

**DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
DEPARTEMENT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN  
Prof. Dr. Margrit Stamm  
Ordinariat für Erziehungswissenschaft  
Schwerpunkt Sozialisation und HUMANENTWICKLUNG  
Rue P.A. de Faucigny 2  
CH-1700 Fribourg**

Tel +41 (0)26 300 75 60 (MO bis DO)

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

Fax + 41 (0)26 300 97 11

[margrit.stamm@unifr.ch](mailto:margrit.stamm@unifr.ch)

[perso.unifr.ch/margrit.stamm/](http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/)

## **Abstract**

Seit den PISA-Untersuchungen gelten Schulleistungen als das Mass des Bildungserfolgs. Unbeachtet geblieben sind dabei andere bedeutsame Leistungsvariablen der Schuleffektivität wie Schulabgänge, -ausschlüsse und -abbrüche. Dieser Aufsatz untersucht die verschiedenen Formen von Schulabgängen auf der Basis alternativer Perspektiven der Schuleffektivitäts- und der Dropoutforschung. Während die Schuleffektivitätsforschung aufzeigen kann, welche schulischen Bedingungen zu freiwilligen Abgängen führen können, ist die Dropoutforschung in der Lage nachzuzeichnen, weshalb und auf welche Art und Weise Schulen ihre Schülerinnen und Schüler zu unfreiwilligen Abgängen bewegen. Im Ergebnis erweisen sich beide Perspektiven als nützlich und komplementär für die Untersuchung dessen, was Bildungserfolg in einem ganzheitlichen Sinne ausmacht.

Keywords: Schuleffektivitätsforschung, Dropout, Schulabbruch, Schulwechsel, Bildungserfolg.

## **Abstract**

Since the PISA- investigations school achievement is considered as the measure of educational success. Thereby different important achievement variables of the school effectiveness remained unconsidered such as school leavings, exclusions and dropouts. This essay examines the different forms of school dropout on the basis of alternative perspectives of the research on school effectiveness and on dropout. While the research on school effectiveness can point out, which school conditions lead to voluntary dropout, the research on dropout is able to highlight why and in which ways schools induce their students to involuntary dropout. On the whole, both perspectives are useful and complementary for the investigation of the educational success in an holistic sense.

# **Abgang, Ausschluss, Abbruch: ein neuer Blick auf die Schuleffektivität**

## **1. Einleitung**

Schuleffektivität ist eine wichtige Thematik für Wissenschaft und Bildungspolitik. Während die Wissenschaft anhand von Effektivitätskriterien zu erklären versucht, weshalb einige Schulen erfolgreicher sind als andere, liegt das Ziel der Bildungspolitik in der Identifikation und Optimierung von Schulen mit niedrigem Performanzlevel. Zentral ist dabei, wie Schuleffektivität gemessen wird. Seit der bahnbrechenden Studie von Rutter et al. (1980) geschieht dies über die schulischen Lernergebnisse und insbesondere über die Frage, welche Schulcharakteristika die positive Ausprägung von Schuleffektivität unterstützen können. Spätestens seit den PISA-Studien gilt die Testleistung als deren direktes und vielfach einziges Mass. Ein derart verengter Blick auf die Bildungseffektivität gilt allerdings nur für das deutschsprachige Europa, während im angelsächsischen Raum zunehmend andere wichtige Outcome-Masse wie Dropout-, Absentismus- oder Schülermobilitätsraten als alternative Hauptmerkmale von Schulqualität untersucht werden. Die Befunde machen dabei offensichtlich, dass Schulen möglicherweise weniger erfolgreich sind als dies der alleinige Fokus auf Testleistungen suggeriert (Lee/Burkam 2003; Osler/Hill 1999; Osler et al. 2001). Mit Blick auf die Dropoutquoten gelingt es den Schulen in den meisten Ländern nicht, alle Schülerinnen und Schüler zu einem Schulabschluss zu führen und damit eine ‚Haltekraft‘ zu garantieren. Dies gilt auch für Länder, in denen Bildungsstandardreformen umgesetzt sind und in dieser Hinsicht als hoch entwickelt gelten. Es zeigt sich nämlich, dass Dropout-Raten teilweise hoch sind und in Irland 16 Prozent, in den Niederlanden 14 Prozent, in Schweden 12 Prozent und in Australien und Neuseeland gar mehr als 25 Prozent betragen (Eurostat 2004). Damit wird jedoch auch in diesen Ländern eine Präambel jeder Bildungstheorie nicht erfüllt: dass ein gutes Bildungsniveau als Humankapital zu verstehen ist und dass Schule als zentrale Sozialisationsinstanz Ausbildung nicht verwehren darf.

Hierzulande wird die Dropout-Thematik nicht systematisch erforscht und auch nicht offen diskutiert, obwohl hinlänglich bekannt ist, dass Schulabbrecher in relativ beeindruckender Zahl existent sind (Statistisches Bundesamt 2004). Dropouts werden vorwiegend in den Medien problematisiert und in erster Linie mit den veränderten Aufwuchsbedingungen von Jugendlichen erklärt. In den angelsächsischen Ländern präsentiert sich die Situation anders. Dort konnte sich in den letzten Jahren eine Dropoutforschung etablieren, welche sich nicht nur auf Schulabbruch, sondern auf Schulabgänge aller Art konzentriert und darüber hinaus

den Einfluss der Schulen untersucht, ob, wie und weshalb Schülerinnen und Schüler ihre Schule verlassen oder bleiben (Lee/Burkam 2002; Rumberger 2004).

Hier setzt dieser Aufsatz ein. Er versucht, das Phänomen der Schulabbrecher anhand zweier Perspektiven untersuchen. Während die Schuleffektivitätsforschung aufzeigen kann, welche Schulbedingungen zu freiwilligen Abgängen führen können, ist die Dropoutforschung in der Lage nachzuzeichnen, weshalb und auf welche Art und Weise Schulen ihre Schülerinnen und Schüler zu unfreiwilligen Abgängen bewegen. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen dabei nicht nur die klassischen Schulabbrecher, sondern auch alternative Formen wie Abgänge auf Grund von Schulwechseln, Schulausschlüssen oder Schulausstiegen.

## **2. Das Problem**

In vielen anglo-amerikanischen Ländern sind «Dropouts» (USA) oder «Early Leavers» (Grossbritannien) als grosses öffentliches und wissenschaftlich bearbeitetes Problem anerkannt. Dropoutquoten, Schulabsentismusraten resp. das Ausmass von «attendance» (Hallam et al. 2006) bilden in diesen Ländern Indikatoren für die Bestimmung der Schulqualität. Im deutschsprachigen Europa findet sich der Begriff Dropout oder Schulabbrecher sowohl in der Fachliteratur als auch als statistisches Material nur ausnahmsweise (Drinck 1993; Stamm 2007). Gemäss dem Statistischen Bundesamt Deutschlands (2004) verliessen im Schuljahr 2004/2005 ca. 85 000 (7.6%) Jugendliche ohne qualifizierten Abschluss das Bildungssystem, in Europa sind es durchschnittlich 18%. In vielen Ländern, die über Längsschnittdaten verfügen, erweist sich die Tendenz als steigend. Dazu gehören England, Wales und Irland (Golschmidt/Wang 1999). Die hohe Durchschnittsquote hat die Organisation for Economics and Development (OECD) veranlasst, die Senkung der Dropout-Quote in den europäischen Ländern auf 10% als vorrangigen Benchmark für das Jahr 2010 zu erklären (Commission of the European Communities 2002).

