

«Schulabbrecher» oder: Wer bricht denn hier was ab?»

Zusammenfassung

Eine der grossen zukünftigen Herausforderungen des Bildungssystems dürfte das Problem der Schulabbrecher (dropouts) sein. Zwar hat sich die deutschsprachige Forschung – im Gegensatz zu den reisserischen Medienberichterstattungen – noch kaum mit dieser Thematik befasst, doch hat der Rat der Europäischen Union angesichts der Quote von durchschnittlich 18 Prozent Schulabbrechern einen Benchmark für das Jahr 2010 gesetzt, der eine Reduktion auf 10 Prozent vorsieht. In diesem Aufsatz wird dargelegt, (a) Warum Schülerinnen und Schüler zu Schulabbrechern werden, (b) wer für diese Entscheidung verantwortlich gemacht werden kann und (c) welche Strategien es zur Prävention und Intervention, d.h. zur Beantwortung der Frage gibt, wie Jugendliche bis zum regulären Abschluss in der Schule gehalten werden können. Der aktuelle Forschungsstand legt dabei nahe, die individualistische Sichtweise, die den Schulabbruchausschliesslich in die Verantwortlichkeit des Einzelnen legt, um die institutionelle Perspektive zu ergänzen. Sie fragt danach, welche Strategien und Mechanismen Schulen anwenden, um bei Schülerinnen und Schülern einen drohenden Schulabbruch zu vermeiden – oder ihn gar zu provozieren. Solche Fragen bekommen vor dem Hintergrund der PISA-Folgen-Debatte und der Bildungsstandards eine neue und möglicherweise bis anhin nicht adäquat reflektierte Bedeutung.

1. Einleitung

Warum brechen in Europa im Durchschnitt 18 Prozent der Jugendlichen die obligatorische Schule ab? Wer ist für solche vorzeitigen Schulabbrüche (dropout. Dropout) verantwortlich? Obwohl sich die Verantwortlichen in Politik, Bildung und Forschung einig sind, dass die soziale und ökonomische Wohlfahrt eines Landes von einem hohen Bildungsstand der Bevölkerung abhängig ist und dieses Problem aufgrund der allorts verankerten Schulpflicht nicht existent sein dürfte, gab es beispielsweise in Deutschland im Jahr 2003 ungefähr 85 000 Schulabbrecherinnen und -abbrecher (Statistisches Bundesamt 2004). Das ist eine bemerkenswert grosse Anzahl, vergleicht man sie 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) oder an Kindern und Jugendlichen, die allein in Bayern sitzen geblieben sind (56 000). Angesichts solcher Zahlen scheint es verwunderlich, dass wenig unternommen wird, um das Problem anzu-

packen. Im Gegensatz dazu hat der Rat der Europäischen Union im Jahr 2003 die Reduktion der Schulabbrecher-Quote auf 10 Prozent als Benchmark für das Jahr 2010 erklärt. Dieser Schritt ist von einigen Verbänden sehr positiv aufgenommen, allerdings mit der Forderung nach verbindlichen Bildungsstandards verknüpft worden (vgl. Deutsche Industrie- und Handelskammer 2003). *Wie* der Benchmark erreicht werden soll, bleibt indes im Dunkeln. Es gibt bis anhin – auch international besehen – kaum Programme für Dropouts, und auch eine wissenschaftliche Diskussion über das Phänomen ist im deutschen Sprachraum quasi inexistent. Aus solchen Gründen besteht Interesse an der Frage, (a) Warum Schülerinnen und Schüler zu Schulabbrechern werden, (b) wer für diese Entscheidung verantwortlich gemacht werden soll und (c) welche Strategien es zur Prävention und Intervention gibt, d.h. zur Beantwortung der Frage, wie Jugendliche bis zum regulären Abschluss in der Schule gehalten werden können.

Dieser Aufsatz versucht, solche Fragen auf der Basis des aktuellen Forschungsstandes in drei Schritten zu beantworten. Der erste Schritt zeigt Quoten, Gründe und Ursachen von Dropout auf und diskutiert sie auf der Folie der unterschiedlichen theoretischen Zugänge. In einem zweiten Schritt wird die Frage der Verantwortlichkeit für den Schulabbruch anhand von zwei Perspektiven, der traditionell, individualistischen und der aktuelleren, institutionell-strukturellen Perspektive, geklärt. Der dritte Schritt orientiert über die hauptsächlichen Interventionsstrategien, die sich generalisierend als Ergänzungs- oder Alternativprogramme charakterisieren lassen. Abgerundet wird der Aufsatz mit einer kritischen Bilanz, die für eine Synopse beider Perspektiven plädiert und vor dem Hintergrund der PISA-Erfahrungen den Schulen grössere Verantwortung zuspielt. Die Schulabbruch-Quote soll *zusammen* mit Leistungsfaktoren ein neuer Indikator der Qualitätssicherung werden.

