

Moroni, Sandra; Düggeli, Albert; Sälzer, Christine
«Ich bin dann mal weg ...». – Fragen zur Definition, zum Ausmass und zur unterrichtlichen Relevanz von schuldistanzierendem Verhalten bei Jugendlichen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 405-415



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Moroni, Sandra; Düggeli, Albert; Sälzer, Christine: «Ich bin dann mal weg ...». – Fragen zur Definition, zum Ausmass und zur unterrichtlichen Relevanz von schuldistanzierendem Verhalten bei Jugendlichen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 28 (2010) 3, S. 405-415 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137585

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

«Ich bin dann mal weg ...» – Fragen zur Definition, zum Ausmass und zur unterrichtlichen Relevanz von schuldistanzierendem Verhalten bei Jugendlichen

Sandra Moroni, Albert Düggele und Christine Sälzer

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag führt Schulabsentismus und Schulabbruch als Erscheinungsformen schuldistanzierenden Verhaltens ein. Zuerst wird ein kritischer Definitionsversuch gewagt, welcher mit Angaben zum Ausmass angereichert wird. Vor diesem Hintergrund werden unter Berücksichtigung einer individuellen und institutionellen Perspektive Implikationen für Unterricht und Lehrerbildung im Umgang mit schuldistanzierendem Verhalten abgeleitet.

Schlagworte schuldistanzierendes Verhalten, Schulabsentismus, Schulabbruch

«Ok, guys, I'm off then!» – school distancing behaviour of adolescents: problems of definition, extent and classroom relevance

Abstract The contribution addresses both school absenteeism as well as dropping out of school as manifestations of school-distancing behaviour. An initial critical attempt at a definition of each term will be supplemented with some indications as to the prevalence of the phenomena. Against this background, and with both an individual and an institutional perspective, some implications will be inferred as to dealing with school-distancing behaviour both in the everyday classroom and in teacher education.

Keywords school-distancing behaviour, school absenteeism, dropping out of school

1 Einleitung

Nach neun Jahren obligatorischer Schule ist der Schulaustritt für Heranwachsende ein bildungsbiografisches Ereignis, das weitere Entwicklungsaufgaben, wie zum Beispiel die Berufsbildung, nachhaltig beeinflusst (Dreher & Dreher, 1985; Havighurst, 1952). Dieser Einfluss wird innerhalb der Transitionsforschung ausgiebig diskutiert, beispielsweise unter dem Aspekt, ob und wie Übergänge von der obligatorischen in die postobligatorische Schulzeit gelingen. Ob aber und in welchem Ausmass Schülerinnen und Schüler die Schule vorzeitig verlassen und somit diesen Übergang ohne formalen Abschluss gestalten, ist zumindest für den deutschen Sprachraum kaum dokumentiert. Für Schülerinnen und Schüler ohne Abschlusszeugnis – sie werden gemeinhin als Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher bezeichnet – transformiert sich der Schulaustritt nicht nur deshalb in ein kritisches Lebensereignis, weil sie kein Zertifikat besitzen,

sondern auch deshalb, weil sie die obligatorische Schulzeit mit teilweise erheblichen inhaltlichen Defiziten verlassen. Dabei ist festzuhalten, dass sich Lernende in aller Regel nicht spontan für einen Schulabbruch entscheiden. Der Rückzug ist vielmehr das Resultat eines langjährigen Entfernungs- und Abkoppelungsprozesses (Blaug, 2001). So erfolgen Distanzierungen in der Regel schon drei bis fünf Jahre vor dem eigentlichen Abbruch, beispielsweise durch Ausschlüsse von Schulveranstaltungen, durch Entfremdungen von anderen Schülerinnen und Schülern, aber auch durch Anfreundungen mit anderen potenziellen Schulabbrechenden. Schuldistanzierungen äussern sich auch durch partielles, unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht, sodass es nicht erstaunt, dass Schulabsentismus als valider Prädiktor für Schulabbrüche ermittelt werden konnte (Beekhoven & Dekkers, 2005). Angesichts dieser Sachlage erscheint es sinnvoll, den Schulabbruch selbst, aber auch den vorangehenden Prozess, also Formen des Schulabsentismus, unter den Begriff «schuldistanzierendes Verhalten» zu fassen. Davon ausgehend werden im folgenden Beitrag die Begriffe «Schulabbruch» und «Schulabsentismus» als zwei Erscheinungsformen des schuldistanzierenden Verhaltens dargestellt und aktuelle Daten zu deren Verbreitung in unterschiedlichen europäischen Bildungskontexten aufgezeigt. Eine kritische Würdigung ist unumgänglich. Anschliessend soll geklärt werden, ob schuldistanzierendes Verhalten individuell zu verantworten oder institutionell begründet ist, um abschliessend Implikationen für den Unterricht bzw. für die Lehrerbildung ausführen zu können.