Trotz der Brisanz der Thematik und des grossen Umfangs anglo-amerikanischer Literatur (Orfield 2004) gibt es viele offene Fragen. Weshalb beispielsweise ist ein grosser Teil der Literatur ausgefüllt mit stereotypen Portraits von Dropouts, die sie ausschliesslich als dumm und asozial, als deviant, retardiert und absonderlich kennzeichnet? Warum wird dem Individuum die alleinige Verantwortung für den Schulabbruch zugewiesen? In dieser Hinsicht ist der Begriff Dropout – Schulabbrecher – vielleicht einer der am häufigsten missbräuchlich gebrauchten Begriffe, weil er den Eindruck erweckt, dass der Schulabbruch einzig auf die Entscheidung des Einzelnen und damit auf seine psychologischen und sozialen Merkmale

zurückzuführen sei. Aber Dropouts sehen sich nicht durchgehend als Versager. Viele erachten den Schulabbruch als positiven Schritt in Richtung individueller Zielerreichung, als Teil eines wichtigen Entwicklungsprozesses, der das individuelle und soziale Erwachsenwerden markiert. Vorzeitiges Ausscheiden aus der Schule bedeutet somit je nach Typus etwas Anderes.

### **3. Der Status quo der Forschung**

Überblickt man die internationale Forschung zur Thematik des Schulabbruchs, so lassen sich zur Frage, ob und wie Schulen auf Schulabgänge Einfluss nehmen, zwei unterschiedliche Forschungszugänge ausmachen (Rumberger/Palardy 2005). Der erste Zugang fokussiert auf allgemeine Masse der Schuleffektivität (akademische und soziale Organisation) und auf sozio-ökonomische oder strukturelle Masse (Schülerzusammensetzung, Schulgrösse etc.). Diese Merkmale können dann zu Schulabgängen beitragen, wenn sie grundlegende Bedingungen des Schülerengagements negativ beeinflussen. Der zweite, kontrastive Weg der Abgangsbeeinflussung ist durch direkte, aber auch implizite Entscheidungen und Strategien gekennzeichnet, welche Schülerinnen und Schüler zur unfreiwilligen Distanzierung und zum Verlassen der Schule bewegen und als zeitweilige Suspension oder Beurlaubung vom Unterricht, als Schulausschluss oder -abbruch oder als forcierte Schulwechsel in Erscheinung treten. Während diese Abgänge schulinitiiert sind und Hauptgegenstand der Dropoutforschung bilden, sind die vorangehend dargestellten schülerinitiierten Abgangsformen mit der Schuleffektivitätsforschung verknüpft. In den nächsten Kapiteln werden diese beiden Perspektiven aus theoretischem und empirischem Blickwinkel erläutert.

#### **3.1 Schuleffektivitätsforschung**

Im deutschsprachigen Raum hat die Schuleffektivitätsforschung ihre Grundlage in den Erkenntnissen der Forschergruppe um Rutter (Rutter et al. 1980), die in der berühmten Abhandlung ‚Fünfzehntausend Stunden‘ die Wirkung der Schulen auf die Kinder untersuchte. Diese Erkenntnisse wurden in den achtziger Jahren unter der Frage ‚Was ist eine gute Schule?‘ (Steffens/Bargel 1987) weiter vertieft und die Antworten zu vielen, unterschiedlich ausführlichen Merkmalslisten zusammengefasst. Gemäss Scheerens und Bosker (1999) lassen sich solche Listen zu vier Faktorengruppen verdichten: Schülermerkmale, Schulressourcen, strukturelle Merkmale von Schulen sowie Schulprozesse. Sie alle sollen in unterschiedlicher

Art und Weise Schülerleistungen beeinflussen. Die ersten drei Faktoren werden verschiedentlich als Inputfaktoren bezeichnet, weil sie vorgegeben und durch die Schule nicht veränderbar sind (Lee/Burkam 2003). Bei der vierten Faktorengruppe handelt es sich hingegen um durch die Schule kontrollierbare Prozessfaktoren, die sich auf Praktiken, Strategien und Abläufe beziehen. Die Unterscheidung von veränder- resp. kontrollierbaren und nicht-veränder- resp. nicht-kontrollierbaren Faktoren ist aus empirischer und theoretischer Sicht allerdings alles andere als eindeutig (Rumberger/Thomas 2000). Nachfolgend werden die aktuell verfügbaren Befunde zu diesen vier Faktorengruppen im Hinblick auf die Schulabgangsproblematik diskutiert.

**Strukturelle Charakteristika:** Zu den strukturellen Merkmalen wie Grösse, Lage und Art der Schule und ihre Verknüpfung mit Dropout gibt es eine bemerkenswerte Debatte. Dabei sind sowohl Studien verfügbar, welche derartige Zusammenhänge stützen als auch solche, die sie zurückweisen. Deshalb bleibt insgesamt unklar, inwiefern die strukturellen Charakteristika für die Unterschiede in den Lernergebnissen verantwortlich zeichnen. Goldschmidt und Wang (1999) belegten beispielsweise, dass sowohl die geografische Lage als auch die Grösse einer Schule und der Schultyp Einfluss auf Schülerleistungen und auf Dropoutverhalten haben. Ähnlich untersuchten Lee (1996) und später Lee und Loeb (2000) in einer Review die Effekte der Schulorganisation auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Rolle der Schulgrösse. Die Autoren gelangten zum Schluss, dass zwar die meisten der untersuchten Studien entsprechende Effekte nachweisen konnten, es jedoch trotzdem unwahrscheinlich sei, dass die Grösse allein einen direkten Effekt auf das Abbruchverhalten ausübe. Eher sei anzunehmen, dass in kleineren Schulen andere Faktoren als in grossen Schulen eine Rolle spielten, wie etwa stärkere Beziehungen zwischen Schülern und Lehrpersonen oder ein positiveres Engagement derselben. Ähnlich hat Fend (1998) festgehalten, dass wohl die entscheidende Schlussfolgerung aus den vielen Erhebungen diejenige sei, den strukturellen Merkmalen weniger Bedeutung beizumessen als der konkreten Binnengestaltung und der sozialen Binnengliederung einer Schule. Insgesamt lassen die verfügbaren Untersuchungen offen, inwiefern strukturelle Charakteristika selbst für die Unterschiede in den Lernergebnissen und im Dropoutverhalten verantwortlich sind oder ob diese mit Unterschieden in den Schülermerkmalen und Schulressourcen einher gehen. Diese wiederum sind bekanntlich häufig mit den strukturellen Besonderheiten von Schulen assoziiert.

