Panelmortalität von N=10 sprechen müssen. Zwar könnte man argumentieren, dass

umfassendere finanzielle Mittel die Erreichbarkeit erleichtert hätten, doch hätte auch das beste Anreizsystem die grundlegende Herausforderung nicht entschärfen können, dass Dropouts nur schwer identifiziert werden können. Hierzu bedarf es eines aufwendigen Monitorings, auf welches der Forscher zugreifen müsste, wobei dem wiederum berechnete Argumente des Datenschutzes gegenüber stünden.

Andererseits bildet diese Tatsache auch eine ausgesprochen wichtige empirische, wissenschaftliche und untersuchungstechnische Erfahrung, welche für zukünftige Untersuchungen und Theoriebildungen massgebend sein dürfte: Dass Dropouts eine ausgesprochen schwer zu erreichende Population darstellen und sich deshalb grundsätzlich die Frage stellt, wie sie erreicht, als Dropouts identifiziert werden können und wie man Schulen dazu bringt, objektive und verlässliche Angaben zu generieren und weiterzuleiten.

10.4 Der Wissenstransfer in Bildungspolitik und Praxis: Das Programm STOP-DROP

Unsere Studie belegt die empirische Tatsache vorzeitiger Schulausstiege und die damit verbundenen Probleme. Sie zeigt auf, dass es äusserst unterschiedliche Abgänge, Verläufe und Wiedereinstiege gibt, aber auch Wiedereinstiegsversuche, die scheitern. Obwohl Schulabbruch keineswegs so dramatisiert werden sollte, wie dies die Medien gerne tun, ist anzunehmen, dass die Problematik zu einer der grossen zukünftigen Herausforderungen unseres Bildungssystems werden dürfte. Die Bildungspolitik ist somit aufgerufen, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen. Dafür sprechen zwei Gründe:

- weil davon auszugehen ist, dass sich Bund, Kantone und Schulen bislang nicht mit der Thematik beschäftigt ha-

ben. Unsere Studie dürfte somit überhaupt erst zum Auslöser werden, sich der Problematik angesichts der hohen Dunkelziffer bewusst zu werden;

- weil – damit aufs Engste verknüpft – unsere Studie klar belegt, dass diejenigen Jugendlichen, welche den Wiedereinstieg auch drei Jahre nach dem Schulabbruch nicht geschafft haben, eine Risikogruppe mit massivsten, früh einsetzenden Problemen bilden. Ihnen gehört gesonderte Beachtung geschenkt, die über die Verantwortlichkeiten der einzelnen Schule hinausgeht. Anzunehmen ist, dass sie in Gefahr sind, arbeitslose, von der Sozialhilfe abhängige und mit Devianzproblemen kämpfende *working poors* zu werden. Damit wird die Dropout-Problematik nicht nur eine bildungspolitische, sondern auch eine ökonomische und gesellschaftspolitische Frage.

Das von uns entwickelte Präventionskonzept STOP-DROP hat das Ziel, zum Wissenstransfer unserer Grundlagenstudie in die Praxis beizutragen. STOP-DROP liefert den bildungs- und sozialpolitischen Behörden und der Lehrerschaft Handlungsanleitungen, wie sie die in unserer Studie bearbeitete Problematik thematisieren will. STOP-DROP ist als Handreichung für Lehrkräfte und Bildungsverantwortliche konzipiert, die ohne externe Beratung angewendet werden kann.

Diesen Wissenstransfer können wir allein jedoch weder sicherstellen noch initiieren. Grundlegend ist die Motivation der Schulen und der politischen Behörden selbst, nämlich: zur Kenntnis zu nehmen, dass unser Bildungssystem Schulabbrecher produziert. Leider werden sie zu oft verheimlicht, nicht als solche etikettiert oder auch verschwiegen. Damit Jugendliche die Zukunft nicht verlieren, braucht es einen genaueren und ehrlicheren Blick auf sie.

