

Die Verantwortung der Schulleitung für Schulabsentismus: Analyse und Governance

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg
(Schweiz).

von

Manuela Depauly
aus Österreich

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von Frau Prof. em. Dr. Margrit
Stamm (1. Gutachterin) und von Herrn Prof. Dr. Edgar Forster (2. Gutachter).

Freiburg, 17. Januar 2017.
Prof. Dr. Bernadette Charlier, Dekanin der Philosophischen Fakultät.

Juni 2017

Worte des Dankes

Mein aufrichtiger Dank richtet sich an alle, die zur Entstehung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben. Mein Dank geht zuerst an Prof. em. Dr. Margrit Stamm (Universität Fribourg) für die wertvolle und umsichtige Betreuung der vorliegenden Dissertation und für die fachliche und persönliche Förderung, die ich in den vergangenen Jahren durch sie erfahren durfte. Diese Arbeit ist während meiner Zeit als Diplomassistentin am Department Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg und während meiner Tätigkeit als Dozentin der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich entstanden. Für unzählige Anregungen, die ich an diesen beiden Orten über die Jahre hinweg in unterschiedlichen Formen erhalten habe, bin ich meinen Kolleginnen und Kollegen zu grossem Dank verpflichtet. Insbesondere bedanken möchte ich mich auch bei Dr. Patricia Schuler Braunschweig (Pädagogische Hochschule Zürich), die es ermöglicht, dass sich viele zukünftige Lehrpersonen im Rahmen ihrer Masterarbeit mit dem Thema „Schulabsentismus“ auseinandersetzen können.

Zu grossem Dank verpflichtet bin ich selbstverständlich auch allen Schulleiterinnen und Schulleitern für ihre offenen und engagierten Gespräche – ohne ihre Bereitschaft, sich als Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zur Verfügung zu stellen, wäre die vorliegende Untersuchung nicht zustande gekommen.

Ebenso danken möchte ich Almedina Bajra für die Transkriptionsarbeit und Melanie Unold für die graphische Umsetzung meiner Ideen.

Besonders bedanken möchte ich mich bei der Lektorin Jonna Truniger für ihre ebenso kompetente wie ermutigende Unterstützung.

Meiner Familie, allen voran meiner Mutter Theresia Depauly, und meinen Freundinnen und Freunden möchte ich dafür danken, dass sie in dieser langen Zeit den Glauben an mich nicht verloren haben und mir stets mit ihrer moralischen Unterstützung zur Seite standen.

Der besondere Dank gilt Dr. Jan Walleczek für seine seelische Unterstützung und wissenschaftliche Beratung.

Zürich, im September 2016

Manuela Depauly

Zusammenfassung

Seit dem Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens trägt die Einzelschule als Gestaltungseinheit bei der Umsetzung pädagogischer Aufgaben eine grosse Verantwortung für die Qualität: Im Zuge einer „pädagogischen Schulentwicklung“ müssen pädagogische Ziele vor Ort von allen an Schule Beteiligten gemeinsam geklärt, reflektiert und vereinbart werden, wobei der Schulleitung bei diesem Aushandlungsprozess und somit für die Erreichung der angestrebten Ziele die Gesamtverantwortung zukommt.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die pädagogische Aufgabe „Schulabsentismus“, mit der sich Einzelschulen zunehmend konfrontiert sehen. Aufgrund der relativen Gestaltungsautonomie, mit der die einzelnen Schulen an diese Aufgabe herangehen können, lässt sich erwarten, dass die Antworten, die die einzelnen Schulen bei der Bearbeitung dieser Aufgabenstellung finden, sehr unterschiedlich aussehen können. Die vorliegende Untersuchung nimmt nun genau diese Variationsbreite schulischen Handelns in den Blick und geht dabei konkret der Frage nach, wie zwölf Oberstufenschulen in der deutschsprachigen Schweiz (in Stadt und Kanton Zürich) mit dem Phänomen bzw. der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ umgehen. Dabei wird analysiert, wie sich schulische Prozesse bezüglich der Aufgabenstellung „Schulabsentismus“ in der Arbeitsorganisation im Entscheidungs- und Steuerungsbereich der Einzelschule niederschlagen und wie die Akteurinnen und Akteure vor Ort dabei ihre Gestaltungsoptionen und -freiräume nutzen (bzw. eventuell auch nicht nutzen). Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei insbesondere auf die Frage, wodurch die Unterschiedlichkeiten im Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern zustande kommen und welche Formen der Verantwortungsübernahme (bzw. einer möglichen Verantwortungsverlagerung) dabei sichtbar werden. Zu diesem Zweck wurden mit den Schulleitungen der zwölf untersuchten Schulen leitfadengestützte Interviews geführt.

