

---

Margrit Stamm

## Typen von Schulabbrechern

---

### Zusammenfassung

Die deutschsprachige Bildungsforschung setzt sich in jüngster Zeit verstärkt mit Schulabbrechern („Dropouts“) auseinander. Selten wird dabei untersucht, wer diese Dropouts sind und ob sie sich möglicherweise voneinander unterscheiden. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Aufsatz. Auf der Basis einer empirischen Typologie konnten vier unterschiedliche Arten von Schulabbrechern identifiziert werden: ruhige Außenseiter, Schulversager, Schulumüde und Rebellen. Mit Blick auf ihre unterschiedlichen personalen und sozialen Risikofaktoren belegen diese Ergebnisse die Notwendigkeit, Schulabbrecher in unterschiedliche Profile zu differenzieren. Vor diesem Hintergrund diskutiert der Aufsatz auch die Bedeutung verschiedener Präventionsstrategien.

Schlüsselwörter: Dropout, Risikoschüler, Heterogenität, Prävention

### Types of School Dropouts

#### Abstract

Educational research from the German-speaking area has recently begun to focus more strongly on dropouts. In this regard, however, it is rarely examined who these dropouts actually are and whether they possibly differ from one another. The current article addresses this question. On the basis of an empirical typology, it was possible to identify four different types of school dropouts: quiet outsiders, school failures, the school-weary, and rebels. In view of the different personal and social risk factors, these results demonstrate the necessity to differentiate between school dropouts according to different profiles. Against this background, the article also discusses the importance of various different prevention strategies.

Keywords: dropout, risk students, heterogeneity, prevention

## 1. Einleitung

In Europa erfüllen jährlich durchschnittlich 18.5% der Jugendlichen ihre obligatorische Schulpflicht nicht, weil sie ohne qualifizierten Abschluss das Bildungssystem verlassen („Dropouts“). In Deutschland waren es im Jahr 2006 1,08 Mio. Schulabbrecher (10%, Statistisches Bundesamt 2006). Für Österreich und die Schweiz liegen bislang keine offiziellen Daten vor, so dass man auf Angaben verschiedener Studien mit Bezug zum Schulabbruch angewiesen ist. Riepl (2004) spricht für Österreich von 5%, eine Schweizer Nationalfonds-Studie von 6% bis 9% Schulabbrechern (Eckmann-Saillant/Bolzmann/Rham 1994). Die Untersuchung dieses Phänomens ist eine schwierige Aufgabe, nicht nur deshalb, weil die Forschung eine große Anzahl individueller, familiärer und schulischer Faktoren identifiziert hat, sondern auch, weil die gleichen Faktoren die Schüler in unterschiedlicher Art und Weise und zu unterschiedlichen Zeitpunkten beeinflussen. Trotz dieser Schwierigkeiten liegt eine ganze Anzahl an Studien vor, welche belegen, dass Schulabbrecher durchgehend ungünstigere Merkmale zeigen als Schüler, welche die Schule regulär abschließen (Alexander/Entwistle/Kabbani 1997; Garnier/Stein/Jacobs 1997; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002; Rumberger 2004). Berichtet werden persönliche und soziale Anpassungsschwierigkeiten (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen), ein ungünstiger leistungsrelevanter Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten/Testergebnisse, Klassenrepetition) sowie deprivierte Familienverhältnisse (sozioökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Kultur). Jugendliche, die verschiedene dieser Faktoren auf sich vereinen, gelten als Schüler mit Risikofaktoren. Diese Vielfalt weist darauf hin, dass es *den* Schulabbrecher offenbar nicht gibt. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb ihre Heterogenität genauer untersucht werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich auf der Basis individueller Schülerdaten eine empirische Typologie bilden lässt. Nach einer knappen Darstellung der theoretischen Grundlagen und methodischen Anmerkungen werden die Ergebnisse dieser Typologie dargestellt. Der Aufsatz endet mit einigen, an die Bildungspolitik und die pädagogische Praxis adressierten Überlegungen.

## 2. Theoretische Grundlagen

Längsschnittliche Untersuchungen wie die von Cairns u.a. (1989), Alexander u.a. (1997) oder Garnier u.a. (1997) liefern empirische Unterstützung für die Vermutung, dass das Ausmaß schulischer und persönlicher Probleme zwischen den Dropouts schwankt. Schüler mit schlechten Schulleistungen und problematischem Verhalten werden zwar mit größerer Wahrscheinlichkeit zu Schulabbrechern als gute Schüler ohne Verhaltensprobleme. Trotzdem bilden sie nicht die Mehrheit der Dropouts. In der Untersuchung von Cairns u.a. (1989) beispielsweise zeigten 45% der Dropouts zwar schlechte Schulleistungen, aber keine problematischen Verhaltensweisen, 45% ein hohes Ausmaß an Aggression, aber durchschnittliche Schulleistungen, und bei 10% handelte es sich um Dropouts ohne schulische oder verhaltensbezogene Probleme.

