

Hillenbrand, Clemens; Ricking, Heinrich

**Schulabbruch: Ursachen - Entwicklung - Prävention. Ergebnisse  
US-amerikanischer und deutscher Forschungen**

*Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 153-172*

urn:nbn:de:0111-opus-87127



in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2011

■ *Thementeil*

**Drop out im Bildungssystem –  
Situation und Prävention**

■ *Allgemeiner Teil*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim  
Hochschulzugang in der Schweiz

Gender im Kindergarten – Empirische Daten-  
lage zu Unterschieden zwischen Mädchen  
und Jungen

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention*

*Rudolf Tippelt*

Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention.

Einleitung zum Thementeil ..... 145

*Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking*

Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention.

Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen ..... 153

*Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig*

Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge

in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung ..... 173

*Margrit Stamm/Jacob Kost/Peter Suter/Melanie Holzinger-Neulinger/*

*Netkey Safi/Holger Stroezel*

Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz ..... 187

*Bernhard Schmidt*

Dropout in der Erwachsenenbildung ..... 203

*Ulrich Heublein/André Wolter*

Studienabbruch in Deutschland.

Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen ..... 214

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Drop out im Bildungssystem“ ..... 237

## *Allgemeiner Teil*

*Stephan Schumann*

Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz.  
Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer  
Maturität und mit Berufsmaturität ..... 246

*Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt*

Gender im Kindergarten – Empirische Datenlage zu Unterschieden  
zwischen Mädchen und Jungen ..... 269

## *Besprechungen*

*Sabine Gruehn*

Michel Knigge: Hauptschüler als Bildungsverlierer? ..... 289

*Veronika Magyar-Haas*

Alfred K. Tremel: Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der  
Erziehungswissenschaft. .... 291

*Michael Obermaier*

Hans R. Leu/Anna von Behr (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühförderung.  
Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren. .... 295

*Ursula Pfeiffer*

Carsten Bünger/Peter Euler/Andreas Gruschka/Ludwig Pongratz (Hrsg.):  
Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie. .... 298

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 302

Impressum ..... U3

## Table of Contents

*Topic: Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention*

*Rudolf Tippelt*

Drop-Out from the Education System – The present situation and strategies of prevention. An introduction ..... 145

*Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking*

Early School-Leaving: Causes – Development – Prevention. Results of research carried out in the States and in Germany ..... 153

*Nora Gaupp/Boris Geier/Tilly Lex/Birgit Reißig*

Paths to a Lack of Training. Determinants of failed transfer into vocational training among adolescents with a junior high school education ..... 173

*Margrit Stamm/Jakob Kost/Peter Suter Melanie Holzinger-Neulinger/Netkey Safi/Holger Stroezel*

Drop-Out CH – Early School-Leaving and Absenteeism in Switzerland ..... 187

*Bernhard Schmidt*

Drop-Out from Adult Education ..... 203

*Ulrich Heublein/Andrä Wolter*

Drop-Out from Higher Education in Germany – Definition, drop-out rate, causes, measures ..... 214

*Deutscher Bildungsserver*

Tips on links relating to the topic of “Drop-Out from the Education System” .... 237

*Contributions*

*Stephan Schumann*

Performance and Background Effects on the Entry into Higher Education in Switzerland. A comparison between graduates with an upper secondary school-leaving certificate and graduates with a vocational maturity diploma ..... 246

*Susanne Kuger/Katharina Kluczniok/Jutta Sechtig/Wilfried Smidt*

Gender in Kindergarten – Empirical data on differences between girls and boys ..... 269

Book Reviews ..... 289

New Books ..... 302

Impressum ..... U3

*Clemens Hillenbrand/Heinrich Ricking*

# Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention

*Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen*

**Zusammenfassung:** Schulabbruch oder Dropout spielt in der Diskussion der deutschen Erziehungswissenschaft bisher nur eine marginale Rolle. Die Belege sind jedoch eindeutig, dass ein fehlender Schulabschluss wie auch der häufig damit verknüpfte Schulabsentismus wesentliche Risikofaktoren für Devianz, Gesundheitsprobleme, Armut und Arbeitslosigkeit darstellen. Der Beitrag referiert mit Blick auf die USA und die Europäische Union die Begrifflichkeiten, zeigt Daten zur Prävalenz auf, fasst die empirischen Befunde zu den relevanten Risikofaktoren zusammen und weist auf evidenzbasierte Verfahren zur Prävention, gerade auch im schulischen Kontext, hin. Aus diesem Überblick lassen sich fundierte Leitlinien zur schulbasierten Prävention von Schulabbruch gewinnen.

## 1. Einleitung

Die Reduktion der Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die ohne Abschluss die Schule verlassen, gilt als eine der zentralen Herausforderungen für die Qualität des deutschen Bildungswesens in den nächsten Jahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008b). Auch die verantwortlichen Ministerien haben dieses Thema aufgegriffen, erkannten Maßnahmen zur Prävention des Schulabbruchs als eine drängende Aufgabenstellung des Schulsystems an und forderten schulpädagogische Antworten (Focus, 2007). In wissenschaftlichen Publikationen und Forschungsprojekten wird die Prävention des Schulabbruchs allerdings bisher kaum behandelt (Stamm, 2006a). Damit ist das deutsche Schulsystem wieder einmal in der Position, ohne wissenschaftliche Fundierung und Begleitung auf ein gesellschaftlich definiertes Problem antworten zu müssen (Oelkers, 2001). Insbesondere die bereits vorhandenen, evidenzbasierten Programme zur Prävention von Absentismus und Dropout sind weithin unbekannt: „Eine wissenschaftliche Diskussion über das Phänomen ist im deutschen Sprachraum quasi inexistent“ (Stamm, 2006a, S. 323).

Hingegen bildet die Thematik schon seit den 1960er Jahren ein intensiv bearbeitetes Thema der Fachwissenschaften wie auch der Praktiker in den USA (Cobb, Sample, Alwell & Johns, 2005; Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007). Der folgende Beitrag versucht auf dieser Basis einerseits die wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Entstehung von Schulabsentismus und Dropout zu identifizieren und andererseits wissenschaftlich evaluierte Handlungskonzeptionen zur Prävention aufzuzeigen. Sie können den Ausgangspunkt für empirisch fundierte Projekte zur längerfristigen Vorbeugung von Schulabsentismus und Dropout in deutschen Schulen darstellen. Die Ergebnisse, das zeigt der folgende Überblick, beschreiben eine Abkehr von der Sicht jugendlicher

Schüler mit hohen Risikobelastungen als passive Adressaten von Fördermaßnahmen und fordern einer Aktivierung personaler und sozialer Ressourcen des Jugendlichen, der Schule und seiner Peers.

## 2. Zum Begriff

Allgemein bezeichnet Dropout den vorzeitigen Schulabbruch und Ausstieg aus dem Schulsystem. Den US-amerikanischen Erhebungen zur Häufigkeit liegt folgende Definition zugrunde: Als Dropout bezeichnet das National Center for Education Statistics (2002, S. 1) ein Individuum, „who

- 1) was enrolled in school at some time during the previous school year (z.B. 1998-99); and
- 2) was not enrolled at the beginning of the current school year (z.B. 1999-2000); and
- 3) has not graduated from high school or completed a state- or district-approved educational program.“

Ausschlusskriterien sind der Wechsel zu einer anderen Schule oder einem anderen Erziehungs- bzw. Gesundheitsprogramm, Schulausschluss aufgrund von Krankheit, aus disziplinarischen Gründen oder Tod.

