

Die Zukunft verlieren?

Schulabbrecher in unserem Bildungssystem

Abstract

Dieser Aufsatz befasst sich mit der Deskription und Erklärung vorzeitigen Schulabbruchs („Dropout“). Obwohl die Dropout-Quote im EU-Raum durchschnittlich 18 Prozent beträgt, ist dieses Thema in der deutschsprachigen Forschung kaum bearbeitet. Deshalb wird hier den Fragen nachgegangen, welche Jugendlichen die Schule vorzeitig abbrechen, wie Abbrüche zustande kommen und warum und wer für diese Entscheidung verantwortlich zu machen ist. Der aktuelle Forschungsstand legt dabei nahe, die traditionelle Erklärung, die den Schulabbruch in den Verantwortungsbereich des Einzelnen legt, um die institutionelle Perspektive zu ergänzen. Dabei wird diskutiert, inwiefern zwischen Schulabbruch und Schulqualität Zusammenhänge bestehen.

This essay deals with the description and explanation of early dropout. Even though the dropout quote in the EU is 18 percent this topic has barely been processed in the German research. That is why we try to answer the questions which juveniles leave school early, how the dropouts come off, why juveniles leave school early and who is responsible for their decision. The current state of research suggests completing the traditional explanation which assumes the area of responsibility in the individual with an institutional perspective. In doing so it has been discussed if there are correlations between dropout and quality of schools.

In Europa erfüllen jährlich 18.5 Prozent der Jugendlichen ihre obligatorische Schulpflicht nicht, weil sie ohne qualifizierten Abschluss das Bildungssystem verlassen („Dropout“). Angesichts dieser hohen Rate hat die EU im Jahr 2003 beschlossen, deren Senkung auf zehn Prozent als vorrangigen Benchmark für das Jahr 2010 zu erklären. Dies deshalb, weil sie die Humanressourcen als ihren grössten Schatz erachtet, die das Innovationspotenzial unserer Gesellschaft entscheidend prägen. Weil „Bildung sowohl positive Auswirkungen auf die Beschäftigung, die Gesundheit, die soziale Eingliederung und die aktive Teilnahme an der Bürgergesellschaft“ hat (Rat der EU 2003: 8), sollen die wichtigsten Integrationshindernisse beseitigt werden. Dazu gehört in erster Linie auch der Schulabbruch.

Warum brechen so viele Jugendlichen die obligatorische Schule ab? Und, wer ist für solche vorzeitigen Schulabbrüche verantwortlich zu machen, wenn es doch aufgrund der allorts verankerten Schulpflicht eigentlich gar keine Schulabbrecher geben dürfte? Dazu liegen wenig Untersuchungen vor, und die wissenschaftliche Diskussion ist im deutschsprachigen Europa nahezu inexistent. Dies ist – im Gegensatz zu den zahlreichen Untersuchungen zu Lehr- und Studienabbrüchen – erstaunlich, deuten die verfügbaren Statistiken doch auf eine nicht kleine Population hin. So waren es im Jahr 2003 in Deutschland ungefähr 85 000 Schulabbrecherinnen und -abbrecher (7.6 Prozent, Statistisches Bundesamt 2004). Für Österreich und die Schweiz liegen bislang keine offiziellen Daten vor, so dass man auf Angaben verschiedener Studien mit Bezug zum Schulabbruch angewiesen ist. Riepl (2004) spricht für Österreich von 5 Prozent, eine Schweizerischer Nationalfonds-Studie von sechs bis neun Prozent Schulabbrechern (Eckmann-Saillant et al. 1994). Das ist eine bemerkenswert hohe Anzahl, vergleicht man die 85 000 deutschen Dropouts etwa – um einige willkürlich der deutschen Bundesstatistik entnommenen Daten zu nennen – mit der Anzahl an Hauptschullehrkräften (ca. 75 000 Personen), an in Verkehrsunfällen verletzten Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren (ca. 30 000), an Kindern und Jugendlichen, die allein in Bayern sitzen geblieben sind (56 000) oder an hoch begabten Schülerinnen und Schülern, die je nach Kriterium zwischen drei Prozent und acht Prozent eines Schülerjahrgangs ausmachen. Betrachtet man die Effektivität eines Bildungssystems auch unter der Frage, wie viele Dropouts es produziert, dann überschreiten solche Zahlen – auch wenn sie unter dem von der EU anvisierten Benchmark liegen – den Toleranzbereich dessen, was man als Outcome akzeptieren kann.

Dieser Aufsatz untersucht das Phänomen des vorzeitigen Schulabbruchs. Basierend auf dem Verständnis, eine zeitgemässe Aufgabenbestimmung der Sozialpädagogik sei auch mit der Erörterung des Erziehungs- und Bildungsgeschehen im Sinne einer sozialwissenschaftlich aufgeklärten und gesellschaftsbezogenen Gestaltung von Lebenswirklichkeit verbunden, verfolgt er das Ziel, den gegenwärtigen internationalen Diskurs vor dem Hintergrund dreier Fragen systematisch zu sichten: (1) Welche Schülerinnen und Schüler brechen die Schule vorzeitig ab und wie kommen Abbrüche zustande? (2) Warum werden Jugendliche zu Schulabbrechern? (3) Wer ist für diese Entscheidung verantwortlich zu machen? Eine kritische Diskussion der Ergebnisse soll darüber hinaus die weitergehenden Perspektiven beleuchten, sich für unsere deutschsprachigen Länder vor dem Hintergrund der aktuell verstärkten Standard- und Leistungstestorientierung für die Dropout-Frage ergeben.

1. Wer sind ‚die Schulabbrecher‘?

In vielen anglo-amerikanischen Ländern sind ‚Dropouts‘ (USA) oder ‚Early Leavers‘ (Grossbritannien) seit langer Zeit als öffentliches und wissenschaftlich bearbeitetes Problem anerkannt. Dropout- und Schulabsentismus-Raten bilden denn auch einen Qualitätsindikator in den so genannten Reportcards der Schulen (vgl. Illinois State Board of Education 2004). Im deutschsprachigen Europa hingegen findet sich der Begriff ‚Dropout‘ in der Fachliteratur oder als statistisches Material nur ausnahmsweise (Eckmann-Saillant et al. 1994). Präsent ist

er allerdings in den Statistiken der EU. EUROSTAT (2004) hat für den Vergleich der Schulabbrecherquoten die Altersgruppe der 18-24jährigen festgelegt, welche die Schulpflicht beendet haben, jedoch in keiner Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme stecken. In den USA hingegen gilt als Dropout, wer die Schule ohne allgemeinen Schulabschluss verlässt. Obwohl diese beiden Beispiele zeigen, dass zwar mit dem Begriff ‚vorzeitiger Schulabbruch‘ immer diejenigen umschrieben werden, die im wahrsten Sinne des Wortes aus dem Bildungssystem herausgefallen sind, basiert er trotzdem auf unterschiedlichen Definitionen, so dass die Daten nicht ohne Einschränkungen miteinander verglichen werden dürfen – alarmierend sind sie jedoch allemal.

