

Stamm, Margrit; Kost, Jacob; Suter, Peter; Holzinger-Neuling, Melanie; Safi, Netkey; Stroezel, Holger
Dropout CH - Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz
Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 2, S. 187-202



Quellenangabe/ Reference:

Stamm, Margrit; Kost, Jacob; Suter, Peter; Holzinger-Neuling, Melanie; Safi, Netkey; Stroezel, Holger:
Dropout CH - Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz - In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011)
2, S. 187-202 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87143 - DOI: 10.25656/01:8714

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87143>

<https://doi.org/10.25656/01:8714>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: 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

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

Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer repräsentativen Schweizer Studie zum Schulabbruch und seinen Verbindungen zum Schuleschwänzen vorgestellt. Theoretische Grundlage bilden Überlegungen und empirische Erkenntnisse, welche die Kontinuität der Schullaufbahn als wichtigen Dropout-Prädiktor kennzeichnen und ihn mit mehr oder weniger ausgeprägtem Schuleschwänzen in Verbindung bringen. Auf der Basis eines empirischen Vorhersagemodells für Schulabbruch können Ergebnisse herausgeschält werden, welche die traditionelle Dropoutforschung bestätigen, jedoch auch erweitern und teilweise widerlegen. Sie bilden die Grundlage für die abschliessende Diskussion möglicher Präventionsansätze und zukünftiger Forschungsvorhaben.

1. Das Phänomen und seine Perspektiven

Dropout und Schulabsentismus handelt von Schülern, welche die Schule trotz der verankerten Schulpflicht abbrechen oder sie meiden. Diese Problematik hat in den Medien in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Aufwind bekommen. Von einer halben Million Schülern ist die Rede, die in Deutschland regelmässig, von hunderttausend Schülern, die täglich den Unterricht schwänzen und von 9%, die im Jahr 2006 das Bildungssystem ohne qualifizierten Abschluss verlassen haben (Statistisches Bundesamt Deutschland, 2007). Nairz-Wirth, Meschnig und Gitschthaler (2010) sprechen für Österreich von 10%, eine Schweizerischer Nationalfonds-Studie von 5% massiven Schuleschwänzern und von 4% Schulabbrechern (Stamm, 2009a; Stamm, Ruckdäschel, Tempeler & Niederhauser, 2009). Auch wenn solche Zahlen nicht amtlich abgesichert sind und unter den 10% liegen, welche die EU angesichts der hohen Dropoutraten in den Mitgliedländern als Benchmark für das Jahr 2010 erklärt hat, dürften sie den Toleranzbereich dessen überschreiten, was man als Outcome unserer teuren Bildungssysteme akzeptieren soll. Unterstützt wird diese kritische Einschätzung von der internationalen Schulabsentismus- und Dropoutforschung, welche die Problematik aus drei unterschiedlichen Perspektiven diskutiert:

- (a) *aus der strafrechtlich-volkswirtschaftlichen Perspektive:* Viele Untersuchungen weisen nach, dass Schulabbruch überzufällig häufig unter den Minoritäten unserer Jugendlichen verbreitet, ihm häufig massives Schwänzen vorausgegangen ist und der fehlende Schulabschluss ihnen auf lange Sicht grosse Nachteile in der Berufswelt bereitet. Das bringt sie in Gefahr, arbeitslose, von der Sozialhilfe abhängige und mit Devianzproblemen kämpfende *working poors* zu werden, die den Staat eine Menge Geld kosten (Rumberger, 2004).

- (b) *aus der Perspektive der Schulqualität und Schuleffektivität*: Hierzu gehören Studien, welche nachweisen, dass ein kaum auf das Vorwissen der Schüler fokussierter Unterricht, ein ungünstiges Schulklima, aber auch der unreflektierte Einsatz von Bildungsstandards und Leistungstests insbesondere für Risikoschüler ungewollte Nebenwirkungen erzeugen kann, die sich in lernhemmenden Einstellungen, schulmeidenden und schuldistanzierten Verhaltensweisen äussern und zu erhöhten Schulschwänzer- und -abbrecherquoten führen können. Aus institutioneller Perspektive lassen sich Schulabsentismus und Dropout demzufolge als negativste Formen von Partizipation kennzeichnen. Deshalb wird die Rolle der Schule – insbesondere was ihre Haltekraft anbelangt – hinterfragt (Beatty, Neisser, Trent & Heubert, 2004; Stamm, 2006).
- (c) *aus der Perspektive früher Prävention*: Zwischen Schulabbruch und frühkindlicher Bildungsförderung bestehen Zusammenhänge: Während die Dropout- und Schulabsentismusforschung belegt, dass es sich beim Schulabbruch um einen langjährigen Abkoppelungsprozess handelt (Alexander, Entwistle & Horsey, 1997; Battin-Pearson et al., 2000), lassen sich auf der Basis von Wirksamkeitsstudien zu frühkindlichen Förderprogrammen bedeutsame Prädiktoren benennen, welche Schulversagen, soziale Anpassungsprobleme und die Entstehung früher Schuldistanzierung verhindern können. Frühkindliche Bildungsprogramme, die sowohl auf den Erwerb schulvorbereitender als auch sozialer Kompetenzen ausgerichtet sind, gelten deshalb als eine der wichtigsten Massnahmen, den späteren Schulerfolg von Kindern und ihre Bindung an die Schule zu erhöhen (Barnett, 2006).

Zu diesen drei Perspektiven liegen für das deutschsprachige Europa, insbesondere auch für die Schweiz, bis anhin kaum systematische Untersuchungen vor (Stamm, 2007). Ansatzweise belegen jedoch viele Studien (zusammenfassend: Häfeli & Schellenberg, 2009; Nairz-Wirth et al., 2010), dass es eine grosse Anzahl individueller, familiärer und schulischer Faktoren gibt, welche die Schüler in unterschiedlicher Art und Weise und zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem schulischen Verhalten beeinflussen. Jugendliche, die verschiedene dieser Faktoren auf sich vereinen, gelten als Schüler mit Risikofaktoren. Dass der Blick jedoch nicht nur auf das untere Ende der Skala gerichtet sein kann, belegen Studien zu leistungsfähigen Schulschwänzern und Schulabbrechern sowie zu solchen an Gymnasien (Stamm, 2008, 2009a). *Den* Schulschwänzer und *den* Schulabbrecher gibt es offenbar nicht.