2 Klärungen: Begrifflichkeit und Ausmass von schuldistanzierendem Verhalten

Die Darstellung und der Vergleich bisheriger Erkenntnisse zu «Schulabbruch» und «Schulabsentismus» sind deshalb schwierig, weil diese Begriffe in der einschlägigen Forschung unterschiedlich eingeführt werden (Moroni, 2008). Dies bedingt, in einem Abriss bestehende Definitionen und einige ausgewählte Daten zur Verbreitung zu nennen sowie kritisch zu diskutieren.

2.1 Schulabbruch

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen «Schulabbruch» erfolgte zuerst in den anglo-amerikanischen Ländern und wurde dort vor allem unter den Begriffen «*dropouts*» (USA) bzw. «*early leavers*» (Grossbritannien) in den Bildungsdiskurs eingeführt. In diesen Ländern stellen Schulabbruchquoten nämlich Qualitätsindikatoren dar, ausgewiesen in den Reportcards der Schulen (Illinois State Board of Education, 2004). In den späten Sechzigerjahren fand die Thematik via Bildungsökonomie Eingang in den deutschen Sprachraum. So gelten nach Drinck (1994, S. 13) grundsätzlich jene Jugendlichen als Schulabbrechende, die aus dem Bildungssystem «herausfallen», folglich nicht mehr dazugehören und sich deshalb von denen unterscheiden, die weiterhin im System bleiben. Neben dieser kategorialen Bestimmung von Schulabbruch etabliert sich gegenwärtig eine graduell differenzierende: Sie umfasst neben den Jugendlichen,

welche die Schule verlassen, bevor sie die obligatorische Schulzeit beendet haben, auch jene, die von der Schule mit einer Minimalqualifikation abgehen (Riepl, 2004). Die Definition von Minimalqualifikation wiederum ist in hohem Masse vom jeweiligen Bildungssystem abhängig. Wirft man an dieser Stelle einen Blick auf das Ausmass an Schulabbrüchen, wird das hinter den ausgewiesenen Zahlen bestehende Definitionsdefizit deutlich. Trotzdem soll mittels folgender Tabelle ein Versuch gewagt sein, einige Zahlen zum Schulabbruch aus der Schweiz sowie aus den Nachbarländern Deutschland und Österreich aufzuführen und kritisch zu diskutieren (Tab. 1).

Tabelle 1: Schulabbruchquoten in der Schweiz, in Deutschland sowie in Österreich

	Abbruchsquote	Quelle
Schweiz	6 bis 9 Prozent circa 2 Prozent	Eckmann-Saillant, Bolzmann & de Rahm (1994) Stamm (2010)
Deutschland	7.6 Prozent	Statistisches Bundesamt (2004)
Österreich	9.2 Prozent	Steiner & Steiner (2006)
Europäischer Benchmark	< 10 Prozent	Diese Marke hat die Europäische Union im Rahmen der Lissabonner Strategie als Zielgrösse für 2010 definiert.

Betrachtet man Deutschland, so basiert die hier ausgewiesene Quote von 7.6% Schulabbrechenden auf einer offiziellen Statistik, welche in der Schweiz und in Österreich noch weitgehend fehlt. Deshalb erfolgt in Österreich oder in der Schweiz der Rückgriff auf einzelne Studien, in welchen der Schulabbruch aber, je nach Definition, enger oder weiter gefasst wird, was zu den bereits angesprochenen Unschärfen führt. Während Eckmann-Saillant, Boolzmann und de Rahm (1994) als eher ältere Quelle für die Schweiz von sechs bis neun Prozent Schulabbrechenden ausgehen, spricht Stamm (2010) in einer neueren Arbeit von ungefähr zwei Prozent. Diese Daten beruhen auf Zahlen, welche von einzelnen Schulen mitgeteilt wurden; sie sind somit weniger verlässlich als offizielle, also durch Behörden erhobene, Daten. Während bei Stamm (2010) 8.- und 9.-Klässler, also Lernende der obligatorischen Schule, untersucht wurden, liegen in der Schweiz offizielle Daten zum Schulabbruch bislang ausschliesslich für die postobligatorische Ausbildung vor. So wird für diese Kohorte, nämlich die aktuell nicht (mehr) eingeschulten 18- bis 24-jährigen, die höchstens über einen Abschluss der obligatorischen Schule verfügen, für den Zeitraum zwischen 1996 und 2009 eine Quote von zwischen fünf und zehn Prozent ausgewiesen (BfS, 2010).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Schulabbruchquote in der Schweiz als relativ tief eingeschätzt werden kann. Trotzdem wäre es problematisch, sich dieser Thematik nicht differenzierter zu widmen, gerade auch weil Fragen nach den Prozessen, die zu einem Schulabbruch führen, weitestgehend ungeklärt sind. Dazu sind Forschungsarbeiten nötig, die zukünftig stärker die gesamte Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern fokussieren und den Schulabbruchdiskurs um einen Schulverlaufsdiskurs erweitern. Diese Daten müssten durch ein interkantonaies Management koordiniert werden und