Zunächst wird aus Abbildung 1 ersichtlich, dass EU-weit die Quote der vorzeitigen Schulabbrüche derzeit bei 18.5 Prozent liegt, wobei die eben beigetretenen Länder (ACC) mit 8.4 Prozent deutlich besser abschneiden. Portugal, Spanien und Italien weisen hohe Quoten zwischen 22 Prozent und 52 Prozent auf. In fast allen Ländern sind zudem signifikante Geschlechtsunterschiede zuungunsten der Jungen zu verzeichnen, insbesondere derjenigen mit Migrationshintergrund.

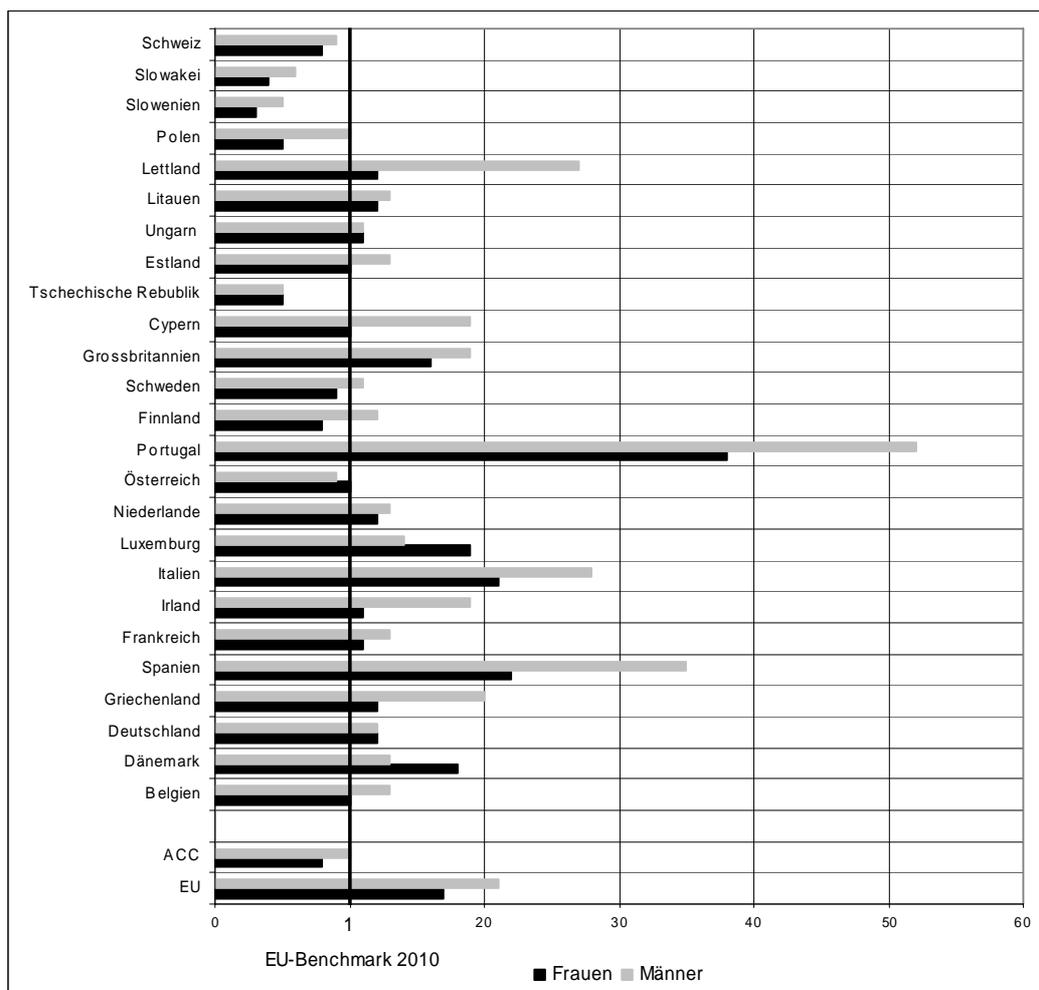


Abbildung 1:

Anteile der Dropouts in der EU im Jahr 2004 (EUROSTAT 2004)

Warum jedoch brechen Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahnen ab? Spielt die Schule im Leben solcher Jugendlicher nicht *die* grosse und wichtige Rolle, die ihr allenthalben zugeschrieben wird? Die beiden Portraits von Ayman und Paul, die beide aus der Längsschnittstudie ‚Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen‘ stammen (Stamm, 2005), verweisen auf kompliziertere Verhältnisse.

Ayman (17)

Ayman ist 17 Jahre alt. Seine Eltern stammen aus Antakya, einer Provinzstadt der Türkei, wo nur arabisch gesprochen wird. Ayman kam im Alter von sieben Jahren mit den Eltern nach Deutschland, wo er gleich eingeschult wurde und nicht nur lesen, rechnen und schreiben, sondern auch deutsch lernen musste. Um sich mit den Nachbarn der Familie zu verständigen, musste er darüber hinaus auch noch türkisch lernen. Zwar wurde Ayman nie ein guter Schüler, aber doch einer, der sich immer für die Schule interessierte. Schon als kleines Kind wusste er, dass er Kfz-Mechaniker werden wollte – im Gegensatz zu seinen Eltern, die wünschten, dass Ayman studieren sollte, um Arzt oder Anwalt zu werden. Mit zunehmender Schulzeit konnte Ayman solchen Erwartungen immer weniger genügen, da sich seine Noten kontinuierlich verschlechterten und er in der Hauptschule auch zwei Klassen wiederholen musste. Schliesslich bestand er die Abschlussprüfung nicht, so dass er – nunmehr als 17jähriger, einen Gelegenheitsjob in einer Autowerkstatt suchte und auch fand. Weil er aber keinen Hauptabschluss hat, wird sein Traum, Kfz-Mechaniker zu werden, nie in Erfüllung gehen.

Paul (16)

Pauls Vater ist Ingenieur, die Mutter Kindergärtnerin. Schon als Kleinkind war Paul durch eine beschleunigte Entwicklung aufgefallen, die sich im intellektuellen Bereich schliesslich darin äusserte, dass er bei Schuleintritt fließend lesen konnte und über mathematische Kenntnisse verfügte, welche den Lehrplanziele der dritten Klasse entsprachen. Seine Eltern liessen deshalb zu, dass Paul hin und wieder zu Hause blieb, wenn er aufgrund von Langeweile nicht zur Schule gehen wollte. Er konnte zwar die dritte Klasse überspringen, aber glücklich war seine Schulzeit nicht. Im Gymnasium wurde Paul zum Problemschüler, zum Klassenclown, zum Besserwisser und Aussenseiter. Er begann, zuerst stundenweise in einzelnen Fächern, dann auch halbtage- oder tageweise zu schwänzen. Diese Zeit verbrachte er, wenn die Mutter arbeitete, allein zu Hause, sonst auf dem Bauernhof eines Bekannten. Nachdem sich auch die Noten verschlechtert hatten und seine Versetzung gefährdet war, wechselte Paul freiwillig in die Sekundarschule des Nachbardorfes. Seine Leistungen verbesserten sich zwar, aber in der Schulklasse, ja in der ganzen Schule, blieb er ein Fremdling. Parallel dazu wuchs seine Überzeugung, dass die Schule für ihn keinen Sinn und keine Zukunft mehr beinhalte. Nach der achten Klasse brach Paul die Schule ab. Seither geht er Gelegenheitsjobs nach und plant, eine eigene Computerfirma zu gründen. Die Eltern sind ratlos und befürchten, Paul könnte auf Abwege geraten.