Die Analyse der Daten zeigt, dass Schulen ganz unterschiedliche Antworten und Reaktionsweisen für die Bearbeitung der Aufgabenstellung „Schulabsentismus“ finden: Es ergibt sich eine Unterscheidung zwischen Schulen, die ziemlich erfolgreich („die Optimalfälle“), Schulen, die relativ erfolgreich („die Normalfälle“), und Schulen, die wenig erfolgreich („die Problemfälle“) mit der Bewältigung dieser Aufgabe umgehen. Die Ergebnisse verweisen vor allem auf die grosse Wirkkraft der Schulleitung als Schlüsselperson bei der Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“. Schulleitungen werden durch die Qualität ihres Handelns gleichsam zu Chancen und Risiken für schulabsente Schülerinnen und Schüler.

Insgesamt verweisen die Befunde daher darauf, die Erfolge bzw. Misserfolge von Schulen bei der Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ in engem Zusammenhang mit der steuerungsbezogenen Wende des Bildungssystems zu sehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stützen hinsichtlich des Phänomens „Schulabsentismus“ die These, dass die Erweiterung der Handlungs- und Gestaltungsspielräume der Einzelschule nicht nur intendierte (Optimalfälle), sondern auch nicht intendierte (Normal- und Problemfälle) Wirkungen haben kann. Anpassungen und Verbesserungen müssen daher auf eine Korrektur allfälliger Fehlsteuerungen abzielen, wobei sowohl die Qualifizierung von Schulleitenden als auch die Rechenschaftslegung der Einzelschulen bezüglich ihrer Absentismuszahlen verstärkt werden sollten. Die Arbeit schliesst mit fünfzehn konkreten Handlungsempfehlungen, die zu einer Optimierung des Umgangs mit Schulabsentismus beitragen können. Dabei beziehen sich die Ableitungen und Forderungen, die sich aus den Befunden der vorliegenden Arbeit ergeben, sowohl auf die Ebene der Einzelschule als auch – im Sinne einer governancetheoretischen Perspektive – auf die Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse im Mehrebenensystem des Bildungswesens. Das übergeordnete Ziel besteht darin, auf schulischer Ebene einen Beitrag zu leisten, der der Exklusion in der heutigen Gesellschaft entgegenwirkt: Im Sinne einer integrationspädagogischen Umsetzung geht es um das „Im-Felde-Halten“ gefährdeter Heranwachsender in der Regelschule und nicht um den Ausbau pädagogischer Sondermassnahmen.

Inhalt

Worte des Dankes	I
Zusammenfassung	II
Inhalt	IV
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	VIII
Abbildungen	VIII
Tabellen	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Fragestellungen und Zielsetzung	3
1.2 Begriffliche Klärungen	6
1.3 Aufbau der Arbeit	12
2 Theorie und Empirie der Forschung: Schulische Prozesse	14
2.1 Perspektive der traditionellen Schuleffektivitätsforschung	14
2.2 Perspektive der Absentismus- und Dropoutforschung	15
2.3 Vergleich der beiden Modelle	16
3 Die Wirkkraft schulischer Prozesse	22
3.1 Perspektive der traditionellen Schuleffektivitätsforschung	22
3.2 Perspektive der Absentismus- und Dropoutforschung	22
3.2.1 Die Wirkkraft von Inputfaktoren	23
3.2.2 Die Wirkkraft schulischer Prozesse	36
3.2.3 Abschliessendes Fazit zur Struktur-Prozess-Frage	37
4 Inhaltliche Bestimmung der schulischen Prozesse	39
4.1 Perspektive der traditionellen Schuleffektivitätsforschung	40
4.2 Perspektive der Absentismus- und Dropoutforschung	44
4.2.1 Das „symphonische“ Zusammenspiel mehrerer schulischer Prozesse	46
4.2.2 Schlüsselfaktor „Führung“	47
4.2.3 Schlüsselfaktor „Schulkultur“	51
4.2.4 Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“	71
4.2.5 Schlüsselfaktor „Erwartung“	82
4.2.6 Schlüsselfaktor „Monitoring“	88
4.2.7 Schlüsselfaktor „Partizipation von Schülerinnen und Schülern“	96
4.2.8 Schlüsselfaktor „Partizipation von Eltern“	107
4.2.9 Schlüsselfaktor „Personalentwicklung“	116
5 Legitimierung des Forschungsvorhabens, Fragestellungen und Zielsetzung	127
5.1 Schultheoretische Legitimierung: Wahl der Schulleitung	127
5.1.1 Veränderungen im Bildungswesen: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung	127
5.1.2 Die neue Rolle der Schulleitung	131
5.1.3 Die Schulleitung als zentrale Grösse bei der Verringerung von Absentismus	132
5.2 Legitimierung aufgrund der konkreten Datenlage	133