**Schulressourcen:** Lange Jahre war die Idee, dass Lehrpersonen die Schulleistung entscheidend beeinflussen, unbestritten gewesen. In den späten achtziger und anfangs der neunziger Jahre

hat jedoch eine Kontroverse um den Einfluss der finanziellen Ressourcen diese Eindeutigkeit gestört. Seit dieser Zeit gibt es eine bemerkenswerte Debatte über das Ausmass, in welchem Schulressourcen an der Schuleffektivität beteiligt sind. Ausgelöst wurde sie durch Hanushek (1989), der in einer Metastudie den Effekt von Schul- und Unterrichtsausgaben auf Schulleistungen untersucht hatte und zum Schluss kam, dass es trotz nachgewiesener grosser Differenzen in den Schulleistungen zwischen den Schulen keinen systematischen Zusammenhang zwischen Ausgaben und Schulleistungen gäbe und Gleiches auch für Lehrerfahrungen und Klassengrössen gelte. Eine Reanalyse von Hedges (1994) eruierte allerdings unter Verwendung eines etwas anderen methodischen Zugangs zumindest gewisse positive Effekte von finanziellen Ressourcen auf die Schulleistungen und auf geringe Dropoutquoten. Neuere Untersuchungen von Wenglinsky (1997), Elliott (1998) oder Hanushek (2005) bestätigen diese Befunde. Insgesamt unterstützen die angloamerikanischen Untersuchungen die Annahme weitgehend, dass es keinen linearen Zusammenhang zwischen dem Budget, über das eine Schule verfügen kann und der Güte der Schulleistungen resp. der Dropoutquoten einer Schule gibt. Steigende Ausgaben für Bildungsinputs resultieren somit nicht in steigenden Bildungsoutputs in Form von besseren Schulleistungen oder niedrigen Schulabgangsraten. Für die europäischen Länder stehen zwar keine Untersuchungen in ausreichender Anzahl zur Verfügung, doch gibt es zumindest eine vielfältige Kritik an empirischen Produktivitätsuntersuchungen (vgl. (Psacharopoulos 2002)). Zum Einen bezieht sich diese Kritik auf grundsätzliche Probleme wie die Beschränkung auf Fachleistungen als Effektivitätskriterium, zum Anderen auf Querschnittanalysen. Diese seien ausserstande, die in den gemessenen Leistungsniveaus zum Ausdruck kommenden kumulativen Lernergebnisse abzubilden. Spezifischerer Art sind Einwände, dass Analysen zu Merkmalen schulischer Ressourcenausstattung als direkte Wirkfaktoren konzeptualisieren würden (Weiss/Preuschoff 2004).

Schülermerkmale: Traditionellerweise haben sich Versuche, Schulabgänge zu erklären, auf psychologische Modelle der Ausbildungspersistenz konzentriert und dabei den Impact individueller Fähigkeiten und Dispositionen auf den Abgang besonders betont. Entsprechend wurden Abgänger von Bleibern über ungünstige Persönlichkeitsmerkmale wie rebellisches Verhalten oder geringe Anstrengungsbereitschaft unterschieden. Eindeutigster Tenor der aktuellen internationalen Schuleffektivitätsforschung ist der Befund, wonach zwischen Schülermerkmalen und Schulleistungen ein Zusammenhang besteht. Viele Studien zeigen auf, dass solche Charakteristika in einer ähnlichen Weise auch Schulabgänge beeinflussen. Dabei ist die Liste der potenziellen Prädiktoren lang und ziemlich konsistent. Sie lassen sich drei

Kategorien zuteilen: (a) dem sozialen Hintergrund (sozio-ökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Geschlecht, Kultur), (b) dem leistungsrelevanten Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten/Testergebnisse, Klassenrepetition, (c) den personbezogenen und umweltabhängigen Faktoren (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen). Da in der Tradition der Schuleffektivitätsforschung das Individuum selbst für den Schulabbruch verantwortlich gemacht wird, gelten Jugendliche, die verschiedene dieser Faktoren auf sich vereinigen, als ‚Risikoschüler‘ und Schulen, welche eine grosse Anzahl solcher Schüler zu unterrichten haben, als ‚Risikoschulen‘ (Keogh 1999). Am eindeutigsten sind Untersuchungen, die Geschlecht, Herkunft, Sprache, schlechte Schulleistungen und niedrige kognitive Fähigkeiten als Dropout-Prädiktoren ausweisen (vgl. zusammenfassend Rumberger/Larson 1998; Rumberger/Palardy 2005). Aussagekräftige Faktoren sind ferner häufige Wohnort- resp. Schulwechsel (Rumberger/Larson 1998) oder Jobben neben der Schule (Rumberger/Lamb 2002). Von der Effektivitätsforschung erstaunlicherweise kaum berücksichtigt werden Befunde aus der Hochbegabungsforschung. Sie kann jedoch nachweisen, dass auch unter hoch begabten Jugendlichen Schulabbruch kein seltenes Ereignis darstellt (Lajoie/Shore 1981; Renzulli/Park 2003) und auch hier ähnliche Prädiktoren – insbesondere schlechte Schulnoten (welche auf Underachievement verweisen, vgl. McCall et al. 1992), personbezogene Faktoren wie mangelnde Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen und Wohnortwechsel – wirksam sind. 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 an deutschsprachigen (Bless et al. 2005) und anglo-amerikanischen Untersuchungen (Grison/Shepard 1989; Roderick 1994; Rumberger 1995) nach, dass Klassenrepetition, insbesondere in den ersten Schuljahren, die Chance zum Schulabbruch um das Vierfache erhöht und dass dies auch nach Kontrolle von sozio-ökonomischem Status, Schulleistung und Schulfaktoren gilt.

Wichtigste Erkenntnis der hier referierten Studien ist der Befund, dass die Netto-Effekte (die um die Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler korrigierten Leistungen auf Individualebene) auf zwei Variablen-Kategorien zurückgeführt werden können: auf die Zusammensetzung der Schülerschaft und auf veränderbare Schulvariablen (Führungsstil, Unterrichtsmethoden und Schulklima). Genau hierin liegt allerdings eine mit Schulabgangsmustern verknüpfte Problematik. Die Auswirkungen der Zusammensetzung der Schülerschaft werden meist als gegebene Faktoren erachtet. Nimmt man jedoch die

Erkenntnisse solcher Studien in den Blick, die sich mit Schülermerkmalen befassen, dann wird deutlich, dass dem überhaupt nicht so ist: Auch die Zusammensetzung der Schülerschaft ist veränderbar, nicht nur durch traditionelle Zulassungs- und Selektionsmechanismen, sondern ebenso durch vielfältige, prozesshafte Aussonderungsverfahren.

Prozessmerkmale: Während Schulen die vorangehend diskutierten Faktoren lediglich in geringem Ausmass kontrollieren können, liegt es in ihrer Hand, wie sie Organisationsprozesse gestalten, welchen Unterricht sie erteilen und welches Lernklima sie ihren Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen. Gemäss Kronig et al. (2000), Weinert (2001) oder Wunder (2006) sind vor allem solche Schulen am erfolgreichsten, in denen ein hoher Konsens im Kollegium besteht, Schüler- und Lehrerschaft in einem positiven Klassenklima eng und effektiv zusammenarbeiten und letztere eine hohe Erwartungs- und Anerkennungshaltung unabhängig von nationalsprachlichen Zugehörigkeiten zeigen. Interessanterweise liefern Studien, welche die Prozessmerkmale von Schulen im Hinblick auf Schulabgänge untersuchen, fast identische Befunde. Byrk und Thum (1989) oder Rumberger (1995) konnten nachweisen, dass Aspekte des Schulklimas Schulabgänge voraussagen können und dass dieser Befund auch nach Kontrolle der Hintergrundmerkmale der Schülerschaft, der Schulressourcen und der Strukturmerkmale gilt. So waren die Dropout-Raten dort niedrig, wo Schülerinnen und Schüler die Beziehungen zu ihren Lehrkräften als positiv und den Unterricht als anspruchsvoll bezeichneten und berichteten, häufig Hausaufgaben zu machen, während hohe Dropoutraten mit largen Disziplinierungssystemen, Problemen innerhalb des Kollegiums, mit generell niedrigen Erwartungshaltungen gegenüber Schülerinnen und Schülern und mit geringem Aufwand für Hausaufgaben einher gingen. Seit Rutter et al. (1980), Coleman (1990) und Tinto (1993) gilt auch das Schulethos als bedeutsame Variable. Ihre Aussage, wonach die Qualität der sozialen Beziehungen die Lernqualität eines Individuums unterstützt oder behindert und einen wesentlichen Anteil an der Haltekraft von Schulen habe, lässt sich dahingehend interpretieren, dass Schulabgänge das Ergebnis unvollständiger und fehlerhafter Integration sind. Schülerinnen und Schüler bleiben folgedessen nur so lange in der Schule, wie sie sozial und akademisch integriert sind, sich zugehörig fühlen und sich für den Schulstoff engagieren können. Auf solchen Gedankengängen bauen auch viele deutschsprachige Studien auf (Aurin 1990; Senge 1997; Seydel 2005).