Im vorliegenden Beitrag soll deshalb die Heterogenität von Schulabbrechern aufgezeigt werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich auf Basis individueller Schülerdaten der laufenden Studie „Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in der Schweiz“, finanziert von der GEBERT RÜF STIFTUNG, ein empirisches Prädiktionsmodell zum Schulabbruch finden lässt. Nach einer knappen Darstellung der theoretischen Grundlagen und einiger methodischer Anmerkungen werden die Ergebnisse dieser Analyse dargestellt. Abschliessend werden sie zusammengefasst und Konsequenzen für Bildungs- und Sozialpolitik formuliert.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

2.1 Der aktuelle Stand der Dropoutforschung

Die traditionelle Dropoutforschung legt die Entscheidung zum Schulabbruch in die Verantwortlichkeit des Individuums und seiner Familie. Besonders starke Prädiktoren zur Erklärung von Schulabbruch lassen sich dabei drei Kategorien zuordnen (Rumberger & Palardy, 2005; Ricking, 2006): dem sozialen Hintergrund (sozioökonomische Herkunft, Familienstrukturen, Migrationsstatus), dem leistungsrelevanten Hintergrund (kognitive Fähigkeiten, Schulnoten, Klassenwiederholung) sowie persönlichen und sozialen Anpassungsschwierigkeiten (Leistungsmotivation, Disziplinprobleme). Die Schulpräsenz erweist sich in vielen Studien als wichtiger prädiktiver Faktor von Schulabbruch. Janosz, Le Blanc, Boulerice und Tremblay (2000) konnten Dropoutverhalten mit einer Wahrscheinlichkeit von 85% anhand von Schulpräsenzdaten von Dritt- und Viertklässlern voraussagen und erreichten eine Genauigkeit von 80% durch die Prädiktoren Schulleistung und Schulengagement bei Sechstklässlern.

Jüngerem Datums ist die Forschungsperspektive, die auch die Institution Schule in den Blick nimmt. Lee und Burkam (2003) liefern empirische, Riehl (1999) theoriebasierte Hinweise für die Vermutung, wonach Schulen über ihre Organisation, ihre Struktur und ihr Schulklima Dropout-Verhalten beeinflussen und Schüler zum allmählichen Aussteigen (*fade-out*) oder zum Verlassen der Schule (*push-out*) bewegen oder geradezu drängen können. Längsschnittliche Untersuchungen wie die von Alexander et al. (1997) oder Garnier, Stein und Jacobs (1997) bestätigen, dass solche Abkoppelungs-, Meidungs- und Distanzierungsprozesse früh, häufig bereits im Kindergarten, beginnen. Verschiedene, meist querschnittlich angelegte Studien liefern zudem empirische Unterstützung für die Vermutung, dass das Ausmass schulischer und persönlicher Probleme zwischen den Dropouts schwankt (zusammenfassend: Stamm, 2009b). Schüler mit schlechten Schulleistungen und problematischem Verhalten werden zwar mit grösserer Wahrscheinlichkeit zu Schulabbrechern als gute Schüler ohne Verhaltensprobleme, trotzdem scheinen sie nicht die Mehrheit der Dropouts zu bilden. Dies belegt auch eine qualitative Studie von Nairz-Wirth et al. (2010). In der Untersuchung von Willett und Singer (1991) beispielsweise zeigten 45% der Dropouts zwar schlechte Schulleistungen, aber keine problematischen Verhaltensweisen, 45% ein hohes Ausmass an Aggression, aber durchschnittliche Schulleistungen, und bei 10% handelte es sich um Dropouts ohne schulische oder verhaltensbezogene Probleme. Sie hatten folglich die Schule nicht aufgrund mangelnder intellektueller Leistungsfähigkeit verlassen. Aus der anglo-amerikanischen Dropout-Forschung ist denn auch bekannt, dass etwa 10% der Schulabbrecher überdurchschnittlich intelligent sind. Renzulli und Park (2002) sowie eine Untersuchung zu leistungsstarken Schulabbrechern in der Schweiz von Stamm (2008) belegen, dass solche Jugendliche die Schule nicht vordringlich wegen Leistungsproblemen, sondern aufgrund mangelnder Schulbindung und schlechter Lehrer-Schüler-Beziehungen verlassen. Schliesslich wissen wir bereits seit Peisert und Dahrendorf (1967), dass die soziale Herkunft auch in anspruchsvollen Ausbildungsgängen ein bedeutsamer

Abgangsfaktor sein kann. In ihrer renommierten Studie zum vorzeitigen Abgang vom Gymnasium eruierten sie einen fast dreimal höheren Anteil gymnasialer Abbrecher aus bildungsfernen als aus bildungsnahen Elternhäusern.

Wenn somit Jugendliche die Schule sowohl aufgrund schlechter Schulnoten oder mangelnder intellektueller Leistungsfähigkeit als auch trotz passabler bis guter Schulleistungen verlassen, dann stellt sich nicht nur die Frage, welche Motive sie zu diesem Entschluss veranlassen und ob sie sich diesbezüglich voneinander unterscheiden, sondern ebenso nach dem Verlauf ihrer Schullaufbahnen. Das nächste Kapitel wirft deshalb einen Blick auf damit zusammenhängende Diskontinuitäten.