Welche Bedeutung die Schule hat, wer die Abbrecher tatsächlich sind und wer die Verantwortung für diesen Prozess trägt – solche Fragen zu beantworten fällt schwer, weil wir nicht nur mangels deutschsprachiger¹ Untersuchungen zum Schulabbruch (ansatzweise Blaug 2001; Drinck 1994; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002; Thimm, 2000) auf amerikanische Untersuchungen zurückgreifen müssen (vgl. Berkold et al. 1998), sondern weil diese auch kulturelle Transplantate darstellen, die nur mit der nötigen Distanz zur Kenntnis genommen und interpretiert werden können.

¹ Im deutschsprachigen Raum sind fast alle Untersuchungen auf Schulverweigerung, Schulmüdigkeit oder -verdrossenheit, also auf *Schulabstinenz*, ausgerichtet und nicht auf Schulabbrecher.

Die Portraits von Ayman und Paul zeigen auf, dass es *den* Schulabbrecher nicht gibt. In der Forschung werden mindestens zwei Typen voneinander unterschieden (Tinto 1975): die Schulversager („academic dismissals“), die aufgrund ungenügender Schulleistungen oder nicht bestandener Prüfungen die Schule verlassen müssen (wie dies für Ayman zutrifft) oder wegen zusätzlicher disziplinarischer Probleme gar von ihr verwiesen werden („push-out“) oder die Schulabbrecher, welche die Schule aufgrund vielfältiger Probleme freiwillig verlassen („voluntary withdrawals“). Bei dieser Gruppe, im Schweizer Nationalfondsprojekt auch als ‚révoltés anticonformistes‘ bezeichnet (vgl. Eckmann-Saillant et al. 1994: 152), handelt es sich – wie unser Beispiel Paul dies verkörpert – um intelligente, herausfordernde und kreative Jugendliche, die aus eher bildungsnahen Elternhäusern stammen, jedoch häufig sozial isoliert sind und sich emotional langsam von der Schule entfernen („fade-out“). Die klassischen Schulversager hingegen fallen früh schon durch Leistungsprobleme auf, sind mit Klassenwiederholungen konfrontiert und stammen aus eher bildungsfernen Elternhäusern, wobei ihre Eltern häufig selbst die Schule abgebrochen haben. Beiden Typen gemeinsam sind mehr oder weniger ausgeprägte Tendenzen zu schulabsentem Verhalten, das sich als gelegentliches bis massives Schwänzen oder gar als Schulverweigerung bereits ab der mittleren Grundschule manifestieren kann.

Auch die Ursachen für den Schulabbruch sind komplex. Aus Abbildung 2 wird ersichtlich, dass die im Rahmen der National Education Longitudinal Study von 1988 (NELS: 88) erhobenen und von Catterall (2003) ausgewerteten Daten der Dropouts mehr als fünfzehn verschiedene Gründe zum Vorschein brachten, die zum vorzeitigen Ausscheiden geführt hatten. Schulbezogene Gründe wurden von mehr als drei Viertel der Befragten genannt, während familiäre und job-bezogene Gründe ca. ein Drittel ausmachten. Die am häufigsten genannten Gründe waren „Ich liebte die Schule nicht“ (46 Prozent), „Ich hatte Misserfolg in der Schule“ (39 Prozent), „Ich kam nicht zurecht mit den Lehrern“ (29 Prozent) und „Ich bekam einen guten Job“ (27 Prozent). Fehlender Schulerfolg und Negativegefühle der Schule gegenüber sind somit aus Sicht der Dropouts die Hauptgründe für ihren Schulabbruch. Diese Gründe geben jedoch noch keine Hinweise auf die dahinter liegenden Ursachen, vor allem auf solche, die möglicherweise lange zurückliegen und Verhaltensweisen, Einstellungen oder Schulleistungen beeinflusst haben. Finn (1989) verweist darauf, dass Dropout nicht in einem Tag oder einem Jahr entsteht, sondern in einem langjährigen Abkoppelungsprozess, an dem viele soziale und leistungsbezogene Faktoren beteiligt sind. Die Wurzeln von Schulabbruch sind somit tief und breit. Er ist keine Einzelhandlung, aber der letzte Schritt einer langen Entwicklungsgeschichte, das dynamische Ende einer Reihe von Problemen, die ihren Ursprung viel früher im Leben haben.



Abbildung 2: Gründe für den Schulabbruch kurz vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit (Catterall 2003: 18; Mehrfachantworten)

2. Wie kommt Schulabbruch zustande?

Die Dropout-Forschung hat in den USA eine lange Geschichte. Traditionellerweise fokussiert sie auf die Eigenschaften von Jugendlichen und ihren Kontexten, d. h. auf ihre Werte, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Beeinflussungstendenzen und darauf, wie diese zur Entscheidung, die Schule zu verlassen, beitragen. Minimalkonsens besteht denn auch darin, dass es keine Kausalität gibt zwischen einem einzelnen Faktor und der Entscheidung, die Schule abzubrechen. Schulabbruch ist eher als einen multifaktoriellen Bedingungskomplex zu verstehen, bestehend aus individuellen Schüler- und Familienmerkmalen und der allgemeinen schulischen Sozialisation.

Welches ist nun der Habitus des Denkens und Verhaltens, der einige Jugendliche zum Verlassen der Schule und andere zum Bleiben veranlasst? Zwar ist die Entscheidung zu bleiben oder zu gehen ein persönlicher, doch ist die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler über sich und ihre Rolle denken und wie sie damit umgehen ein Schlüsselmechanismus, der den breiteren institutionellen Kontext betrifft. Das soziale Kapital einer Schule ist deshalb ein Konstrukt erster Wichtigkeit. Es steht stellvertretend für eine ausschlaggebende Beobachtung Colemans (1988) über das Leben im Kollektiv: dass nämlich die Qualität sozialer Beziehungen die individuelle Kapazität zur Erreichung erwünschter sozialer Ziele steigert oder hemmt und dass die Schule die erste Verantwortung zu übernehmen hat, den Jugendlichen auf ihrem Weg in die Adoleszenz und ins Erwachsenenalter das soziale Kapital zu vermitteln, das ihnen bisher über die Eltern zuteil wurde. Auf dieser theoretischen Grundlage konnten Lee/Croninger (2001) im Anschluss an Finn (1989) anhand von zwei sozialpsychologischen Perspektiven aufzeigen, dass das soziale Kapital der Schüler durch zwei Mechanismen beeinflusst und Schulabbruchtendenzen gehemmt – aber auch gefördert – werden können: Auf der Dimension der Schule (Makroebene) kann dies über Normen, Werte, Traditionen und Verhaltensrituale geschehen. Die Autoren sprechen dabei von einem Partizipations-Identifikationsmodell, das auf die Integration der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Im Mittelpunkt stehen deshalb emotionale und verhaltensbezogene Partizipationsformen, die unterschiedliche Arten von Dazugehören und damit die Bindung an die Schule unterstützen. Auf der Dimension der Peer- und Lehrerbeziehungen (Mikroebene) spielen Motivations-, Volitions- und Einstellungsvariablen eine zentrale Rolle. So kann eine ausgeprägte Leistungs- und Selektionsorientierung der Schule die Jugendlichen immer stärker dazuführen, nur noch ihre Schwächen, nicht jedoch ihre Kompetenzen, zu erkennen. Diesen Sachverhalt bilden Lee/Croninger (2001) im so genannten Frustrations-Selbstkonzept-Modell ab. Es erachtet schulischen Misserfolg als ursächlich für ein ungünstiges Selbstkonzept und den freiwilligen Rückzug oder den Herauswurf durch die Schule als Kulmination eines ganzen Zyklus. Unter solchen Umständen kann der Schulabbruch aber auch zu einer befreienden Lösung des Problems, zu einer Coping-Strategie werden, um sich aus einer als feindlich, strafend und überfordernd empfundenen Umgebung zu lösen. Die Entscheidung zum Schulabbruch wird jedoch immer von beiden Dimensionen beeinflusst. Es braucht sowohl ein fehlendes Engagement zum Lernen oder die Verneinung schulischer Leistung und auch einen mangelnden Einbezug in schul- und klassenbezogene Aktivitäten. So lässt sich beispielsweise erklären, warum Schülerinnen und Schüler, die mit Mitschülern und Lehrerschaft nicht klar kommen, die Schule aus rein sozialen Gründen abbrechen und auch dann schulabsent bleiben,