Literaturverzeichnis

- Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* (2008). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [23.2.2011].
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822.
- Anderson, D. K. (1993). Adolescent Mothers Drop Out. *American Sociological Review*, 58 (5), 735-738.
- Astone, N. M. & McLanahan S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56 (3), 309-320.
- Bächinger, F. (2011). *Peers und Dropout*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Fribourg. Schweiz
- Baker, M. L., Sigmon, J. N. & Nugent, M. E. (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Hrsg.). (2001). *Truancy Reduction: Keeping Students in School*, Departement of Justice. Juvenile Justice Bulletin. Verfügbar unter: <http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojjdp/188947.pdf> [24.3.2010].
- Balfanz, R. & Legters, N. (Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Hrsg.). (2004). *Locating the Dropout Crisis: Which High Schools Produce the Nation's Dropouts? Where Are They Located? Who Attends Them?*, Johns Hopkins University. Verfügbar unter: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report70.pdf> [23.2.2011].
- Barrington, B. L. & Hendricks, B. (1989). Differentiating Characteristics of High School Graduates, Dropouts, and Nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82 (6), 309-319.
- Barro, S. M. & Kolstad, A. (National Center for Education Statistics, Hrsg.). (1987). *Who Drops Out of High School?: Findings from High School and Beyond*. Verfügbar unter: <http://nces.ed.gov/pubs87/87397.pdf> [23.2.2011].
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.
- Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). The Influence of Participation, Identification, and Parental Resources on the Early School Leaving of Boys in the Lower Educational Track. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 195-207.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmassnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Bellenberg, G. (2005). *Wege durch die Schule: Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsverläufen im deutschen Schulsystem*. Bildungsforschung: Nr. 2. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/15/13> [23.2.2011].

- Benedikt, R. (2007, 27. November). Kärnten: Hilfe für Schüler, die in der Klasse (negativ) auffallen. *Die Presse*. Verfügbar unter: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/346061/Kaernten_Hilfe-fuer-Schueler-die-in-der-Klasse-negativ-auffallen [11.1.2011].
- Bergmüller, S. (2003). *Der Stress-Fragebogen für Schüler/innen (SFS): Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Schulstress im Rahmen der PISA-Studie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Salzburg. Deutschland
- Blaug, M. (2001). Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen?: Eine Stellungnahme. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* (22), 44-52.
- Bost, L. W. & Riccomini, P. J. (2006). Effective Instruction: An Inconspicuous Strategy for Dropout Prevention. *Remedial and Special Education*, 27 (5), 301-311.
- Brooks-Gunn, J., Berlin, L. & Fulongi, A. (2000). Early Childhood Intervention Programs: What About the Family? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2. Auflage (S. 549–588). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundesamt für Statistik. (2005). *Bilanz der ständigen Wohnbevölkerung nach Kanton*. Verfügbar unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/raeumliche_verteilung/kantone__gemeinden.Document.67125.xls [30.3.2010].
- Bundesamt für Statistik. (2010). *Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Schultyp: 2008/2009*. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.Document.130496.xls> [23.2.2011].
- Cairns, R. B., Cairns, B. D. & Neckermann, H. J. (1989). Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development*, 60 (6), 1437-1452.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and Resilience in Student Transitions to High School. *American Journal of Education*, 106 (2), 302-333.
- Civil Rights Project. (2006). *School Dropouts*. Verfügbar unter: http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/dropouts_gen.php [10.5.2010].
- Cobb, B., Sample, P., Alwell, M. & Johns, N. (National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities, Hrsg.). (2005). *Effective Interventions in Dropout Prevention: A Research Synthesis*. Verfügbar unter: <http://www2.edc.org/ndpc-sd/cognitive/report.pdf> [23.2.2011].
- Coleman, J. S. (1987). Families and Schools. *Educational Researcher*, 16 (6), 32-38.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 87-127.