gleichzeitig individuelle Bildungsbiografien abbilden. So könnten beispielsweise auch Bildungsverläufe von Schulabbrechenden nachgezeichnet werden, die in Angeboten wie «Time-Out-Klassen» aufgefangen werden. Für diese Lernenden bleibt der Weg zurück in die obligatorische Schule aber in aller Regel verschlossen (Brüggen, 2010).

2.2 Schulabsentismus

Im Gegensatz zum Schulabbruch, also dem Moment des definitiven Wegbleibens von der Schule, bedeutet Schulabsentismus die unentschuldigte Abwesenheit vom Unterricht aus gesetzlich nicht vorgesehenen Gründen (Pinquart & Masche, 1999). Diese Begriffsbestimmung ist, trotz hoher Plausibilität, weit gefasst, sodass auch hier erhebliche Unschärfen bestehen bleiben, die theoretische und empirische Forschungszugänge hemmen. Während Schulabsentismus teilweise als prädelinquent gilt (Turner, 1974) und in den USA gar unter das Jugendstrafrecht fällt (California Department of Education, o.J.), setzt sich hierzulande zunehmend die Einsicht durch, dass eine produktive Annäherung an das Phänomen nur dann möglich ist, wenn jeweils situationspezifisch darüber befunden wird, inwiefern schulabsentes Verhalten in ein entwicklungsriskantes Momentum übergeht (Sälzer, 2010). Verlässlichkeiten austesten, also gelegentlich die Schule schwänzen, um herauszufinden, wie verbindlich die Schulpflicht ist, muss an sich nicht als bedenklich eingestuft werden. Vereinzeltes Schulschwänzen lässt sich als Form eines jugendlichen Verhaltensrepertoires verstehen, das als Streben nach Autonomie und als Austesten von Grenzen erklärt werden kann (Sälzer, 2010).

Der Versuch, valide Daten zum Schulabsentismus zu erheben, stösst bei der Frage, was genau als Schulabsentismus gelten soll und wie allfällige Daten dazu erfasst bzw. sinnvoll aggregiert werden sollen, an Grenzen. In Anlehnung an das obige Vorgehen im Zusammenhang mit Schulabbruch soll aber trotzdem versucht werden, Absentismusraten exemplarisch ausgewählter Länder zusammenzustellen, und zwar unter Angabe der herangezogenen Quellen bzw. unter Hinweis auf das jeweilige Verständnis von Schulabsentismus (Tab. 2).

Tabelle 2: Schulabsentismusraten in ausgewählten Ländern Europas

Land	Absentismusrate	Zugrunde liegende Definition	Quelle
Vereinigtes Königreich	4 bis 6 Prozent	Jegliche Art von Abwesenheit zählt	Linssen & Grewe (2005)
Spanien	0.7 Prozent	Erst ab 24 Prozent versäumten Unterrichtsstunden wird gezählt	Linssen & Grewe (2005)
Deutschland	10 bis 60 Prozent	Je nach Studie	Weiss (2007)
Schweiz	knapp 50 Prozent	In der 7. bis 9. Klasse bereits einmal in der Schullaufbahn geschwänzt	Stamm et al. (2009)