5.3	Schultheoretische Erklärungshypothese	136
5.3.1	Strukturfunktionale Betrachtung des Bildungswesens	137
5.3.2	Handlungs- und gestaltungsorientierte Betrachtung des Bildungswesens	140
5.4	Zusammenfassung: Das Arbeitsmodell der vorliegenden Studie	141
5.5	Fragestellung und Zielsetzung	143
6	Methode	145
6.1	Das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung	146
6.1.1	Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen	147
6.1.2	Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten	148
6.1.3	Stufe 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung	149
6.1.4	Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen	149
6.2	Stichprobe: Befragte und qualitativer Stichprobenplan	151
6.3	Datenerhebung	154
6.3.1	Das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985)	154
6.3.2	Durchführung und Transkription der Interviews	155
7	Ergebnisse I: Charakterisierung der Typen	157
7.1	Die schulverantwortungsorientierte Haltung	157
7.1.1	Beschreibung der schulverantwortungsorientierten Haltung	157
7.1.1.1	Anerkennung der Absentismusprophylaxe als neue Aufgabe von Schule	158
7.1.1.2	Orientierung an einer hohen Abschlusserwartung	165
7.1.1.3	Orientierung am Integrationsauftrag	171
7.1.2	Die Anbindungsprofis	174
7.1.2.1	Monitoring	175
7.1.2.2	Schulklima	177
7.1.2.3	Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung	181
7.1.2.4	Lehren und Lernen	183
7.1.2.5	Vernetzung	187
7.1.2.6	Partizipation von Schülerinnen und Schülern	190
7.1.2.7	Partizipation von Eltern	194
7.1.2.8	Professionelles Team	195
7.1.2.9	Personalentwicklung	196
7.1.3	Die Vernetzer	198
7.1.3.1	Monitoring	199
7.1.3.2	Schulklima	200
7.1.3.3	Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung	204
7.1.3.4	Lehren und Lernen	204
7.1.3.5	Vernetzung	206
7.1.3.6	Partizipation von Schülerinnen und Schülern	208
7.1.3.7	Partizipation von Eltern	208
7.1.3.8	Professionelles Team	211

7.1.3.9	Personalentwicklung.....	212
7.2	Die begrenzt schulverantwortungsorientierte Haltung	213
7.2.1	Beschreibung der begrenzt schulverantwortungsorientierten Haltung.....	213
7.2.1.1	Partielle Umsetzung der Aufgabe „Absentismusprophylaxe“	213
7.2.1.2	Orientierung an der Anschlusserswartung	214
7.2.1.3	Orientierung am Integrationsauftrag in Form einer Pflichterfüllung.....	217
7.2.2	Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler	219
7.2.2.1	Monitoring	222
7.2.2.2	Schulklima	223
7.2.2.3	Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung	225
7.2.2.4	Lehren und Lernen	226
7.2.2.5	Vernetzung	227
7.2.2.6	Partizipation von Schülerinnen und Schülern.....	228
7.2.2.7	Partizipation von Eltern.....	228
7.2.2.8	Professionelles Team	229
7.2.2.9	Personalentwicklung.....	230
7.2.3	Die Hilflosen.....	230
7.2.3.1	Monitoring	231
7.2.3.2	Schulklima	232
7.2.3.3	Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung	233
7.2.3.4	Lehren und Lernen	234
7.2.3.5	Vernetzung	236
7.2.3.6	Partizipation von Schülerinnen und Schülern.....	240
7.2.3.7	Partizipation von Eltern.....	241
7.2.3.8	Professionelles Team	241
7.2.3.9	Personalentwicklung.....	242
7.3	Die nicht schulverantwortungsorientierte Haltung	243
7.3.1	Beschreibung der nicht schulverantwortungsorientierten Haltung	243
7.3.1.1	Keine Anerkennung der Absentismusprophylaxe als neuer Aufgabe von Schule .	243
7.3.1.2	Keine Orientierung an einer Anschluss- oder Abschlusserwartung	247
7.3.1.3	Anzweiflung des Integrationsauftrages	248
7.3.2	Die Unterlasser	249
7.3.2.1	Monitoring	249
7.3.2.2	Schulklima	250
7.3.2.3	Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung	252
7.3.2.4	Lehren und Lernen	254
7.3.2.5	Vernetzung	254
7.3.2.6	Partizipation von Schülerinnen und Schülern.....	256
7.3.2.7	Partizipation von Eltern.....	258
7.3.2.8	Professionelles Team	260