Im Ergebnis verweisen die Befunde zu den einzelnen Faktoren der Schuleffektivitätsforschung darauf, dass viele Aspekte schulischer Leistung – Testergebnisse, Noten, Präsenz, Absentismus- und Mobilitätsraten – von einer ganzen Anzahl

Schulcharakteristika in einer ähnlichen Art und Weise beeinflusst werden. Allerdings hat sich in der OECD-Studie «Schools and Quality» (1989) für die deutschsprachigen Länder Europas der überraschende Befund gezeigt, dass vor allem weiche Faktoren wie Schul- und Unterrichtsprozesse, insbesondere das Ethos einer Schule, in deutlich engerem Zusammenhang mit der Qualität der Schulleistungen stehen als harte, quantitative und leicht erfassbare Faktoren wie Schulgrösse oder Ressourcen.

Insgesamt hilft die Perspektive der Schuleffektivitätsforschung zu erklären, weshalb einzelne Schülerinnen und Schüler freiwillig eine Schuldistanzierung entwickeln, jedoch nicht, weshalb sie dies unfreiwillig tun. Hinweise, wonach ein beträchtlicher Anteil von Schulabgängern die Schule unfreiwillig und auf unterschiedlichen Wegen verlassen müssen, sind jedoch zahlreich (Rumberger 1995; Finn 1991) und auch für den deutschen Sprachraum belegt (Hascher et al., 2006; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002). Die zweite Perspektive ist deshalb der Dropout-Forschung gewidmet.

### 3.2 Dropoutforschung

Den Kern der neueren Dropoutforschung bilden Arbeiten, welche den Blick auf die institutionelle Perspektive und damit auf die Rolle der Schule lenken (Rumberger 1995; Valenzuela 1999; Blaug 2001; Gaupp/Hofmann-Lun 2005). Anders als die Schuleffektivitätsforschung spricht sie die impliziten Schulprozesse an und fragt: Was tun Schulen spezifisch, um Schulabbrüche zu verhindern – oder zu provozieren? Damit distanziert sie sich von der traditionellen Vorstellung, wonach Dropout als eine Form sozialer Devianz zu verstehen sei, die sich mit individuellen Risikofaktoren erklären lasse und allein in die Verantwortung des einzelnen Schülers zu legen sei. Ein solches Verständnis liegt auch dem Begriff ‚Dropout‘ zu Grunde, impliziert er doch, dass der Schulabbruch einzig auf die Entscheidung des jugendlichen Heranwachsenden zurückzuführen ist.

Dass Schulen offenbar wesentlich zu Entscheidungen beitragen, die zum Schulabbruch führen, lässt sich verschiedenen Studien entnehmen, die sich mit Abgangsmotiven befassen. Sie liefern bemerkenswerte Evidenz für die Annahme, dass die grosse Mehrheit der Abgänger durchaus fähig wären, in der Schule befriedigende Arbeit zu leisten. Gemäss Willett und Singer (1991), Tinto (1993) oder Riehl (1999) verlassen nur zwischen 15 und 25 Prozent der Jugendlichen die Schule auf Grund mangelnder intellektueller Leistungsfähigkeit. Fast identische Befunde stammen aus einer älteren deutschen Untersuchung zu den Schulabbrüchen an Gymnasien von Peisert und Dahrendorf (1967). Da solche Schulversager

(«academic dismissals», Tinto [1993]) die Schule auf Grund ungenügender Noten oder nicht bestandener Prüfungen verlassen, entsprechen sie dem prävalenten Stereotyp des Schulabbrechers mit niedriger Intelligenz und schlechten Schulleistungen. Drei Viertel der Abgänger sind jedoch Jugendliche mit passablen bis guten Schulleistungen. Welche Motive bewegen sie zum Schulabbruch, wenn mangelnde Leistungsfähigkeit nicht der Abgangsgrund ist? Sind es ausschliesslich freiwillige Abgänge, wie sie etwa im Schweizer Nationalfondsprojekt bei den «révoltés anticonformistes» (Eckmann-Saillant et al. 1994, S. 152) aufscheinen? Dabei handelt es sich um intelligente und kreative Jugendliche aus eher bildungsnahen Elternhäusern, die häufig sozial isoliert sind und sich emotional langsam von der Schule entfernt haben, so dass der Schulabbruch für sie zu einem positiven Schritt in Richtung ihres individuellen Ziels wird, eine neue Freiheit zu erreichen. Solche kontradiktorischen Befunde werden in der Dropoutforschung bislang nur am Rande diskutiert. Deshalb wird auch kaum diskutiert, dass die Gründe für und die Ausgestaltung von Schulabgängen recht unterschiedlicher Natur sein dürften.

### 3.2.1 Theorie- und empiriebasierte Erklärungsmuster

Es liegen jedoch einige wenige theorie- und empiriebasierten Erklärungsmuster vor. Riehl (1999) beispielsweise konzentriert sich in ihrer Studie auf die Strategien und Praktiken, wie Schulen ihre Schülerinnen und Schüler entlassen, ausschliessen oder freistellen. Ihre inzwischen mehrfach zitierte Metapher «Schools discharge students» (p. 233) steht für ihren empirisch gestützten Befund, dass Schulen vielfältige Aussonderungsstrategien praktizieren und sich dabei an ihrem institutionellen Bewusstsein orientieren. Gemäss Riehl (ebd.) ist Dropout sowohl als Reflexion institutionellen (und weniger: individuellen) Verhaltens zu verstehen als auch als Impact, den die Organisation auf die Schülerschaft hat. Das theoretische Fundament ihrer Aussage bilden zwei Entwicklungsrichtungen der Systemtheorie, die rationale (resp. ‚strukturelle Kontingenztheorie‘) und die institutionelle Systemtheorie (resp. ‚soziologischer Institutionalismus‘). Beide Theorien unterstützen die Annahme, dass bei Schulausschluss- und Schulabbruchprozessen das Umfeld der Schulen, die bildungspolitischen Vorgaben der Behörden und die Ansprüche der Eltern eine grosse Rolle spielen. Gemäss dem rationalen Ansatz verfolgen Schulen in erster Linie das Ziel, sich durch Leistungsorientierung zu legitimieren. Ein Weg, dieses Ziel zu erreichen liegt deshalb darin, das Anspruchsniveau hoch zu setzen und die Misserfolgsrate durch Rückstufungs- und Aussonderungsprozesse klein zu halten. Diese beinhalten unterschiedliche Praktiken, die dazu

führen können, dass Schülerinnen und Schüler kontinuierlich Prüfungen nicht bestehen, als leistungsschwach etikettiert und entmutigt werden und die Schule dann auf ‚eigene‘ Initiative verlassen. Sie werden so zum allmählichen Aussteigen und zum Verlassen der Schule geradezu gedrängt.