2.2 *Diskontinuierliche Schullaufbahnen*

Wenn Abkoppelungsprozesse bereits früh in der Bildungslaufbahn einsetzen und Klassenwiederholung als bedeutsamer Risikofaktor für einen Schulabbruch gilt (Alexander et al., 1997), dann ist von Interesse, wie sich Schulverläufe generell und solche von Dropouts im Speziellen gestalten. Obwohl diese Frage hierzulande in diesem Zusammenhang bisher kaum erforscht ist, verweist der aktuelle Forschungsstand auf eine Zunahme der nicht regulären, d.h. diskontinuierlichen Schulverläufe. So konnten Tresch und Zubler (2009) anhand statistischer Daten zu den Bildungswegen von Aargauer Schülern vom Schuleintritt bis zum Abschluss der Volksschule aufzeigen, dass fast die Hälfte (47%) eine nicht reguläre Schullaufbahn aufwies. Wurde zusätzlich der Einschulungszeitpunkt (vorzeitige, reguläre, verspätete Einschulung) berücksichtigt, erhöhte sich der Anteil auf 52%. Auch in der PISA-Studie 2003 wurde im Rahmen der Detailauswertungen für die Schweiz untersucht, wie viele 9. Klässler die Schule regulär durchlaufen hatten (Moser, 2005). Dabei zeigte sich, dass – je nach Kanton – zwischen einem guten Drittel und vier Fünfteln der Schüler älter waren als dies aufgrund des regulären Schuleintrittsalter zu erwarten gewesen wäre. Die Bundesdeutschen PISA-Resultate von 2003 zeigten, dass sich durchschnittlich nur 60% der 15jährigen in der 9. Klassenstufe befanden (Klein, 2005) und 32.7% aller Schülerinnen und Schüler eine Verzögerung (verspätete Einschulung oder Klassenwiederholung) in der Schullaufbahn aufwiesen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern waren jedoch enorm.

Dass diskontinuierliche Schullaufbahnen verschiedenste Risiken mit sich bringen, wissen wir aus der amerikanischen Dropoutforschung (Alexander et al., 1997; Rumberger, 1995). Aber auch die Zürcher Studie „Schullaufbahn und Leistung“ von Moser, Keller und Tresch (2003) belegt, dass frühzeitig eingeschulte Kinder bis zum Ende des 3. Schuljahres wesentlich häufiger eine Klasse wiederholen (26%) als Kinder mit einer regulären (7%) oder verspäteten Einschulung (4%). Gleiches konnte Bellenberg (2005) für die Wiederholungsrate von frühzeitig Eingeschulten bis zum 10. Schuljahr nachweisen. Obwohl es auch Untersuchungen gibt, welche zu gegenteiligen Schlüssen kommen (Lehmann, Peek, Gänsfuss & Husfeldt, 2002), scheint eine frühzeitige Einschulung ein möglicher Risikoindikator für eine diskontinuierliche Schullaufbahn zu sein.

2.3 Typen von Dropouts

Fokussiert man auf Dropoutstudien, welche die Diskontinuität von Schullaufbahnen als auch quantitative oder qualitative interindividuelle Unterschiede analysieren, dann lassen sich empirie- von theoriegestützten Befunden unterscheiden. Zwar handelt es sich dabei durchwegs um amerikanische Modelle und damit um kulturelle Transplantate, die nur mit der nötigen Distanz auf hiesige Verhältnisse übertragen werden dürfen, doch finden sich ihre Kernaussagen in etwas anderen Zusammenhängen auch in der deutschsprachigen Schulqualitätsforschung wieder (Fend, 2001).

Aus einer theoretischen Perspektive stehen mit den Modellen von Finn (1989), Tinto (1993) sowie Wehlage und Rutter (1986) drei interessante, allerdings empirisch nicht überprüfte und theoretisch wenig spezifizierte Dropout-Modelle zur Verfügung. Gemeinsam sind ihnen drei grundlegende Aspekte: Erstens betrachten sie die schulische Umgebung als Determinante der Qualität von Schulerfahrung. Zweitens implizieren sie, dass sowohl die Diskontinuität der Schullaufbahnen, die zum Schulabbruch führt als auch seine Hintergründe *nie* ausschliesslich auf individuelle Charakteristika zurückgeführt werden können. Drittens betonen sie die Diversität der Dropout-Population und die damit verbundenen Schwierigkeiten, die beteiligten Faktoren in ihrer Interaktion zu erklären. Ihr Fokus ist jedoch teilweise unterschiedlich. So konzentriert sich Finns (1989) Modell auf das Zusammenspiel zwischen der Partizipation in Schulaktivitäten, den Schulleistungen und der Identifikation mit der Schule. Wehlage und Rutter (1986) betonen die Wichtigkeit dieser drei Elemente zwar ebenso, identifizieren Schulleistung jedoch als das Ergebnis des schulischen Engagements (ähnlich der Partizipation bei Finn) und der Zugehörigkeit zur Schule (ähnlich der Identifikation bei Finn).

In empirischer Hinsicht gilt Tintos (1975) Studie als grundlegend. Er unterscheidet zwei Typen von Schulabbrechern: die Schulversager („academic dismissals“), die aufgrund ungenügender Schulleistungen oder nicht bestandener Prüfungen die Schule verlassen müssen oder wegen zusätzlicher disziplinarischer Probleme von ihr verwiesen werden (ca. 60%) sowie die Schulabbrecher, welche dies aufgrund vielfältiger Probleme freiwillig tun („voluntary withdrawals“, ca. 40%). Die Studie von Janosz et al. (2000) konnte diese grundlegenden Typen weiter differenzieren. Den Schulversagern ordneten die Autoren die „low-achievers“ (8.5%) und die „maladjusted dropouts“ (47.7%) zu, den freiwilligen Schulabbrechern die „quiet dropouts“ (37.3%) sowie die „disengaged dropouts“ (6.5%). Eine Schweizer Nationalfondsstudie von Eckmann-Saillant, Bolzmann und de Rahm (1994) stellte dieser Gruppe die so genannten „révoltés anticonformistes“ entgegen. Dabei handelt es sich um intelligente, herausfordernde und kreative Jugendliche, die in der Tendenz aus eher bildungsnahen Elternhäusern stammen, jedoch häufig sozial isoliert sind und sich emotional langsam von der Schule entfernt haben. Diesem Typus entsprechen „die Unangepassten“ in der Studie von Nairz-Wirth et al. (2010). Die Forschergruppe identifizierte fünf weitere Typen: „die Ressourcenarmen“, „die Privilegierten“, „die Lernbeeinträchtigten“, „die Orientierungslosen“ sowie „die Realitätsflüchtigen“.