2. Quoten, Gründe und Ursachen für Dropout

In vielen anglo-amerikanischen Ländern sind „Dropouts“ (USA) oder „Early Leavers“ (Grossbritannien) als grosses öffentliches und wissenschaftlich bearbeitetes Problem anerkannt. Der Begriff „Dropout“ bildet denn auch zusammen und mit der Schulabsentismusrate („truancy“) einen Qualitätsindikator in den so genannten Reportcards der Schulen (vgl. Illinois State Board of Education 2004). Im deutschsprachigen Europa hingegen findet sich der Begriff ‚Schulabbrecher‘ in der Fachliteratur oder als statistisches Material nur ausnahmsweise (Eckmann-Saillant/Bolzmann/de Rham 1994). Präsent ist er allerdings in den Statistiken der EU. EUROSTAT (2004) hat für den Vergleich der Schulabbrecherquoten die Altersgruppe der 18-24jährigen festgelegt, die 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. Allerdings: Nimmt man die 18 Prozent Dropouts in der EU oder die durchschnittlich 25 Prozent in den USA (Civil Rights Pro-

ject 2005) in den Blick – alarmierend sind die Zahlen allemal. Besonders gravierend sind die Zahlen bei ausländischen Jugendlichen. In Deutschland beispielsweise ist die Quote von 17.1 Prozent im Jahr 2002 auf 22.6 Prozent im Jahr 2004 gestiegen. Aus Abbildung 1 wird 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.