wenn sie Fördermassnahmen im Sinne eines externen Coachings bekommen. Sie bleiben überzeugt, dass ihre Präsenz an der Schule keine vorrangige Bedeutung hat, weder Lehrpersonen noch Mitschüler sich für sie interessieren und niemand ihnen helfen will (Schreiber-Kittel/Schröpfer 2002; Valenzuela 1999).

3. Der Status quo der Dropoutforschung

Die Dropout-Problematik ist ein stark beachtetes Thema in der anglo-amerikanischen Forschung. Das zeigt sich allein schon in der Tatsache, dass die Abfrage in der ERIC-Datenbank allein seit 1990 mehr als 5000 Artikel zu Tage fördert. Filtert man die – allerdings zahlreichen – Aufsätze mit rein bildungspolitischem Charakter heraus, so lassen sich die Forschungsaktivitäten zu insgesamt fünf Schwerpunkten verdichten:

(1) Arbeiten, die sich auf individuelle Merkmale von Schülerinnen und Schülern wie Geschlecht, Herkunft, Intelligenz und Schulleistung konzentrieren (Barrington/Hendricks 1989; Barro/Kolstad 1987).

(2) Arbeiten, die vor allem die Entwicklungsperspektive betonen und häufig längsschnittartig angelegt sind (Alexander et al. (das erste Mal müssen alle ausgeschrieben werden) 1997; Fine 1990; Finn 1989; Garnier et al. 1997) und entweder den schulischen Misserfolg oder die fehlende Partizipation als ursächlich für den Schulabbruch identifizieren.

(3) Arbeiten, die auf einen einzelnen Bereich fokussieren und den Zusammenhang mit Dropout untersuchen. Zu nennen sind insbesondere die Untersuchungen zur Bedeutung von Peers (Ellenbogen/Chamberlain 1997; Olweus 1993), von Klassenwiederholung (Grison/Shepard 1989; Roderick 1994), von Testergebnissen und Übertrittsraten (Rumberger/Palardy 2005), zum Zusammenhang von Dropout und Hochbegabung (Renzulli/Park 2001) oder zur familiären Unterstützung (Alexander et al. 2001).

(4) Arbeiten, die Dropout in den breiteren Kontext schulischer Leistung stellen (Eckstrom et al. 1986; Coleman 1990; Croninger/Lee 2001) oder die Perspektive der Resilienz betonen (Astone/McLanahan 1991; Catterall 2003).

(5) Arbeiten, die den Blick um die institutionelle Perspektive erweitern und die Rolle der Schule in den Blick nehmen (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 rücken das Individuum mit seinen psychologischen und sozialen Merkmalen ins Zentrum. Zwar nehmen sie eine entwicklungsorientierte Perspektive ein, doch basieren sie auf einem Verständnis, das dem einzelnen Individuum die alleinige Verantwortung für den Schulabbruch zuweist: Dropout als eine Form sozialer Devianz, die sich mit individuellen, charakteristischen Merkmalen erklären lässt. Für ein solches problematisches Verständnis stehen die Begriffe ‚Dropouts‘, ‚Early leavers‘ oder ‚Fade-outs‘ weil sie den Eindruck erwecken, dass der Schulabbruch einzig auf die Entscheidung des Einzelnen und damit auf seine psychologischen und die sozialen Merkmale seiner Familie zurückzuführen ist, wenn er die obligatorische Schulbildung nicht abschliesst. Anders hingegen der vierte und explizit der fünfte Schwerpunkt. Sie erweitern den Blickwinkel auf den Kontext, insbesondere auch auf den Kontext institutioneller Art und fragen, welchen Anteil die Schulen an Entscheidungen tragen, die zum Schulabbruch führen.

4. Wer ist für den Schulabbruch verantwortlich?

Mit Blick auf die aktuelle Dropout-Forschung lassen sich diese beiden unterschiedlichen Zugangswege weiter akzentuieren. Die traditionelle und dominante Perspektive fokussiert auf individuelle und sozio-ökonomische Hintergrundfaktoren und macht deshalb den

Einzelnen für den Schulabbruch verantwortlich. Dropout ist somit ein weitgehend freiwilliger Akt individueller Nachlässigkeit und – falls er auch mit disziplinarischen oder strafrechtlichen Problemen verbunden ist – auch individueller Pflichtverletzung. Anders die zweite, institutionelle Perspektive, die davon ausgeht, dass verschiedene Schulfaktoren, die in der Verantwortung der jeweiligen Institution liegen, Dropoutverhalten provozieren, verstärken, aber auch minimieren können.

Nachfolgend werden beide Perspektiven diskutiert. Die individuelle Perspektive ist nicht nur in der deutschsprachigen Forschung, sondern auch in der Gesellschaft allgemein, insbesondere bei Lehrpersonen und Bildungsverwaltungen, weit stärker verbreitet als die institutionelle Perspektive. Das zeigt sich an den vorherrschenden Überzeugungen, Schulabbruch sei eine zwar unangenehme, aber aufgrund mangelnder Leistungsmotivation vieler Jugendlicher bei gleichzeitig ausgeprägter Konsumorientierung eine notgedrungen tolerable Begleiterscheinung des Schulalltags (Hartocollis 2001).

4.1 Die Verantwortlichkeit des Individuums

Die traditionelle Dropoutforschung legt die Entscheidung zum Schulabbruch in die Verantwortlichkeit des Individuums. Dabei nutzt sie psychologische Konstruktionselemente wie etwa den Erwartungs-mal-Wert-Ansatz von Heckhausen (1989) als strukturierender Hintergrund, um Bewertungen und Entscheide anhand multiplikativer Verknüpfungen zwischen Erwartungs- und Wertvariablen beschreiben zu können. Gemäss Haeblerlin (1986) resultiert Schulabbruch folgedessen aus der negativen Bewertung des erwarteten Schulerfolges und der als sicher erachteten Erwartung, dass das bisher erreichte Ergebnisniveau das Eintreten der negativen Folgen begünstigen wird.