Solche Differenzierungen zeigen sich auch bei Tinto (1975) oder bei Eckmann-Saillant u.a. (1994). Tinto (ebd.) unterscheidet zwei grundsätzliche Typen: die Schulversager („academic dismissals“), die aufgrund ungenügender Schulleistungen oder nicht bestandener Prüfungen die Schule verlassen müssen oder wegen zusätzlicher disziplinarischer Probleme von ihr verwiesen werden sowie die Schulabbrecher, welche die Schule aufgrund vielfältiger Probleme freiwillig verlassen („voluntary withdrawals“). Eckmann-Saillant u.a. (1994) stellen den klassischen Schulversagern – die früh schon durch Leistungsprobleme auffallen, mit Klassenwiederholungen konfrontiert sind und aus eher bildungsfernen Familien stammen, wobei die Eltern häufig selbst die Schule abgebrochen haben – die „révoltés anticonformistes“ entgegen. Dabei handelt es sich um intelligente, herausfordernde und kreative Jugendliche, die aus eher bildungsnahen Elternhäusern stammen, jedoch häufig sozial isoliert sind und sich emotional langsam von der Schule entfernen.

Insgesamt jedoch scheint diese Heterogenität in der Fachliteratur kaum ein Problem darzustellen. Die meisten empirischen Studien betrachten ihre Samples als homogene Gruppen. Häufig wird allerdings festgehalten, dass aufgrund unterschiedlich wirkender Risikofaktoren kein Dropout gleich wie der andere sei (Ellenbogen/Chamberlain 1997; Blaug 2001). Obwohl sich die meisten Studien zur Diversität bekennen, berücksichtigen sie in ihren Analysen weder quantitative noch qualitative interindividuelle Unterschiede im Hinblick auf psychische und soziale Erfahrungen. Andere Untersuchungen wiederum schlagen zwar Typologien vor, ohne jedoch ihre Klassifikation empirisch zu überprüfen (Kronick/Hargis 1990).

Unabhängig von solchen Typologisierungen ist die Liste der von der Dropoutforschung präsentierten potenziellen Prädiktoren lang und ziemlich konsistent (Roderick 1994; Rumberger 2004; Stamm 2006). Sie lassen sich drei Kategorien zuteilen: dem sozialen Hintergrund (sozio-ökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Kultur), dem leistungsrelevanten Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten, Klassenrepetition) sowie personbezogenen und umweltabhängigen Faktoren (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme, Schulschwänzen). Die Schulpräsenz erweist sich dabei in vielen Studien als wichtiger prädiktiver Faktor von Schulabbruch. Hess u.a. (1989) konnten Dropoutverhalten mit einer Wahrscheinlichkeit von 85% anhand von Schulpräsenzdaten von Dritt- und Viertklässlern voraussagen. Janosz u.a. (1997) erreichten eine Genauigkeit von 80% durch die Prädiktoren Schulleistung und Schulengagement bei Sechstklässlern.

### **3. Ein typologischer Zugang**

Aus einer theoretischen Perspektive kann die Konstruktion und Nutzung einer Typologie helfen, die unterschiedlichen Lebenswege von Dropouts, die Art und Weise, wie Risiko- und Schutzfaktoren interagieren oder wie sie sich innerhalb bestimmter Typen anhäu-

fen, zu klären. Damit können das Verständnis individueller Unterschiede gestärkt sowie adressatengerechte Interventionen geplant und durchgeführt werden. Eine solche Adressatenorientierung ist jedoch nur möglich, wenn Schulabbrecher nicht lediglich mit der allgemeinen Etikette „Dropout“ versehen werden. Schulen können nur Resilienz fördern, wenn sie auf einen Unterricht achten, der auf die spezifischen Bedürfnisse sowie Schwächen und Stärken der Schüler ausgerichtet ist. Eine zuverlässige, systematische Klassifikation *potenzieller* Schulabbrecher legitimiert sich somit auch aus einer ressourcenorientierten Betrachtungsweise.