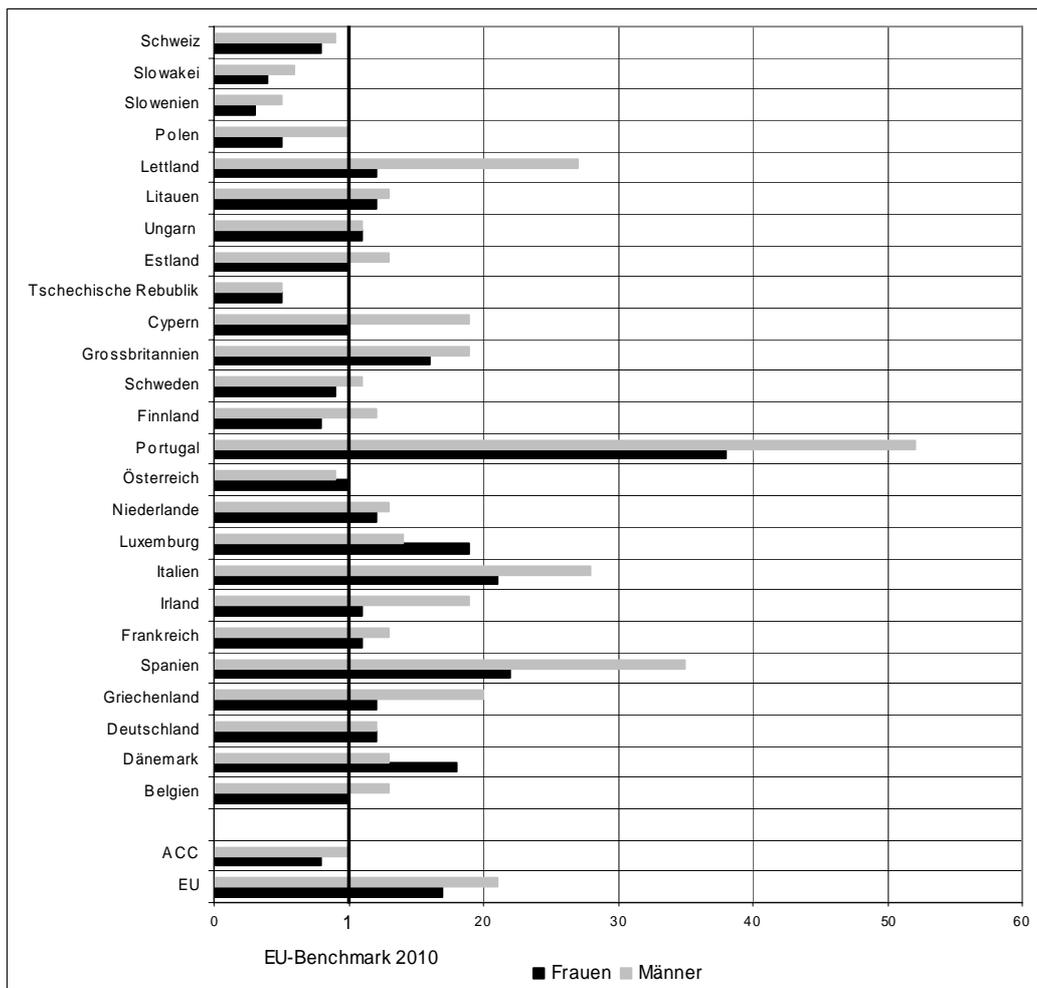


Abbildung 1: Anteil der Dropouts in der EU im Jahr 2004 (EUROSTAT, 2004)

Warum jedoch brechen Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahnen ab? Spielt die Schule im Leben solcher Jugendlichen nicht die grosse und wichtige Rolle, die ihr allenthalben zugeschrieben wird? Darauf gibt es meines Wissens kaum Antworten deutschsprachiger Untersuchungen (ansatzweise Blaug 2001; Drinck 1994; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002), so dass wir auf amerikanische Untersuchungen zurückgreifen müssen (vgl. Berkold et al. 1998), wohlwissentlich, dass es sich um kulturelle Transplantate handelt, die nur mit der nötigen Distanz zur Kenntnis genommen und interpretiert werden können.

Zunächst einmal wird aus Abbildung 2 die Komplexität des Phänomens ersichtlich. So gaben die befragten Dropouts mehr als fünfzehn verschiedene Gründe an, die zu ihrem 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.

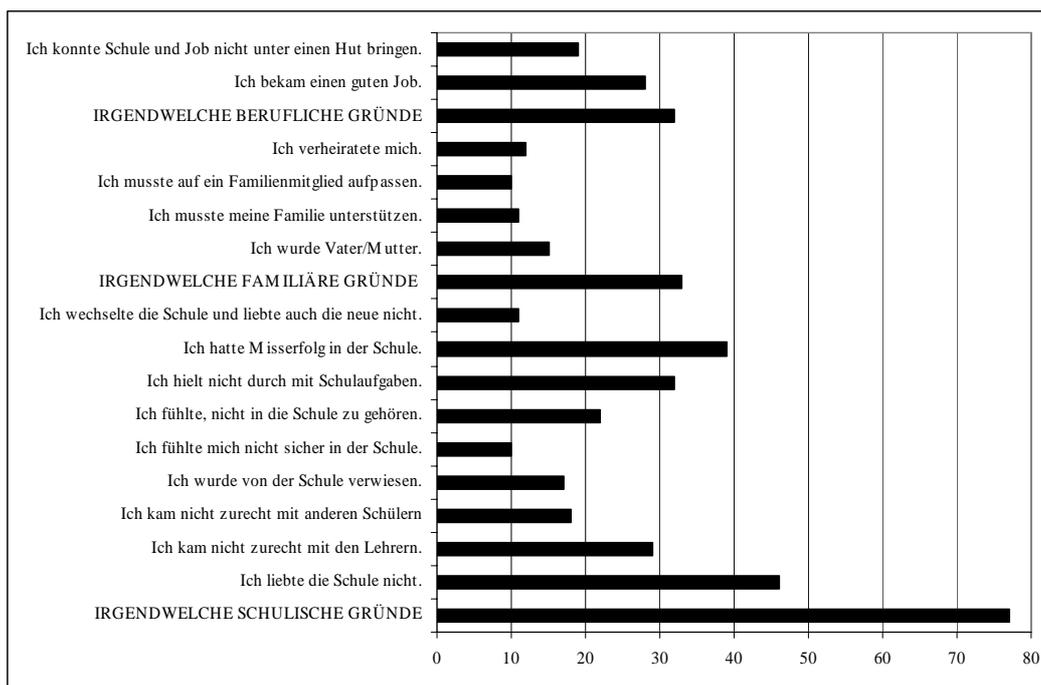


Abbildung 2: Gründe für den Schulabbruch kurz vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit (Berkold et al. 1998; Mehrfachantworten)