Aufgrund dieser individuellen Perspektive sind die personellen Charakteristika forschungsmässig am besten dokumentiert. Dabei ist die Liste der potenziellen Prädiktoren lang und ziemlich konsistent. Sie lassen sich drei Kategorien zuteilen: dem sozialen (sozio-ökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Geschlecht, Kultur), dem leistungsrelevanten Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten/Testergebnisse, Klassenrepetition sowie personbezogenen und umweltabhängigen Faktoren (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen). Am bedeutsamsten – und beinahe schon als ‚pädagogische Folklore‘ zu bezeichnen – sind Untersuchungen, die Geschlecht, Herkunft und Sprache als Prädiktoren ausweisen (Eckstrom et al. 1986). Generell gilt Dropout als männliches Problem, weil überdurchschnittlich viele Jungen aus benachteiligten Milieus und kulturellen Minoritäten angehörenden Familien stammen, von Leistungsschwächen und schulischen Disziplinproblemen betroffen sind und im späteren Lebensverlauf sowohl Delinquenzprobleme zeigen als auch arbeitslos und von Sozialhilfe abhängig werden. Die Gründe für diese Geschlechtsspezifität sind allerdings nicht in allen Facetten erforscht. Zudem verläuft die Diskussion in neuester Zeit umfassender. 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 – und deshalb seltener als Dropouts registriert werden. Mädchen gehören zur möglicherweise relativ grossen Gruppe des so genannten Hidden Dropouts (Civil Rights Project 2005).

Als ebenfalls starke Prädiktoren gelten schlechte Schulleistungen und niedrige kognitive Fähigkeiten (vgl. zusammenfassend Rumberger/Larson 1998). Jugendliche, die verschiedene dieser Faktoren auf sich vereinigen, gelten generell als Schülerinnen und Schüler mit Risikofaktoren. Von der Dropoutforschung kaum berücksichtigt werden Befunde aus der Hochbegabungsforschung. Dieser oft übersehene Fakt ist allerdings wenig erstaunlich, wird Schulabbruch doch in der Regel ausschliesslich mit mangelnder Intelligenz und einem homogenen, d.h. benachteiligenden sozialen Milieu in Verbindung gebracht. Dass dem jedoch

nicht so ist, wird nicht nur aus dem Portrait von Paul ersichtlich, sondern ebenso aus der Typologie der SNF-Studie von Eckmann et al. (1994). Die Autoren legen deutliche Hinweise dafür vor, dass die Problematik nicht nur die unteren, sondern auch die oberen Enden der Skalen betrifft. Empirische Bestätigung bekommt diese Aussage durch amerikanische Studien von Hecht (1975), Lajoie/Shore (1981) oder Seely (1993). Neuerdings haben Renzulli/Park (2003) in einer umfassenden Studie nachgewiesen, dass 5 Prozent hoch begabter Jugendlicher Dropouts werden und Schulabbruch auch unter hoch begabten Jugendlichen kein seltenes Ereignis darstellt. Teilweise sind auch ähnliche Prädiktoren wirksam wie sie aus der allgemeinen Dropoutforschung bekannt sind. So sind hoch begabte Jugendliche aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund insbesondere dann besonders gefährdet, Schulabbrecher zu werden, wenn sich die Familie wenig um ihre Schullaufbahn kümmert und auch kaum in die Entscheidung für oder gegen den Dropout integriert wird. Im Gegensatz dazu berichten Lajoie/Shore (1981) von überdurchschnittlich begabten Dropouts aus ambitionierten Elternhäusern. Aufschlussreich ist dabei ihr Befund, wonach solche Schulabbrüche eher als autonomieerstrebende, dem ambitioniert-fordernden elterlichen Erziehungsstil widerstrebende Akte interpretiert werden. Solche Dropouts haben ausladende extracurriculare Aktivitäten, die den Entscheid zum Schulabbruch wesentlich mitbestimmen. Fast durchgehend haben sie Pläne für eine Rückkehr ins Bildungssystem.

Ferner gelten Familienfaktoren als wichtige Hinweise für Dropout. Seit Coleman et al. (1987) herausgefunden haben, dass der familiäre Hintergrund einen grossen Anteil der Varianz von Erziehungs- und Bildungsleistungen erklären kann, fokussiert die Forschung verstärkt auf die vielen Facetten des sozioökonomischen Status. Coleman (ebd.: 97) argumentiert jedoch, dass neben dem kulturellen und ökonomischen Kapital sich insbesondere das soziale Kapital als individuelles Commitment der Eltern gegenüber der Schule indirekt in den Schulleistungen ihrer Kinder manifestiert und damit Entscheide zum Bleiben oder Weggehen beeinflusst. Neuere Studien bestätigen diese strenge Beziehung, wonach Merkmale des parenting stile (Baumrind 1991) empirisch häufig mit Schulabbruch derart verknüpft sind, dass ein autoritativer Erziehungsstil Dropout-reduzierend, autoritäres oder permissives Verhalten hingegen Dropout-förderlich wirken kann (Glasgow et al. 1997; Jacobsen/Hofmann 1997).

Viele Studien zeigen auch Zusammenhänge zwischen Schulabbruch und Verhaltens- resp. Disziplinproblemen und erhöhter Straffälligkeit auf, so dass wohl davon auszugehen ist, dass er bevorzugt mit sozialen Problemen einhergeht. Aussagekräftige Faktoren sind ferner häufige Wohnort- und Schulwechsel (Rumberger/Larson 1998), Jobben neben der Schule (Rumberger/Lamb 2003) und Teenagerschwangerschaften (Anderson 1993). Die letztgenannten Befunde dürften allerdings in erster Linie für den amerikanischen Kulturraum Gültigkeit haben. Angesichts der gegenwärtigen Diskussionen im deutschsprachigen Raum – und dies gilt nicht nur im Zuge der PISA-Folgen (Tillmann/Meier 2001) – ist der Prädiktor Klassenwiederholung von besonderem Interesse. Obwohl es auch Studien gibt, welche positive Effekte auf den Schulerfolg hervorheben (Holmes 1989), weist ein Heer amerikanischer Untersuchungen nach, dass Klassenrepetition, insbesondere in den ersten Schuljahren, die Chance zum Schulabbruch signifikant erhöht (Grison/Shepard 1989; Roderick 1994). Solche Kinder haben im Vergleich zu nicht zurückversetzten Schülern ein viermal höheres Risiko zum Schulabbruch (Rumberger 1995) – und dies auch nach Kontrolle von sozio-ökonomischem Status, Schulleistung und Schulfaktoren. Schliesslich weist die einschlägige Forschung auf die grosse Bedeutung der sozialen Welt der Adoleszenten hin. Beachtung verdienen vor allem die Befunde von Ellenbogen/Chamberland (1997) oder French/Conrad (2001). Sie weisen nach, dass vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche häufiger ähnlich gesinnte Dropout-Freunde haben als nicht gefährdete Jugendliche, zu den eher zurückgewiesenen, wenig populären Schülerinnen und Schülern gehören und folgedessen auch kaum in soziale Netzwerke eingebunden sind.