Gemäss dem soziologischen Institutionalismus versuchen Schulen hingegen, sich gegenüber der Gesellschaft nicht nur durch leistungsorientierte, sondern auch durch erzieherische Ziele zu legitimieren. Solche Schulen lassen nicht nur schlechte, sondern auch verhaltenschwierige Schülerinnen und Schüler austreten, welche ihren Vorstellungen und Zielsetzungen nicht entsprechen. Offizielle Schulausschlüsse sind in verschiedenen Ländern gegenwärtig stark im Trend, insbesondere in England (Osler/Hill 1999; Osler et al. 2001), in den USA (Costenbader/Markson 1998), in Australien (McMillan et al. 2005), aber auch in Deutschland (Ehmann/Rademacker 2003). In der Schweiz sind es so genannte Time-out Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen für eine bestimmte Zeit aufnehmen, um sie dann wieder in der regulären Schule zu reintegrieren. Aus den beiden aktuellen Evaluationen zu Time-Out-Projekten (Mettauer 2005; Hascher et al. 2006) wissen wir jedoch, dass 70 Prozent ausgeschlossen werden und nicht mehr in die Schule zurückkehren. Von den 113 im Jahr 2003 im Kanton Zürich temporär Ausgeschlossenen waren dies 84 Fälle, d.h. ein Prozent eines Schülerjahrganges (Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2004).

Solche Fakten belegen, dass Schulabbrecher keine homogene Gruppe sind, sondern sich in verschiedene Subgruppen mit sehr unterschiedlichen Schulabgangsmotiven und -verläufen aufsplitten lassen. Eine besondere Akzentuierung erhält dieser Sachverhalt durch neue Dropout-Untersuchungen aus dem Bereich der Schülermobilität. Dabei handelt es sich um einen Forschungskorpus, der Schulwechsler unter dem Blickwinkel des forcierten Schulabgangs betrachtet. Im Hinblick auf unsere Fragestellung besonders bedeutsam sind die Befunde von Lee und Burkam (1992) oder Swanson und Schneider (1999), wonach es sich bei mehr als 50 Prozent der Schulaustritte um Schulwechsel handelt, die nicht mit einem Umzug der Familie einher gehen, sondern ihre Ursache in verdeckten oder offenen, von der Schule arrangierten Abgängen oder Ausschlüssen haben. Heinlein und Shinn (2000), Strand und Demie (2006) oder Rumberger und Larson (1998) weisen nach, dass Schülermobilität in solchen Fällen zusätzlich nachteilige Effekte auf Schulleistungen hat. In vielen Fällen scheinen Transfers somit eine weitere Subgruppe von unfreiwilligem freiwilligem Dropout zu sein.

Wie verlaufen Ausschluss- und Aussonderungsprozesse? Gemäss Riehl (1999) institutionalisieren Schulen in der Regel ausladende bürokratische Abläufe, um Schulabgänge zu erfassen. Solche Prozesse können im Falle freiwilliger Schulabgänge durch die Schülerinnen und Schüler selbst initiiert sein, wenn sie an eine andere Schule wechseln wollen oder explizit die Absicht äussern, die Schule abzubrechen. Wenn sie allerdings nicht befördert oder als verhaltensmässig untragbar etikettiert werden, dann liegt die Initiative bei den Schulen. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Entscheidungsprozesse eines Kollegiums, wenn es um einen offiziellen Schulausschluss geht. Sie stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Bedeutung, welche der Disziplin zugesprochen wird. Insbesondere Bowditch (1993) untersuchte Disziplinierungsprozesse genauer und kam zum Schluss, dass Indikatoren, welche die Schulen zur Identifikation von Problemschülern nutzen, identisch sind mit den Indikatoren zur Identifikation von Dropouts. Nicht überraschend ist deshalb ihr Befund, dass Geschlecht und Ethnie oder sozialer Hintergrund eine grosse Rolle dabei spielen, welche Schülerinnen und Schüler diszipliniert werden und welche nicht. Mit aller Deutlichkeit bildet sich dieses Ergebnis in den Schweizer Time-out-Evaluationen ab. Mettauer (2005) fand unter den Time-outs 80 Prozent Jungen und 52 Prozent ohne Schweizer Pass (im Gegensatz zu 27.5 Prozent in der Schülerpopulation der Sekundarstufe I des Kantons Zürich, vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2004), während Hascher et al. (2006) zwar keine präzisen Angaben machen, aus ihren Ausführungen allerdings der Schluss zu ziehen ist, dass Minoritäten ebenfalls stark übervertreten sind. Jungen machen in ihrer Studie 85 Prozent der Time-outs aus. Fast identische Befunde berichten Rumberger (1995) oder Osler und Hill (1999). Wenn somit drei von vier Time-outs zu Schulabbrechern werden, dann stellt sich die Frage, welche Kriterien denn letztlich für diesen Entscheid verantwortlich gemacht werden.

### 3.2.3 Wie werden Schüler zu Dropouts gemacht?

Die entscheidungsrelevanten Kriterien scheinen alles andere als klar zu sein. Gemäss Riehl (1999) trifft der grössere Teil der Schulen den Entscheid auf der Basis der Lernfortschritte in Bezug zum Alter des Schülers oder der Schülerin. Erreichen sie trotz einer oder mehrerer Klassenwiederholungen die Minimalstandards nicht, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Schritte unternommen werden, um sie aus der Klasse zu nehmen. Dabei kann es sich um einen spezifischen Aussonderungsprozess oder um die Suche nach einer alternativen Platzierung in einem anderen Setting handeln. Gemäss Bowditch (1993) spielen in solchen Aussonderungsprozessen Rollenerwartungen an die Schülerinnen und Schüler und die

Bewertung, inwiefern sie diesen Erwartungen entsprechen, eine wesentliche Rolle. Negative Beurteilungen können zu subtilen Formen von ‚Push-out‘ führen, vor allem dann, wenn Lehrpersonen die Suspension als Einschüchterungsmittel verwenden. Unsere Schulabsentismus-Studie (Stamm 2007) verweist jedoch auf die starke Gewichtung der Schülerpräsenz, wenn es um die Frage der Verhaltenskonformität oder Risikobelastung eines Jugendlichen geht. Neun der zehn in unserer Studie berichteten Schulausschlüsse basierten auf geringer Schulpräsenz, d.h. auf vorherigem manifestem Schulschwänzen und massiven Verhaltensproblemen. Selbstverständlich wäre einzuwenden, dass massives Schulschwänzen auch ein Indikator für eine manifeste Schuldistanzierung darstellt und deshalb in individuelle Schülerverantwortung gelegt werden muss. Sowohl die Befunde von Riehl (1999) als auch von Lee und Croninger (2001) oder von Beekhoven und Dekkers (2005) weisen nach, dass sich Schulen mit geringen Schulausschluss- und Schulabbruchraten nicht durch rigide Präsenzkontrolle, sondern durch ausgeprägte Partizipationsmodi von Schulen mit höheren Abgangsraten unterscheiden. Damit scheint auch hier die Verbindung von Ausschlussentscheiden und Schulethos auf.