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 Faktoren beteiligt sind, so dass nach Rumberger (2001, S. 111) „Dropout itself might better be viewed as a process of disengagement from school perhaps for either social or academic reasons.“ Wenn dem so ist, dann ist es unmöglich, eine Kausalität zwischen einem einzelnen Faktor und der Entscheidung, die Schule abzubrechen, herzustellen. Minimalkonsens der Forschung ist denn auch, Schulabbruch als einen multifaktoriellen Bedingungskomplex zu verstehen, bestehend aus individuellen Schüler- und Familienmerkmalen und der allgemeinen schulischen Sozialisation. Die bisherigen, meist auf den anglo-amerikanischen Raum begrenzten Forschungsaktivitäten lassen sich zu insgesamt vier Entwicklungslinien verdichten, die zugleich auch die historische Entwicklung widerspiegeln:

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

(2) Arbeiten, die vor allem die Entwicklungsperspektive betonen und häufig längsschnittartig angelegt sind (Alexander/Entwistle/Horsey 1997; Fine 1990; Garnier/Stein/ Jacobs 1997). Sie identifizieren entweder den schulischen Misserfolg oder die fehlende Partizipation als Ausgangspunkt eines Zyklus, der im Rückzug des Schülers resp. der Schülerin oder dem Herauswurf durch die Schule kulminiert. Gemeinsam ist ihnen die Vorstellung, dass vorzeitiger Schulabbruch zweidimensional aufgebaut ist und die Entscheidung zum Schulabbruch von beiden Dimensionen – von der Verneinung schulischer Leistung und von Problemen im Umgang mit Peers und Lehrpersonen – beeinflusst wird.

(3) Arbeiten, welche lediglich auf einen einzelnen Bereich fokussieren und den Zusammenhang mit Dropout untersuchen. Zu nennen sind insbesondere die Arbeiten zur Bedeutung von Peers (Ellenbogen/Chamberlain 1997; Olweus 1993), von Klassenwiederholung (Grison/Shepard 1989; Roderick 1994), von Testergebnissen und Übertrittsraten (Rumberger/Palardy 2005) oder zur familiären Unterstützung inklusive Fragen der Resilienz (Astone/McLanahan 1991).

(4) Arbeiten, welche den Blick um die institutionelle Perspektive erweitern und die Rolle der Schule in den Blick nehmen (Lee/Burkam 1992, Riehl 1999; Rumberger/Palardy 2005; Wehlage/Rutter 1986).

Hinter diesen vier Entwicklungslinien stehen unterschiedliche Vorstellungen über die Verantwortlichkeiten für den Schulabbruch. Die ersten beiden 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, erklärt mit den individuellen, charakteristischen Merkmalen. Ein solches problematisches Verständnis implizieren auch die Begriffe ‚Schulabbrecher‘ und ‚Early Leavers‘. Anders die dritte, explizit die vierte Entwicklungslinie. Sie erweitern den Blickwinkel auf den Kontext, insbesondere auf den Kontext institutioneller Art und fragen, welchen Anteil die Schulen am Schulabbruch tragen. Deshalb stellen sich neue Fragen, die im Titel dieses Aufsatzes anklingen: Wer bricht denn eigentlich die Schule ab?

3. Die Frage der Verantwortlichkeit: Individuelle und institutionelle Perspektive

3.1 Die individuelle Perspektive

Die traditionelle Dropoutforschung fokussiert auf die Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern, d.h. auf ihre Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Wertvorstellungen. Die bekanntesten Erklärungen, die auch forschungsmässig am besten dokumentiert sind, konzentrieren sich denn auch auf solche personellen Charakteristika. Dabei ist die Liste der potenziellen Prädiktoren lang und ziemlich konsistent. Sie lassen sich drei Kategorien zuteilen: (a) sozialer Hintergrund (sozio-

ökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Geschlecht, Kultur), (b) leistungsrelevanter Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten/Testergebnisse, Klassenrepetition, (c) personbezogene und umweltabhängige Faktoren (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen). Da in dieser Forschungstradition das Individuum selbst für den Schulabbruch verantwortlich gemacht wird, gelten Jugendliche, die verschiedene dieser Faktoren auf sich vereinigen, als Schüler mit Risikofaktoren. Am bedeutsamsten – und beinahe schon als ‚pädagogische Folklore‘ zu bezeichnen – sind Untersuchungen, die Geschlecht, Herkunft und Sprache als Prädiktoren ausweisen. Als ebenfalls starke Prädiktoren gelten schlechte Schulleistungen und niedrige kognitive Fähigkeiten (vgl. zusammenfassend Rumberger/Larson 1998). Von der Dropoutforschung erstaunlicherweise kaum berücksichtigt werden Befunde aus der Hochbegabungsforschung. Sie kann jedoch nachweisen, dass auch unter hoch begabten Jugendlichen Schulabbruch kein seltenes Ereignis darstellt (Renzulli/Park 2003; Seely 1993) und auch hier ähnliche Prädiktoren wirksam sind. Demnach werden hoch begabte Jugendliche aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig zu Schulabbrechern, insbesondere dann, wenn sich die Familie wenig um ihre Schullaufbahn kümmert. Nahezu alle Studien zeigen auch Zusammenhänge zwischen Schulabbruch und Verhaltens- resp. Disziplinproblemen auf, so dass wohl davon auszugehen ist, dass er fast immer 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). Kinder und Jugendliche mit einer Klassenwiederholung zwischen der ersten und fünften Klasse 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.