Auffällig in Tabelle 2 ist sicher die grosse Variation der ausgewiesenen Absentismusraten, die weitgehend aus dem Definitionsdefizit resp. aus den unterschiedlichen Definitionsansätzen resultieren. Dies zeigt, dass vergleichende Aussagen zu den ausgewiesenen Häufigkeiten kaum möglich und auch wenig sinnvoll sind. Interessant ist aber dennoch zu sehen, wie unterschiedlich Schulabsentismus definiert wird. Einerseits gibt es den ganzheitlichen Zugang, in welchem jegliche Form von schulischer Abwesenheit unter Absentismus fällt (Grossbritannien), andererseits gibt es Länder, in denen keine allgemeingültige Bestimmung dessen besteht, was als Schulabsentismus zu bezeichnen ist. Hier gilt es studienspezifische Definitionen zu betrachten und die Ergebnisse als fallspezifische Befunde zu interpretieren (Deutschland). Betrachtet man den schweizerischen Kontext, fällt wohl als Erstes die hohe Quote auf, auch dies wohl primär ein Resultat mangelnder definitorischer Klarheit. Augenfällig scheinen hier die Definition von Schulabsentismus als «Schwänzen» und die aller Wahrscheinlichkeit nach auf einem Selbstbericht zum eigenen Schwänzverhalten basierenden Daten. Betrachtet man die Sachlage zur Definition und zum Ausmass von Schulabsentismus aufgrund obiger Beispiele etwas allgemeiner, lässt sich festhalten, dass neben Ländern, die sich um eine einheitliche Definition bemühen, aus denen objektivierte Kriterien hervorgehen, andere existieren, in denen keine inhaltliche Bestimmung von Schulabsentismus festgemacht werden kann. Hier scheinen weniger objektiv gehaltene Kriterien die Datenbasis zu stützen, sondern eher subjektive Angaben über individuelles Absenzverhalten. Ebenfalls kann bezüglich der Bestimmung von Prävalenzraten des Schulabsentismus festgehalten werden, dass zwar das Bewusstsein für den Bedarf an gültigen Zahlen zur Verbreitung allmählich schärfer wird, dass jedoch noch immer wenig Konsens darüber besteht, wie man Absentismus erfassen kann und soll. Hier besteht erheblicher Klärungsbedarf.

Wird nun abschliessend versucht, den Begriff «schuldistanzierendes Verhalten» zu definieren, so erfolgt dies in einem Zusammenführen inhaltlicher Kernaspekte sowie in der Eröffnung eines bildungsbiografischen Fokus. Vor diesem Hintergrund kann schuldistanzierendes Verhalten als das schrittweise Auslösen aus einer Ausbildungsverpflichtung verstanden werden, das sich im Spannungsfeld zwischen Individuum und Schule entwickelt, sich im Ausmass steigert und keine temporäre Erscheinung ist.

3 Ursachenzusammenhänge: Spannungsfeld zwischen Individuum und Schule

Nachdem im vorausgehenden Kapitel versucht wurde, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Begriffen «Schulabbruch» und «Schulabsentismus» zu führen, öffnet sich nun der Blick auf die Frage, ob die Ursachen schuldistanzierenden Verhaltens eher auf einer individuellen oder institutionellen Ebene anzusiedeln sind. Diese Klärungen sind notwendig, weil sie zum vierten Abschnitt überleiten, in welchem Implikationen für den Unterricht und die Ausbildung von Lehrpersonen aufgeführt werden.

Laut Blaug (2001) impliziert der Begriff «Schulabbruch» bereits per se, dass er «auf die Entscheidung des Einzelnen und damit auf die psychologischen oder sozialen Merkmale des Schülers und seiner Familie zurückzuführen ist» (S. 44). Das Fehlen von Schulabschlüssen wird hier eher im Verantwortungsbereich der Individuen angesiedelt. Der Begriff «push-out» hingegen sucht den Anlass für den Schulabbruch in der institutionellen Struktur (Blaug, 2001; Eccles et al., 1993; Riepl, 2004). Er fokussiert die Schule sowie deren Strukturen, aber auch die Eltern als Bezugspunkte (Moroni, 2008). Bezogen auf die institutionelle Perspektive sind noch viele Fragen offen, namentlich beispielsweise, wie Schülerinnen und Schüler zu Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern gemacht werden beziehungsweise wie es bei Schulen um ihre «Haltekraft» (Staroba, 1989) steht.

Die Frage nach eher individuellen beziehungsweise institutionellen Ursachen bei Schuldistanzierungen von Jugendlichen lässt sich im Spannungsfeld von Ausbildung und Bildung betrachten, wo das Recht auf Ausbildung als Pflicht implementiert, die schulische Ausbildung also mit Zwängen durchsetzt ist, die auch juristisch relevant sind. Bildung ist aber vor allem als individuelles Gut zu betrachten, das sich vornehmlich nicht systemisch organisierten Prozessen unterwirft, sondern sich als Möglichkeit individueller Selbstgestaltung eher davon entfernt. In Bezug auf Ersteres erscheint der Schulabbruch eher im Licht defizitärer Aspekte. Dieses aus einem Schulabbruch zu erwartende Defizit kann aber auch als Entwicklungschance verstanden werden, beispielsweise dann, wenn Systemzwänge Wege zur Selbstgestaltung verwehren. So erstaunt es nicht, dass Schulabbrüche von Jugendlichen auch als positiv oder befreiend bewertet werden.