Im Anschluss an Finn (1989) haben Lee und Croninger (2001) mit ihrem Partizipations-Identifikationsmodell aufgezeigt, welche unterschiedlichen Arten von Partizipation und Bindeverhalten Schulen pflegen und unterstützen. Während die einen Schulen Schülerinnen und Schüler mit mangelhafter Schulpräsenz zu reintegrieren und ihnen Unterstützung anzubieten versuchen, werden diese in anderen Schulen auf Grund rigider Absenzensysteme als Unruhestifter und Problemschüler etikettiert und mit Suspensionsverweisen eingeschüchtert. Repressive Massnahmen waren denn auch in mehr als der Hälfte der Fälle das Hauptziel der Einweisung in Time-out-Schulen. Gemäss Mettauer (2006, S. 13) beinhalteten diese Massnahmen das Ziel, «Grenzen aufzuzeigen», «Denkzettel zu verpassen» oder «ein Beispiel zu statuieren». Ähnliche Befunde liefert die Untersuchung von Osler et al. (2001) zu den Schulausschlüssen in Grossbritannien. Sie nennen Praktiken wie routinemässige Disziplinierungsaktivitäten, Repression und Sanktion, Blossstellungen, Blamagen sowie Mobbing, welche dazu beitragen, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler immer stärker in den Teufelskreis der Schuldistanzierung und des Rückzugs geraten. Sind damit zunehmend schlechte Schulleistungen verbunden, nimmt nicht nur ihr Prestige bei Lehrpersonen weiter ab, sondern sie werden zusätzlich mit neuen Etikettierungen der «hopeless absentees» (Reid 2005, 62) versehen, die sie zu Verhaltensweisen motivieren, welche zusätzlich wieder negativ belohnt werden.

Wenn Schulabbrecher keine homogene Gruppe darstellen, dann wird auch verständlich, dass schulische Aussonderungsprozesse unterschiedliche Formen annehmen können. Erstens kann eine Schule den Ausschluss- und Abgangsprozess in aktiver Weise nutzen, um einen Schüler oder eine Schülerin schnell von der Schule zu weisen. Solche Prozesse sind meist eskalativer und kumulativer Art. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass dem Akt der Aussonderung Handlungen vorangegangen sind, die das Fass zum Überlaufen' gebracht haben. Hinweise für solche Abgangsformen liefern beide Schweizer Time-out-Evaluationen (Mettauer 2006; Hascher et al. 2006). Eine zweite Form findet sich sowohl in diesen Evaluationen als auch in einigen empirischen Untersuchungen aus den USA (Riehl 1999; Rumberger 2001) und aus Grossbritannien (Osler et al. 2001): Schülerinnen und Schüler werden gegen ihren Willen von ihren Lehrpersonen zu Schulabbruch und Schulaustritt gezwungen, obwohl sie keine Schulversager sind, sondern sich ausschliesslich durch auffälliges Verhalten auszeichnen. Gewissermassen den Gegenpol bildet die dritte Aussonderungsform. Dabei handelt es sich um passive Schulen, welche die fehlende Schulpräsenz und andere Rückzugsprozesse der Schülerinnen und Schüler nicht sanktionieren, sich auch um soziale und lernförderliche Bedingungen futieren, das Schülerengagement nicht fördern und deshalb die Entfremdung geradezu provozieren. Hallam et al. (2006) sehen die Ursache für diese Passivität darin, dass Schulen auf gängige Erklärungsmuster zurückgreifen und massives Schulschwänzen und Problemverhalten als Ausdruck einer individuellen Problemgeschichte interpretieren. Deshalb übertragen sie die Verantwortung alleine dem Jugendlichen und seiner Familie. Diese Perspektive ist konsistent mit verschiedenen Theorien von Dropout, welche das Engagement der Schülerschaft als Prädiktor für Entfremdung sehen (Finn 1989; Wehlage et al. 1989). Damit verwandt ist die vierte Aussonderungsform. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass eine Schule mangelnde Schulpräsenz und Rückzugsprozesse von Schülerinnen und Schülern zwar ebenfalls akzeptiert, sich jedoch aktiv darum bemüht, sie in geeigneteren Ausbildungsinstitutionen zu platzieren. Die fünfte Aussonderungsform umfasst schliesslich Schulen, welche die Rückzugsprozesse und Verhaltensauffälligkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler unterbrechen und Suspensionsandrohungen als Signal nutzen, sie aufzurütteln und ihnen aufzuzeigen, wie wesentlich schulische Partizipation und Leistungsfähigkeit für die Schul- und Berufslaufbahn ist. Für die beiden letztgenannten Aussonderungsvarianten finden sich sowohl bei Mettauer (2005) als auch Hascher et al. (2006) entsprechende Beispiele.

Insgesamt belegen diese Forschungsergebnisse, dass sich Schulen in der Art und Weise unterscheiden, wie sie Aussonderungsstrategien und -prozesse formulieren und organisieren. Sie definieren nicht nur Partizipation und Identifikation unterschiedlich, sondern auch die

Standards, wann ein Schüler oder eine Schülerin als Dropout bezeichnet wird. Deshalb sind auch die Gründe und Formen unterschiedlich, weshalb und wie einzelne Jugendliche aussortiert werden. Sie können technischer (Klassenrepetitionen, Nicht-Versetzung) oder institutioneller Art sein (Schulabschluss, Schulwechsel). Schulen haben somit auf die Zusammensetzung ihrer Schülerschaft einen bedeutenden Einfluss: Sie können sowohl bestimmen, ob Schülerinnen und Schüler bleiben oder die Schule verlassen als auch, ob sie Schulwechsler werden. Aber Schulen entscheiden auch darüber, ob sie Abbrüche oder Abgänge geschehen lassen wollen. Solche vielfältigen Handlungsmuster sind es auch, welche die kritische Frage, weshalb solche Jugendliche risikogefährdet sind, nicht eindeutig beantwortbar machen: Sind sie risikogefährdet, weil sie die Schule nicht beenden können oder beenden wollen? Oder sind sie risikogefährdet, weil die Schule ihr Verhalten als problematisch etikettiert und auf dieser Basis ihr Wegdriften ermutigt, ihren Abgang provoziert oder festsetzt?

#### **4. Konklusion**

Basierend auf der These, dass Bildungserfolg zunehmend mit den Schulleistungen als Effektivitätskriterium gleich gesetzt wird, hat dieser Aufsatz anhand von zwei alternativen Perspektiven aufgezeigt, dass Dropout in Form von Schulabgängen, -ausschlüssen und -abbrüchen einen weiteren wichtigen Qualitätsindikator von Schulleistung darstellt, den die Schulen teilweise kontrollieren können. Eine Perspektive basierte auf der Schuleffektivitätsforschung. Sie geht davon aus, dass nicht nur Noten, Testleistungen oder Schulengagement, sondern auch Schulabgänge durch eine Reihe von Bedingungsfaktoren der Schulen beeinflusst werden. Futieren sie sich um die notwendigen sozialen und lernförderlichen Bedingungen, welche für Engagement und Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler zentral wären, dann fördern sie freiwillige Entfremdung und damit Dropout- und Transferverhalten. Besonders deutlich macht diese Perspektive, dass Schulen derartiges Rückzugsverhalten indirekt durch ihre Effekte auf das Schülerengagement beeinflussen. Anders hingegen die zweite Perspektive der Dropoutforschung. Sie fokussiert auf die vielfältigen Formen unfreiwilliger Abgänge. Ob junge Menschen von der Schule ausgeschlossen oder zum Schulwechsel genötigt werden, hängt allerdings zumindest teilweise von Kontextfaktoren und von den Ansprüchen, Vorstellungen und Einschränkungen ab, denen Schulen von bildungspolitischer oder Eltern-Seite her unterworfen sind.