Im deutschen Sprachraum finden verschiedene Begriffe Verwendung. In wissenschaftlichen Publikationen wird der Begriff Dropout oftmals mit Schulabbruch übersetzt (Caspar, 2003; Kittl-Satran, 2007). Die Gefahr, damit einseitig das Individuum zu fokussieren – der Schüler bricht eigenmächtig den Schulbesuch ab – und die komplexen Entwicklungsprozesse zu ignorieren, ist dabei kritisch anzumerken (Stamm, 2006a).

Die Europäische Union nutzt einen sehr weiten Begriff. Schulabbrecher sind demnach alle Jugendlichen, die höchstens einen Abschluss der Sekundarstufe I, jedoch keinen weitergehenden Abschluss in einer Aus- oder Weiterbildung erworben haben (Kittl-Satran, 2007, S. 22). Diese weite Fassung erkennt die große Bedeutung eines Abschlusses auf Niveau der Sekundarstufe II für eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration an, umfasst allerdings eine große Zielgruppe: Auch Jugendliche, die vor dem Abitur das Gymnasium verlassen, sind folglich dazu zu rechnen.

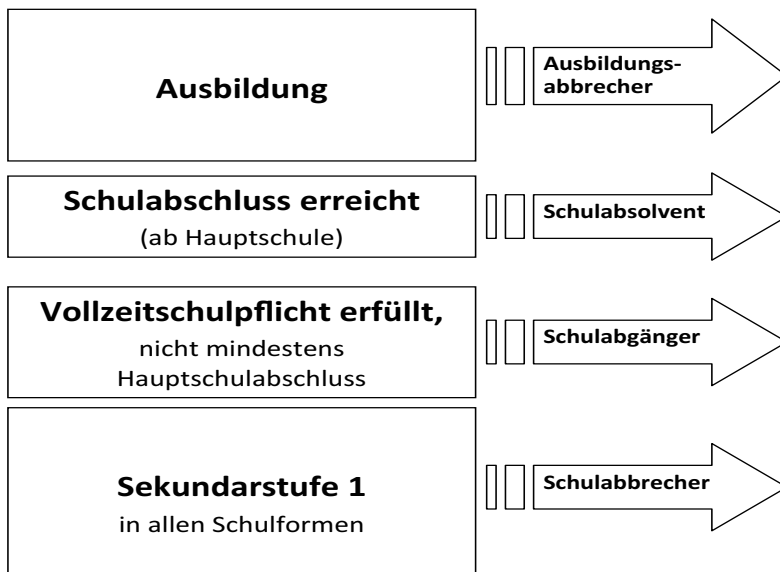
Größere Verbreitung besitzt die Auffassung, unter „Dropout“ diejenigen Schülerinnen und Schüler zu fassen, die die Schule nach dem Ende der Schulpflicht ohne einen Abschluss der Sekundarstufe 1 verlassen (Klein, 2005). In aller Regel zählt die Statistik dazu auch die Absolventen der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Geistige Entwicklung sowie Emotionale und soziale Entwicklung, von denen viele keinen Hauptschulabschluss erlangen.

Der Nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008a) entwickelt eine differenzierte Begrifflichkeit.



- „Als *Schulabgänger* werden Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die einen Bildungsgang nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht verlassen, ohne in einen anderen allgemeinbildenden Bildungsgang zu wechseln und ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dies schließt auch Förderschülerinnen und -schüler ein, die die Schule mit einem spezifischen Abschluss der Förderschule (in den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung) verlassen.
- Als *Schulabbrecher* gelten Schülerinnen und Schüler, die noch vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne Schulabschluss die Schule verlassen. [...]
- Als *Ausbildungsabbrecher* werden Personen bezeichnet, die einen beruflichen Bildungsgang vorzeitig bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen haben.“ (IX)

Den Versuch einer Veranschaulichung dieser Begrifflichkeit bietet die folgende Grafik.



Diese Ansätze der Begriffsklärung stellen bisher noch keinen Konsens her, aber immerhin kategorisiert der Nationale Bildungsbericht das Problemfeld, sodass eine Basis für zukünftige Diskussionen besteht. Es geht in der folgenden Darstellung um Schülerinnen und Schüler, die in Gefahr stehen, gemäß Bildungsbericht zu Schulabgängern und Schulabbrechern zu werden, also ohne einen formalen Bildungsabschluss auf Hauptschulniveau die Schule zu verlassen.

### 3. Häufigkeit von Dropout

Zur Häufigkeit von Dropout liegen aus den USA bereits seit 1991/92 detaillierte Ausführungen vor, da die Erfassung der Problemlage dort in einer bundesweiten Statistik erfolgt. Das „Department of Education“ erhebt und publiziert die Dropout-Raten der einzelnen Bundesstaaten (<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002382>). Sie divergieren, liegen meist jedoch zwischen 4% und 6% (National Center for Education Statistics, 2002, S. 1-2). Je nach Risikobelastung der Schüler schwanken diese Quoten jedoch sehr viel deutlicher. In den USA haben Schüler mit „disabilities“, also Beeinträchtigungen, deutlich höhere Absentismus- und Dropoutquoten. Die Dropout-Quote erhöht sich für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen (Learning Disabilities) auf 36% und für Schüler mit Verhaltensstörungen (Behavioral Disorders) sogar auf 55% (Licht, Gard & Guardino, 1991; MacMillan, 1991; Willmann, 2008).

In Deutschland fehlt es an detaillierten Daten, aber zugleich an einem adäquaten Problembewusstsein und daraus folgenden Initiativen. Die Schätzungen des 2. Nationalen Bildungsberichts 2008 gehen für das Jahr 2006 von insgesamt 76.000 Abgängern zwischen 15 und 17 Jahren ohne Schulabschluss aus, das entspricht ca. 7,9% der Schulabsolventen des Jahrgangs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008b, S. 9). Dabei reicht die Spanne zwischen den Bundesländern von 6,0% (Baden-Württemberg) bis 11,6% (Sachsen-Anhalt). Schüler mit Migrationshintergrund sind erheblich überrepräsentiert. Dem bundesweiten Anteil von 7,2% für deutschstämmige Schüler stehen 17,5% für Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund gegenüber. Die Situation für weibliche Schüler ist mit einer Prävalenz von 6,0% etwas günstiger (deutsch 5,3%, aus Migrantenfamilien 13,7%). Mit Blick auf Zielgruppen aus Förderschulen verschärft sich die Problematik drastisch: „Mit über 39.000 Abgängern haben 2006 im Bundesdurchschnitt etwa 77% aller Förderschülerinnen und -schüler die Schule ohne einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen. Dies entspricht einer Abgängerquote von etwa 4% an der 15- bis unter 17-jährigen Bevölkerung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008a, S. 89). Dabei ist zu berücksichtigen, dass einige dieser Schüler, z.B. aus Förderschulen für Lernhilfe, im weiteren Entwicklungsverlauf auf verschiedenen Wegen den Hauptschulabschluss nachholen.

Um für diese Gruppe der benachteiligten Jugendlichen dennoch den Übergang in eine berufliche Tätigkeit zu ermöglichen, hat sich im deutschen Bildungswesen ein „Übergangssystem“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008b, S. 12) etabliert, das als unübersichtliches, wenig abgestimmtes System der Hilfen charakterisiert wird, deren Wirkungen sehr kritisch zu sehen sind. Der Nationale Bildungsbericht berichtet skeptisch über dieses System – insbesondere das Fehlen fundierter Evaluationen ist zu kritisieren. Die Kosten werden auf jährlich über 3,4 Mrd. Euro geschätzt (Klein, 2005).