Wenden sich Lernende temporär, längerfristig oder endgültig von der Schule ab, so gilt es, die Ursachenzusammenhänge sowohl unter einer institutionellen als auch individuellen Perspektive zu betrachten. Es ist wahrscheinlich ein Zusammenwirken beider Aspekte, das letztlich zur einen oder anderen Form schuldistanzierenden Verhaltens führt. Vor diesem Hintergrund soll im nächsten Abschnitt nun aufgezeigt werden, welche Implikationen sich für den Unterricht sowie für die Ausbildung von Lehrpersonen ergeben.

4 Implikationen: Folgerungen für Unterricht und Lehrerbildung

Die in den vorangehenden Abschnitten ausgeführten Hinweise zur begrifflichen Bestimmung, Verbreitung und zu Ursachenzusammenhängen von schuldistanzierendem Verhalten ermöglichen es nun, auf unterrichtliche Handlungszusammenhänge bzw. auf Implikationen für die Ausbildung von Lehrpersonen zu verweisen. Wenn Jugendliche vorübergehend oder gar nicht mehr am Unterricht teilnehmen, ihr schuldistanzierendes Verhalten sich also als Schulabsentismus oder als Schulabbruch äussert, ist dies grundsätzlich als transaktionales Geschehen zwischen Individuum und (Schul-)Kontext zu

betrachten. Durch das Ineinandergreifen von personalen Aspekten und Kontextstrukturen ergeben sich Herausforderungen für das schulpädagogische Handeln, in das Lernende, Lehrpersonen, Eltern und auch Schulbehörden involviert sind. Wie diesen auf Lehrpersonenebene begegnet werden kann, wird nachfolgend unter einer Präventionsidee angedacht, einerseits mit Fokus auf diagnostische Gesichtspunkte und andererseits bezogen auf daraus hervorgehende Handlungsoptionen. Dabei setzen beide Aspekte ein Drittes voraus, nämlich die Haltungsebene, die professionelles Handeln in pädagogischen Aufgabenfeldern massgebend anleitet und somit eine wesentliche Rolle in der Ausbildung von Lehrpersonen spielt.

Diagnostische Ebene

Um schuldistanzierendem Verhalten präventiv begegnen zu können, muss es erst einmal erkannt werden. Dies klingt auf den ersten Blick einleuchtend, erweist sich jedoch beim zweiten Hinschauen oft als Schwierigkeit. So machen sich beispielsweise Jugendliche morgens auf den Weg zur Schule, um dann, kurz nachdem die Familie das Elternhaus verlassen hat, wieder in dieses zurückzukehren. So schaffen sie es, zumindest von den Eltern unbemerkt, von der Schule fernzubleiben. Fehlt hier der Austausch zwischen Schule und Elternhaus, entgeht den Eltern das schuldistanzierende Verhalten ihrer Kinder. Ein offener und direkter Austausch ist aus ähnlichen Gründen auch unter verschiedenen Fachlehrpersonen angezeigt, da beispielsweise Fehlstunden gut und gerne über verschiedene Lehrpersonen verteilt werden, sodass Abwesenheiten aufgrund von Scheinentschuldigungen nicht sofort als schuldistanzierendes Verhalten interpretiert werden.