2.4 Fazit und Forschungsfragen

Die Forschungsübersicht hat aufgezeigt, dass Dropout theoretisch und empirisch auf zwei Ebenen – auf der traditionellen, durch das Individuum verantworteten und auf der vor allem im angloamerikanischen Raum in die Diskussion eingebrachten institutionellen Ebene – gefasst werden kann. Zunächst liess sich aus der Literaturanalyse ableiten, dass es zwar kein entwickeltes und konsensfähiges Dropout-Konzept gibt, aber von einem Minimalkonsens auszugehen ist, der die Multidimensionalität des Phänomens anerkennt und ihm eine vielfältige Dynamik zuspricht. Demzufolge lässt sich Dropout nicht mehr simplizistisch als individuell verschuldetes Problem definieren. Es gilt vielmehr, den Blick auch auf die familiären Hintergründe, die schulischen Strukturen und die soziokulturelle Lebenswelt der Jugendlichen zu richten.

Auf der Basis einiger konzeptueller und empirischer Arbeiten wurde weiter herausgeschält, dass Schulabbruch keine spontane Entscheidung oder Reaktion auf ein spezifisches Ereignis, sondern das Ergebnis eines längeren Abkoppelungsprozesses darstellt. Deshalb wurde das Augenmerk auf die (Dis-)Kontinuität des Schulverlaufs gerichtet. Für die hier geführte Diskussion folgenreich war dabei die Erkenntnis, dass eine diskontinuierliche Schullaufbahn als Risikofaktor für einen späteren Schulabbruch betrachtet werden muss und deshalb für unsere Analysen bedeutsam ist.

Vor dem Hintergrund dieser Befundlage sollen nachfolgend zwei Forschungsfragen anhand des vorliegenden Datenmaterials beantwortet werden.

1. Welche strukturellen und individuellen Bedingungen können zu einem Schulabbruch führen?
2. Welche Prädiktoren sind in der Lage, einen Schulabbruch voraussagen?

3. Methode

3.1 Stichprobe und Datensatz

Die Befragung wurde an 51 Schulen aus elf Kantonen der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. In diesen Kantonen wurde zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 eine repräsentative Stichprobe von 3'756 Schülern des 8. und 9. Schuljahres aus allen Anforderungsniveaus zusammengestellt. Mädchen (N = 1'883; 50.4%) und Jungen (N = 1'851; 49.6%) waren zu fast gleichen Anteilen vertreten. Von den Probanden besuchten 44 (1.4%) eine Schule ohne Selektion (Kleinklassen, Angebote für Schüler mit Lernzielanpassungen), 901 (29.6%) eine Schule mit Grundansprüchen (Realschule; entspricht der deutschen Hauptschule), 1795 (58.9%) eine Schule mit erweiterten Ansprüchen (Sekundarschule, Bezirksschule oder gymnasiale Vorbereitungsklassen) und 308 (10.1%) das Gymnasium. Insgesamt konnten im Verlauf der ein Jahr dauernden Erhebung 52 Dropouts identifiziert werden, was einer Schulabbruchrate von 1.4% entspricht.

3.2 Erhebungsinstrumente

Die Daten der Stichprobe wurden im Klassenverband mittels eines schriftlichen Fragebogens erhoben. Die Bearbeitungszeit lag bei 30 bis 40 Minuten. Erhoben wurden Items zur Einstellung gegenüber der Schule, Schuleschwänzen, Beziehung zur Familie und Herkunft, zu Freundeskreis, Freizeitaktivitäten, delinquentem Verhalten sowie zu Drogenkonsum. Für die hier dargestellten Analysen wurden nur solche Variablen ausgewählt, die für die Beantwortung der beiden Forschungsfragen relevant sind.

3.3 Statistische Analyseverfahren

Um die beiden Fragen zu beantworten und erste Anhaltspunkte für strukturelle und individuelle Bedingungen eines Schulabbruchs zu erhalten, wurde in einem ersten Schritt eine partitionierende Clusteranalyse durchgeführt, mit dem Ziel möglichst trennscharfe Gruppen zu bilden. Zur Analyse der Gruppenunterschiede und zur Schätzung der korrekten Zuteilung der Fälle zu den Clustern wurde eine Diskriminanzanalyse und zur Variablenreduktion in Bezug auf die Freizeitorientierung eine explorative Faktoranalyse gerechnet. Schliesslich wurde zur Bestimmung der Bedeutung unterschiedlicher Einflussgrössen eine logistische Regression herangezogen, welche ihren Wert vorrangig in der Beschreibung von Risikogruppen und ihrer jeweiligen Nähe zum Schulabbruch entfaltet.

3.4 Variablenbeschreibung und vorbereitende Analysen

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verwendeten Variablen zur Ermittlung der Risikogruppen. Als Hintergrundvariablen verwendet wurden der ISEI, die Nationalität, der Verlauf der Schullaufbahn sowie das Schulniveau. Der ISEI (International socioeconomic index of occupational status) ist ein international vergleichbarer Index zur Bestimmung des sozioökonomischen Status, welcher auf der Basis einer umfangreichen Analyse von Ganzeboom, de Graaf und Treiman (1992) zu Einkommen, Bildungsabschluss und beruflicher Situation von über 70'000 Personen in 16 Ländern erstellt wurde. Weiter erfasst wurden Daten zur Wichtigkeit von Schulnoten, zum tageweisen Schuleschwänzen und zum selbstständigen Lösen von Arbeiten sowie zu Alkoholkonsum, Fahrzeugdiebstahl und zur Freizeitorientierung. Die neun Items der Freizeitorientierung sind das Ergebnis einer explorativen Faktorenanalyse mit ursprünglich 20 Items (Varianzanteil $R^2 = 55\%$). Sie konnten zu drei Faktoren Peerorientierung (Gesamtvarianz $R^2 = 25\%$), Sportorientierung (Gesamtvarianz $R^2 = 17\%$) und Elternorientierung (Gesamtvarianz $R^2 = 13\%$) zusammengefasst werden.