#### 4. Bedingungsfaktoren für Dropout und Schulabsentismus

Ein häufiges oder dauerhaftes Fernbleiben von der Schule sowie der regelhaft dadurch mit bedingte Abbruch des Schulbesuchs kommen erst durch ein komplexes Wechselspiel zwischen den Verhaltensdispositionen eines Schülers und dessen Umweltbedingungen zustande (Ricking, 2006). Sie sind als multikausal bedingte Verhaltensweisen aufzufassen, in dem die relevanten Einflussgrößen aus verschiedenen Bezugssystemen kumulie-

<i>Risk Category and Risk Factor</i>	Middle School	High School
<i>Early Adult Responsibilities</i>		
High number of work hours		*
Parenthood		*
<i>Social Attitudes, Values &amp; Behavior</i>		
High-risk peer group	*	
High-risk social behavior	*	
<i>School Performance</i>		
Low achievement	*	*
Retention/ over-age for grade	*	*
<i>School Engagement</i>		
Poor attendance	*	*
Low educational expectations	*	*
Low commitment to school		*
No extracurricular participation		*
<i>School Behavior</i>		
Misbehavior		*
<i>Family Background Characteristics</i>		
Low socioeconomic status	*	*
High family mobility	*	
Low educational level of parents		*
Not living with both natural parents		*
<i>Family Engagement/ Commitment to Education</i>		
Low educational expectations	*	
Low contact with school	*	
Lack of conversations about school	*	

\* Indicates that the risk factor was found to be significantly related to dropout at this school level in two or more studies.

Tab. 1: Significant Risk Factors by School Level, nach: National Dropout Prevention Center at Clemson University and Communities (2007)

ren und in einem dynamischen Interaktionszusammenhang stehen (vgl. Schulze, 2003; Corville-Smith, Ryan, Adams & Dalicandro, 1998). Allgemein lässt sich feststellen, dass die Wahrscheinlichkeit für Dropout und Schulabsentismus dann relativ hoch ist, wenn der Unterrichtsbesuch für den betreffenden Schüler nicht mit positiven emotionalen Erlebnissen verbunden ist oder die Erfahrung der Teilnahme als negativer empfunden wird als die (kurz- oder langfristigen) negativen Konsequenzen einer Abwesenheit (Kearney, 2003; Ricking, 2003). In der Entwicklung schulmeidender Verhaltensmuster bis zum Dropout sind Risikoeinflüsse v.a. hinsichtlich psycho-sozialer Dispositionen des Schülers, familiärer Interaktions- und Lebensbedingungen, schulischer Rahmenbedingungen und Bindungen sowie Wirkungszusammenhängen zu berücksichtigen, die von Gleichaltrigen(-gruppen) ausgehen. Die Tabelle 1 fasst die Resultate empirischer Studien bezüglich der Risikofaktoren für Dropout zusammen.

Bereits für die „Elementary School“ konnten folgende signifikante Faktoren gefunden werden:

- Low achievement
- Retention/over-age for grade
- Poor attendance
- Low socioeconomic status

#### 4.1 Familie

Auch wenn grundsätzlich alle sozialen Schichten bzw. Milieus von Schulabsentismus und Dropout betroffen sind, sollte der wiederholt ermittelte Befund einer weit überdurchschnittlich hohen Zahl von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus mit problematisch hohen Versäumnisfrequenzen und Schulabbruchquoten Anlass zu kritischen Reflexionen geben. Die Untersuchungen liefern vor dem Hintergrund häufiger Armut, Arbeitslosigkeit, einem problembelasteten Stadtteil wie auch bildungs- und schulaversiver Einstellungen prägnante Hinweise auf z.T. massive Belastungslagen auf Elternseite, die die Erziehungskompetenz und -performanz sowie Möglichkeiten eigener Verhaltenssteuerung der Schüler einschränken (vgl. Reid, 1999). Als multipel wirkende Stressoren im Primärmilieu stehen beispielsweise Delinquenz der Eltern, Drogenkonsum, psychische Störungen, gewalttätige Konfliktregelung mit autoritär-punitivem Erziehungsstil, chronische Krankheiten, finanzielle Probleme, häufige Umzüge und Alkoholismus als hoch wirksame Einflussfaktoren im Zentrum der Studien (Corville-Smith et al., 1998). Diese familialen Risikofaktoren für Entwicklungsprozesse von Kindern sind im Kontext von Schulabsentismus und Dropout gehäuft zu finden und führen mitunter zu mangelnder Kohärenz in den Familien, die von den Schülern selbst wahrgenommen wird (Schultz, Jacobs & Schulze, 2006; Schulze & Wittrock, 2006). Ein weiterer Faktor zeigt sich im Erziehungsverhalten, das durch wenig emotionale Wärme im Eltern-Kind-Verhältnis, geringe Aufmerksamkeit hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse, nicht ausreichende Beaufsichtigung und unzureichende

Unterstützung, z.B. bei Hausaufgaben, gekennzeichnet sein kann (Epstein & Sheldon, 2002; Dunkake, 2007). Insofern sind Schulabsentismus und Dropout auch als Marker für soziale Problemlagen zu werten, die in den Familien vielfach nur wenig Raum lassen für eine angemessene Aufsicht und Unterstützung des Kindes in schulischen Belangen.

## 4.2 Schüler

Im subjektiven Erleben von Schülern spielt die Schule entsprechend dem erheblichen Anteil an Lebenszeit, die sie einfordert, eine bedeutende Rolle. Schüler mit hohen Versäumnisquoten und Tendenzen zum Dropout geben in Befragungen an, Probleme mit Lehrern, Langeweile im Unterricht und/oder eine allgemeine Abneigung gegen die Schule zu haben, wie auch mit Freunden zusammen sein zu wollen, die die Schule auch nicht besuchen (Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002; Wagner, 2007). Schwänzende Schüler finden in der Schule kaum noch Attraktivität vor; die motivationalen Verhaltenstendenzen zielen auf Distanz (Jenkins, 1995).

Regelmäßige Schulschwänzer und Dropouts sind – so der internationale Forschungsstand – fast ausschließlich unter den Verlierern im schulischen Leistungswettbewerb zu finden (Grewe, 2005; für Großbritannien: Reid, 1999; für Frankreich: Choquet & Ledoux, 1994; für die Schweiz: Stamm, 2007; für Österreich: Kittl-Satran & Schiffer, 2007). Für die deutschen Schulen bestätigen Forschungsergebnisse von Wittrock und Schulze (2001); Wagner, Dunkake und Weiß (2004), und dem Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein (2007) das gemessene Leistungsdefizit. Die vergleichbaren Resultate früherer Studien von Klauer (1963), Hildeschmidt (1979) und Kaiser (1983) stützen die Befunde. Forschungsergebnisse identifizieren somit konsistent das stabile Merkmal Schulversagen und damit einhergehend Schulunzufriedenheit als einen der stärksten Prädiktoren für Schulschwänzen und Dropout. An den gut gesicherten und belastbaren Resultaten, die die enge Verbindung zwischen Klassenwiederholungen, schlechten Noten, Schulabsentismus und Dropout zeigen, lässt sich die enorme Bedeutung schulischen Erfolgs unterstreichen. Stearns, Moller, Blau und Potochnick (2007) berichten von 17 US-amerikanischen Studien, die diesen Zusammenhang empirisch belegen. Während also Leistungsversagen in der Schule das Schulschwänzen wie auch den Abbruch des Schulbesuchs anzubahnen vermag – angstbedingte Schulverweigerung/-phobie hingegen wird nur selten mit Schulversagen in Verbindung gebracht (Kearney, 2001) –, präjudiziert die Abwesenheit weiteren Misserfolg: Das Unterrichtsdefizit zieht in Leistungskontrollen oft Misserfolg nach sich. Leistungsversagen in der Schule ist dann eine natürliche Konsequenz aus einer hohen Zahl von Schulversäumnissen. Schulerfolg lässt sich im Gegenzug als Schutzfaktor verstehen (Ricking, 2003). Vor diesem Hintergrund liegt eine große Gefahr in der Verfestigung negativer Entwicklungsprozesse, die Leistungsversagen, Resignation, soziale Konflikte, Meidungsverhalten und Marginalisierung implizieren, zum Schulabgang ohne Abschluss führen und oft nur durch intensive pädagogische Maßnahmen durchbrochen werden können.