Nach der Feststellung erfordert die Beurteilung eines distanzierenden Verhaltens stets einen individuumsspezifischen Blick, und zwar unter Einbezug entwicklungspsychologischer Aspekte. So lässt sich beispielsweise schuldistanzierendes Verhalten in Form eines sozialen Rückzugs als Begleiterscheinung einer weiter reichenden Form von äusserer und vielleicht auch innerer Abkopplung interpretieren. Schuldistanzierendes Verhalten wäre hier Ausdruck einer umfassenderen sozialen Deprivation, die ein multidimensionales Verstehen einfordert. Wesentlich ist – und dies gilt für jegliche Form schuldistanzierenden Verhaltens –, dass über die Gründe für das Fernbleiben im Dialog mit den Jugendlichen selbst und allenfalls mit ihren Eltern nachgeforscht wird. In diesem Prozess darf aber nicht nur die individuelle Perspektive, also eine allein den Jugendlichen übertragene Verantwortung gesucht werden, sondern es müssen auch institutionelle Aspekte in die Beurteilungen Eingang finden. Obwohl diese Aspekte im schulpädagogischen Diskurs oft wenig gewichtet werden, ist zu berücksichtigen, dass das Fernbleiben von Schülerinnen und Schülern, sei es nun temporär oder dauerhaft, durch den schulischen Kontext begünstigt werden kann. Darüber hinaus müsste der Blick für individuelle Bildungsverläufe insgesamt geöffnet werden, sodass Schuldistanzierungen nicht vorschnell als Individualversagen interpretiert werden und somit Interventionsmassnahmen vorwiegend Verhaltensmodifikationen der Jugendlichen in den Blick nehmen. Schuldistanzierendes Verhalten kann zweifelsohne mit Demotiva-

tion in Zusammenhang gebracht werden, man kann es als Ausdruck von Auf- oder Ablehnung verstehen. Dagegen sind Massnahmen zu treffen. Auch mangelnder Wille und fehlendes Engagement können hier angeführt werden. Trotzdem bleiben Schuldistanzierungen immer eine spezifische Verhaltensform gegenüber einer Ausbildungsinstitution, die beispielsweise darum abgelehnt werden kann, weil sie Vorstellungen von individuellen Entfaltungsmöglichkeiten behindert. Ausbildungsversprechen, wie beispielsweise die Unterstützung individueller Lebensentwürfe, die zu sozialer Einbindung und Wertschätzung führen, können zusehends nicht mehr allen Lernenden garantiert werden. So ist zu vermuten, dass sich das Phänomen schuldistanzierenden Verhaltens durch die gesamte Schülerschaft zieht, also Lernende umfasst, deren Problemlagen von Lern- und Sozialdefiziten bis hin zu spezifischen Herausforderungen im Fall von Sonderbegabungen reichen (Moroni, 2008). Zukünftige Lehrpersonen sind dahin gehend zu sensibilisieren.

Handlungsoptionen

Weisen diagnostische Einsichten in die Richtung, dass sich Lernende von der Schule distanzieren bzw. sich vermehrt von ihr entfernen könnten, darf dies nicht ohne Reaktion bleiben. Durch Befunde einer differenzierten Diagnose erfahren Lehrpersonen, wie sie dem Fernbleiben von Lernenden begegnen und damit auf Absenzen von Schülerinnen und Schülern mit Blick auf den Verlauf produktiver Bildungs- und Lebensbiografien reagieren können. Sie attribuieren dann vielleicht weniger schnell auf die durch Absenzen oft vermutete Kritik an ihrer Lehrkompetenz (Schreiber-Kittel & Schröpfer, 2002). Manchmal führt jedoch gerade Letzteres zu Sanktionen vor der Klasse, was die Wahrscheinlichkeit weiteren Fernbleibens eher erhöht (Sälzer, 2010). Überdies konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass beispielsweise in Klassen, in denen die Lehrperson Fälle von Absentismus mit anderen dafür zuständigen schulinternen Stellen besprechen kann, die Beurteilung und das Interventionshandeln also ausserhalb des Unterrichts bzw. ausserhalb des Klassenzimmers stattfinden, wesentlich seltener geschwänzt wird als in Klassen, in denen schuldistanzierendes Verhalten bei Anwesenheit aller thematisiert und auch sanktioniert wird. Zudem ist es ratsam, schuldistanzierendes Verhalten nicht mit noch mehr Absenz zu bestrafen, beispielsweise indem betroffene Jugendliche von Schulanlässen ausgeschlossen werden, sodass sich ihre Entfremdung von der Schule zusätzlich intensiviert (Blaug, 2001). Betrachtet man Gesagtes nun hinsichtlich der Ausbildung von Lehrpersonen, wäre zu fordern, dass über das Phänomen aufgeklärt wird, diagnostische Prozesse gefördert werden und daraus Hinweise für konstruktive Handlungsansätze abgeleitet werden. Selbstverständlich müssten hierzu stufenspezifische Konzepte ausgearbeitet werden. Dabei wird es nicht genügen, ausschliesslich die Schüler/Schülerinnen-Lehrpersonen-Ebene zu beachten, sondern es bräuchte auch den Einbezug der Eltern. Ihre Bedeutung erscheint im Zusammenhang mit schuldistanzierendem Verhalten besonders gross. Teils verstärken sie nämlich durch ihre Strafen oder durch ihre Ignoranz distanzierendes Verhalten tendenziell, wohingegen das Ansprechen der Problematik bzw. elterliches, schulbezogenes Monitoring Schuldistanzierungen eher reduziert. Während der Ausbildung von Lehrpersonen diese Thematik