4.2 Die Verantwortlichkeit der Institution Schule

Mit Blick auf die vorliegende Fragestellung sind die neueren Dropout-Studien von besonderem Interesse, welche die Aufmerksamkeit verstärkt auf institutionelle Faktoren lenken. In den Untersuchungen von Wehlage/Rutter (1986), Lee/Croninger (2001), Lee/Burkam (2003) oder Rumberger/Palardy (2005) geht es in erster Linie um die Frage, welche Rolle Bildungsinstitutionen auf dem Weg zum Schulabbruch eines Schülers oder einer Schülerin spielen. Bemerkenswert sind die Befunde insofern, als dass sie nicht nur aufzeigen, welche Aspekte tatsächlich eine Rolle spielen und welche Handlungsspielräume Schulen haben, sondern auch, welche *nicht* dazu gehören und was Schulen somit nicht verändern können. Nicht veränderbar sind beispielsweise Schülerhintergrundsvariablen wie sozioökonomische Herkunft, Familienvariablen und gewisse Verhaltensmerkmale. Auch eine hohe Anzahl schlechter Schülerinnen und Schüler hat nur einen marginalen Einfluss auf die Drop-out-Rate. Inwiefern dies für die Grösse einer Schule ebenfalls zutrifft, ist widersprüchlich. Es gibt sowohl Studien, welche einen Zusammenhang stützen als auch zurückweisen. Gesichert ist jedoch, dass die mit der Grösse einer Schule verbundenen Probleme veränderbar sind, so die Curricula, die disziplinarische Organisation und die sozialen Beziehungen.

Die formelle und informelle Regelstruktur erweist sich in der Gesamtorganisation als die zentrale Variable. Schulen mit hohen Dropout-Raten haben überdurchschnittlich häufig auch hohe Schulabsentismus-Raten, die mehrheitlich unbeachtet und ungeahndet bleiben (Baker et al. 2001) sowie ineffektive und in den Augen der Schülerinnen und Schülern ungerechte Disziplinsysteme (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 Abkopplungstendenzen bei Schülern in problemförderlichen, wenig reglementierten Schulumwelten zunehmen, währenddem sich förderorientierte und regelstrukturierte 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/Rakoczy (2003). Danach gehören Österreich und die Schweiz zu einer Ländergruppe mit guter ‚Beziehungsqualität‘, während für Deutschland der ‚Leistungsdruck‘ typisch für die Schulkultur ist. Bei den PISA-Gewinnern ist es die ‚Unterstützung‘.

Im Ergebnis scheint zwar der Einfluss der Schulen auf den Schulabbruch eindeutig. Aber eine wichtige Frage bleibt trotzdem unbeantwortet: Was tun Schulen spezifisch, um Schulabbrüche zu verhindern – oder zu provozieren? Denn zusammen mit Kelly (1993), Rumberger (1995), Valenzuela (1999) oder Blaug (2001) ist davon auszugehen, dass nicht nur Schulstruktur, Leistungsorientierung und disziplinarische Organisation das Arbeitsverhalten und die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler beeinflussen und damit Schulabbruch-förderlich oder -hinderlich sind. Offenbar kommen wesentliche Elemente dazu, die Lewis und Medina (2003) zusammenfassend mit der Metapher „To cut failure rate, schools shed students“ (S. 1) umschreiben. Dazu gehört ein ganzes Set an Praktiken zur Einstufung nach Leistung (‘tracking’ als der Differenzierung nach Begabung, oder ‚streaming‘ als dem Einrichten von Leistungsklassen), die dazu führen können, dass Schülerinnen und Schüler kontinuierlich Prüfungen nicht bestehen, als leistungsschwach etikettiert und entmutigt werden und mit 16 Jahren auf ‚eigene‘ Initiative die Schule verlassen. Sie werden so zum allmählichen Aussteigen (‚fade-out‘) und zum Verlassen der Schule (‚push-out‘) geradezu gedrängt.

Welche Relevanz haben solche Erkenntnisse für das deutschsprachige Europa? Gerade vor dem Hintergrund der aktuellen PISA-Folgen-Debatte scheint der mögliche Zusammenhang

von Schulabbruch und Leistungstests als besonders aktuelle Problematik auf. Erstaunlicherweise ist sie jedoch bislang wenig diskutiert worden. Mit Rückgriff auf anglo-amerikanische Erkenntnisse ist die Botschaft jedoch eindeutig: Gute Ergebnisse in Leistungstests oder eine hohe Schulabschlussquote gehen in der Regel auch mit hohen Dropout-Quoten einher. Zu diesem Schluss kommen beispielsweise Rumberger/Palardy (2005) oder Volante (2004) im Anschluss an die Erfahrungen mit dem ‚No Child-Left-Behind-Act‘ der Regierung Bush aus dem Jahr 2001. Da er Gradierungsrate und Testrechenschaftslegung gleichzeitig festschreibt, ist er mit einem grossen Druck auf die Schulen verbunden, gute Testergebnisse zu erzielen, aber wenig, um sicherzustellen, dass damit auch niedrige Quoten von Schulversagern und damit von Schulabbrüchen verbunden sind. Damit ist die logische Evidenz verbunden, dass schwache Schülerinnen und Schüler, die zur Erreichung guter Testergebnisse eher hinderlich sind, ausgegrenzt werden. Dieser Sachverhalt dürfte auch für das deutschsprachige Europa Gültigkeit haben. Des Weiteren ist empirisch gesichert, dass Leistungstests auch unbeabsichtigte Wirkungen in mindestens zweierlei Hinsicht haben (Rumberger/Palardy 2005; Volante 2004): Erstens fokussieren regelmässige, bereits im Primarschulalter durchgeführte Leistungstests auf den akademischen Erfolg und führen 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 (Sanders 1997), weil sich für Leistungsschwache im Sinne des Erwartungsmal-Wert-Ansatzes negative Zirkelprozesse ergeben: Schlechte Leistungen führen zu niedrigem Prestige und zu Stereotypisierungen bei Lehrperson und motivieren zu Verhaltensweisen, die zusätzlich wieder negativ belohnt werden.

5. Fazit

Warum Schülerinnen und Schüler die Schule abbrechen, ist eine schwierig zu beantwortende Frage. Fest steht, dass die Bildungssysteme ihrer Aufgabe vor der Tatsache nur unzureichend erfüllen, dass die Verfassungen der meisten europäischen Staaten die Verpflichtung enthalten, Jugendliche ihren Fähigkeiten gemäss aus- und weiterzubilden und in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen zu fördern. Vor diesem Hintergrund und unter Bezugnahme auf Theorie und Empirie der Dropout-Forschung wurde in diesem Aufsatz versucht, anhand zweier Rahmensysteme Hintergründe und Verantwortlichkeiten des Schulabbruchs zu skizzieren. Dabei wurde deutlich, dass die traditionelle Dropoutforschung ihren Fokus ausschliesslich auf personale, familiäre und soziale Merkmale legt und den Schulabbruch deshalb allein in den Verantwortungsbereich des Individuums und seiner Familie legt. Anders die institutionelle Perspektive: Sie liefert beeindruckende empirische und theoretische Evidenz für die Vermutung, dass bestimmte Schulbedingungen in Kombination mit Schülermerkmalen zu vorzeitigem Schulabbruch führen können. In der Konsequenz resultiert daraus ein neues Verständnis von Schulabbruch, das die Schule als wesentliches Faktorenbündel in die Diskussion einbezieht und sie damit von bisherigen Unschuldvermutungen befreit.