Drei interessante Dropout-Modelle stehen dazu zur Verfügung: die Modelle von Finn (1989), Tinto (1993) sowie Wehlage und Rutter (1986). Zwar handelt es sich durchwegs um amerikanische Modelle und damit um kulturelle Transplantate, die nur mit der nötigen Distanz auf hiesige Verhältnisse übertragen werden dürfen, doch finden sich ihre Kernaussagen in etwas anderen Zusammenhängen auch in der hiesigen Schulqualitätsforschung (Fend 1998). Alle drei Modelle identifizieren nämlich Faktoren wie Schulpartizipation, Schulleistung oder Schulengagement als das Herzstück des Rückzugs- resp. Abkoppelungsprozesses. Die Erklärung jedoch, *wie* diese Faktoren interagieren, variiert bei den drei Autoren. So fokussiert Finns Modell (1989) beispielsweise auf das Zusammenspiel zwischen Partizipation in Schulaktivitäten, Schulleistungen und der Identifikation mit der Schule. Wehlage und Rutter (1986) betonen die Wichtigkeit dieser drei Elemente ebenfalls. Während sie allerdings die Schulleistung als das Ergebnis des schulischen Engagements (ähnlich der Partizipation bei Finn) und der Zugehörigkeit zur Schule (bei Finn: der Identifikation) identifizieren, erachtet Finn (1989) die Schulleistung als Mediatorvariable des Einflusses der Partizipation auf die Identifikation. Gemeinsam sind allen drei Modellen drei grundlegende Aspekte: Erstens erachten sie die schulische Umgebung als Determinante der Qualität von Schulerfahrung. Zweitens implizieren sie, dass die Wege und Hintergründe, die zum Schulabbruch führen, *nie* ausschließlich auf individuellen Charakteristika basieren. Drittens erkennen sie die Diversität der Dropout-Population an, ohne jedoch die theoretische Erklärungskraft ihrer Modelle näher zu spezifizieren. Es muss deshalb offen bleiben, inwiefern ihre Theorien alle Schulabbrecher-Typen valide abbilden.

Eine systematische Typologie ist auch in der Lage, die Erklärungskraft von unterschiedlichen Theorien zu testen und zu überprüfen, wie gut sie die Charakteristika verschiedener Subgruppen abbilden. Sie können den heuristischen Wert einer Theorie validieren oder die Notwendigkeit, ein komplementäres Modell zu entwickeln, legitimieren.

#### 4. Untersuchungsdesign

Das allgemeine Ziel der Studie bestand darin, den heuristischen Wert eines typologischen Zugangs zur Untersuchung von Schulabbruch zu erforschen. Als Basis diente die *individuelle Schulerfahrung*. Gewählt wurde dieser Zugang, weil viele Studien

Schulfaktoren als beste Prädiktoren für Dropout nachweisen, theoretische Dropout-Modelle diese als Schlüsselemente nutzen und die Fachliteratur dabei aufzeigt, wie heterogen die Schulerfahrungen von Dropouts sind. Nicht zuletzt wird davon ausgegangen, dass die Konzentration auf Schulfaktoren die Akzeptanz der Typologie durch Schulpraktiker verstärkt. Dadurch steigt die Chance, dass sie in der (sozial-)pädagogischen Praxis verwendet wird.

### **Methode**

Die Studie basiert auf Daten einer schriftlichen Befragung von 93 Schulabbrechern, 53 männlichen und 40 weiblichen Geschlechts. Identifiziert wurden sie im Rahmen einer Befragung von Beratungspraxen (N=46) sowie aus zwei Projekten zum Schulausschluss resp. Time-out Jugendliche (N=47). Als Dropout galt, wer die Schule vor Ablauf des Schuljahres verlassen und in keine andere Schule gewechselt hatte resp. wer nach einer Time-out-Phase zwar in die Schule zurückkehrte, sie dann jedoch trotzdem abbrach. Das Alter der Probanden lag zum Befragungszeitpunkt zwischen 15 und 19 Jahren. Die Befragungsinhalte betrafen schulische, familiäre und persönliche Angelegenheiten. Der sozio-ökonomische Hintergrund zeigte mit 33,4% – gegenüber 19,2% Altersgleichen in der durchschnittlichen Schweizer Bevölkerung (Bundesamt für Statistik 2007) – eine Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das akademische Milieu hingegen war mit 7,2% – gegenüber 22,2% in der gesamten gleichaltrigen Bevölkerung – massiv untervertreten (ebd.).

### **Erhebungsinstrumente und Auswertungen**

Erfasst wurden Schulerfahrungen (Noten, Klassenwiederholungen, Schulengagement, Schulerfolg, Stress und disziplinarische Maßnahmen), Familienerfahrungen (soziale Herkunft, familiäre Benachteiligung wie Trennung/Scheidung der Eltern, Familiengröße, Häufigkeit des Umzugs, Qualität der Eltern- und Familienanbindung sowie elterliches Monitoring, verstanden als kontrollierende und korrigierende Begleitung des kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesses und gemessen in Begriffen von Kontrolle, Strafen, Regeln-Aufstellen). Dazu kam der Lebensstil, der über Peer-Beziehungen (Anzahl der Freunde, Ausmaß des Eingebundenseins) sowie Freizeitaktivitäten (Engagement in passiven [Kino, Musikhören] und aktiven Freizeitbeschäftigungen [Hobbies, Sport, „Herumhängen“] und Jobben neben der Schule) abgefragt wurde. Einstellungsmuster wurden mit Fragen zu Vorschriften, Normen und Autoritäten eruiert. In Bezug auf deviante Verhaltensweisen wurden Schüler gefragt, wie schlimm sie es finden, wenn jemand ein Delikt aus einer Liste von zehn Möglichkeiten begeht.