- Consortio Istituti Professionali Associati Toscani (C.I.P.A.T.). (o.J.). *Prävention von vorzeitigem Schulabbruch: Transnationaler Bericht*. Verfügbar unter: http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/transnational_report/Transnational_Report_DE.pdf [23.2.2011].
- Croninger, R. C. & Lee, V. E. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103 (4), 548-581.
- Cullingford, C. & Morrison, J. (1997). Peer Group Pressure Within and Outside School. *British Educational Research Journal*, 23 (1), 61-80.
- Ditton, H. & Merz, D. (1999). *DFG-Projekt Unterrichts- und Schulqualität: Fragebogen für Schülerinnen und Schüler*, Universität Osnabrück. Verfügbar unter: http://www.quassu.net/Sch_fgb1.pdf [23.2.2011].
- Drinck, B. (1994). *Schulabbrecher: Ursachen, Folgen, Hilfen; Studie zur Effizienz von Kursen zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung* (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Hrsg.). Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft: Bd. 123. Bad Honnef: Bock.
- Dynarski, M. & Gleason, P. (1999). *How Can We Help?: Lessons from Federal Dropout Prevention Programs*, Mathematica Policy Research. Verfügbar unter: <http://www.mathematica-mpr.com/publications/pdfs/Howhelp.pdf> [9.11.2010].
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C. & Rham, G. de. (1994). *Jeunes sans qualification: Trajectoires, situations et stratégies*. Genf: Les éditions IES.
- Eder, F. (Hrsg.). (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule: Forschungsbericht im Auftrag des BMUK*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1998). *LFSK 8-13: Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. bis 13. Klasse*. Göttingen: Hogrefe (Handanweisung).
- Eder, F. (2005). *Instrumentarium B1, B2, B3 der Studie: Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule- Replikation der Befindensuntersuchung 1993/94* (Unveröffentlichte Erhebungsinstrumente).
- Eisner, M., Manzoni, P. & Ribeaud, D. (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Opfererfahrungen und selbstberichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Pädagogik bei Sauerländer;Schwerpunkt: Schule und Gewalt: Bd. 31. Aarau: Sauerländer.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M. & Rock, D. A. (1986). Who Drops Out of High School and Why? Findings from a National Study. *Teachers College Record*, 87 (3), 356-373.
- Ellenbogen, S. & Chamberland, C. (1997). The Peer Relations of Dropouts: A Comparative Study of At-Risk and Not At-Risk Youths. *Journal of Adolescence*, 20 (4), 355-367.
- Ensminger, M. E. & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of Education*, 65 (2), 95-113.
- European Commission DG EAC. (2005). *Early School Leavers: Final Report*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf [23.2.2011].

- EUROSTAT. (2008). *Frühe Schulabgänger nach Geschlecht*. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_ifs/data/main_tables# [23.2.2011].
- EUROSTAT. (2009). *Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger*. Verfügbar unter: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/mapToolClosed.do?tab=map&init=1&plugin=1&language=de&pcode=tsisc060&toolbox=classes> [23.2.2011].
- Fashola, O. S., Slavin, R. E., Calderón, M. & Durán, R. (2001). Effective Programs for Latino Students in Elementary and Middle Schools. In R. E. Slavin & M. Calderón (Hrsg.), *Effective Programs for Latino Students* (S. 1–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerverleistung* (2. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*. SUNY Series, Teacher Empowerment and School Reform. Albany: State University of New York Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (3), 225-244.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. & Jacobs, J. K. (1997). The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. L. (2006). Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. *Child Development*, 68 (3), 507-529.
- Grissom, J. B. & Shepard, L. A. (1989). Repeating and Dropping Out of School. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Hrsg.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* (S. 34–63). London: Falmer Press.
- Hallam, S., Rhamie, J. & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot*, Institute of Education University of London. Verfügbar unter: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR717.pdf> [17.5.2010].
- Hannan, D., Hövels, B., van den Berg, S. & White M. (1995). "Early Leavers" from Education and Training in Ireland, the Netherlands and the United Kingdom. *European Journal of Education*, 30 (3), 325-346.
- Hascher, T., Knauss, C. & Hersberger, K. (2004). *Retrospektive Evaluation der Massnahme "Unterrichtsausschluss gemäss Artikel 28 VSG"*, Universität Bern. Verfügbar unter: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/EvaluationsberichtSchulausschlussUniBern05.pdf [23.2.2011].
- Hecht, K. A. (1975). Teacher Ratings of Potential Dropouts and Academically Gifted Children: Are They Related? *Journal of Teacher Education*, 26 (2), 172-175.