Im Ergebnis erweisen sich beide Forschungsperspektiven als komplementär und für die Untersuchung des hier zur Diskussion gestellten Dropout-Phänomens als wichtig. Während die Schuleffektivitätsforschung die Grundlage für die Erklärung freiwilliger Schulabgänge schafft, ist die Dropout-Forschung in der Lage zu erklären, wie unfreiwillige Abgänge zu Stande kommen. Schulen kontrollieren Entscheidungen zum Dropout-Verhalten, wählen jedoch sehr unterschiedliche Aussonderungsstrategien und produzieren auch unterschiedliche Aussonderungsraten. Die Gegenüberstellung dieser beiden Paradigmen erlaubt damit eine Überwindung des bisher dominierenden, einseitigen Erklärungsmusters des freiwilligen Schulabbrechers, der für seinen Entscheid selbst verantwortlich ist. Das Erklärungsmuster des freiwilligen Abgangs ist allerdings nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Gesellschaft allgemein, insbesondere bei Lehrpersonen und Bildungsverwaltungen, weit stärker verbreitet als das Erklärungsmuster des unfreiwilligen, von den Schulen kontrollierten Schulabbruchs. Das zeigt sich an den vorherrschenden Überzeugungen, Dropout sei eine zwar unangenehme, aber aufgrund mangelnder Leistungsmotivation vieler Jugendlicher bei gleichzeitig ausgeprägter Konsumorientierung eine notgedrungen tolerable Begleiterscheinung unseres Bildungssystems (Hartocollis 2001). Schulen stellen jedoch ein wichtiges Stück des Dropout-Mosaiks dar. Sie sind mindestens so ausgeprägt am Abgangsverhalten beteiligt sind wie die Schülerinnen und Schüler selbst. Positiv gewendet bedeutet dies, dass Schulen, welche ihre Haltefähigkeit unter Beweis stellen, auch unter schwierigen Bedingungen in der Lage sind, ihre heranwachsenden jungen Menschen zu Abschlüssen zu führen. Schulen spielen dabei eine ebenso bedeutsame Rolle wie individuelle Schüler- und Familienmerkmale.

Welches ist jedoch der Hauptbefund dieses Aufsatzes? In erster Linie ist es die Erkenntnis, dass eine Synthese von Schuleffektivitäts- und Dropoutforschung noch keinen umfassenden Beitrag zu einer allgemeinen Dropouttheorie leisten kann und dass zukünftige Forschung herausgefordert ist. Gerade der Umstand, dass es eine grosse Konfusion sowohl über den variierenden Charakter von Schulabbruch als auch zu den komplexen Gründen gibt, welche Dropouts dazu führen, sich von ihrer Schule zu verabschieden, reflektiert zu einem signifikanten Ausmass den Misserfolg vergangener Forschung. Die unkritische Verwendung des Dropout-Begriffs als Oberbegriff der vielfältigen Abgangsformen wie (unfreiwillige und freiwillige) Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse und Abgänge resp. Schulwechsel hat dazu geführt, dass die Forschung heute davon ausgeht, dass alle Dropout-Formen seien das Gleiche seien. Erwünscht wäre somit eine Dropout-Theorie, die auf den folgenden vier Eckpfeilern aufbaut:

1. Eine Dropout-Theorie hat die Wege zu beschreiben, wie schüler- und institutionsbezogene Charakteristika über die Zeit hinweg in ihrem Einfluss auf Schulabgangsverhalten interagieren und wie sie schulische und soziale Integration beeinflussen. Soziale Integration bezieht sich dabei darauf, wie Schülerinnen und Schüler eine Zugehörigkeit zu Peers, Lehrkräften und Schulleitung entwickeln und am Schulgeschehen partizipieren können.
2. Notwendig ist ferner eine Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Formen des Schulabgangs, zwischen freiwilligem und unfreiwilligem oder frühem und spätem Abgang. Dazu gehört auch die Information zu Verläufen von Dropoutkarrieren, die auf einem Verständnis von Schulabbruch als nicht als einem von anderen Erfahrungen losgelöstes Einzelereignis, sondern als langjährigem, viele Faktoren umfassenden Abkoppelungsprozess basieren.
3. Zudem ist ein kausales Modell des Dropout-Prozesses erwünscht, das die ganze Bandbreite von distalen und proximalen Einflüssen identifiziert und die langfristigen kumulativen Effekte und Prozesse erklären kann, welche zu diesem Problem führen.
4. Auf der Basis einer längsschnittigen Betrachtungsweise muss eine Dropout-Theorie des Weiteren erklären können, welche Faktoren in der Lage sind, aus Dropouts Rückkehrer zu machen oder Schulabbruch gar zu vermeiden. Angesprochen ist damit die Forderung, dass eine theoretische Rahmung der Dropout-Frage dem defizitorientierten auch einen ressourcenorientierten Zugang entgegenzustellen hat. Ein solcher Zugang identifiziert auch protektive Faktoren und unterstützt dadurch einen erfolgreichen Umgang mit Schulabgängen. Wenn dabei die Frage im Mittelpunkt stehen muss, welche Rolle die Schule in diesem Prozess spielt, dann liessen sich möglicherweise Faktoren einer ‚institutionellen Resilienz‘ eruieren, d.h. der Fähigkeit von Schulen, eine besondere Form von Haltekraft zu entwickeln.

Dropout ist ein irritierendes Bildungsproblem mit einschneidenden Konsequenzen für die betreffenden Schülerinnen und Schüler und auch für unsere Gesellschaft insgesamt. Zukünftig sollten sich auch die Sozialwissenschaften dieser Thematik annehmen: Nicht nur, um Erkenntnisse über die tatsächliche Problemlage und die vielfältigen Formen von Schulabbruch zu gewinnen, sondern auch um die Frage zu beantworten, ob Dropout durchwegs als negative Verlaufsform von Schulabgang bezeichnet werden muss oder ob es auch Formen und Verläufe gibt, welche als Teil eines wichtigen Entwicklungsprozesses das individuelle und soziale Erwachsenwerden markieren. Zwar gilt Dropout allgemein als

exemplarische Realisierungsform des Abstiegs. Aber kann man von Abstieg sprechen, von einem Fehlverhalten, wenn es die Betroffenen selbst wollen und wenn sie damit bestimmte Ziele verfolgen?