Rohvariablen	Rekodierte Variablen mit Skalenniveau
ISEI (2 Items)	Dummy-kodierte Statusvariable: 1 = tiefer sozioökonomischer Status ≤ 34 (einfache Bauarbeiter), 2 = hoher sozioökonomischer Status ≥ 51 (Leistungspositionen)
Nationalität (1 Item)	Dummy-kodierte Nationalitätenvariable: 1 = deutschsprachige Nationalität (Schweiz, Deutschland, Österreich), 2 = nicht-deutschsprachige Nationalität
Verlauf der Schullaufbahn (3 Items)	Dummy-kodierte Schulverlaufvariable: 1 = diskontinuierlich (Früheinschulung, Späteinschulung, Wiederholung, Überspringen), 0 = kontinuierlich
Schulniveau (1 Item)	Dummy-kodierte Schulniveauvariable: 1 = erweiterte Anforderungen (Gymnasium oder Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen (A), Bezirksschule), 2 = grundlegende Anforderungen (Sekundarschule mit grundlegenden Anforderungen (B), Realschule und Kleinklasse)
Geschlecht (1 Item)	Dummy-kodierte Gendervariable: 1 = männlich, 2 = weiblich
Wichtigkeit der Schulnoten (1 Item)	Variable zur Wichtigkeit der Schulnoten: 0 = sehr unwichtig, 1 = unwichtig, 2 = wichtig, 3 = sehr wichtig
Tageweises Schuleschwänzen (1 Item)	Variable zum tageweisen Schuleschwänzen im letzten Jahr: 0 = nie, 1 = ab und zu, 2 = mehr als 5mal
Selbstständig Aufgabenlösen (1 Item)	Variable zur Hilfestellung bei schwierigen Schulaufgaben: 0 = stimmt genau, 1 = stimmt eher, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt überhaupt nicht
Alkoholkonsum (Bier oder Wein) (1 Item)	Variable zur Häufigkeit von Alkoholkonsum: 0 = nie, 1 = selten (einmal im Monat oder seltener), 2 = manchmal (mehrmals im Monat), 3 = oft (mehrmals in der Woche), 4 = sehr oft (täglich)
Fahrrad-/Mofadiebstahl (1 Item)	Dummy-kodierte Fahrrad-/Mofa- oder sonstige Fahrzeugdiebstahlsvariable: 0 = nie geklaut, 1 = schon einmal geklaut
Freizeitorientierung (9 Items)	Skala zu peerorientiertem Freizeitverhalten (4 Items, $\alpha = .735$) Skala zu sportorientiertem Freizeitverhalten (3 Items, $\alpha = .689$) Skala zu elternorientiertem Freizeitverhalten (2 Items, $\alpha = .706$) jeweils 0 = nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Tab. 1: Eingesetzte Variablen und Skalen

4. Ergebnisse

4.1 Strukturelle und individuelle Bedingungen eines potenziellen Schulabbruchs

Um strukturelle und individuelle Bedingungen eines potenziellen Schulabbruchs bestimmen zu können, wurde eine Clusteranalyse gerechnet. Dabei ergab sich eine Vierclusterlösung, wobei die Diskriminanzanalyse 99.5% der Fälle korrekt zuteilen konnte. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse dieser Analyse auf der Basis des sozioökonomischen Hintergrundes (ISEI), der Nationalität, des Verlaufs der Schullaufbahn sowie des Schulniveaus. Zusätzlich wird in der letzten Zeile der Anteil der Schulabbrecher in den jeweiligen Clustern abgegeben.

Variablen in den Clustern	Cluster 1 N = 871 (35.1%)	Cluster 2 N = 618 (24.9%)	Cluster 3 N = 591 (23.8%)	Cluster 4 N = 400 (16.1%)
ISEI	hoch	hoch	tief	tief
Nationalität	deutschsprachig	deutschsprachig	deutschsprachig	nicht deutschsprachig
Verlauf der Schullaufbahn	kontinuierlich	diskontinuierlich	kontinuierlich	diskontinuierlich
Schulniveau	erweiterte Anforderungen	erweiterte Anforderungen	grundlegende Anforderungen	grundlegende Anforderungen
Schulabbruch	N = 21 (2.4%)	N = 0 (0%)	N = 6 (1%)	N = 13 (3.3%)

Tab. 2: Vierclusterlösung auf der Basis struktureller und individueller Bedingungen eines potenziellen Schulabbruchs

Sowohl Cluster 1 (N = 871; 35.1%) als auch Cluster 2 (N = 618; 24.9%) umfassen Jugendliche, welche Schulen mit erweiterten Anforderungen besuchten, deutschsprachiger Nationalität sind und aus Familien mit hohem ISEI stammen. Die Cluster unterscheiden sich jedoch in der Kontinuität der Schullaufbahnen und auch in der Anzahl der Dropouts. Erstaunlicherweise sind in Cluster 1, das durch kontinuierliche Schullaufbahnen charakterisiert werden kann, insgesamt N = 21 Dropouts (2.4%) vertreten, während das als diskontinuierlich charakterisierte Cluster 2 keine Dropouts enthält. Den beiden Clustern 3 (N = 591; 23.8%) und 4 (N = 400; 16.1%) ist gemeinsam, dass sie Jugendliche aus Schulen mit grundlegenden Anforderungen und Familien mit einem tiefen ISEI umfassen. Wie Cluster 1 und 2 unterscheiden sie sich in Bezug auf die Kontinuität der Schullaufbahnen, zusätzlich jedoch in Bezug auf die Nationalität. Cluster 3 lässt sich