- Heckmann, J. J. & Masterov, D. V. (2007). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Verfügbar unter: http://jenni.uchicago.edu/human-inequality/papers/Heckman_final_all_wp_2007-03-22c_jsb.pdf [9.11.2010].
- Heppen, J. B. & Bowles Therriault, S. (2008). *Developing Early Warning Systems to Identify Potential High School Dropouts*, National High School Center. Verfügbar unter: http://www.betterhighschools.org/docs/IssueBrief_EarlyWarningSystemsGuide_081408.pdf [28.6.2010].
- Hessen, G. (2010). *Time-out ist "in"*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Fribourg, Schweiz
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R. S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, 102 (1), 3-14.
- Hillenbrand, C. (2009). Schulbasierte Prävention von Schulabsentismus und Dropout. In H. Ricking, G. C. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention* (UTB Pädagogik, S. 169–188). Paderborn: Schöningh.
- Holtappels, H. G. & Appel, S. (1995). *Ganztagserziehung in der Schule: Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Schule und Gesellschaft: Bd. 10. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurschler, C. (2007). *Minderleister in der Berufsbildung* (Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit an der Universität Fribourg).
- Jacobs, B. & Strittmatter, P. (1979). *Der schulängstliche Schüler: Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst*. U und S Pädagogik. München: Urban & Schwarzenberg.
- Jacobsen, T. & Hofmann, V. (1997). Children's Attachment Representations: Longitudinal Relations to School Behavior and Academic Competence in Middle Childhood and Adolescence. *Developmental Psychology*, 33 (4), 703-710.
- Kaufman, P., Alt, M. N. & Chapman, C. D. (National Center for Education Statistics, Hrsg.). (2004). *Dropout Rates in the United States: 2001*. Verfügbar unter: <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005046.pdf> [27.5.2010].
- Kittl-Satran, H., Mayr, A. & Schiffer, B. (2006). *Early School Leaving und Dropout: Eine empirische Studie über das Ausmaß von Schulabsentismus, die Ursachen und die Bedingungen von Jugendlichen, die das Schulsystem ohne oder höchstens mit Pflichtschulabschluss verlassen bzw. einen begonnenen Ausbildungsweg abbrechen*. Graz: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Klieme, E. & Rakoczy Katrin. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 331–358). Opladen: Leske + Budrich.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Knapp, I., Hofstätter, M. & Palank, F. (1989). *Drop-outs: Jugendliche nach dem Schulabbruch*. Wien: ORAC.
- Kuckartz, U. (1988). *Computer und verbale Daten: Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Europäische Hochschulschriften. Reihe 22, Soziologie: Bd. 173. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lajoie, S. P. & Shore, B. M. (1981). Three Myths?: The Over-Representation of the Gifted among Dropouts, Delinquents, and Suicides. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 138-143.
- Lazarsfeld, P. F. & Barton, A. H. (1951). Qualitative Measurement in Social Sciences: Classification, Typologies, and Indices. In D. Lerner, H. D. Lasswell, Harold Henry Fisher & Ernest R. Hilgard (Hrsg.), *The Policy Sciences* (S. 155–192). Stanford University Press.
- Lechner, F., Reiter, H., Reiter, W. & Weber, F. (1997). Unqualifizierte Jugendliche und junge Erwachsene auf dem österreichischen Arbeitsmarkt. In F. Lechner, W. Reiter & W. Schlegel (Hrsg.), *Die Nachqualifizierung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Ausländische Erfahrungen und Perspektiven in Österreich* (Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, S. 185–258). Wien: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales.
- Lee, V. E. & Croninger, R. C. (2001). Elements of Social Capital in the Context of Six High Schools. *Journal of Socio-Economics*, 30 (2), 165-167.
- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1997). High School Size: Which Works Best, and for Whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (3), 205-227.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 353-393.
- Lee, V. E. & Loeb, S. (2000). School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers "Attitudes and Students" Achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 3-31.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (1992). Transferring High Schools: An Alternative to Dropping out? *American Journal of Education*, 100 (4), 420-453.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuss, R. & Husfeldt, V. (2002). *LAU 9: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 9*, Behörde für Bildung und Sport. Verfügbar unter: <http://www.hamburger-bildungserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf> [23.2.2011].
- Mettauer, B. & Szaday, C. (2005). *Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden zum Thema Schulausschluss: Bericht über die Ergebnisse*, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Verfügbar unter: http://www.nfp51.ch/files/bericht_schulausschluss.pdf [23.2.2011].
- Meyer, T. (2004). *Wie weiter nach der Schule?: Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*, NFP 43. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/3672/files/Meyer.pdf> [23.2.2011].
- Moeri, M. (2011). *Der Prozess des Schulabbruchs in der Familie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Fribourg. Schweiz