Die Analysen erfolgten in zwei Etappen. Zunächst wurde eine so genannte Assoziationsanalyse nach Janosz u.a. (2000) durchgeführt. Das ist eine Teilungsmethode, in der die Stichprobe mittels einer Splitting-Variable in zwei Subsamples unterteilt und dann jedes Subsample durch eine andere Splittingvariable weiter unterteilt wird, so lange, bis die Gruppen zu klein sind oder keine Variablen mehr als Splittingkriterien betrachtet werden können. Eine Variable wird dann zu einem Splitting-Kriterium, wenn sie diejeni-

ge ist, welche die deutlichste Beziehung zu allen anderen potenziellen Kriterien aufweist ( $\chi^2$ ). Im zweiten und dritten Schritt wurde eine Serie von logistischen Regressionen durchgeführt, um zu bestimmen, welche Schul-, Familien- und Personalvariablen in der Lage sind, die unterschiedlichen Schulabbrechertypen von den Bleibern zu unterscheiden sowie ihren Prognosewert zu bestimmen.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Typologie

Die Ergebnisse der Assoziationsanalyse sind in Abbildung 1 dargestellt. Sie führten zu einer 4-Gruppen-Lösung. Schulabbrecher konnten zunächst auf Grund des Niveaus ihres schulischen Verhaltens identifiziert werden (unauffälliges versus auffällig-negatives Verhalten). Schüler, welche keine Anzeichen problematischen Verhaltens zeigten, konnten gemäß ihrem schulischen Engagement und ihren Schulnoten klassiert werden. Hier tauchte eine Gruppe von Jugendlichen auf, welche ein durchschnittlich bis hohes Niveau an schulischem Engagement zeigte. In der Gruppe der der Schule ledig-

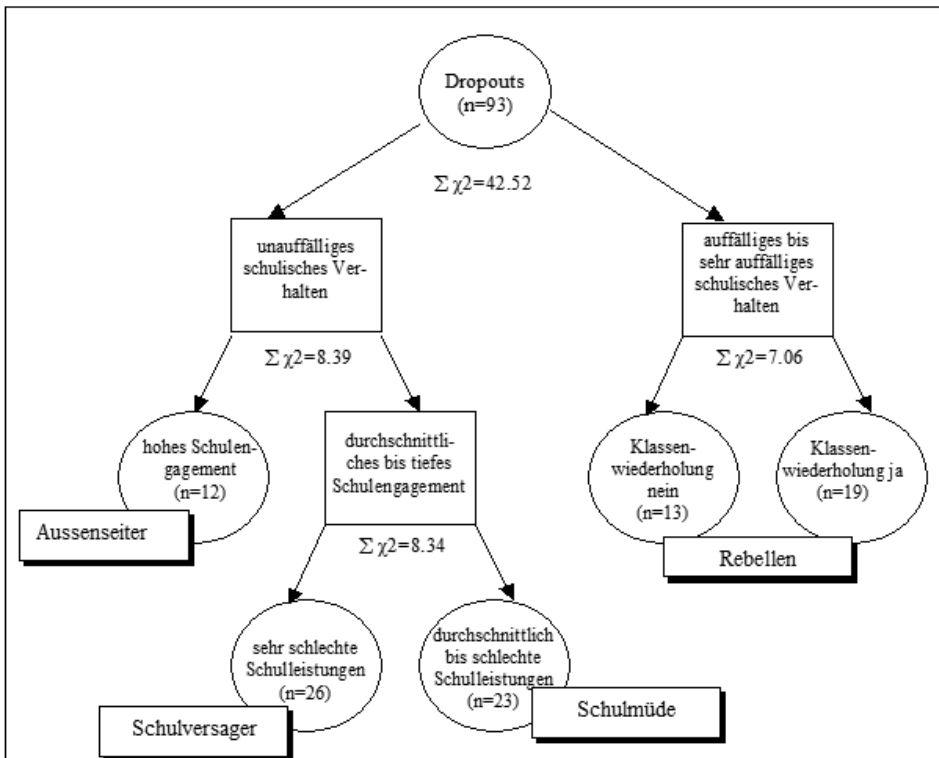


Abbildung 1: Gruppenbildung und Verteilung der Schulabbrecher auf die Typen

lich schwach verpflichteten Jugendlichen konnten zwei Subgruppen identifiziert werden: solche mit sehr schlechten und solche mit durchschnittlichen bis eher unterdurchschnittlichen Schulleistungen. Schließlich brachte die weitere Unterscheidung der Jugendlichen mit unproblematischem Verhalten auf der Basis des Faktors Klassenwiederholung zwei weitere Subgruppen hervor. Die finale Typologie basiert somit auf drei Achsen: auf dem schulischen Verhalten, dem schulischen Engagement und der Schulleistung. Die Interaktion zwischen diesen Faktoren deckte vier Typen auf: Außenseiter, Schulumüde, Schulversager und Rebellen. Um die Typen zu charakterisieren, wurden nach einer sorgfältigen Inspektion der Variablenmittelwerte vier Labels gewählt, welche die Typen am besten beschreiben. Sie stellen vier verschiedene Konfigurationen von Schulabbrechern dar, basierend auf den *subjektiv berichteten* Schulerfahrungen der Betroffenen. In Bezug auf die geschlechtsspezifische Verteilung liefern die Analysen signifikante Verbindungen zwischen Geschlecht und Dropout-Typ ( $\chi^2(3, n=396)=2.22, p=.34$ ). Neben dem deutlichen männlichen Überhang insgesamt zeigte sich insbesondere eine Dominanz in der Gruppe der Schulversager und der Rebellen. Mädchen hingegen waren in der Außenseiter-Gruppe auffälliger.