durch Jugendliche deutschsprachiger Nationalität und kontinuierlichen Schullaufbahnen kennzeichnen, während in Cluster 4 Jugendliche nicht deutschsprachiger Nationalität mit diskontinuierlichen Schullaufbahnen vertreten sind. In beiden Clustern finden sich Dropouts: In Cluster 3 sind es $N = 6$ (1%), in Cluster 4 $N = 13$ (3.3%). Damit bilden diese Cluster vier empirisch besondere Lesarten des in allgemeinen Kategorien gefassten Gegenstandes des potenziellen Schulabbruchs auf der Basis verschiedener Bedingungsvariablen.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich vier Aussagen ableiten, welche die Erkenntnisse der traditionellen Dropoutforschung einerseits widerlegen, andererseits aber auch erweitern: Erstens scheint Schulabbruch im Hinblick auf die soziale Herkunft (auf der Basis des ISEI-Indexes) kein sozialstrukturell determiniertes Phänomen zu sein. Schulabbrecher sind in Cluster 1 (hoher ISEI) und Cluster 4 (tiefer ISEI) vertreten. Zweitens sind Schulabbrecher nicht nur in anforderungsniedrigen, sondern auch in Schultypen mit erweiterten Anforderungen anzutreffen. Darauf verweisen wiederum Cluster 1 und 4. Das traditionelle Dropout-Standardmodell, das sich ausschliesslich auf den ‚leistungsschwachen Hauptschüler aus sozial benachteiligten Familien‘ konzentriert, muss somit erweitert werden. Drittens konnte mit dem Faktor der Diskontinuität zwar ein Merkmal der angloamerikanischen Dropoutforschung als valider Risikomarker bestätigt werden. Gleichzeitig legen unsere Daten nahe, auch bei diesem Faktor nicht nur die eine Seite der Medaille zu betrachten, weil Schulabbruch auch im Zusammenhang mit einer stabilen und nicht ausschliesslich einer instabilen Schullaufbahn auftreten kann. Viertens lenkt unsere Definition von Diskontinuität den Blick auch auf potenziell leistungsstarke Dropouts, umfasst sie doch neben Merkmalen wie Klassenwiederholung und Spätereinschulung auch Klassenüberspringen und Früheinschulung.

4.2 Ein Vorhersagemodell für den Schulabbruch

Aufgrund der geringen Dropout-Fallzahlen konnte kein klassisches Vergleichsgruppendesign angewendet werden. Deshalb wurden für die logistische Regression exemplarisch diejenigen Gruppen, die sich am stärksten im Hinblick auf die Anzahl der Dropouts unterscheiden, einander gegenübergestellt. Dabei wurde die Zuteilungswahrscheinlichkeit zu diesen beiden kontrastierenden Gruppen geschätzt, wobei eine Gruppe (Cluster 4) auf der Basis typischer Risikofaktoren (beispielsweise tiefer sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund, diskontinuierlicher Schulverlauf) als „Risikogruppe“ gekennzeichnet wurde. Cluster 2 wurde im Gegensatz dazu als „Gruppe der Unauffälligen“ ins Modell aufgenommen. Die beiden Gruppen wurden als dichotome abhängige Variable definiert. Über die unabhängigen Variablen Geschlecht, Wichtigkeit von Schulnoten, Fahrzeugdiebstahl, Alkoholkonsum, tageweises Schuleschwänzen, selbstständiges Lösen von Aufgaben und die drei Freizeitorientierungen (Peerorientierung, Elternorientierung, Sportorientierung) wurde dann die Zuteilungswahrscheinlichkeit zu den beiden kontrastierenden Clustern geschätzt.

Auf der Basis dieses Designs lässt sich bestimmen, unter welchen Bedingungen in der jeweiligen Gruppe ein Schulabbruch wahrscheinlicher wird. Aus Tabelle 3 wird zunächst ersichtlich, dass sich die beiden Gruppen in allen ins Modell aufgenommenen Variablen in Bezug auf die Wichtigkeit von Schulnoten, das selbstständige Lösen von Aufgaben, die Freizeitorientierungen und Disziplinprobleme – hier Schuleschwänzen, Alkoholkonsum und Delinquenzmerkmale (Fahrzeugdiebstahl) – unterscheiden. Auch spielt im Gesamtmodell das Geschlecht eine weitere wichtige Rolle. Das Resultat der Regressionsanalyse zeigte eine Gesamtmodellgüte von $R^2 = .18$.

Prädiktoren	β	S.E.	Wald	p
Geschlecht (Jungen=1, Mädchen=2)	-0.551	0.178	9.541	.0020**
Wichtigkeit von Schulnoten**	0.587	0.158	13.704	.0002**
Freizeitorientierungen:				
Peerorientierung ⁺	0.460	0.101	20.663	<.0001**
Sportorientierung ⁺	-0.401	0.079	25.631	<.0001**
Elternorientierung ⁺	0.338	0.090	13.984	<.0001**
Tageweise Schuleschwänzen***	0.391	0.203	3.707	.0542 ^m
Selbstständiges Lösen von Aufgaben**	-0.357	0.139	6.603	.0102*
Alkoholkonsum ⁺	-0.372	0.101	13.642	.0002**
Fahrrad-/Mofadiebstahl (0=nein, 1=ja)	1.209	0.265	20.793	<.0001**
Konstante	0.561	0.438	1.636	.2009

+ 5er-Skala: 0 = tiefe Ausprägung, 4 = hohe Ausprägung; ++ 4er-Skala: 0 = tiefe Ausprägung, 3 = hohe Ausprägung; +++ 3er-Skala: 0 = nie, 1 = ab und zu, 2 = mehr als 5mal im letzten Jahr; ^m = $p < .1$;
* = $p < .05$; ** = $p < .01$

Tab. 3: Das Vorhersagemodell für Schulabbruch (logistische Regression)

Tabelle 3 macht ferner deutlich, dass die Gruppe der Unauffälligen eher weiblich ist ($\beta = -.551$; $p = .002$), sich durch eine ausgeprägte Sportorientierung auszeichnet ($\beta = .401$; $p < .0001$), in der Lage ist, selbstständig Aufgaben zu lösen ($\beta = -.357$; $p = .0102$), jedoch eher Alkohol konsumiert ($\beta = -.372$; $p = .0002$). Die Risikogruppe begeht eher Diebstähle ($\beta = 1.209$; $p < .0001$), schwänzt tendenziell häufiger die Schule ($\beta = .391$; $p = .0542$) und ist ausgeprägt peerorientiert ($\beta = .460$; $p < .0001$). Gleichzei-

tig zeigt sie eine hohe Elternorientierung ($\beta = .338$; $p < .0001$) und misst den Schulnoten eine hohe Bedeutung bei ($\beta = .460$; $p = .0002$).