- Montes, G. & Lehmann, C. (2004). *Who Will Drop Out from School?: Key Predictors from the Literature*. Verfügbar unter: <http://www.childrensinstitute.net/sites/default/files/documents/T04-001.pdf> [23.2.2011].
- Moroni, S. (2008). *Hoch begabte Dropouts aus der Sicht der Dropouts*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Fribourg. Schweiz
- Moroni, S. & Stahl, I. (2008). Status quo der dropout-Forschung. In M. Stamm & M. Niederhauser (Hrsg.), *Begabung, Erfolg und Scheitern*. Dresden: SDV.
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung: Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse* (1. Auflage). Bern: h.e.p-Verlag.
- National Economic and Social Forum. (2001). *Early School Leavers: Forum Report No. 24*. Verfügbar unter: <http://www.nesf.ie/dynamic/pdfs/No-24-Early-School-Leavers.pdf> [23.2.2011].
- Oberwittler, D. & Blank, T. (2003). *Methodenbericht MPI-Schulbefragung: (Technische Berichte des Projekts "Soziale Probleme und Jugenddelinquenz im sozialökologischen Kontext" Nr. 1)*. Freiburg i. Br.: Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht.
- Olweus, D. (1993). Victimization by Peers: Antecedents and Long-Term Consequences. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (S. 315–341). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Osler, A., Watling, R., Busher, H., Cole, T. & White, A. (2001). *Reasons for Exclusion from School: Research Brief No. 244*, Department for Education and Employment. Verfügbar unter: http://leeds.academia.edu/documents/0038/1624/DFEE_Reasons_for_Exclusion_2001.pdf [17.5.2010].
- PISA-Konsortium Schweiz (BFS & EDK, Hrsg.). (2003). *Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler: Test PISA 2003*. Verfügbar unter: <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/05/02/02.Document.90706.pdf> [23.2.2011].
- Pittman, R. B. & Haughwout, P. (1987). Influence of High School Size on Dropout Rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (4), 337-343.
- Prause, G. (2007). *Genies in der Schule: Legende und Wahrheit ; Einstein, Freud, Marx, Nietzsche, Leibnitz, Luther, Kafka, Darwin, Schiller und 100 andere*. Berlin: LIT-Verlag.
- Rat der Europäischen Union. (2009). Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 119, 2-10. Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> [23.2.2011].
- Renzulli, J. S. & Park, S. (National Research Center on the Gifted and Talented, Hrsg.). (2002). *Giftedness and High School Dropouts: Personal, Family, and School-Related Factors*. Ver-

- füßbar unter: <http://www.gifted.uconn.edu/NRCGT/reports/rm02168/rm02168.pdf> [24.3.2010].
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking et al. (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 13-48). Paderborn: Schöningh.
- Riehl, C. (1999). Labeling and Letting Go: An Organizational Analysis of How High School Students Are Discharged as Dropouts. In A. M. Pallas (Hrsg.), *Research in the Sociology of Education and Socialization* (S. 231–268). New York: JAI Press Inc.
- Riepl, B. (2004). *Jugendliche Schulabbrecher in Österreich: Ergebnisse einer Literaturstudie*, Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. Verfügbar unter: http://www.euro.centre.org/data/1129556932_99426.pdf [23.2.2011].
- Roderick, M. (1994). Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 729-759.
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School. A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can be Done*. Verfügbar unter: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf> [24.3.2010].
- Rumberger, R. W. (2004). What Can be Done to Reduce School Dropouts. In G. Orfield (Hrsg.), *Dropouts In America. Confronting The Graduation Rate Crisis* (S. 131–155). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. & Dornbu. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, 63 (4), 283-299.
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *American Journal of Education*, 107 (1), 1-35.
- Rumberger, R. W. & Palardy, G. J. (2005). Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal*, 42 (1), 3-42.
- Rumberger, R. W. & Lamb, S. P. (2003). The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: A Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22 (4), 353-366.
- Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus: Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, E. (2009). *Wiedereinstieg nach einer Lehrvertragsauflösung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Fribourg. Schweiz
- Schmid, K. U. (2008). *Schulabsentismus von Jugendlichen: Was kann eine Schule dagegen tun?* Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Fribourg. Schweiz

- Schreiber-Kittl, M. & Schröpfer, H. (2002). *Abgeschrieben?: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. Übergänge in Arbeit: Bd. Bd.2. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Schweizerischer Nationalfonds (SNF). (o.J.). *Integration und Ausschluss: Nationales Forschungsprogramm NFP 51*. Verfügbar unter: <http://www.nfp51.ch/d.cfm?Slanguage=d> [23.2.2011].
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. (2001). Financial Cost of Social Exclusion: Follow up Study of Antisocial Children into Adulthood. *British Medical Journal*, 323 (7306), 191-194.
- Seely, K. (1993). Gifted Students at Risk. In L. K. Silverman & L. Baska (Hrsg.), *Counseling the Gifted and Talented* (S. 263–275). Denver: Love Publishing Company.
- Spies, A. (2009). „Drop-in“-Optionen für Schülerinnen und Schüler mit Dropout-Risiko. In H. Ricking et al. (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 259-276). Paderborn: Schöningh.
- Stahl, I. (2008). *Hoch begabte Dropouts aus der Sicht der Familie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Fribourg. Schweiz
- Stamm, M. (2006a). "Schulabbrecher" oder: Wer bricht denn hier was ab? Verfügbar unter: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_publ/wer_bricht_denn_hier_was_ab.pdf [23.2.2011].
- Stamm, M. (2007a). Die Zukunft verlieren?: Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* (1), 15-36.
- Stamm, M. (2007b). Abgang, Ausschluss, Abbruch: Ein neuer Blick auf die Schuleffektivität. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* (4), 338-357.
- Stamm, M. (2008a). Hoch begabt, aber Schulabbrecher?: Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* (3), 301-319.
- Stamm, M. (2008b). Bildungsstandardreform und Schulversagen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 481-497.
- Stamm, M. (2009a). Typen von Schulabbrechern. *Die Deutsche Schule* (2), 168-180.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen: Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Templer, F. (2009b). Facetten des Schulschwänzens: Empirische Befunde zu schulabsentem Verhaltensformen Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 107-122.
- Stamm, M., Niederhauser, M. & Müller, R. (2009). *Begabung und Leistungsexzellenz in der Berufsbildung: Eine empirische Studie zu den Ausbildungsverläufen besonders befähigter Jugendlicher im Schweizer Berufsbildungssystem* (Unveröffentlichter Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT). Verfügbar unter: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_proj/BLB_Schlussbericht_2009.pdf [23.2.2011].
- Stamm, M., Kost, J., Suter, P., Holzinger, M., Netkey, S. & Stroezel, H. (2011). Dropout CH: Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 187-202.