### 4.3 Schule

Schulische Merkmale tragen erheblich zu desintegrativen Verhaltensmustern bei. Neben den beträchtlichen Differenzen von Fehlquoten zwischen Schulformen ist bemerkenswert, dass sich auch formgleiche Schulen unterscheiden (Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein, 2007; Stamm, 2006b). Als Einflussgrößen kommen einerseits unveränderliche Strukturbedingungen wie die Lage im ländlichen oder städtischen Umfeld, das soziale Gefüge des Einzugsgebiets oder die Nähe zu großen Einkaufszentren und anderen für Schüler attraktiven Zielen; andererseits aber auch veränderbare Aspekte wie die Qualität des schulischen Angebots, die konzeptionelle Ausrichtung auf die Schülerklientel sowie das konkrete Management von An- und Abwesenheit auf Handlungsebene in Betracht (Collins, 1998; Ricking, Thimm & Kastirke, 2004; Lee & Burkam, 2003; Reid, 1999; Ricking, 2006).

Eine bedeutsame Variable in diesem Komplex bildet die Wahrscheinlichkeit für einen Schüler, in Schulaktivitäten involviert zu werden. Schüler kleiner Schulen haben nach Collins (1998) eine höhere Chance in Schulaktivitäten außerhalb des Unterrichts eine aktive und mit Verantwortlichkeit verbundene Rolle einzunehmen, die einen höheren Grad an Identifikation mit der Schule und persönlicher Befriedigung verspricht als an großen Schulen. Sind die Schüler in Schulaktivitäten wie Schülercafe oder Schulgarten involviert, sinkt für sie die Wahrscheinlichkeit, durch unerlaubte Versäumnisse aufzufallen (Kastirke & Ricking, 2004). Analog sinkt die Absentismusfrequenz an Schulen mit hoher außerunterrichtlicher Kooperation unter den Schülern (Rohrman, 1993).

### 4.4 Peers

Neuere Studien, die sich mit Bedingungsfaktoren von Schulabsentismus und Dropout befassen, belegen die große Bedeutung der Gleichaltrigengruppe bei der Initiierung und Stabilisierung von Schulversäumnissen (Wagner et al., 2004, 2007). In einer Gruppe von Jugendlichen mit vergleichbarer Lebenssituation und Normstruktur können häufige Versäumnisse ein positiv konnotiertes Merkmal bilden. Auch die Außenwirkung schulaversiver Cliques wird als problematisch eingeschätzt, insbesondere auf Mitschüler, die die Schule noch regelmäßig besuchen, jedoch schon erheblichen Meidungsdruck spüren. Schüler mit hohen Fehlzeiten haben häufiger Kontakt untereinander als mit erfolgreicher Mitschülern und bilden, abgesetzt von der formellen Regelstruktur von Schule, informelle Gruppen, um bedürfnisbefriedigenden Interessen nachzugehen und in gemeinsamen Aktivitäten identitätsstabilisierende Rollenmuster zu erleben (Reid, 2002). Die Jugendlichen entwickeln in ihren Gruppen eine „eigene Welt“ mit spezifischen ritualisierten Verhaltensformen, intern ausgefeilten Positionszuweisungen und oft einer massiven Abschottung nach außen (vgl. Ricking & Neukäter, 1997). Jugendliche, die zu einer solchen Clique gehören und sich regelmäßig treffen, sind einem deutlich erhöhten Absentismusrisiko ausgesetzt. Bei der Untersuchung von Einflussfaktoren stieß die Autorengruppe um Wagner (2007) auf den Befund, dass die Absentismuswahr-

scheinlichkeit und in der Folge die Gefahr des Dropout um ein Vielfaches zunimmt, wenn Kontakte zu Freunden mit entsprechend abweichendem Verhalten bestehen. Die Bedeutung der Peers ist demzufolge beträchtlich und weiter zu klären.

#### 4.5 Medienkonsum

Der zeitlich ausgedehnte Konsum von PC-Spielen nachts bzw. der Besuch von PC-Spiel-Abteilungen in Kaufhäusern mit Peers kann erhebliche Auswirkungen auf den Schulbesuch haben (vgl. Puhr, Knopf, Galschütz, Häder & Müller, 2001; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Die Rolle der Medien als (mit-)bedingende Faktoren bei der Herausbildung schulaversiver Verhaltensmuster ist kürzlich genauer untersucht worden: Jungen mit abhängigkeitsgefährdetem oder abhängigem Computerspielverhalten ziehen auch in Schulzeiten den Computer dem Klassenraum vor, was sich negativ auf die Schulleistungen auswirkt und in einer höheren Schwänzquote niederschlägt (Rehbein et al., 2009).

#### 4.6 Entwicklungen zum Dropout

Verlassen Schüler die Schule endgültig ohne Schulabschluss oder ohne die auf dem Arbeitsmarkt relevanten Mindestqualifikationen sind sie zu der Hochrisikogruppe für soziale Devianz (Arbeitslosigkeit, Drogenkonsum, Delinquenz, psychische und gesundheitliche Probleme) und Armut zu zählen (vgl. Prichard, Cotton & Cox, 1992; Beekhoven & Dekkers, 2005).

Ein hoher Anteil der Dropouts verlässt in den USA die Schule in der 8. bis 10. Klasse. Auch sie sind durch kontinuierliche Erlebnisse von Schulversagen belastet, entstammen oft einer Minderheitengruppe (v.a. Hispanics, Afro-Americans) und zeigen verschiedene Merkmale von Schuldistanz und -aversion (hohe Fehl- und Suspendierungsquoten, häufiger Schulwechsel) (vgl. Lee & Burkam, 2003). Wie bereits angeführt, ist Schulabsentismus als zentraler Prädiktor für Dropout evident (Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008). Angesichts weitgehend gleicher Risikofaktoren ergibt sich vielfach beim Schüler eine Entwicklung zunehmender Entfremdung von der Schule: von der Schulaversion über den Schulabsentismus zum Dropout (Beekhoven & Dekkers, 2005). Diesen engen Bezug verdeutlicht der Begriff des „hidden dropout“, der Schülern vorbehalten ist, die noch die Schule besuchen, jedoch ohne Interesse und Engagement die Unterrichtszeit absitzen und innerlich abgeschaltet haben. Sie sind hochgradig gefährdet auch formell zu Dropouts zu werden. Damit ist ein Prozess thematisiert, der relativ früh mit nachlassendem schulischen Engagement beginnt und dem ebenso früh mit geeigneten Strategien der Teilhabe begegnet werden sollte (Partizipation, Schaffung sozialer Bindungen, Lernunterstützung, Identifikation ermöglichen u.a.m.).

Gelingt es nicht, den Schüler zurück zu führen und wieder stärker an die Schule zu binden, droht eine Entkopplung, die mit zunehmender Dauer kaum noch rückgängig zu machen ist. Hilfen bieten dann oft nur noch alternative Beschulungsprojekte („Verweigererprojekte“), die sich auf der Basis sozial- und sonderpädagogischer Ansätze der Unterrichtung, Betreuung und Reintegration von Schülerinnen und Schüler widmen (vgl. Hellmann, 2007; Hillenbrand & Hennemann, 2007; Ricking, 2006; Deutsches Jugendinstitut, 2004).