Wie lässt sich vor diesem Hintergrund die Frage beantworten, ob es spezifische Konstellationen gibt, bei denen Schulabbruch eher wahrscheinlich wird? Einerseits sind es – wie aufgrund des Forschungsstandes erwartet werden konnte – eine ausgeprägte Peerorientierung, eine Tendenz zu tageweisem, also manifestem Schuleschwänzen sowie zu delinquenten Handlungen. Darüber hinaus ist für männliche Jugendliche Schulabbruch wahrscheinlicher.

Erwartungswidrig sind jedoch zwei Befunde: erstens, dass elternorientierte Jugendliche und solche, die den Schulnoten eine hohe Beachtung schenken, eher zur Risikogruppe gehören; zweitens, dass der Alkoholkonsum in der unauffälligen Gruppe stärker verbreitet ist. Daraus folgt, dass die Risikogruppe, welche anhand unserer Daten die grösste Nähe zum Schulabbruch aufweist, nicht nur mit Aspekten abweichenden Verhaltens allein erklärt werden kann.

5. Diskussion und pädagogische Konsequenzen

In diesem Aufsatz wurden Ergebnisse einer repräsentativen Schweizer Studie zum Schulabbruch und seinen Verbindungen zum Schuleschwänzen vorgestellt. Theoretische Grundlage bildeten dabei Überlegungen und empirische Erkenntnisse, welche Schulabbruch als einen längjährigen Abkoppelungsprozess von der Schule kennzeichnen und ihn mit mehr oder weniger ausgeprägtem Schuleschwänzen in Verbindung bringen. Dabei wurde der Frage nachgegangen, ob sich strukturelle und individuelle Bedingungen identifizieren lassen, die zum Schulabbruch führen können und ob es spezifische Konstellationen gibt, die einen Schulabbruch wahrscheinlicher werden lassen.

Auf der Basis einer Clusteranalyse konnten in einem ersten Schritt vier Cluster von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Schullaufbahnen und unterschiedlich dropoutgefährdeten Jugendlichen identifiziert werden. In einem zweiten Schritt wurde anhand einer logistischen Regressionsanalyse ein Vorhersagemodell für Schulabbruch erstellt. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Schulabbruch, zumindest auf der Basis der hier analysierten Daten, ist kein ausschliesslich sozialstrukturell bedingtes Phänomen. Dropouts können sowohl aus Familien mit gehobenem als auch mit einfachem sozioökonomischem Status stammen. Gleiches gilt für das schulische Anforderungsniveau.
2. Eine kontinuierliche Schullaufbahn schützt nicht vor Dropout. Andererseits ist es aber auch nicht so, dass eine diskontinuierliche Schullaufbahn ausschliesslich auf Leistungsschwäche verweist. Bezieht man Determinanten wie Früheinschulung oder Klassenüberspringen in die Definition mit ein, so fällt der Blick auch auf potenziell leistungsstarke Dropouts mit diskontinuierlichen Schullaufbahnen.
3. Es gibt spezifische und mit den Befunden der traditionellen Dropoutforschung übereinstimmende Prädiktoren für einen wahrscheinlichen Schulabbruch. Dies sind in

erster Linie Diebstahl, Geschlecht, Peerorientierung und Schuleschwänzen. Hinzu kommen die beiden bisher kaum diskutierte Faktoren elternorientiertes Freizeitverhalten Jugendlicher und die Bedeutung, die sie den Schulnoten zuschreiben. Diese Befunde weisen darauf hin, dass weitere Aspekte wie etwa Erziehungsverhalten und Bildungsaspirationen des Elternhauses, aber auch individuelle Einstellungsvariablen wichtige Dunkelfelder der bisherigen Forschung sind. Nairz-Wirth et al. (2010) haben hierzu allerdings interessante Befunde vorgelegt. Ihr Typus der „Unangepassten“ bestätigt mindestens teilweise unsere Annahme, dass Schulabbruch auch aufgrund einer besonders starken Leistungsorientierung, Leistungserwartung und Elternbindung erfolgen kann.

Abschliessend soll nun noch danach gefragt werden, wie die Relevanz der hier vorgelegten Ergebnisse einzuschätzen ist, welche Begrenzungen beachtet werden müssen und welche Hinweise zukünftige Forschungsvorhaben berücksichtigen sollten.

Zunächst verweisen unsere Erfahrungen im Rahmen der Rekrutierung der Dropouts darauf, dass es sich um eine äusserst schwierig erreichbare und für die Kontinuität der Datenerhebungen unzuverlässige Zielgruppe handelt. Dies gilt jedoch auch für einen Teil der beteiligten Schulen. So hat sich beispielsweise im Verlaufe der einjährigen Rekrutierungsphase wiederholt herausgestellt, dass uns die Schulen lange nicht alle Aussteiger gemeldet hatten. Einer der Gründe dürfte darin gelegen haben, dass Schulen das Dropout-Phänomen zunehmend auch mit (mangelnder) Schulqualität verbinden und unsere Untersuchung deshalb möglicherweise mit einer ‚externen Evaluation‘ in Verbindung brachten. Da unsere Untersuchungsgruppe demzufolge kleiner als erwartet blieb, haben die hier präsentierten Resultate in quantitativer Hinsicht einen lediglich heuristischen Wert und erlauben keine Generalisierung. Allerdings trifft dies für viele der in diesem Aufsatz diskutierten Dropoutstudien zu.

Zukünftige Forschungsvorhaben müssten demzufolge der Rekrutierungsfrage und der Erreichbarkeit der Dropouts erste Bedeutung beimessen. Von besonderem Interesse dürfte des Weiteren der Fokus auf die institutionelle Perspektive sein, d.h. auf die Frage, welche Rolle die Schule beim Schulabbruch – und beim häufigen, vorgelagerten Schuleschwänzen – oder dessen Vermeidung spielt. Aufgrund unserer spezifischen Befunde wären ferner Dropoutstudien erwünscht, welche sich auf Schulen mit erweiterten Anforderungen (z.B. Gymnasien) konzentrieren und dabei auch Aspekte der Bildungsaspirationen des Elternhauses, verbunden mit klinischen Fragestellungen (Auswirkungen von Leistungsdruck und Überforderung, depressive Störungen etc.) berücksichtigen würden. Eine Schweizer Studie zu Dropouts am Gymnasium verweist auf die Bedeutung dieser Problematik (Stamm, in Druck).