- Stamm, M. & Stutz, M. (2009). *Die Wirkung von vorschulischen Kompetenzen auf die Berufsausbildung: Eine empirische Studie zu den Ausbildungsverläufen von Frühlesern und -rechnerinnen* (Unveröffentlichter Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT). Verfügbar unter:
http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_proj/FLR_08_Schlussbericht.pdf [23.2.2011].
- Steiner, M., Steiner, P. M. & Erkinger, M. (2005). *Dropout und Übergangsprobleme: Ausmass und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit*, Institut für Höhere Studien (IHS). Verfügbar unter:
http://www.equi.at/dateien/abschlussbericht_dropoutstud.pdf [23.2.2011].
- Steiner, P. M. & Steiner, M. (2006). *Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt: Ausmass und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen*. Verfügbar unter:
http://www.equi.at/dateien/bildungsabbruch_2006.pdf [23.2.2011].
- Stokes, D., O'Connell, G. & Griffin, G. (2000). *YOUTHREACH 2000: A Consultative Process. A Report on the Outcomes*. Verfügbar unter:
<http://www.youthreach.ie/aatopmenu/Library/YR2K/Full%20YR2K.doc> [23.2.2011].
- Swanson, C. B. & Schneider, B. (1999). Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America's Schools. *Sociology of Education*, 72 (1), 54-67.
- Tansel, A. (1998). *Determinants of School Attainment of Boys and Girls in Turkey: Working Paper*, Economic Research Forum. Verfügbar unter:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.79.7109&rep=rep1&type=pdf> [20.9.2010].
- Timeout e.V. (o.J.). *Leitbild*, Timeout Hofgut Rössle. Verfügbar unter:
<http://www.timeout.eu/cms/timeout/leitbild.html> [11.1.2011].
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. Auflage). Chicago: University of Chicago Press.
- Traag, T. & van der Velden, R. K. W. (2006). *Early School-leaving in Lower Secondary Education: The Role of Student-, Family- and School Factors*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Verfügbar unter:
http://www.cereq.fr/tiy2006/papers/Traag_VanDerVelden_TIY06.pdf [14.12.2010].
- Tresch, S. & Zubler, C. (2009). *Schullaufbahnen quer durch die Volksschule: Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen; von der Einschulung bis zum Abschluss*. Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Turner, C. B., Laria, A. J., Shapiro, E. R. & Perez, M. d. C. (1993). Poverty, Resilience, and Academic Achievement among Latino College Students and High School Dropouts. In R. Rivera & S. Nieto (Hrsg.), *The Education of Latino Students in Massachusetts. Issues, Research, and Policy Implications* (S. 191–216). Boston: University of Massachusetts Press.
- Uhlendorf, U. (2010). Typenbildende Verfahren. In K. Bock, I. Miethe & B. Ritter (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 314–324). Opladen: Barbara Budrich.
- UNICEF Romania. (o.J.). *Quality Education for Vulnerable Groups*. Verfügbar unter:
http://www.unicef.org/romania/education_1617.html [23.2.2011].

- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*. SUNY Series, *The Social Context of Education*. SUNY series, the social context of education. Albany: State University of New York Press. Verfügbar unter: <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780791443217.pdf>.
- Varesano, O., Friscik, J. & Trochu-Grasso, C. (2008). *The Former Yugoslav Republic of Macedonia*, UN Committee Against Torture. Verfügbar unter: http://www.omct.org/pdf/UNTB/2008/shadow_report_omct_macedonia_women_children.pdf [23.2.2011].
- Volante, L. (2004). Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35. Verfügbar unter: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ848235> [10.5.2010].
- Wayman, J. C. (2002). The Utility of Educational Resilience for Studying Degree Attainment in School Dropouts. *Journal of Educational Research*, 95 (3), 167-178.
- Wehlage, G. G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teachers College Record*, 87 (3), 374-392.
- Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2. Auflage (S. 115–132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Campus Forschung: Bd. 322. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geographische Übersicht der EU Benchmark 2010 (EUROSTAT, 2009)	23
Abbildung 2: Ausmass der Early school leaver in Europa nach Geschlecht (EUROSTAT, 2008)	29
Abbildung 3: Theoriebasiertes Arbeitsmodell	40
Abbildung 4: Darstellung und Struktur des Forschungsdesigns	46
Abbildung 5: Die Auswertungsstufen des Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung (Kluge, 1999, S. 261)	54
Abbildung 6: Schulniveauverteilung der Dropouts der quantitativen Querschnittsbefragung (N=52)	61
Abbildung 7: Ganztägiges Schulschwänzen Dropout vs. Reguläre (N=3360)	63
Abbildung 8: Einsetzen des Schwänzverhaltens Dropout vs. Reguläre (N=3619)	64
Abbildung 9: Selbstgenannte Abgangsformen und -gründe der Dropouts	65
Abbildung 10: Dropouttypen und Arten des Schulabbruchs	74
Abbildung 11: Aktueller Ausbildungsstand zum Zeitpunkt des dritten Interviews nach Typus	78
Abbildung 12: Revidiertes Arbeitsmodell	99

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Schule	49
Tabelle 2: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Familie	50
Tabelle 3: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Peers	51
Tabelle 4: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Individuum	52
Tabelle 5: Erhobene Konstrukte des Einflussfaktors Devianz	52
Tabelle 6: Merkmale der ersten Vergleichsdimension «Akteure»	54
Tabelle 7: Merkmale der ersten Vergleichsdimension «Kontexte»	55
Tabelle 8: Dropout-Typologie	56
Tabelle 9: Häufigkeit und Prozentwerte des Alters, der Nationalität und des sozioökonomischen Status der Dropouts der qualitativen Längsschnittbefragung (N=51)	62
Tabelle 10: Vier Muster eines potenziellen Schulabbruchs	66
Tabelle 11: Das Vorhersagemodell für Schulabbruch (logistische Regression)	67
Tabelle 12: Ausbildungsstatus quo der im Schuljahr 2007/08 ausgestiegenen Dropouts	77

ANHANG

Anhang A: Glossar

Attribution

Attribution bezeichnet die subjektive Deutungen von Ursache-Wirkungszusammenhängen sowie die aus dieser Deutung resultierenden Konsequenzen. Im Zentrum steht die Beantwortung der Warum-Frage hinsichtlich eines Ergebnisses, z.B. einer schlechten schulischen Leistung. Diese Ursachenzuschreibung dient der subjektiven Erklärung von Fremd- und Eigenverhalten. Zentral bei der Attribution ist die Lokalisierung der Ursache, diese kann internal (in der Person selbst) oder external (in äusseren Umständen und anderen Personen) sein.

Benchmark

Der Begriff Benchmark kann auf Deutsch übersetzt werden als Massstab oder Referenzwert. Ein Benchmark dient der Evaluierung einer Entwicklung und lässt vergleichende Analysen zu. Der EU-Benchmark für die Dropoutrate von 10% ist gleichzeitig Referenz- als auch Zielwert, anhand dessen der Erfolg von dropout-reduzierenden Massnahmen in unterschiedlichen europäischen Ländern bemessen werden kann.

Delinquenz

Delinquenz beschreibt eine Normabweichung, die im Gegensatz zur Devianz und anderen verwandten Begriffen – auch gegen gesetzliche Normen verstösst. Somit kann Delinquenz grob als Straftat und Verbrechen erklärt werden, wobei Delinquenz deutlich neutraler konnotiert ist. Der Begriff bezieht sich generell nicht auf eine bestimmte Personen- oder Altersgruppe, jedoch ist durchaus Tendenzen zu erkennen in Verbindung mit der Adoleszenz – Jugenddelinquenz.