3.2 Die institutionelle Perspektive

Obwohl die Dropoutforschung mehrheitlich der individuellen Sichtweise verpflichtet geblieben ist, gibt es seit einiger Zeit einige Studien, welche die „blame the victim for the problem“-Perspektive (Lee/Burkam 2003, S. 358) problematisieren und die Aufmerksamkeit verstärkt auf institutionelle Faktoren lenken. In diesen Studien geht es dabei in erster Linie um die Frage, welche Rolle Schulen auf dem Weg zum Schulabbruch eines Schülers oder einer Schülerin spielen. Untersucht werden vor allem Strukturen, Management und Curriculum sowie die sozialen Beziehungen („soziales Kapital“ sensu Coleman 1988). Die bemerkenswertesten Befunde liefern Lee/Burkam (2003), Riehl (1999) und Wehlage/Rutter

(1986) und zwar deshalb, weil sie nicht nur aufzeigen, welche schulbezogenen Aspekte eine Rolle spielen, sondern auch, welche *nicht* dazu gehören. Solche ‚Non Findings‘ machen sowohl deutlich, was Schulen nicht verändern können als auch, welche Handlungsspielräume sie tatsächlich haben. Nicht veränderbar sind beispielsweise die Inputvariablen Demografie, Schülerhintergrundsvariablen 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: die Curricula, die disziplinarische Organisation und die sozialen Beziehungen.

Für grosse Schulen ergeben sich Veränderungspotenziale insofern, als Unterstützungs- und Kontrollsysteme zwar mit umfassenderen Schwierigkeiten verbunden sind als dies für kleine Schulen zutrifft, doch erweist sich die formelle und informelle Regelstruktur in der Gesamtorganisation als die zentrale Variable. Schulen mit hohen Dropout-Raten haben überdurchschnittlich häufig ineffektive und in den Augen der Schülerinnen und Schüler ungerechte Disziplinsysteme (Wehlage/Rutter 1986). Sie gehen einher mit verbreitetem Schulschwänzen, das mehrheitlich unbeachtet und ungeahndet bleibt (Baker et al. 2001). Für den deutschsprachigen Raum konnte Holtappels (1995) nachweisen, 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 Schülerinnen und Schüler in Schulen mit eingeschränktem Curriculum mehr und gerechter lernen, ist eine Erkenntnis von Rutter/Mortimer/Mortimer (1980). Ein eingeschränktes Curriculum ist durch drei Merkmale gekennzeichnet: Es besteht erstens aus Leistungskursen, die klar auf erwerbbares Wissen ausgerichtet sind, bietet zweitens wenig anspruchslose Kurse an und verpflichtet Schülerinnen und Schüler drittens dazu, viele dieser Kurse zu besuchen. Ähnliche Befunde liegen inzwischen von Lee/Smith (1999) und Croninger/Lee (2001) vor.

Das soziale Kapital einer Schule ist ein Konstrukt erster Wichtigkeit. Es steht stellvertretend für eine ausschlaggebende Beobachtung Colemans (1988) über das Leben im Kollektiv: dass nämlich (a) die Qualität sozialer Beziehungen die individuelle Kapazität zur Erreichung erwünschter sozialer Ziele steigert oder hemmt und dass (b) 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) aufzeigen, dass das soziale Kapital der Schüler durch zwei Mechanismen beeinflusst wird und Schulabbruchtendenzen gehemmt – aber auch gefördert – werden können: Auf der Dimension der Schule (Makroebene) kann dies über Normen, Werte, Traditionen und Verhaltensrituale und auf der Dimension der Peer- und Lehrerbeziehungen

(Mikroebene) über Motivations-, Volitions- und Einstellungsvariablen geschehen. So lässt sich beispielsweise erklären, warum Schülerinnen und Schüler, die mit Mitschülern und Lehrerschaft nicht klar kommen, die Schule aus rein sozialen Gründen abbrechen (vgl. Croninger/Lee 2001) 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).