aufzugreifen, legitimiert sich also auch daher, dass sich schuldistanzierendes Verhalten reduziert, wenn eine beobachtende Teilnahme seitens Lehrpersonen, Eltern und auch Schulbehörden im Sinne einer pädagogisch legitimierbaren Führung grösser wird. Es scheint daher als unumgänglich, diese Personen auf die Wichtigkeit ihrer Funktion hinzuweisen und diese Implikationen, bezogen auf eine produktive Handlungsermöglichung angehender Lehrpersonen, zu thematisieren. Dies erfordert einerseits pädagogisches Wissen, das, bezogen auf die Diagnostik, als deklaratives und hinsichtlich des Handelns als fallgebundenes bzw. strategisches Wissen repräsentiert ist (Forneck et al., 2009). In die Handlungsermöglichung spielen aber auch Haltungen und Überzeugungen hinein. Diese vermögen, verknüpft mit entsprechenden Wissensbeständen, das konkrete Handeln in unterschiedlichen Situationen anzuleiten (Baumert & Kunter, 2006; Zeichner, 2006).

Haltungsebene

In bestimmten Haltungen, die als handlungsleitende Aspekte professionelle Praxis hervorbringen können, kommen Verpflichtungen zum Ausdruck. Diese orientieren sich an Heranwachsenden und an ihren Möglichkeiten der Selbstwerdung. Für den Umgang mit schuldistanzierendem Verhalten kann diese Verpflichtung bedeuten, als Lehrperson im Erziehungskontext Schule das Alltagsleben der Jugendlichen wahrzunehmen. Das bedeutet, auffälliges Absenzverhalten frühzeitig identifizieren zu helfen und den Jugendlichen gleichzeitig zu signalisieren, dass andere Menschen an ihrer Lebensgestaltung teilnehmen. Es ist eine Verbindung, durch die Heranwachsenden deutlich werden kann, dass da Personen sind, die sich um ihre Lebensführung kümmern und sich mit ihnen auseinandersetzen. Vielleicht ist diese Verbindung auch die Grundlage einer Verlässlichkeit, auf der sich Jugendliche mit ihren Wünschen, Meinungen und Zielen ausprobieren, dabei auch Grenzerfahrungen ausloten, darin aber nicht ignoriert, sondern in ihren Motivationsfragen ernst genommen werden. Dies erfordert von Heranwachsenden, sich mit Ideen und Vorstellungen anderer auseinander zu setzen und zu erfahren, dass Zugewinn von Autonomie ein Ergebnis von Aushandlungsprozessen ist. Lehrerprofessionalität, die von dieser Haltung getragen ist, begegnet Schuldistanzierungen durch sensible Aufmerksamkeit, durch diskursive Klärungen sowie auf der Basis verlässlicher Reaktionen. Dadurch werden Verbindlichkeiten geschaffen, die Entfernungen aufheben können, weil sie von den Jugendlichen Einbindungen fordern, nämlich sich mit ihrer Rückzugsabsicht auseinanderzusetzen. Die Stärkung dieser professionellen Haltung ist deshalb zentral, weil sie als Grundbedingung den Diagnoseprozess beziehungsweise die Entwicklung von Handlungsoptionen trägt.

5 Aufbruch: «Ich bin dann mal auf dem Weg»

Wenn sich Jugendliche vorübergehend oder endgültig von ihrem Ausbildungsweg verabschieden, ergeben sich ausbildungsbiografische Risiken. Ein präventives Einwirken durch die Schule ist daher unabdingbar und soll aufgrund diagnostischer Prozesse,

adäquater Handlungsoptionen und professioneller Haltungen erfolgen, wobei diese Implikationen stufenspezifisch weiter auszudifferenzieren sind. Darüber hinaus sollten die beiden Erscheinungsformen von schuldistanzierendem Verhalten, namentlich Schulabbruch und Schulabsentismus, weniger situationspezifisch, sondern vermehrt bildungsbiografisch untersucht werden. Während die Untersuchung von Schulabsentismus und -abbruch lediglich retrospektiv nach Ursachen fragen kann, ermöglicht das Nachzeichnen bildungsbiografischer Verläufe, die damit verbundenen Prozesse zu verstehen. Schliesslich darf nicht vergessen werden, dass Jugendliche sich selbstständig wieder auf einen Ausbildungsweg begeben können, wenn sie in einem fürsorglichen Kontext aufgehoben sind. In diesem Fall übernehmen sie Eigenverantwortung, begeben sich wieder selbstständig «auf ihren Weg».