Die Langzeitfolgen von andauerndem Schulschwänzen und Dropout auf das spätere Leben sind außerordentlich groß, wenn auch nicht monokausal mit den hohen Schulversäumnissen oder dem Schulabbruch erklärbar. Hinsichtlich der meisten abhängigen Variablen der Bereiche Gesundheit, Delinquenz, Drogen und berufliche Situation haben Schulausstieger signifikant negativere Befunde (Lee & Staff, 2007). Viele sind später auf öffentliche Unterstützung angewiesen, wechseln häufiger die Arbeitsstelle, sind von mehr gesundheitlichen Risiken betroffen, werden öfter straffällig und weisen höhere Scheidungsraten auf als ehemalige Schüler ohne Schulbesuchsprobleme (Hibbett & Fogelman, 1990). Hinzu kommen weitere massive Problemlagen: „The average annual income of dropouts was less than half the income of High School graduates . . . , half the welfare families were headed by dropouts, and dropouts accounted for half the prison population“ (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997, S. 87). Einerseits kulminieren zahlreiche biopsychosoziale Probleme (Petermann, 2008) im Phänomen des Dropouts und andererseits bildet Dropout einen bedeutenden Risikofaktor für die weitere langfristige Entwicklung.

Ein spezifischer Faktor im Prozess schulischer Desintegration liegt in der Arbeitsaufnahme während der Schulzeit. Viele Jugendliche verfügen bereits über einen Job, der eine relative finanzielle Autonomie demonstriert. Montmarquette, Viennot-Briot, und Dagenais (2007) stellen dabei heraus, dass ein Arbeitspensum von bis zu 15 Stunden pro Woche die schulische Leistungsbilanz zumeist nicht gefährdet. Die Tendenz, darüber hinaus mehr zu arbeiten, schnell Geld zu verdienen, wenn auch bei geringem Stundenlohn, entzieht hingegen Energie für schulisches Lernen und forciert die Entscheidung für die Arbeit und gegen die Schule. Studien belegen deutlich, dass eine umfangreiche und intensive Arbeitspraxis neben der Schule die Wahrscheinlichkeit des Dropouts bei einem großen Teil der Schülerschaft erhöht; dies gilt insbesondere bei Herkunftsfamilien mit geringen Bildungsambitionen (Marsh & Kleitman, 2005; Lee & Staff, 2007).

Die folgende Abbildung zeigt modellhaft eine Entwicklung, die viele der empirisch abgesicherten Faktoren integriert und davon gekennzeichnet ist, dass die Erwartungen der Schule und die Möglichkeiten des Schülers nicht in Einklang zu bringen sind, Konflikte entstehen und sich Leistungsprobleme häufen. Es zeichnet sich eine schulablehnende oder schulefeindliche Haltung ab, die sich Ausdruck verschafft in einem subjektiv spürbaren Fluchtdruck, der die Bereitschaft nährt, die Schule in der Unterrichtszeit zu meiden und schließlich aufzugeben (vgl. Garnier, Stein & Jacobs, 1997). Sie zeigt aber auch die Notwendigkeit, Dropout nicht als situatives Ereignis zu betrachten, sondern in eine Lebensperspektive mit multiplen Faktoren einzufügen, die von frühen Risiken gekennzeichnet ist (Alexander et al., 1997). Hickman et al. (2008) analysieren in einer



Längsschnittstudie die Entwicklungspfade von Schülern und differenzieren Dropouts von solchen Schülern, die einen Abschluss erlangen. Die Autoren weisen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich Schulleistungen und Fehlzeiten schon ab Beginn der Primarstufe nach. Die späteren Schulabbrecher versäumen zunehmend Unterricht und die Leistungsschere weitet sich.

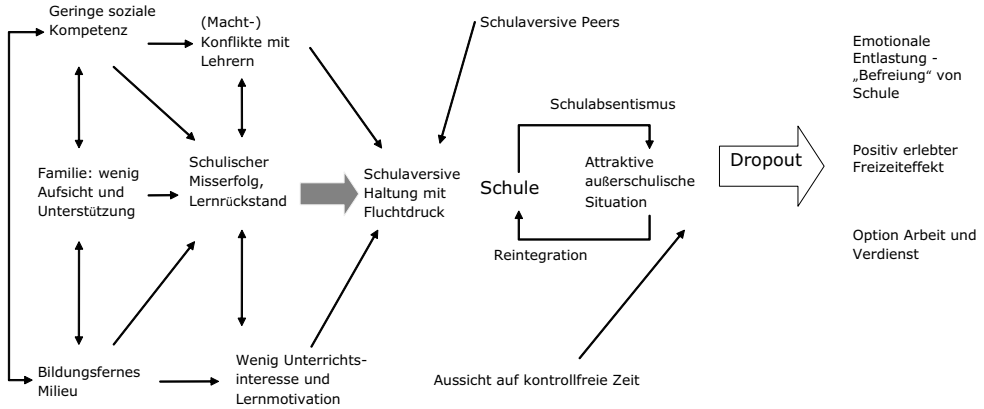


Abb. 2: Entwicklungsmodell bei Dropout

Offen ist bisher, welche Faktoren zur Entscheidung zum Dropout oder zum Verbleib in der Schule führen. Ein Faktor, der in Forschungszusammenhängen häufig genannt wird, lässt sich als erfahrungsbedingte Aversion gegen die Schule umschreiben. Die meisten betroffenen Schüler betrachten ihre Lage vorwiegend aus der „Hier-und-Jetzt“-Perspektive und erleben – das ist Schülerinterviews zu entnehmen – durch das Verlassen der Schule eine Befreiung von Druck, Angst und Kontrolle. Es stellt sich ein positiver Freizeiteffekt ein, der selbstverstärkende Wirkungen freisetzt, sodass das Meidungsverhalten oft fortgesetzt wird. Die Schüler sehen und interpretieren die Abkehr von staatlicher Bildung weniger als das, was es für viele bedeutet: ein Lebensproblem, das die zukünftige Daseinsqualität massiv einschränkt: „The results are more consistent with the possibility that many adolescents ignore or heavily discount future consequences when deciding to drop out of school“ (Oreopoulos, 2007, S. 214). Dies erfordert einen Perspektivwechsel mit einem Fokus auf die Zukunft, der für Schüler allerdings mit Belohnungsaufschub verbunden ist, nämlich die Bildungszeit und Lernanstrengungen als frühe Investition zu verstehen, deren Auszahlung in Jahren oder Jahrzehnten ansteht.

## 5. Initiativen zur Reduktion von Absentismus und Dropout

Aufgrund der brisanten Daten und des gesellschaftlichen Interesses an einer höheren Qualifikation der nachkommenden Generationen betreibt die Erziehungsadministration der USA zwei „National Centers“ für die Prävention von Dropout und Absentismus.

1. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N, <http://www.dropoutprevention.org/ndpcdefault.htm>), und
2. National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities (NDPC-SD, <http://www.ndpc-sd.org/>).

Die Aufgabe der beiden Zentren besteht in der Verbreitung von Forschungsergebnissen sowie in der Unterstützung der Schulen in ihren Bemühungen um eine Erhöhung der Präsenz der Schüler und der erworbenen Abschlüsse. Während die NDPC/N die Informationen für Schüler ohne Beeinträchtigungen verbreitet, versucht die NDPC-SD die kumulierenden Probleme der Risikogruppe von Schülerinnen und Schülern mit „Disabilities“, also mit kognitiven, sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen in den Blick zu nehmen. Die Begründung einer besonderen Akzentuierung präventiven Handelns für diese Schülergruppe, insbesondere mit Emotional Disorder (ED), liegt nahe, denn hier zeigen sich massiv erhöhte Schulabbruchsquoten: „Wir sehen, dass von allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahme verlassen, die Gruppe der Schüler mit ED die höchste Dropout-Quote aufweist“ (Willmann, 2008, S. 169). Daher erfordert die Prävention von Dropout und Absentismus für diese Schülergruppe eigene, besonders intensive Maßnahmen. Es stellt sich jedoch Frage, wie erfolgversprechende Maßnahmen für die präventive Arbeit in Schulen konzipiert sein müssen: Welche Ansätze der Prävention sind effektiv?