### **Außenseiter**

Diesen Schulabbrecher-Typ bilden 13% (N=12) der Jugendlichen. Sie zeigten (a) keine Anzeichen problematischer Verhaltensweisen und (b) ein relativ hohes Engagement gegenüber der Schule. Ihre Schulleistungen waren zwar eher tiefer als die Leistung von Bleibern und Schulumüden, aber höher als die Leistungen der Schulversager und der Rebellen. Wie erwartet waren Außenseiter kaum in Schulaktivitäten eingebunden. Von allen Abbrechertypen zeigten sie das positivste Schulprofil.

### **Schulversager**

Diese Gruppe bildet mit n=26 (28%) die größte Gruppe des Samples. Sie zeigte eine schwache Bindung an die Schule, durchschnittliches bis geringes unterrichtsstörendes Verhalten und schlechte Schulleistungen. Damit verkörperten diese Schulversager die Gruppe, welche am wenigsten in der Lage war, minimale Schulerfordernisse zu erfüllen. Im Vergleich zu den Schulumüden und den Außenseitern lagen ihre Probleme in erster Linie im Lernen und in der Unfähigkeit, genügende Schulnoten zu erzielen. Trotzdem ähnelte ihr schulisches Verhalten den Bleibern und erscheint günstiger als das der Verhaltensauffälligen. Konsequenterweise waren die Schulversager relativ wenig mit disziplinarischen Maßnahmen konfrontiert.

### **Schulumüde**

Diese 24,7% (N=23) Dropouts zeigten ein eher ungünstig ausgeprägtes Schulprofil. Es äußerte sich in unangepasstem Unterrichtsverhalten, lediglich genügenden Schulleistungen und einer relativ großen Schuldistanz. Mit Ausnahme der Außenseiter zeigten jedoch alle Abbrechertypen eine schwache Bindung an die Schule. Schulumüde Dropouts waren der Schule gegenüber eher feindlich eingestellt und kümmerten sich auch nicht besonders um Schulnoten. Erstaunlicherweise empfanden sie sich jedoch auch weniger

kompetent als andere Abbrecher. Zusammen mit den Außenseitern hatten sie die besten Schulnoten, bessere jedenfalls als die Schulversager und die Rebellen. Schulmüde fielen nicht so ausgeprägt durch unangepasstes Verhalten auf wie die Rebellen, aber sie zeigten mehr Probleme als die Außenseiter und waren auch häufiger von disziplinarischen Maßnahmen betroffen.

### **Rebellen**

Die 32 Personen (34,4%) dieser Gruppe waren durch ein hohes Maß an Verhaltensauffälligkeiten gekennzeichnet. Zusätzlich dazu gelang es ihnen kaum, genügende Schulleistungen zu erzielen, sich an die Schule zu binden und ihre Anforderungen zu erfüllen. Daraus erwuchsen ihnen Schwierigkeiten auf allen schulischen, verhaltensmäßigen und motivationalen Ebenen. Ihre Noten und ihre schulische Anbindung waren tiefer als diejenigen der Außenseiter. Deshalb scheint es wenig überraschend, dass Rebellen wenig Engagement in ihr Schulleben investierten und häufig die Schule schwänzten. Entsprechend hoch waren die disziplinarischen Verstöße. Insgesamt verfügte dieser Abbrechertyp über das negativste Profil aller Gruppen.

## **5.2 Vorhersage der Abbrechertypen**

Um den Prognosewert unterschiedlicher schulischer, familialer, personaler und auf den Lebensstil bezogener Faktoren festzulegen, wurden logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Tabelle 1 zeigt die vorausgesagten, signifikanten Risiken aller Variablen für jeden Abbrecher-Typ.

In Bezug auf die *Schulerfahrungen* teilten die Außenseiter mit den drei anderen Gruppen Risikofaktoren wie Klassenwiederholung und Stress sowie schlechte Schulleistungen. Von diesem Prognosefaktor waren die Schulmüden ausgenommen. Aber anders als die drei anderen Gruppen konnten sie von Bleibern nicht durch disziplinarische Sanktionen unterschieden werden. Tatsächlich war ihr gering ausgeprägtes problematisches Verhalten eines ihrer stärksten Charakteristika. Ein geringes Schulengagement, Klassenwiederholung und Stress in der Schule erhöhten das Abbruchrisiko bei schulmüden Dropouts. Schlechte Schulleistungen waren nur in der Tendenz ein signifikanter Risikofaktor, er hatte nicht die gleiche prognostische Kraft. Die vier Prognosefaktoren für Schulversager waren schlechte Schulleistungen, minimales Schulengagement, Klassenwiederholung und Stress. Trotz ihres Schulversagens und ihrer mangelhaften schulischen Bindung verhielten sie sich nicht schlechter als Bleiber. Die Rebellen waren die einzige Gruppe, welche alle schulischen Risikofaktoren auf sich vereinigte.