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beekhoven, S. & Dekkers, H.** (2005). The influence of participation, identification and parental resources on the early school leaving of boys in the lower educational track. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 195–207.
- Blaug, M.** (2001). Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift*, 22, 44–52.
- Brüggen, S.** (2010). Das Time-out widerspricht der Bildungspolitik. Ein Interview von Urs Hafner mit Susanne Brüggen. *Horizonte, Schweizerischer Nationalfonds*, 9, 30–31.
- Bundesamt für Statistik (BFS).** (2010). *Bildungssystemindikatoren - Bildungssystem – Indikatoren. Gleichheit – Frühzeitige Schulabgänger*. Online unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51325.503.html> [18.09.2010].
- California Department of Education.** (o.J.). *Truancy*. Online unter: <http://www.cde.ca.gov/index.asp> [17.02.2008].
- Dreher, E. & Dreher, M.** (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepman & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56–70). Göttingen: Hogrefe.
- Drinck, B.** (1994). *Schulabbrecher. Ursachen, Folgen, Hilfen*. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft. Bonn: Bock.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C., Wigfield, A., Reuman, D. & MacIver, D.** (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage/Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. *American Psychologist*, 48 (2), 90–101.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzmann, C. & de Rahm, G.** (1994). *Jeunes sans qualification. Trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Les Éditions IES.
- Forneck, H. J., Düggele, A., Künzli David, C., Linneweber-Lammeskitten, H., Messner, M. & Metz, P.** (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.
- Havighurst, R. J.** (1952). Research on the developmental-task concept. *The School Review*, 64, 215–223.
- Illinois State Board of Education.** (2004). *Report Card*. Online unter: <http://www.isbe.state.il.us> [07.08.2007].
- Linszen, R. & Grewe, N.** (2005). Absenteeism as a European Issue. In N. Grewe (Hrsg.), *Absenteeism in European Schools*. Münster: LIT-Verlag.
- Moroni, S.** (2008). Wenn Bildung ausser Bahn läuft. Von Schullaufbahnen Hochbegabter in der Schweiz mit speziellem Fokus auf die Schule. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Fribourg, Schweiz.

- Pinquart, M. & Masche, G.J.** (1999). Verlauf und Prädiktoren des Schulschwänzens. In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 221–238). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Riepl, B.** (2004). *Jugendliche Schulabbrecher in Österreich. Ergebnisse einer Literaturstudie*. Wien: Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung.
- Sälzer, C.** (2010). *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreiber-Kittel, M. & Schröpfer, H.** (2002). *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Stamm, M.** (2010). *Schulabbrecher in der Schweiz*. Online unter: http://www.grstiftung.ch/de/portfolio/projekte/alle/y_2006/GRS-002-06.html [20.10.2010].
- Stamm, M., Ruckdäschel, C. & Timpler, F.** (2009). Facetten des Schulschwänzens: empirische Befunde zu schulabsenten Verhaltensformen Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 107–121.
- Staroba, F.J.** (1989). *School Holding Power at an Open Admission University: A Comparative Study of Reasons Students Remain or Leave*. Washington D.C.: University of the District of Columbia.
- Statistisches Bundesamt.** (2004). *Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden.
- Steiner, M. & Steiner, P.** (2006). *Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmass und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen*. Online unter: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildungsabbruch_2006.pdf [11.08.2007].
- Turner, B.** (1974). *Truancy*. London: Ward Lock Educational.
- Weiss, B.** (2007). Wer schwänzt wie häufig die Schule? In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Schule, Familie und Freundeskreis* (S. 37–54). Weinheim und München: Juventa.
- Zeichner, K.** (2006). Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 97–113.

Autorinnen und Autor

Sandra Moroni, MSc., Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I+II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, sandra.moroni@fhnw.ch

Albert Düggeli, Dr. phil., Professor an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Institut Sekundarstufe I+II, Clarastrasse 57, 4058 Basel, albert.dueggeli@fhnw.ch

Christine Sälzer, Dr. phil., Eberhard Karls Universität Tübingen, IfE, Abteilung Empirische Bildungsforschung, Europastrasse 6, D-72072 Tübingen, christine.saelzer@uni-tuebingen.de