Angesichts der Erkenntnis einer exklusiv auf die Leistungsaspekte ausgerichteten Beschäftigung mit der PISA-Thematik steht damit die Frage im Raum, ob die verstärkte Orientierung an Leistungstests ein Umfeld erzeugt, das Werte und Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit schulmeidenden Verhaltensweisen in die falsche Richtung beeinflusst, sie noch mehr zur Entfremdung und Distanzierung führt und damit die Dropout-Problematik insgesamt verschärft. Vor diesem Hintergrund ist eine hohe Schulabbruchquote auch als Qualitätsmangel des Bildungssystems zu verstehen. Die ‚PISA-Folgen‘ müssten somit auch in der schulischen Qualitätsforschung durch einen neuen Leistungsindikator abgebildet werden, der aufzeigt, inwiefern es Schulen gelingt, Schulabsentismusraten tief zu halten und gleichwohl gute Leistungsergebnisse zu erzielen.

Auch wenn aktuell unklar scheint, welche Strategien im EU-Raum verfolgt werden sollen, um die Benchmark-Quote von 10 Prozent im Jahr 2010 zu erreichen, vordringlich ist, die hier dargelegten Erkenntnisse einem bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs zuzuführen, der Abstand nimmt von der Formel „Schulabbruch = individuell verantwortete soziale Devianz“. Ziel wäre es, ein Verständnis von Schulabbruch zu entwickeln, das ihn nicht als Ereignis, sondern als langjährigen, viele Faktoren umfassenden Abkoppelungsprozess definiert und ihn *auch* in die Verantwortung der Schulen legt. Sie sind aufgerufen, sich als letzten Part eines kontinuierlichen Problems zu verstehen und Wege zu finden, um Schulabbruch zu verhindern. Denn: Es ist leichter, Schulen als Individuen zu ändern.

Gleichwohl wäre es zu einfach, den Fokus nun ausschliesslich auf die Schulen zu legen. Denn nicht alle Schulcharakteristika sind manipulierbar – wie etwa die soziale Herkunft, der familiäre Hintergrund oder die Peergroup. Daraus ergeben sich Limiten in Bezug auf die Entwicklung und Integration von Individuen. Weil Leistungen gemäss dem Erwartungs-mal-Wert-Ansatz mit den eigenen Erwartungen für zukünftige Bildungsziele und damit auch mit der Entscheidung zu bleiben oder zu gehen korrelieren, fallen die eigenen Erwartungen umso tiefer aus, je höher die Fähigkeiten der Peers eingeschätzt werden. Damit verbunden ist jedoch eine erhöhte Chance zum Dropout.

Es ist davon auszugehen, dass der vorzeitige Schulabbruch eine grosse zukünftige Herausforderung des Bildungssystems, das „soziale Dynamit des 21. Jahrhunderts“ (Sum/Harrington 2003: 41) werden dürfte. Deshalb sollten sich Forschung² und Bildungspolitik aus mindestens zwei Gründen zukünftig damit beschäftigen: Erstens, weil davon auszugehen ist, dass die Dunkelziffer relativ gross sein und erst eine verstärkte Aufmerksamkeit uns die Erfassung der tatsächlichen Problemlage vor Augen führen dürfte. Zweitens – und damit aufs Engste verknüpft – weil anzunehmen ist, dass auch bei uns Schulabbruch überzufällig häufig unter den Minoritäten unserer Jugendlichen verbreitet ist und der fehlende Schulabschluss ihnen auf lange Sicht grosse Nachteile in der Berufswelt bereitet. Das bringt sie in Gefahr, arbeitslose, von der Sozialhilfe abhängige und mit Devianzproblemen kämpfende working poors zu werden. Die Dropout-Problematik wird somit nicht nur eine Frage der Effektivität unserer Bildungssysteme, sondern auch eine bildungspolitische, ökonomische und gesellschaftspolitische Frage.

Literatur

Alexander, K. L./Entwistle, D. R. (2001): The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and at school. In: Teachers College Record 103, pp. 760-822

² An der Universität Fribourg soll 2007 ein interdisziplinäres Forschungsprojekt gestartet werden mit dem Titel ‚Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz‘. Es befasst sich mit der Deskription und Erklärung des vorzeitigen Schulabbruchs Jugendlicher und stellt die psychischen, ökonomischen und sozialen Kosten sowie mögliche Zusammenhänge mit delinquentem Verhalten in den Mittelpunkt. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird untersucht, (a) warum und wie Schülerinnen und Schüler zu Schulabbrechern werden und welche Entwicklungswege sie anschliessend nehmen, also, ob ihr Ausklinken aus dem Bildungssystem definitiv ist oder ob sie teilweise auch zu ‚Rückkehrern‘ werden; (b) wer für diese Entscheidung verantwortlich gemacht werden kann; (c) welche Strategien und Mechanismen Schulen anwenden, um einen drohenden Schulabbruch zu vermeiden – oder ihn gar zu provozieren. Die juristisch-strafrechtliche Perspektive richtet einen ordnungspolitischen Blick auf die Thematik. Sie fragt danach, wie Dropout erfasst und überprüft und welche Verwaltungsschritte unternommen werden, ob und inwieweit ihm Schulpflichtverletzungen wie schulabsentes Verhalten und/oder Delinquenz resp. Delinquenzbereitschaft voraus- oder mit ihm einhergehen. Die ökonomische Perspektive fokussiert auf die Frage nach den (langfristigen) Kosten von Dropout für den Staat.

- Alexander, K. L./Entwistle, D. R./Horsey, C. S. (1997): From first grade forward: Early foundations of high school dropout. In: *Sociology of Education* 70, pp. 87-107
- Alexander, K. L./Entwistle, D. R./Kabbani, N. S. (1997): The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. In: *Teachers College Record* 70, pp. 87-107
- Anderson, D. K. (1993): Adolescent mothers drop out. In: *American Sociological Review* 58, pp. 735-738
- Astone, N. M./McLanahan, S. S. (1991): Family structure, parental practices and high school completion. In: *American Sociological Review* 56, pp. 309-320
- Baker, M. L./Sigmon, J. N./Nugent, E. M. (2001): Truancy reduction: Keeping students in school. In: *Juvenile Justice Bulletin*
http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/contents.html, 15.03.2006, 20 Seiten
- Barro, S. M./Kolstad, A. (1987): Who drops out of high school? Findings from High School and Beyond. Contractor Report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED284134)
- Baumrind, D. (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In: *Journal of Early Adolescence* 1, pp. 56-95
- Berkold, J./Geis, S./Kaufman, P. (1998): Subsequent educational attainment of high school dropouts (NCES 98-085). U.S. Department of Education. Washington, DC
- Blaug, M. (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 22, S. 44-52
- Catterall, J. (1998): Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education* 106, pp. 302-333
- Civil Rights Project, 2005: Dropout trends and remedies.
<http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research.php>, 15.03.2006, 23 Seiten
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: *American Journal of Sociology* 94, pp. 95-120
- Coleman, J. S. (1990): *Foundations of social theory*. Cambridge, MA
- Croninger, R. G./Lee, V. E. (2001): Social capital and dropping out of high school. Benefits to at-risk student of teachers' support and guidance. In: *Teachers College Record* 103, pp. 548-581
- Drinck, B. (1994): *Schulabbrecher. Ursachen - Folgen - Hilfen. Studie zur Effizienz von Kursen zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung*. Hrsg. vom BMBW, Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 123. Bonn
- Eckmann-Saillan, M./Bolzmann, C./de Rham, G. (1994): *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Genève
- Eckstrom, R. B./Goertz, M. E./Pollock, J. M. & Rock, D. A. (1986): Who drops out of high school and why? Findings from a national study. In: *Teachers College Record* 87, pp. 356-373
- Ellenbogen, S./Chamberlain, C. (1997): The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. In: *Journal of Adolescence* 20, pp. 355-367