Im Ergebnis scheint der Einfluss der Schulen auf den Schulabbruch eindeutig. Aber es ist nicht nur die Struktur der Schule, ihre Leistungsorientierung oder die disziplinarische Organisation, die Arbeitsverhalten und Leistungsergebnisse beeinflussen und damit Schulabbruch-förderlich oder -hinderlich sind. Es kommen wesentliche Elemente dazu, denen Kelly (1993), Rumberger (1995) oder Valenzuela (1999) mit der Frage nachgegangen sind, was Schulen spezifisch tun, um Schulabbrüche zu verhindern – oder auch zu provozieren. Die Autoren konnten dabei ein ganzes Set an Praktiken zu Tage fördern, die Riehl (1999) zusammenfassend mit der Metapher „schools discharge students“ (S. 231) umschreibt. Dazu gehören gewisse, in Schulen übliche Praktiken zur Einstufung nach Leistung (,tracking' als der Differenzierung nach Begabung, oder ,streaming' als dem Einrichten von Leistungsklassen), die dazu führen können, dass 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.

Solche Erkenntnisse lenken den Blick auf eine im deutschsprachigen Europa im Gefolge der PISA-Diskussion besonders aktuelle, bislang aber wenig diskutierte Problematik: auf den möglichen Zusammenhang zwischen Schulabbruch und Leistungstests. Mit Rückgriff auf anglo-amerikanische Erkenntnisse, wonach gute Ergebnisse in Leistungstests in der Regel auch mit hohen Dropout-Quoten einhergehen (Rumberger/Palardy 2005; Wehlage/Rutter 1986) lässt sich eine ähnliche Entwicklung auch für Europa vermuten: Durch den gegenwärtigen Trend der PISA-Leistungsvergleiche wird auf die Schulen grosser Druck ausgeübt, Testscores zu erheben, aber wenig, um sicherzustellen, dass damit auch niedrige Quoten von Schulabbrüchen verbunden sind. Die Vermutung liegt deshalb nahe, dass der implizite und explizite auf die Schulen ausgeübte Druck, gute Leistungsergebnisse erzielen zu müssen, differenzierte Strategien nach sich zieht, schwache Schülerinnen und Schüler auszugrenzen. Denn zur Erreichung guter Testergebnisse sind leistungsschwache Schülerinnen und Schüler eher hinderlich zu erachten.

Aber, auch wenn dem *nicht* so wäre, es bleibt eine Dilemma-Situation, die nur schwer lösbar ist: Aufgrund der empirisch gesicherten Erkenntnis, dass die Gefährdung zum Schulabbruch schon in den ersten Schuljahren einsetzt und Leistungsversagen ein starker Prädiktor ist, folgt, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler früh schon mit geeigneten Leistungstests erfasst werden sollen. Auf diese Weise können sich Lehrpersonen ein genaues Bild der Fähigkeitsniveaus machen und Schülerinnen und Schüler entsprechend fördern, um sie vor

späterem Dropout zu schützen. Zwar ist eine solche Argumentation bemerkenswert, aber für die hier geschilderte Problemlage ist sie ungenau. Aus dem anglo-amerikanischen Raum liegen nämlich einige Untersuchungen vor, welche die unbeabsichtigte Wirkung von Leistungstests in mindestens zweierlei Hinsicht nachweisen (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 jedoch zweitens das Schulversagen, weil sich für Leistungsschwache negative Zirkelprozesse ergeben: Schlechte Leistungen führen zu niedrigem Prestige bei Lehrperson und Schülern und motivieren zu Verhaltensweisen, die zusätzlich wieder negativ belohnt werden. Solche Argumentationen bekommen vor dem Hintergrund von Helmkes (1992) oder Sanders (1997) Erkenntnissen zusätzliches Gewicht dadurch, dass Lehrpersonen Leistungsergebnisse fast ausschliesslich auf stabile Schülerpersönlichkeitsfaktoren zurückführen und Schüler sich von solchen Stereotypisierungen kaum aus eigener Kraft befreien können.