Die intensivierete Forschung im Themengebiet Schulabsentismus und Dropout führt neben der Erkenntnis der Bedeutsamkeit der Probleme auch zu Erkenntnissen über effektive Präventionsmaßnahmen (Hammond et al., 2007; Hillenbrand, 2007; Hillenbrand & Hennemann, 2007; Hillenbrand, 2009; Stamm, 2006a, b; Ricking, 2007). Die wichtigsten Forschungsergebnisse, die präventives Handeln anleiten können, lassen sich in den folgenden Thesen zusammenfassen:

1. Schulabsentismus und Dropout stellen Effekte risikobelasteter Entwicklungsprozesse dar, die von begrenzten Fehlzeiten in bestimmten Unterrichtsstunden ausgehen und zu einer massiven Delinquenzkarriere führen können.
2. Schulabsentismus und Dropout sind keineswegs nur Ergebnis individueller Problemlagen, vielmehr sind auch ökologische und schulische Systembedingungen maßgeblich beteiligt.
3. Schulen können an diesem Prozess aktiv mitwirken, indem sie Schüler in Problemlagen sich selbst überlassen oder störenden Schülern zu verstehen geben, dass kein großes Interesse an ihrer Rückkehr besteht („push-effect“).
4. Die ökologischen Bedingungen außerhalb der Schule, wie Familie oder Peers, bilden häufig eine anziehende Faktoren, die Schüler aus der Schule „ziehen“ oder diese von ihr fernhalten („pull-effect“).
5. Ein besonderes Risiko stellen Übergänge in neue sozial-ökologische Kontexte (Transitionen) dar. Gerade der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 steht im Zusammenhang mit der Entstehung und Zunahme schulabsentem Verhaltens.

6. Häufig wird ein Zusammenhang zu schlechten Schulleistungen beobachtet (dagegen Stamm, 2006b). Das Problem der „Underachiever“, also der unerwarteten schulischen Minderleistungen bei prinzipiell vorhandener Leistungsfähigkeit, spielt eine bedeutende Rolle.

Diese Ergebnisse finden bei erfolgreich evaluierten und evidenzbasierten Präventionskonzepten systematisch Beachtung.

## 6. Schulbasierte Prävention von Absentismus und Dropout

Die Prävention von Absentismus und Dropout wird – abgesehen von angstbedingten Meidungsmustern und Phobien – im Kontext der Prävention externalisierender Störungen bzw. dissozialer Verhaltensstörungen erforscht. Die relevanten Maßnahmen lassen sich in drei Gruppen unterscheiden (Hammond et al., 2007):

1. Individuumbezogene Förderprogramme,
2. ökologische, also die soziale Umgebung einbeziehende Ansätze und
3. Transitions-Programme, die soziale Übergänge begleiten.

### 6.1 Individuelle Förderung

Sozialkognitiv-behaviorale Präventionsprogramme stellen erfolgreiche, individuumbezogene Maßnahmen dar. Eine aktuelle Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Absentismusprogrammen (Cobb et al., 2005) bezieht 16 Studien mit 791 Individuen ein und ermittelt eine für Präventionsprogramme relativ hohe Effektstärke ( $d = 0.55$ ). Die analysierten Programme arbeiten mit 12 bis 22 Jahre alten Probanden, die mindestens eine Beeinträchtigung (Disability) aufweisen und daher von Absentismus und Dropout besonders bedroht sind. Die eingesetzten Maßnahmen umfassen das Training von Problemlösetechniken, den Einsatz von Kontingenzverträgen, Token-Systemen und Maßnahmen des Self-monitoring. Als geeigneter Ansatz auf dieser Basis empfiehlt sich das Programm „Check & Connect“ (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004; Hillenbrand & Hennemann, 2007, S. 30; Sinclair, Christenson, Evelo & Hurley, 1998). Für Schüler unter besonders hohen Risikobedingungen sieht das Programm eine intensive und stark individualisierende Intervention vor, die aus morgendlichen Anrufen zuhause und Hausbesuchen, in der Übernahme von schulischen Verantwortlichkeiten durch diese Schüler, in der Unterstützung ihrer Lernkompetenzen, dem Erlernen sozialer Verhaltenskompetenzen (z.B. mit Hilfe von Rollenspielen) sowie der Bereitstellung von Lernunterstützung besteht.

## 6.2 Ökologische Förderung

Die ökologischen Programme intendieren eine Veränderung des Umfelds schulischen Lernens, insbesondere des Unterrichts und seines Kontextes. Als wirksam erweisen sich die erprobten Maßnahmen des Classroom Managements (Hennemann & Hillenbrand, 2010), wie sie auch in Lehrerfortbildungen vermittelt werden (Evertson, Emmer & Worsham, 2006). Das grundlegende Prinzip besteht darin, dass die Lehrkraft klare Abläufe und Routinen im Klassenzimmer etablieren kann, die Erwartungen an das Lernen und Verhalten der Schüler klar ausdrückt und den Schülern die eigene Verantwortung dafür aufzeigt. Kein anderes Merkmal ist so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Lernfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung (Evertson et al., 2002; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003), so dass eine gelingende Unterrichtsführung einen wesentlichen Beitrag zur Prävention von Schulabsentismus und Dropout leistet.

## 6.3 Förderung der Transition

Transitions-Programme versuchen die Übergänge in eine neue Schulform gezielt mit Präventionsmaßnahmen zu unterstützen, da Übergänge eine Belastung und ein Risiko für Absentismus und Dropout darstellen können. Insbesondere der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 geht häufig mit einer Erhöhung problematischer Verhaltensweisen einher.

Ein gezieltes Programm zur Unterstützung der Transition von Schülern mit hohen Risiken nennt sich School Transitional Environment Program, kurz STEP (Felner et al., 1993; Felner & Adan, 1995). Schülern mit erhöhten Risiken werden schon in der Grundschule und vor der Transition in die weiterführende Schule erkannt. Zentrales Merkmal der Maßnahme ist dann die Etablierung des Klassenraum- und Klassenlehrerprinzips an der weiterführenden Schule zur Steigerung der Bindung an eine Lehrkraft und zur höheren Identifikation mit der Schule. Hinzu kommt wiederum ein kontinuierlicher Austausch mit den Eltern. Die Evaluationsbefunde sprechen für eine gute Wirksamkeit: Die Dropout-Rate der STEP-Schüler sinkt in der Experimentalgruppe um mehr als die Hälfte (Felner & Adan, 1995, S. 117). Die STEP-Schüler zeigen auch eine deutliche Reduktion von Verhaltensproblemen, ein besseres Selbstkonzept, mehr Schulerfolge und eine höhere Bindung an ihre Schule. Die beteiligten Lehrkräfte berichten von einer höheren Berufszufriedenheit und einer verbesserten Selbstwirksamkeit mit Hilfe des STEP-Programms (Hammond et al., 2007).