Der Blick auf die *Familienerfahrungen* zeigt, dass ein benachteiligender sozioökonomischer Hintergrund einen Risikofaktor für die Schulversager und die Rebellen, nicht jedoch für die Außenseiter und die Schulmüden darstellte. Außenseiter zeigten andere Muster: Sie lassen sich durch ein ausgeprägtes Monitoring voraussagen, eine höhe-



Tabelle 1: Signifikante Prognosefaktoren für jeden Abbrecher-Typ

	Aussenseiter (n=12)	Schulmüde (n=23)	Schulversager (n=26)	Rebellen (n=32)
Schulerfahrungen		• Engagement	• Engagement	• Engagement
	• Leistung		• Leistung	• Leistung
	• Klassenwiederholung	• Klassenwiederholung	• Klassenwiederholung	• Klassenwiederholung
		• Verhaltensprobleme		• Verhaltensprobleme
	• Stress	• Stress	• Stress	• Stress
	• Schulaktivitäten		• Schulaktivitäten	
Familie	• Monitoring		• ISEI	• ISEI
			• Probleme	
Lebensstil und Peers			• Teilzeit-Job	• Integration
	• Leaderposition			• Leaderposition
	• Aktives Freizeitverhalten			
				• Herumhängen
		• Deviante Peers		
Personale Faktoren		• Normorientierung	• Normorientierung	• Normorientierung
	• Autoritätsorientierung			• Autoritätsorientierung
				• Delinquenz

re Regelgeleitetheit und wenig strafendes Elternverhalten. Dies war für Schulmüde und Schulversager weniger klar. Für Schulmüde signifikante Prädiktoren waren eine hohe Regeldichte und Strafe.

In Bezug auf den *Lebensstil* und die *Peers* zeigte sich, dass Abbrecher, welche zur Gruppe der Rebellen gehörten, mehr Freunde als die Bleiber hatten. Sie verbrachten mehr Zeit mit ihnen, nahmen jedoch in geringerem Ausmaß Führungspositionen in der Peer Group ein. Auch für die Außenseiter gilt: Eine Anzahl devianter Freunde zu haben scheint ein guter Prädiktor für Schulversager zu sein.

Die drei Maße, welche *normative Überzeugungen* betreffen, förderten ein unterschiedliches Prognosemuster für Außenseiter zutage. Zwar unterschieden sie sich nicht von den Bleibern durch ihre Normtreue, wohl jedoch zeigten sie mehr Respekt vor Autoritäten. Es ist nicht erstaunlich, dass die Gruppe der Rebellen eher zu devianten Verhaltensnormen neigte und weniger Respekt gegenüber konventionellen Werten zeigte. Schulmüde und Schulversager teilten mit den Rebellen eine geringere Beachtung konventioneller Normen. Delinquenz erwies sich als guter Prädiktor für die Rebellen.

Von den insgesamt siebzehn Variablen ließen sich acht für Außenseiter, sechs für Schulmüde, neun für Schulabbrecher und vierzehn für Rebellen diskriminieren. Damit erwies sich die Gruppe der Rebellen klar als der mit den hier verwendeten Variablen am einfachsten zu prognostizierende Abbrechertyp.

## 6. Diskussion

Das allgemeine Ziel dieser Studie bestand in der Erstellung einer Typologie zum Studium des Schulabbrecher-Phänomens. Die Grundannahme war dabei, dass eine solche Typologie die bisher unhinterfragt angenommene Homogenität *der* Schulabbrecher zu entflechten und ein größeres Verständnis ihrer Heterogenität zu gewinnen hilft. Die Ergebnisse dieser Studie konnten solche Erwartungen erfüllen.