4. Prävention und Intervention

Was kann getan werden, um wirksame Dropout-Strategien zu implementieren? Die vorgeschalteten theoretischen Rahmensysteme mit ihrer integrierten Review lassen verschiedene Zugangswege offen. 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. Sie sind entweder auf alle oder ausschliesslich auf Schülerinnen und Schüler mit Dropout-Risiken ausgerichtet. Zur ersten Variante gehört das ALAS-Programm (Fashola/Slavin/Caldéron/Durán 1998), 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. Daneben gibt es *Alternativprogramme* wie das irische Projekt ‚Youthreach‘ (Stokes/O’Connell/Griffin 2000), das in 76 Zentren über das ganze Land verteilt ist und als Teil eines nationalen Bildungsprogrammes 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) die einen ähnlichen Fokus haben, jedoch nur auf dropout-gefährdete Jugendliche ausgerichtet sind und durch ein caring Team verstärkt werden. Aufgrund der Negativwahrnehmung in der Gesellschaft kämpfen solche Programme häufig um Attraktivität und ausreichende finanzielle Ressourcen.

Weil Schulabbruch jedoch sowohl ein leistungsbezogenes als auch ein soziales Problem darstellt, sind auch *Präventionsprogramme* erforderlich, die den Fokus sowohl auf das individuelle als auch auf das institutionelle Feld legen. Angesichts der langen individuellen Dropoutgeschichten, die mit frühen Distanzierungen und

Entfremdungen vom Schulbetrieb einher gehen, müssen solche Programme gemäss Rumberger (2004) möglichst frühzeitig und nicht erst in der Sekundarstufe I einsetzen. Beispiel für ein solches Programm ist das im Rahmen der „No Child Left Behind“-Strategie der amerikanischen Regierung eingesetzte School Dropout Prevention Program (SDPP) für Kinder ab neun Jahren (Furtick 2002).

In internationaler Sicht ist eine grosse Variabilität an Programmen festzustellen. Während sie sich in den USA, in Grossbritannien und in Australien explizit auf den Schulabbruch konzentrieren, sind sie in Deutschland in erster Linie auf Jugendliche mit Risikoentwicklungen wie Schulverweigerung, Schulabbruch oder Schulmüdigkeit ausgerichtet (Hofmann 2005; Schreiber/Kittel-Schröpfer 2002) oder auf solche, die später über den zweiten Bildungsweg den Hauptschulabschluss nachholen wollen (Drinck 1994). Über den Erfolg solcher Programme ist jedoch sehr wenig bekannt, was gemäss Hess (1995) oder Rumberger (2004) in erster Linie darauf zurückzuführen ist, dass kaum Evaluationen vorliegen, die sowohl Effizienz und Effektivität untersuchen. Deshalb sind auch vereinzelt vorliegende Befunde, die eine eher ernüchternde Bilanz ziehen, wenig aussagekräftig (White/Wehlage 1995).

5. Bilanz

Warum Schülerinnen und Schüler die Schule abbrechen, ist eine schwierig zu beantwortende Frage. Fest steht, dass das Bildungssystem seine Aufgabe vor dem Hintergrund nur unzureichend erfüllt, dass die Verfassungen aller europäischer 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, zwei Rahmensysteme zu formulieren, welche auf unterschiedlichen Verstehenshorizonten basieren. Dabei wurde deutlich, dass die traditionelle Dropoutforschung ihren Fokus ausschliesslich auf personale, familiäre und soziale Merkmale legt und Schulen deshalb von einer Verantwortungsübernahme bislang befreit gewesen sind. Anders jedoch 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, dass eine exklusiv auf die Leistungsaspekte ausgerichtete Beschäftigung mit der PISA-Thematik eine Erhöhung der Dropoutraten zur Folge haben könnte, ist eine hohe Schulabbruchquote auch als Qualitätsmangel des Bildungssystems zu verstehen. Erwerben solche Jugendlichen die nötigen Basisqualifikationen für das Leben in der Wissensgesellschaft nicht, dann ist dies an sich schon problematisch. Besonders virulent wird es, weil Schulabbruch überzufällig häufig in den von der PISA-Studie identifizierten schwächsten Population verbreitet ist, d.h. unter Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus, mit schlechten

Schulleistungen und aus unterprivilegierten Kulturen. Diese Population dürfte das ‚soziale Dynamit‘ des 21. Jahrhunderts werden.

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. Wenn Schulen erkennen, dass auch sie Wege finden müssen, um Schulabbruch zu verhindern, dann läuft die Diskussion in die richtige Richtung.