## 7. Chancen effektiver Prävention

Die Präventionsforschung belegt evidenzbasierte und in der Schule realisierbare Handlungsmöglichkeiten zur Reduktion von Absentismus und Dropout: Kognitiv-beh-

viorale Programme (Check & Connect), ökologische Maßnahmen im Unterricht und zur sozialen Einbindung (Classroom Management, Tutoren-Programme) sowie die Unterstützung in Transitionsprozessen (STEP) erweisen sich als wirksam. Die präventive Förderung auf mehreren Ebenen verspricht bei klarer Zielsetzung eine größere Effektivität, so dass eine Kombination etwa von Classroom Management-Ansätzen mit Tutoren-Programmen sinnvoll ist. Die Implementation präventiver Maßnahmen erfordert jedoch eine strukturierte Anleitung und Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte. Als Orientierung für Schulentwicklungsprozesse können die US-amerikanischen Leitlinien zur Prävention von Dropout dienen.

Die Forschungen und Bemühungen der letzten Jahrzehnte um eine Reduktion der Dropout-Rate münden in eine vom „National Dropout Prevention Center/Network“ formulierte Leitlinie, die 15 Einzelmaßnahmen zusammenfasst. Sie verfolgt vier grundlegende Strategien:

1. Einbindung der Schule in die Gemeinde: Die Schule arbeitet sehr eng mit der Gemeinde sowie weiteren Institutionen wie etwa der Polizei zusammen.
2. Frühe Interventionen: Schon sehr früh wird das Engagement der Familien aktiviert. Zudem sollen frühe Bildungsangebote für Kinder unter 5 Jahren bereitgestellt und anschließend eine konsequente Lernförderung in der Schule ermöglicht werden.
3. Fundamentale Strategien im Umgang mit gefährdeten Schülern: Zum Einsatz kommen dabei, neben schulischen Mentoren und Mitschülern als Tutoren, ebenfalls kommunale Lernhelfer. Als zusätzliches Betreuungsangebot sollten bei höheren Risikobelastungen auch alternative Schulformen und Bildungsgänge sowie außerschulische Lernangebote in verschiedenen Interessensfeldern genutzt werden.
4. Verbesserte Lehr-Lern-Strategien: Hier wird insbesondere eine konsequente Unterstützung der professionellen Entwicklung von Lehrkräften (Fortbildungen) realisiert. Aktivierende Lernformen, technische Lernunterstützung und individualisierte Lernangebote werden in den Unterricht implementiert. Eine wesentliche Maßnahme stellt auch die individualisierte Unterstützung im Übergang Schule – Beruf dar.

Diese Strategien stellen einen umfassenden Ansatz zur Prävention von Schulabsentismus und Dropout dar und werden allen Schulen empfohlen ([www.dropoutprevention.org/effstrat](http://www.dropoutprevention.org/effstrat)).

Einerseits bieten sich die Leitlinien auch zur Orientierung für das deutsche Bildungssystem an. Andererseits sind deutliche Systemunterschiede zum US-amerikanischen Schulsystem zu berücksichtigen:

1. Die enge Verbindung von Schule und Gemeinde gehört in Deutschland nicht zur selbstverständlichen Schulkultur. Wenngleich die Kommunen die Träger der meisten Schulen sind, bleibt die Kooperation oft auf finanzielle und organisatorische Aspekte begrenzt.

2. Die sozialpolitische Trennung von Jugendhilfe und Bildungssystem (Kinder- und Jugendhilfegesetz bzw. Schulgesetze der Länder) erschwert die Kooperation der beiden Institutionen. Die unterschiedliche Ausbildung der Professionen (sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte) führt zu divergierenden fachlichen Ausrichtungen, die in der Zusammenarbeit überwunden werden müssen. Erfolgreiche Formen der Aktivierung von Eltern, die mit ihren Kindern unter Risiken leben müssen, bilden ein bisher kaum praktiziertes Feld der schulischen Elternarbeit. Ein großes Interesse zeigt sich hingegen an der Etablierung alternativer Schulformen. Die Projekte haben jedoch bisher kaum zu einer Re-Integration der Jugendlichen in die allgemeine Schule geführt. Insofern sollten die rehabilitativen Schulverweigerer-Projekte als Ultima Ratio verstanden und die Prävention deutlich intensiviert werden.
3. Die Weiterentwicklung erfolgreicher Unterrichtsstrukturen und Lernkulturen ist hingegen ein Entwicklungsfeld, auf dem viele innovative Ideen angeboten werden, die jedoch oftmals nicht einer empirischen Überprüfung unterzogen wurden. Es bestehen zudem Ressentiments gegen den Einsatz klar strukturierter Programme. Hier wären Fortbildungsangebote dringend auszubauen. Besonders änderungsresistent sind wohl strukturelle Aspekte im deutschen Bildungssystem, wobei das Fachlehrersystem im Bereich der Sekundarstufe schon lange als großes Problem identifiziert wurde, aber keine Änderung in Sicht ist (Cortina & Köller, 2008).

Die Implementation der Leitlinien zur Prävention von Dropout benötigt damit eine grundlegende Adaption auf das deutsche Schulsystem – eine Aufgabe, die wiederum dringend einer intensiven wissenschaftlichen Begleitung bedarf.

## Literatur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008a). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008b). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I* (Pressemitteilung, 12.06.08).  
[http://www.bildungsbericht.de/daten2008/pressemitteilung\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/pressemitteilung_2008.pdf) [18. 7. 2008].
- 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, 195-207.
- Caspar, R. (2003). *Die Zahl der Schulabbrecher in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents Enquete Nationale*. Paris: Editions Inserm.

- Cobb, B., Sample, P., Alwell, M., & Johns, N. (2005). *Effective Interventions in Dropout Prevention: A Research Synthesis. The effects of cognitive-behavioral interventions on dropout for youth with disabilities*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities.
- Collins, D. (1998). *Managing Truancy in Schools*. London: Cassell.
- Cortina, K. S., & Köller, O. (2008). Kontext: Schule. In R. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C: Theorie und Forschung; Serie V: Entwicklungspsychologie* (Bd. 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S. 229-254). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguishing Absentee Students from Regular Attenders: The Combined Influence of Personal, Family, and School Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629-640.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2004). *Praxisprojekte im Handlungsfeld von Schulmüdigkeit/Schulverweigerung*. München: DJI Verlag.
- Dunkake, I. (2007). Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle? In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 105-138). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2006). *Classroom Management for Elementary Teachers* (7. Aufl.). Boston: Pearson.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F., Flowers, N., Artain, B., & DuBois, D. L. (1993). Restructuring the Ecology of the School as an Approach to Prevention During School Transitions: Longitudinal Follow-Ups and Extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). *Prevention in Human Services*, 10, 103-136.
- Felner, R. D., & Adan, A. M. (1995). The School Transitional Environment Project: An Ecological Intervention and Evaluation. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion & J. Ramos-Mckay (Hrsg.), *14 Ounces of Prevention. A Casebook for Practitioners* (S. 111-122). Washington: American Psychological Association.
- Focus (2007). *Schulabbrecher – Kultusminister starten Offensive*.  
[http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/schulabbrecher\\_aid\\_136260.html](http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/schulabbrecher_aid_136260.html), [18. 7. 2008].
- Garnier, H., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395-419.
- Grewe, N. (2005). *Absenteeism in European Schools*. Münster: Lit Verlag.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2007). Präventionsprogramme gegen Dropout: Classroom Management und Check & Connect. *Lernchancen*, 10(60), 28-31.
- Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung: Effektives Classroom Management in der Schuleingangsstufe. In B. Hartke, K. Koch, & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der Schuleingangsstufe* (Arbeitstitel). Stuttgart: Kohlhammer Verlag (im Druck).
- Hellmann, W. (2007). *Schulverweigerer in außerschulischen Lernstandorten*. Berlin: Köster Verlag.
- Hibbett, A., & Fogelman, K. (1990). Future lives of truants: Family Formation and Health-Related Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 171-179.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, 102, 3-14.