## **Literatur**

- Aurin, K. (1990): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn.
- Beatty, A./Neisser, U./Trent, W. & Heubert, P. J. (2001): Understanding dropouts. Statistics, strategies, and high-stakes testing. Washington D.C.: National Academy Press.
- Beekhoven, S./Dekkers, H. (2005): The influence of participation, identification, and parental resources on the early school leaving of boys in the lower educational track. In: European Educational Research Journal 4, 3, pp. 195-207
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2004): Bildungsstatistik 2003/2004. Zürich.
- Blaug, M. (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift 22, S. 44-52
- Bless, G./Schüpbach, M. & Bonvin, P. (2004): Klassenwiederholung. Bern.
- Bowditch, C. (1993): Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. Social Problems, 40, 493-507
- Bryk, A. S./Thum, Y. M. (1989): The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. In. American Educational Research journal 26, pp. 353-83
- Coleman, J. S. (1990): Foundations of social theory. Cambridge, MA.
- Commission of the European Communities (2002): Communication from the Commission. European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Brussels.
- Costenbader, V./Markson, S. (1998): School suspension: A study with secondary school students. In: Journal of School Psychology 36, 1, pp. 59-82
- 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-Saillant, M./Bolzmann, C. & de Rham, G. (1994): Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies. Genève .
- Ehmann, C./Rademacker, H. (2003): Schulversäumnisse und sozialer Ausschluss. Bielefeld: Bertelsmann.
- Elliott, M. (1998): School finance and opportunities to learn: Does money well spent enhance students' achievement? In: *Sociology of Education* 71, pp. 223-245
- EUROSTAT (2004): Arbeitskräfteerhebung,  
[http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572592&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572592&_dad=portal&_schema=PORTAL), 15.05.2007, 3 Seiten
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung, zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.
- 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
- Gaupp, N./Hofmann-Lun, I. (2005): Wie bewältigen Hauptschüler ihr letztes Schulbesuchsjahr? Erste Ergebnisse einer Schülerbefragung unter besonderer Berücksichtigung schulmüder Jugendlicher. In: Barth, G./Henseler, J. (Hrsg.): *Jugendliche in Krisen. Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern*. Baltmannsweiler, S. 11-23
- Goldschmidt, P./Wang, J. (1999): When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. In: *American Educational Research Journal*, 36, 4, pp. 715-738
- Grisson, J. B./Shepard, L. A. (1989): Repeating and dropping out of school. In: Shepard, A. L./Smith, M. L. (Eds.): *Flunking grades: Research and policies on retention*. New York, pp. 34-63
- Hallam, S./Rhamie, J. & Shaw, J. (2006): Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot. London, UK.
- Hanushek, E. A. (1989): The Impact of differential expenditures on school performance. In: *Educational Researcher* 18, 4, pp. 45-51+62
- Harbison, R. W./Hanushek, E. A. (1992): Educational performance of the poor. Lessons from Rural Northeast Brazil. Oxford.

- Hanushek, E. A. (2005): Economic Outcomes and School Quality. Education Policy Series, Volume 4. Paris: International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.
- Hartocollis, A. (2001): Not-so-simple reasons for dropout rate. In: The New York Times, March 22, pp. 23
- Hascher, T./Knauss, C. & Hersberger, K. (2005): Retrospektive Evaluation der Massnahme «Unterrichtsausschluss gemäss Artikel 28 VSG». Bern.
- Hedges, L. R./Laine, R. D./Greenwald, R. (1994): Money does matter somewhere: A reply to Hanushek. In: Educational Researcher 23, 4, pp. 9-10
- Heinlein, L./Shinn, M. (2000): School mobility and student achievement in an urban setting. In: Psychology in the schools 37, 4, pp. 349-375
- 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
- Keogh, B. (1999): Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Opp, G./Fingerle, M./Freitag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 191-202
- Kronig, W./Haeberlin, U. & Eckhardt, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern.
- 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. (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. In: American Educational Research Journal, 40, 2, pp. 353-393
- Lee, V. E./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./Loeb, S. (2000): School Size in Chicago Elementary Schools: Effects on Teachers' Attitudes and Students' Achievement. In: American Educational Research Journal 37, 1, pp. 3-31

- McCall, R. B./ Evahn, C./ Kratzer, L. (1992): High school underachievers: What do they achieve as adults? Newbury Park: Sage.
- McMillan, J./Rothman, S./Wernert, N. (2005): Non-apprenticeship VET Courses: Participation, Persistence and Subsequent Pathways. Report Nr. 47. Camberwell.
- McNeal, R. B. (1997): High school dropouts: A closer examination of school effects. In: Social Science Quarterly, 78, pp. 209-222
- Mettauer, B./Szadey, C. (2006): Themenheft «Schulabschluss». Bern.
- Murane, R./Levy, F. (1996). Teaching the New Basic Skills. New York, NY: Free Press.
- Nichols, S. L./Berliner, D. C. (2005): The inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing. <[http://www.greatlakescenter.org/g\\_l\\_new\\_doc/EPSL-0503-101-EPRU-exec.pdf](http://www.greatlakescenter.org/g_l_new_doc/EPSL-0503-101-EPRU-exec.pdf)> [23.07.2007].
- OECD (1989): Schools and quality: An international report. Paris.
- Orfield, G. (2004): Dropouts in America. Cambridge.
- Osler, A./Hill, J. (1999): Exclusion from school and racial equality: An examination of government proposals in the light of recent research evidence. In: Cambridge Journal of Education 29, 1, pp. 33-62
- Osler, A./Watling, R./Busher, H./Cole, T. & White, A. (2001): Reasons for exclusion from school. Research Brief. No 244. Centre for Citizenship Studies in Education School of Education, University of Leicester. Leicester.
- Parsons, C. (2005): School exclusion: the will to punish. In: British Journal of Educational Studies 53, 2, pp. 187-211
- Peisert, H./Dahrendorf, R. (1967): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Villingen.
- Psacharopoulos, G. (2000): Economics of education a la Euro. In: European Journal of Education 35, 1., pp. 81-95
- Reid, K. (2005): The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. An analytic review. In: Research in Education 74, pp. 59-82
- 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
- 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. (2001): Who drops out of school and why?  
<http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>, 27.05.07,  
 42 Seiten
- 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
- Rumberger, R. W./Thomas, S. L. (2000): The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. In: *Sociology of Education*, 73, pp. 39-67
- Rutter, M./Mortimer, B. & Mortimer, P. (1980): *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim.
- Scheerens, J./Bosker, R. J. (1999): The foundations of educational effectiveness. In: *International Review of Education*, 45, 1, pp. 113-120
- Schreiber-Kittel, M./Schröpfer, H. (2002): *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Senge, P. M. (1997): *Die fünfte Disziplin – Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart.
- Stamm, M. (2007): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 1, 15-36.

- Statistisches Bundesamt (2004): Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden.
- Steffens, U./Bargel, T. (1987): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied.
- Strand, S./Demie, F. (2006): Pupil mobility, attainment and progress in primary school. In: British Educational Research Journal 32, 4, pp. 551-568
- Swanson, C. B./Schneider, B. (1999): Students on the move: residential and educational mobility in America's schools. In: Sociology of Education 72, 54-67
- 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. (1993): Leaving college. London.
- Valenzuela, A. (1999): Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. Albany, NY.
- 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
- Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim.
- Weiß, M./Preuschoff, C. (2004): Referenzpapier für das Projekt «Bildungssteuerung». Kosten und Effizienzanalysen im Bildungsbereich. Frankfurt.
- Wenglinsky, H. (1997): When money matters: How educational expenditures improve student performance and how they don't. Princeton, NJ.
- Willett, J. B./Singer, J. D. (1991): From whether to when: New methods for studying student dropout and teacher attrition. In: Review of Educational Research 61, 4, pp. 407-450
- Wunder, D. (2006): Eine gute Schule braucht eine wirksame Organisationsstruktur. In: Die Deutsche Schule 4, S. 397-399