Literatur

- Alexander, K.L./Entwistle, D.R./Horsey, C.S., 1997: From first grade forward: Early foundations of high school dropout. In: *Sociology of Education*, Vol. 70, I. 2, pp. 87--107
- Anderson, D.K., 1993: Adolescent mothers drop out. In: *American Sociological Review*, Vol. 58, I. 5, pp. 735--738
- Astone, N.M./McLanahan, S.S., 1991: Family structure, parental practices and high school completion. In: *American Sociological Review*, Vol. 56, I. 3, 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, 15.08.2005, 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)
- Berktoold, 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*, Vol. 22, I. 1, S. 44--52
- Civil Rights Project, 2005: Dropout trends and remedies. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research.php>, 15.08.2005, 23 Seiten
- Coleman, J.S., 1988: Social capital in the creation of human capital. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 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, Vol. 103, I. 4, pp. 548--581
- Deutsche Industrie- und Handelskammer, 2003 : Initiative gegen Schul- und Ausbildungsabbruch. DIHK zur Abschlusserklärung der EU-Bildungsminister. <http://www.ihk.de/>, 15.08.2005, 2 Seiten
- 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
- Dynarski, M./Gleason, P., 1999: How can we help? Lessons from federal dropout prevention programs. Princeton, NJ
- Eckmann-Saillan, M./Bolzmann, C./de Rham, G., 1994: Jeunes sans qualification : trajectoires, situations et stratégies. Genève
- 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, Vol. 20, I. 13, 355--367
- EUROSTAT (2004). Arbeitskräfteerhebung, http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572592&_dad=portal&_schema=PORTAL, 15.10.2005, 3 Seiten
- Fashola, O.S./Slavin, R.E./Calderón, M./Durán, R., 2001: Effective programs for Latino students in elementary and middle schools. In: Slavin, L.E./Calderón, M., Eds., Effective programs for Latino students. Mahwah, NJ, pp. 1--66
- Finn, J.D., 1989: Withdrawing from school. In: Review of Educational Research, Vol. 59, I. 2, 117--142
- Fine, M., 1990: Framing dropouts: Notes on the politics of urban high school. Albany, NY
- Furtick, M., o. J.: County Youth Bureau Funded Program Directory. http://www.co.westchester.ny.us/youth/Directories_Forms/YouthBureauProgramDirectory.2002.pdf, 15.08.2005, 56 Seiten
- 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, Vol. 34, I. 2, 395--419
- 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
- Helmke, A., 1992: Selbstvertrauen und schulische Leistung. Göttingen
- Hess, G.A., 1995: Restructuring urban schools: A Chicago perspective. New York
- Hofmann, I., 2005: Schule – und dann? Förderangebote zur Prävention von Schulabbruch und Ausbildungslosigkeit. Halle

- 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: *Ganztagserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur - Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept*. In: ders. (Hrsg.). *Ganztagserziehung in der Schule*. Opladen, S. 12--48
- Illinois State Board of Education 2004: Report Card. <http://www.isbe.state.il.us/>, 15.08.2005, 10 Seiten
- Kelly D.M., 1993: *Last chance high: How boys and girls drop out of alternative schools*. New Haven, CO
- Lee, V.E./Burkam, D.T., 1992: Transferring high schools: An alternative to dropping out? In: *American Journal of Education*, Vol. 100, I. 4, 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*, Vol. 40, I. 2, 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*, Vol. 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*, Vol. 37, I. 4, pp. 907--945
- 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
- Renzulli, J.S./Park, S., 2002: *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented
- 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: JAI Press, pp.231--268
- Roderick, M., 1994: Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 31, I. 4, pp. 729--759
- Rumberger, R.W., 1995, Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 32, I. 3, pp. 583--625
- Rumberger, R.W., 2001:**
- Rumberger, R.W., 2004: What can be done to reduce school dropouts. In: Orfield, G. (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, pp. 131--155

- Rumberger, R.W./Larson, K.A., 1998: Student mobility and the increased risk of high school dropout. In: *American Journal of Education*, Vol. 107, I. 1, 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*, Vol. 41, I. 1, pp. 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. In: *Economics of Education Review*, Vol. 22, I. 4, pp. 353--366
- Rutter, M./Mortimer, B./Mortimer, P., 1980: *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim
- 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
- 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*. Dublin wurde nicht zitiert
- 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
- 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>, 15.08.2005, 7 Seiten
- Wehlage, G.G./Rutter, R.A., 1986: Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: *Teachers College Record*, Vol. 87, I. 3, pp. 374--392
- White, J.A./Wehlage, G.G., 1995: Community collaboration: If it is such a good idea, why is it so hard to do? In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, I. 1, pp. 23--38