Diese mittels einer Assoziationsanalyse erarbeitete Typologie förderte vier Dropout-Typen zutage. Zwei Gruppen zeigten deutlich voneinander unterscheidbare Profile: die so genannten Außenseiter und die Rebellen. Am einen Pol waren die Außenseiter angesiedelt, welche der Gruppe der Bleiber am ähnlichsten waren. Im Vergleich zu den drei anderen Typen zeigten sie weniger negative Schulerfahrungen. Sie wurden wohl auf Grund ihrer schulischen Schwierigkeiten zu Dropouts, waren jedoch schulpflichter, gegenüber Normen positiver eingestellt und zeigten weniger Verhaltensprobleme als die durchschnittlichen Bleiber. Wie die anderen Dropouts stammten sie zwar auch eher aus deprivierten Familien. Trotzdem hatten sie in einigen Familienmerkmalen vorteilhaftere Werte, so im elterlichen Monitoring, in den Regelstrukturen und im geringeren Strafverhalten. Erwartungsgemäß hatten sie zudem weniger Freunde. Am anderen Pol fiel die Gruppe der Rebellen mit ihren ausgeprägten Verhaltens- und schulischen Schwierigkeiten auf. Dabei handelte es sich um Risikoschüler mit zusätzlich zum Schulabbruch multiplen Problemen. Sie zeigten auch in den sozialen Dimensionen erhebliche Schwierigkeiten. Zudem stammten sie häufig aus sozial benachteiligten Familien mit schlechten Monitoring-Praktiken. Sie waren stark in deviante Peer-Gruppenaktivitäten eingebunden und orientierten sich wenig an konventionellen Normen. Deshalb müssen sie als stark risikogefährdet angesehen werden. Ihr Profil ähnelte dem in der Literatur immer wieder beschriebenen allgemeinen Devianzsyndrom. Diese beiden Gruppen machten insgesamt die Hälfte des Samples aus (50%). Die beiden anderen Gruppen waren zwischen diesen beiden Extremen anzusiedeln. Der Typ der Schulmüden lässt sich durch Desinteresse an der Schule charakterisieren, aber ebenso durch die Fähigkeit, mit kleinem Aufwand genügende Noten zu erzielen. Insgesamt schien diese Gruppe einige ähnliche Risikofaktoren auszubilden wie die Rebellen, aber mit weniger Intensität und mit dem bemerkenswerten Unterschied, weder zahlreiche Misserfolge noch Missverhalten zu zeigen. Wie die Schulversager vereinigten sie mehr Risikofaktoren auf sich als die Außenseiter, aber weniger als die Rebellen.

In unserer Untersuchung ließ sich die Gesamtgruppe der Dropouts anhand dreier Dimensionen unterscheiden: Leistung, Verhalten und schulisches Engagement. Das sind plastische Faktoren, die direkt – aber nicht ausschließlich! – durch die schulische und unterrichtliche Praxis beeinflusst werden können und unter der direkten Kontrolle der Lehrkräfte und des (sozialpädagogischen) Fachpersonals stehen. Unter Berücksichtigung, dass die hier vorgelegten Daten zwar keine Generalisierung erlau-

ben, durchaus jedoch heuristischen Wert haben, lassen sich folgende pädagogische Konsequenzen formulieren:

- Es gilt, unterschiedliche Zugänge für die Prävention von Schulabbruch zu schaffen. Eine einzige Präventionsstrategie ist ungenügend.
- Für *Außenseiter* sollten präventive Programme und Strategien prinzipiell auf die Verbesserung der Schulleistung in Schule und Klassenverband ausgerichtet sein. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil diese Schüler immer noch recht gut motiviert waren und dies für die anderen Abbrechergruppen deutlich weniger zutrifft.
- Schüler, welche zu den *schulmüden Dropouts* gehörten, schienen relativ hohe kognitive Fähigkeiten zu haben – wobei diese Annahme empirisch überprüft werden müsste. Eine Optimierung der Schulleistungen sollte deshalb nicht besonders schwer fallen, sobald die Motivation steigt und schulefeindliche Einstellungen überwunden werden können. Gerade dies ist jedoch möglicherweise die größte Herausforderung. Die Optimierung der Lehrer-Schüler-Beziehung steht deshalb im Mittelpunkt.
- Im Gegensatz zu den Schulmüden dürften *Schulversager* große Lernschwierigkeiten haben – allerdings ist auch dies eine nicht abgesicherte Vermutung – und deshalb keine genügenden Leistungen erbringen. Präventionsstrategien sollten deshalb auf intensive und effektive Unterrichtsstrategien ausgerichtet sein.
- Im Falle der *Rebellen* ist von ihren zahlreichen sozialen Risikofaktoren und ihren Problemverhaltensweisen auszugehen. Präventionsstrategien dürften deshalb am erfolgreichsten sein, wenn sie auf strukturierte Lernumgebungen fokussieren. Dazu gehören jedoch auch Strategien, welche die Verbesserung sozialer und lebensweltlicher Fähigkeiten anvisieren.
- Was jedoch immer die Gründe für Schulabbruch sind: Alle Strategien sollten Faktoren in Rechnung stellen, die als kontextuelle Lernbehinderungen bezeichnet werden können. Dazu gehören der kulturelle Hintergrund, mangelnde familiäre Unterstützung oder auch intellektuelle oder biologische Auffälligkeiten.

Dieser Aufsatz liefert die empirische Grundlage für die Forderung, die Entstehungsbedingungen von und die Wege zum Schulabbruch zu studieren und unterschiedliche, adressatenspezifische Präventionsprogramme zu entwickeln. Wird der Blick nur auf *den* Schulabbrecher gelegt, dann werden wichtige Beziehungsmuster und differenzierende Charakteristika kaschiert. Dies kann die verbreiteten, aber irrtümlichen Alltagstheorien weiter verstärken, Schulabbruch einzig als individuell verantwortetes Problem eines Abweichlers zu verstehen. Vielmehr muss die Problematik des Schulabbruchs auch unter der Perspektive diskutiert werden, inwiefern Schulen für Dropouts Verantwortung tragen. Angesichts der hier dargelegten Ergebnisse drängt sich die Frage auf, in welchem Maße Schulen die Bindung der Schüler an sie fördern oder behindern. Sie sind deshalb aufgerufen, sich zu fragen, wieviel *Haltekraft* sie ihren Schülern bieten.