- Hildes Schmidt, A. (1979). Verbreitung und Bedingungen unregelmäßigen Schulbesuchs. In A. Hildes Schmidt, H. Meister, A. Sander & E. Schorr (Hrsg.), *Unregelmäßiger Schulbesuch* (S. 84-110). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hillenbrand, C. (2007). Schulbasierte Prävention von Schulabsentismus und Dropout. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Konzepte zur Re-Integration und ihre Wirksamkeit* (S. 14-23). Oldenburg: DIZ Verlag.
- Hillenbrand, C. (2009). Prävention von Absentismus und Dropout: Evidenzbasierte Handlungsmöglichkeiten für die Schule. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 169-191). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Jenkins, P. H. (1995). School Delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 68, 221-239.
- Kaiser, H. (1983). *Schulversäumnisse und Schulangst*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Kittl-Satran, H., & Schiffer, B. (2007). *Schulschwänzen, Verweigern, Abbrechen: Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Kastirke, N., & Ricking, H. (2004). Involvement bei schulaversivem Verhalten. In M. Wittrock & B. Lütgenau (Hrsg.), *Wege zur Partizipation* (S. 229-249). Oldenburg: DIZ Verlag.
- Kearney, C. A. (2001). *School Refusal Behavior in Youth*. Washington: American Psychological Association.
- Klauer, K. J. (1963). *Das Schulbesuchsverhalten von Volks- und Hilfsschulkindern*. Ratingen: Henn Verlag.
- Klein, H. E. (2005). *Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland*. <http://www.iwkoeln.de/data/pdf/content/trends04-05-4.pdf>. [11.07.07].
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of High School: the role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393.
- Lee, J. C., & Staff, J. (2007). When Work Matters: The Varying Impact of Work Intensity on High School Dropout. *Sociology of Education*, 80, 158-178.
- Licht, B. G., Gard, T., & Guardino, C. (1991). Modifying School Attendance of Special Education High School Students. *Journal of Educational Research*, 84, 368-373.
- MacMillan, D. (1991). *Hidden Youth: Dropouts from Special Education*. Reston: CEC.
- Marsh, H., & Kleitman, S. (2005). Consequences of Employment during High School: Character Building, Subversion of Academic Goals, or a Threshold? *American Educational Research Journal*, 42, 331-369.
- Montmarquette, C., Viennot-Briot, N., & Dagenais, M. (2007). Dropout, School Performance, and working while in school. *The Review of Economics and Statistics*, 89, 752-760.
- National Center for Education Statistics (2002). *Public High School Dropouts and Completers from the Common Core of Data: School Years 1998-99 and 1999-2000*. Washington, D. C.: US Department of Education.
- National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY) (2007). *A structured abstract of Effective Interventions in Dropout Prevention: A Research Synthesis – The Effects of Cognitive-Behavioral Interventions on Dropout for Youth with Disabilities*. <http://research.nichcy.org/MetaAnalysis.asp?ID=41> [11. 7. 2007].
- National Dropout Prevention Center at Clemson University and Communities (2007). *Schools Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report*. <http://www.dropoutprevention.org/ndpcdefault.htm> [20. 7. 2008].
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Oreopoulos, P. (2007). Do Dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91, 2213-2229.
- Petermann, F. (2008). *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Prichard, C., Cotton, A., & Cox, M. (1992). Truancy and illegal Drug use, and Knowledge of HIV-Infection in 932 14-16-year-old Adolescents. *Journal of Adolescence*, 15, 1-17.



- Puhr, K., Knopf, H., Galschütz, C., Häder, K., & Müller, A. (2001). *Pädagogisch-psychologische Analysen zum Schulabsentismus*. Halle: Druck-zuck Verlag.
- Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein (2007). *Konzept gegen Schulabsentismus*. Kiel: Rat für Kriminalitätsverhütung.
- Rehbein, F., Kleimann, M., & Mößle, T. (2009). *Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter*. KFN-Forschungsbericht Nr. 108. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Reid, K. (1999). *Truancy in Schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2002). *Truancy: Short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Ricking, H. (2003). *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Ricking, H. (2005). Prävention und frühe Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56, 170-179.
- Ricking, H. (2006). *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ricking, H. (2007). Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. In K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), „Null Bock auf Schule“ – Was ist zu tun bei Schulverweigerung? (S. 87-98). Würzburg: VdS Verlag.
- Ricking, H. (2008). Schulabsentismusprävention. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 235-247). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Ricking, H., & Neukäter, H. (1997). Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. *Heilpädagogische Forschung*, 23, 50-70.
- Ricking, H., Thimm K., & Kastirke, N. (2004). Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus. In B. Herz, K. Puhr & H. Ricking (Hrsg.), *Problem Schulabsentismus – Wege zurück in die Schule* (S. 241-253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Ricking, H., Schulze, G., & Wittrock, M. (2009). Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 13-48). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Rohrman, D. (1993). Combating Truancy in Our Schools – A Community Effort. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Jan., 40-45.
- Schreiber-Kittl, M., & Schröpfer, H. (2002). *Abgeschrieben?* München: DJI Verlag.
- Schultz, A., Jacobs, G., & Schulze, G. (2006). Kooperation zwischen Familien und Schulen bei drohendem Schulabsentismus im Übergang Schule/Beruf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56, 332-344.
- Schulze, G., Ricking, H., & Wittrock, M. (2001). Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund der Reaktionsmusterforschung. In K. Rink, W. Ott, J. Schlee & M. Wittrock (Hrsg.), *Youngsters between Freedom and Social Limits, Vol. III* (S.127-141). Oldenburg: Druckzentrum Universität Oldenburg.
- Schulze, G. (2003). *Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster*. Hamburg: Kovac Verlag.
- Schulze, G., & Wittrock, M. (2006). Familien – Vom Störfaktor zum Erziehungspartner. *Schulverwaltung*, 2, 4-10.
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal*, 323, 191-193.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65, 7-21.
- Stamm, M. (2006a). Schulabbrecher oder: Wer bricht hier denn was ab? *Unsere Jugend*, 58, 323-332.
- Stamm, M. (2006b). Schulabsentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 285-302.
- Stamm, M. (2007). Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. *Die Deutsche Schule*, 99(1), 50-61.

- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping Out: The Relationship Between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, 80, 210-240.
- Wagner, M. (Hrsg.) (2007). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Wagner, M., Dunkake, I., & Weiß, B. (2004). Schulverweigerung – Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56(3), 457-489.
- Willmann, M. (2008). Grenzen der schulischen Integration von Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in den USA. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 162-173.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Wittrock, M., & Schulze, G. (2001). *Schulaversives Verhalten – Multifaktorielle Ansätze zur Erfassung und Bearbeitung des Phänomens im Rahmen einer systemisch orientierten Sonderpädagogik*. Rostock: Universitätsdruckerei.

**Abstract:** Early school-leaving or drop-out play but a marginal role in the debates within German educational science. Yet, evidence clearly shows that the lack of a school-leaving certificate as well as the often connected absenteeism constitute essential risk factors regarding deviance, health problems, poverty, and unemployment. Referring to both the United States and the European Union, the authors sketch the terminology, present data on the prevalence of these phenomena, summarize empirical findings regarding relevant risk factors, and point out evidence-based strategies of prevention within the school context, in particular. This survey provides well-founded guidelines for a school-based prevention of early school-leaving.

### **Anschrift der Autoren**

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand  
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Fakultät 1: Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, Uhlhornsweg, 26111 Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: c.hillenbrand@uni-oldenburg.de

PD Dr. Heinrich Ricking, Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Fakultät 1: Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, Uhlhornsweg, 26111 Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: heinrich.ricking@uni-oldenburg.de