Unsere Befunde legitimieren die Forderung, einen genaueren Blick auf die bisher unhinterfragt angenommene Homogenität *der* Schulabbrecher zu werfen, um ein grösseres Verständnis für ihre Heterogenität zu entwickeln. Wenn es *den* Schulabbrecher nicht gibt, dann ist auch eine Konsequenz für die Prävention von Schulabbruch und Schuleschwänzen formuliert: Sie besagt, dass es keine allgemeine Präventionsstrategie geben kann, sondern unterschiedliche Zugänge geschaffen werden müssen. Im Mit-

telpunkt stehen dabei Zugänge für die Prävention von Schuleschwänzen, Drogenkonsum oder gewaltaffinem, mit starker Peerorientierung einhergehendem Verhalten. Neu und besonders herausfordernd ist die Frage nach der Prävention von übertriebenem Bildungssehrgiz des Elternhauses.

Insgesamt stellen unsere Untersuchungsergebnisse diejenigen Befunde der traditionellen Dropoutforschung zumindest teilweise in Frage, die Schulabbrecher ausschliesslich als dumm, retardiert und absonderlich kennzeichnen. Unsere Studie verweist in der Tendenz darauf, dass das Ausscheiden aus der Schule weder an ein bestimmtes familiäres Milieu noch an einen bestimmten Schultyp gebunden ist. Insofern gilt es zur Kenntnis zu nehmen, dass Schulabbrecher auch aus bildungsnahen Familien stammen können und deshalb andere Risikoprofile aufweisen als die traditionell fokussierten leistungsschwachen Dropouts aus benachteiligten Milieus.

Literatur

- Alexander, K. L., Entwistle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Barnett, W. S. (2006). What is the value of early childhood education for our society: Maximizing returns from prekindergarten education? In J. E. van Kuyk (Hrsg.), *The quality of early childhood education*. Report of a scientific conference (S. 57-72). Arnhem: Cito.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropouts: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beatty, A., Neisser, U., Trent, W., & Heubert, P. J. (2004). *Understanding dropouts. Statistics, strategies, and high-stakes testing*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Bellenberg, G. (2005). Wege durch die Schule – Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsverläufen im deutschen Schulsystem. *Bildungsforschung*, 2(2).
<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/schule/> [25. 04. 2010].
- Eckmann-Saillant, M., Bolzmann, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification: trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Les éditions IES.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK).
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Klein, H. E. (2005). Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland. *W-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln*, 32(4), 20-25.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuss, R., & Husfeldt, V. (2002). *LAU 9: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg*.
<http://www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf> [12.5.2010].
- Moser, U., Keller, F., & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schüler am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: hep Verlag.
- Moser, U. (2005). Kontextmerkmale des Bildungssystems und ihre Bedeutung für die Mathematikleistungen. In Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/Lichtenstein (Hrsg.), *PISA 2003: Analysen und Porträts für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Lichtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen* (S.105-139). Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- Nairz-Wirth, E., Meschnig, A., & Gitschthaler, M. (2010). *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Universität Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft an der Wirtschaftsuniversität.
- Peisert, H., & Dahrendorf, R. (1967). *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium: Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963. Bildung in neuer Sicht* (Bd. 6). Villingen: Neckar Verlag.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school related factors*. Storrs: NRCGT.
- Ricking, H. (2006). *Wenn Schüler dem Unterricht fern bleiben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Riehl, C. (1999). Labeling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. In A. M. Pallas (Hrsg.), *Research in Sociology of Education and Socialization* (S. 231-268). New York: JAI Press.
- Rumberger, R. W., (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (2004). What can be done to reduce school dropouts? In G. Orfield (Hrsg.), *Dropouts in America: Confronting the crisis* (S. 131-155). Cambridge: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3-42.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 285-303.
- Stamm, M. (2007). Abgang, Ausschluss, Abbruch. Ein neuer Blick auf die Schuleffektivität. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 5(4), 338-357.
- Stamm, M. (2008). Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6(3), 301-319.
- Stamm, M. (2009a). Schulabbruch am Gymnasium. *Gymnasium Helveticum*, 3, 10-14.
- Stamm, M. (2009b). Typen von Schulabbrechern. *Die Deutsche Schule*, 101(2), 168-180.
- Stamm, M. (in Druck). Dropouts am Gymnasium. Erscheint in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Stamm, M., Ruckdäschel, C., Templer, F., & Niederhauser, M. (2009). *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2007). Fachstelle 11, Reihe 1, *Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 88-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College*. London: The University of Chicago Press.

Tresch, S., & Zubler, C. (2009). *Schullaufbahnen quer durch die Volksschule. Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen – von der Einschulung bis zum Abschluss*. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374-392.

Willett, J. B., & Singer, J. D. (1991). From whether to when: New methods for studying student dropout and teacher attrition. *Review of Educational Research*, 61(4), 407-450.

Abstract: The author presents results of a representative Swiss study on drop-out and its association with absenteeism. The theoretical basis is formed by considerations and empirical findings which identify the continuity of the school career as an important drop-out predictor and which link this factor to more or less frequent absenteeism. On the basis of an empirical prediction model for early school leaving, results could be revealed which, on the one hand, substantiate traditional research on drop-out, but which also broaden or even partly contradict existing research. These results, in turn, form the basis for the final discussion on possible preventive approaches and future research projects.

Anschrift der Autor(inn)en

Prof. Dr. Margrit Stamm, Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg,
Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz
E-Mail: margrit.stamm@unifr.ch

Jakob Kost MSc., Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg,
Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz
E-Mail: jakob.kost@unifr.ch

Peter Suter B.A., Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg,
Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz
E-Mail: peter.suter@unifr.ch

Melanie Holzinger-Neulinger Mag. Phil., Departement Erziehungswissenschaften,
Universität Fribourg, Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz
E-Mail: melanie.holzinger@unifr.ch

Netkey Safi lic. phil., Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg,
Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz
E-Mail: netkey.safi@unifr.ch

Dr. rer. pol. Holger Stroezel, Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg,
Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz
E-Mail: holger.stroezel@unifr.ch