Devianz

Devianz ist ein Verhalten, das die Verletzung sozialer Normen beinhaltet. Das Verhalten selbst lässt sich nicht durch bestimmte Merkmale als deviant definieren, sondern nur unter Bezug auf die soziale Reaktion, die damit verbunden ist. Abweichendes Verhalten beinhaltet somit die Dialektik zwischen dem Individuellen und dem Kollektiven, zwischen der Normalität und dem Aussergewöhnlichen.

Clusteranalyse

Bei der Clusteranalyse werden die Elemente einer Stichprobe zu Gruppen, so genannten Clustern, zusammengefasst. Diese Aufteilung geschieht, nachdem die Daten erhoben wurden. Zur Einteilung der Cluster können verschiedenste Merkmale verwendet werden (demographische Daten, Einstellungen usw.). Ziel ist es, dass die Elemente jedes Cluster möglichst ähnliche Eigenschaften bei den ausgewählten Merkmalen haben. Gleichzeitig soll zwischen den Clustern der Untersuchung der maximale Unterschied bestehen. Diese Cluster können nun bei weiteren Merkmalen miteinander verglichen werden.

Fade-out

Fade-out meint das allmähliche Ausklinken aus dem Schulbetrieb. Jugendliche distanzieren sich kontinuierlich von der Schule und werden zunehmend schuldistanzierter und schulmüder. Die Jugendlichen gehen zwar noch zur Schule, schalten aber im Unterricht ab, stören ihn, reagieren gereizt auf die Lehrpersonen und zeigen eine ‚Null-Bock-Stimmung‘. Der Schulabbruch erscheint dann in diesem Verständnis lediglich als logische Folge eines längeren Abkoppelungsprozesses.

Kapital (ökonomisch, kulturell und sozial)

Diese soziologische Definition von Kapital geht auf den Franzosen Pierre Bourdieu und den Amerikaner James Coleman zurück. Kapital lässt sich in ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital unterteilen. Das ökonomische Kapital meint finanzielle Ressourcen, das soziale Kapital persönliche Netzwerke und Beziehungen und das kulturelle Kapital das Wissen sowie der Besitz an Bildungstiteln und Kulturgütern.

Logistische Regression

Die logistische Regressionsgleichung soll die relativen Wahrscheinlichkeiten, mit denen ein bestimmtes Ereignis in Abhängigkeit von einer oder mehr unabhängigen Variablen eintritt, bestimmt werden. Die unabhängigen Variablen können jedes Skalenniveau haben. Die Skalenniveaus müssen dabei innerhalb einer Analyse nicht einheitlich sein. Im Unterschied zur linearen Regression wird bei einer logistischen Regression, nicht von einem linearen Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen ausgegangen.

Pull-out

Unter Pull-out ist ein freiwilliger Schulabbruch der Jugendlichen aufgrund einer rationalen Kosten-Nutzenanalyse zu verstehen.

Prädiktoren

Prädiktoren sind Variablen, welche Aussagen über Ereignisse, Zustände oder Entwicklung in der Zukunft erlauben.

Push-out

Push-out meint, dass die Gründe für den Abbruch in der institutionellen Struktur zu suchen sind. Die Jugendlichen brechen die Schule nicht in erster Linie ab aufgrund der individuellen Lebenssituation, sondern werden aus der Schule gedrängt. Beteiligt sind strukturell, kontextuell, klima- oder schulbezogene (Schülerzusammensetzung, Schulressourcen, Schulstruktur oder Schulpolitik) oder individuelle Faktoren (sozioökonomischer Status, Familienstruktur, Bildungsstand der Familien der Schüler).

Resilienz

Grundsätzlich ist mit Resilienz die psychologische Widerstandsfähigkeit, trotz biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken internale und externale Ressourcen erfolgreich zu nutzen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gemeint. Jugendliche, welche den Wiedereinstieg in die Schule oder in ein schulisches oder berufliches Ausbildungsangebot schaffen, können als resilient bezeichnet werden.

Time-out

Das Konzept von Time-out besteht darin, untragbare Kinder und Jugendliche temporär von der Schule auszuschliessen, mit dem Ziel sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder in der regulären Schule zu reintegrieren. Es zeigen sich unterschiedliche Formen von Time-out, Time-out-Schulen, Time-out-Klassen oder Auslandsaufenthalte resp. spezifische Time-out-Angebote.

Anhang B: Digitaler Anhang

- Zusatztabellen zur Typologie
- Schülerfragebogen
- Interviewleitfäden
- Kodierregeln der Interviewphase I und III.

Diese Dokumente können im Sekretariat des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg bei Stefanie Schaller (stefanie.schaller@unifr.ch) bezogen werden.