- EUROSTAT (2004). Arbeitskräfteerhebung,
http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572592&_dad=portal&_schema=PORTAL, 15.03.2006, 3 Seiten
- Fine, M. (1990): Framing dropouts: Notes on the politics of urban high school. Albany, NY
- Finn, J. D. (1989): Withdrawing from school. In: Review of Educational Research 59, pp. 117-142
- French, D. C./Conrad, J. (2001): School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. In: Journal of Research on Adolescence 11, pp. 225-244
- Garnier, H. E./Stein, J. A./Jacobs, J. K. (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. In: American Educational Research Journal, 34, pp. 395-419
- Glasgow, K. L./Dornbusch, S. M./Troyer, L./Steinberg, L. & Ritter, P. L. (1997): Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. In: Child Development 68, pp. 507-529
- Grisson, J. B./Shepard, L. A. (1989): Repeating and dropping out of school. In: Sheppard, A. L./Smith, M. L. (Eds.): Flunking grades: Research and policies on retention. New York, pp. 34-63
- Haerberlin, F. (1986): Dropout. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen, S. 175-181
- Hartocollis, A. (2001): Not-so-simple reasons for dropout rate. In: The New York Times, March 22, pp.23
- Hecht, K. A. (1975): Teacher ratings of potential dropouts and academically gifted children: Are they related? In: Journal of Teacher Education 26, pp. 172-175
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Berlin
- Holmes, C. T. (1989): Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In: Shepard, L. M./Smith, M. L. (Eds.): Flunking grades: Research and policies on retention. Philadelphia, PA, pp. 16-33
- Holtappels, H.-G. (1995): Ganztageserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur - Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: ders. (Hrsg.): Ganztageserziehung in der Schule. Opladen, S. 12-48
- Illinois State Board of Education (2004): Report Card. <http://www.isbe.state.il.us/>, 15.03.2006, 10 Seiten
- Jacobsen, T./Hofmann, V. (1997): Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. In: Developmental Psychology 33, pp. 703-710
- Kelly D. M. (1993): Last chance high: How boys and girls drop out of alternative schools. New Haven, CO
- Klieme, E./Rakoczy, K. (2003): Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J., (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Lajoie, S. P./Shore, B. M (1981): Three myths? The over-representation of the gifted among drop- outs, delinquents and suicides. In: Gifted Child Quarterly 25, pp. 138-141

- Lee, V. E./Burkam, D. T. (1992): Transferring high schools: An alternative to dropping out? In: American Journal of Education 100, pp. 420-453
- Lee, V. E./Burkam, D. T. (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. In: American Educational Research Journal 40, pp. 353-393
- Lee, V. E./Croninger, R. G. (2001): The elements of social capital in the context of six high schools. In: Journal of Socio-Economics 30, 165-170
- Lee, V. E./Smith, J. B. (1999): Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. In: American Educational Research Journal 37, pp. 907-945
- Lewin, T./Medina, J. (2003): To cut failure rate, schools shed students. In: New York Times, Juli 31. <http://www.nytimes.com/2003/07/31/nyregion/31PUSH.html>, 02.03.2006, 4 Seiten
- Olweus, D. (1993): Victimization by peers: Antecedents and long-term consequences. In: Rubin, K. H./Asendorf, J. B. (Eds.): Social withdrawal, inhibition & shyness in childhood. Hillside, NJ
- Rat der Europäischen Union EU (2004): Allgemeine und berufliche Bildung 2010: Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Brüssel: 12. Februar
- Renzulli, J. S./Park, S. (2002): Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors. Storrs, CT
- Riehl, C. (1999): Labeling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. In: Pallas, A. M. (Ed.): Research in Sociology of Education and Socialization. New York, pp.231-268
- Riepl, B. (2004). Jugendliche SchulabbrecherInnen in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung.
- Roderick, M. (1994): Grade retention and school dropout: Investigating the Association. In: American Educational Research Journal 31, pp. 729-759
- Rumberger, R. W. (1995): Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. In: American Educational Research Journal 32, pp. 583-625
- Rumberger, R. W. (2004): What can be done to reduce school dropouts. In: Orfield, G. (Ed.): Dropouts in America: Confronting the Crisis. Cambridge, pp. 131-155
- 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. In: Economics of Education Review 22, pp. 353-366
- Rumberger, R. W./Larson, K. A. (1998): Student mobility and the increased risk of high school dropout. In: American Journal of Education 107, pp. 1-35
- Rumberger, R. W./Palardy, G. (2005): Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. In: American Education Research Journal 41, pp. 3-42
- Sander, E. (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers: Literaturüberblick. In: Weinert, F. E./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Göttingen, S. 261-271
- Schreiber-Kittel, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen

- Seely, K. (1993): Gifted students at risk. In: Silverman, L. K. (Ed.): Counseling the gifted and talented. Denver, pp. 263-275
- Stamm, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Zürich
- Statistisches Bundesamt (2004): Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden
- Stokes, D./O'Connell, G./Griffin, G. (2000): YOUTHREACH 2000: A consultative process. A report on the outcomes. <http://www.youthreach.ie/>, 27.03.2006, 69 Seiten
- Sum, A./Harrington, P. (2003): The hidden crisis in the high school dropout problems of young adults in the U.S.: Recent trends in the overall school dropout rates and gender differences in dropout behavior. In: Business Roundtable. <http://www.businessroundtable.org/pdf/914.pdf> , 21.03.2006, 55 Seiten
- Tillmann, K. J./Meier, U. (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiss, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 468-510
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research 45, pp. 88-125
- Thimm, K. H. (2000). Schulverweigerung. Münster: Votum.
- Valenzuela, A. (1999): Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. Albany, NY
- Volante, L. (2004): Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. In: Canadian Journal of Educational Administration and Policy, pp. 35. <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/volante.html>, 15.03.2006, 7 Seiten
- Wehlage, G. G./Rutter, R. A. (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: Teachers College Record 87, pp. 374-392

**DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN**

Prof. Dr. Margrit Stamm

Professur «Berufs- und sozialpädagogische Aspekte des Jugendalters»

Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie

Rue P.A. de Faucigny 2

CH-1700 Fribourg

Tel +41 (0)26 300 75 58/60 (Mo bis DO)

und +41 (0)26 322 07 75 (FR)

Fax + 41 (0)26 300 97 11

margrit.stamm@unifr.ch

perso.unifr.ch/margrit.stamm/