## 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* 70, S. 87-107.
- Blaug, M. (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. In: *Berufsbildung: Europäische Zeitschrift* 22, S. 44-52.
- Bundesamt für Statistik (2007): Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. Bern: Bundesamt für Statistik.
- 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. Bad Honnef: Bock.
- Eckmann-Saillant, M./Bolzmann, C./Rham, G. de (1994): Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies. Genf: Les Éditions IES.
- Ellenbogen, S./Chamberlain, C. (1997): The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. In: *Journal of Adolescence* 20, S. 355-367.
- Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim/München: Juventa.
- Finn, J. D. (1989): Withdrawing from school. In: *Review of Educational Research* 59, S. 117-142.
- Ganzeboom, H.B.G./Treiman, D.J. (2003): Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J./Wolf, C. (Hrsg.): *Advances in cross-national comparison. A European working book for demographic and socio-economic variables*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Garnier, H.E./Stein, J.A./Jacobs, J.K. (1997): The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. In: *American Educational Research Journal* 34, S. 395-419.
- Janosz, M./Le Blanc, M./Boulerice, B./Tremblay, R.E. (1997): Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. In: *Journal of Educational Psychology* 92, H. 1, S. 171-190.
- Kronick, R.F./Hargis, C.H. (1990): Who drops out and why – and the recommended action. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Roderick, M. (1994): Grade retention and school dropout: Investigating the Association. In: *American Educational Research Journal* 31, S. 729-759.
- Rumberger, R.W. (2004): What can be done to reduce school dropouts. In: Orfield, G. (Hrsg.): *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, S. 131-155.
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen: Leske + Budrich.
- Stamm, M. (2006): Die Zukunft verlieren: Schulabbrecher in der Schweiz. Projektplan. Fribourg: Universität, Departement für Erziehungswissenschaften.
- Stamm, M./Ruckdäschel, C./Templer, R. (2009): Schulabsentismus. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (2006): Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. Wiesbaden.
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: *Review of Educational Research* 45, S. 88-125.
- Wehlage, G.G./Rutter, R.A. (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: *Teachers College Record* 87, S. 374-392.

*Margrit Stamm*, geb. 1950, Prof. Dr. phil., ordentliche Professorin an der Universität Fribourg (Schweiz), Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung. Arbeitsschwerpunkte: frühkindliche Bildungsforschung, Berufs- und Sozialpädagogik des Jugendalters, Risikoentwicklungen, Begabungsforschung und Berufsbildung.

Anschrift: Departement für Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2,  
1700 Fribourg, Schweiz  
E-Mail: margrit.stamm@unifr.ch

WAXMANN

Cortina Gentner, Martin Mertens (Hrsg.)

### **Null Bock auf Schule?**

**D**ieser Sammelband widmet sich dem Phänomen „Schulverweigerung“, das in Deutschland längst keine Ausnahmeerscheinung mehr ist. Die Debatten um Schulversäumnisse und Schulpflichtverletzungen haben einen bemerkenswerten Auftrieb bekommen, neu ist das Phänomen aber nicht. „Neu“ in Deutschland ist die öffentliche Diskussion von Schulverweigerung: Dies gilt sowohl für die – teilweise skandalisierende und stigmatisierende – Berichterstattung in den Medien („Elektronische Fußfesseln für Schulschwänzer“, Kriminalisierung von Schulschwänzern) als auch für die bildungspolitischen Debatten und schul-, sonder- und sozialpädagogischen Fachdiskussionen.

Dieses Buch, enthält Aufsätze von Experten aus Wissenschaft und Praxis, die die unterschiedlichen Erscheinungsformen, die vielschichtigen Gründe, mannigfaltigen Motivationen und Einflussfaktoren für die schulverweigernden Verhaltens- und Handlungsstrategien von Kindern und Jugendlichen (aber auch Lehrkräften) aufzeigen, theoretisch fundieren, mit exemplarischen Beispielen signifikant illustrieren und aus der Sicht der unterschiedlichen Professionen Handlungsspielräume und Strategien vorstellen.



Cortina Gentner,  
Martin Mertens (Hrsg.)

### **Null Bock auf Schule?**

Schulmüdigkeit und  
Schulverweigerung aus  
Sicht der Wissenschaft  
und Praxis

2006, 350 Seiten, br., 29,80 €,  
ISBN 978-3-8309-1649-9

**Waxmann Verlag GmbH**  
Steinfurter Straße 555  
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0  
Fax: 02 51 / 2 65 04-26  
E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)