7.3.2.9	Personalentwicklung.....	260
7.4	Erscheinungsbild von Schulabsentismus an den Schulen.....	261
8	Ergebnisse II: Die Rolle der Schulleitung bei Schulabsentismus	266
8.1	Die Optimalfälle: Die Anbindungsprofis und die Vernetzer	267
8.1.1	Die transformative Kompetenz der Anbindungsprofis	267
8.1.2	Die transformative Kompetenz der Vernetzer	270
8.1.3	Die partizipative Kompetenz der Optimalfälle	271
8.1.4	Die kommunikative Kompetenz der Optimalfälle.....	273
8.1.5	Fazit zu den Optimalfällen	274
8.2	Der Normalfall: Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler	275
8.2.1	Die transformative Kompetenz des Normalfalles	276
8.2.2	Die partizipative Kompetenz des Normalfalles.....	278
8.2.3	Die kommunikative Kompetenz des Normalfalles	280
8.2.4	Fazit zum Normalfall.....	281
8.3	Die Problemfälle: Die Hilflosen und die Unterlasser.....	282
8.3.1	Die transformative Kompetenz der Hilflosen	282
8.3.2	Die transformative Kompetenz der Unterlasser	283
8.3.3	Die partizipative Kompetenz der Problemfälle	285
8.3.4	Die kommunikative Kompetenz der Problemfälle.....	287
8.3.5	Fazit zu den Problemfällen	287
9	Diskussion: Die Rolle der Einzelschule: Krise und Chance	289
9.1	Erkenntnisse zu Hauptfragestellung 1	289
9.2	Erkenntnisse zu Hauptfragestellung 2.....	295
10	Empfehlungen und pädagogische Konsequenzen	302
10.1	Problembereich I.....	302
10.2	Problembereich II.....	307
10.3	Problembereich III.....	308
10.4	Problembereich IV	309
Literatur		317
Anhang		332
Anhang A.....		332
Anhang B.....		344
Lebenslauf.....		347
Ehrenwörtliche Erklärung.....		349

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster (erweiterte Darstellung in Anlehnung an Schulze & Wittrock, 2001).	11
Abbildung 2: Das „Kontext-Input-Prozess-Output-Auswirkungs-Modell“ der Schulbildung nach Scheerens (1994, S. 64).	15
Abbildung 3: Modell für eine „umfassende Schuleffektivitätsmessung“ nach Rumberger & Palardy (2005, S. 11).	16
Abbildung 4: Zehn Schlüsselfaktoren für Prävention und Verminderung von Absentismus und Dropout.	45
Abbildung 5: Verdichtete Darstellung der zehn Schlüsselfaktoren für Prävention und Verminderung von Absentismus und Dropout.	46
Abbildung 6: Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung.	141
Abbildung 7: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999). ..	146
Abbildung 8: Merkmalsraum der vorliegenden Untersuchung.	149
Abbildung 9: Fünf Typen des schulischen Umganges mit Absentismus und Dropout.	151

Tabellen

Tabelle 1: Formen von Schulabsentismus nach Neukäter & Ricking (2000)	8
Tabelle 2: Gefährdungstypen für Absentismus und Dropout	54
Tabelle 3: Schuldistanziertes Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen	123
Tabelle 4: Qualitativer Stichprobenplan der vorliegenden Untersuchung	153

1 Einleitung

„It is widely acknowledged that schools exert powerful influences on student achievement, including dropout rates“ (Rumberger, 2012, S. 193).

Schulabsentismus (gemeint ist hiermit vorwiegend das schuldistanzierte Verhalten von Schülerinnen und Schülern, obwohl in dieser Arbeit auch schulabsentes Verhalten von Lehrpersonen thematisiert wird) ist ein Phänomen, mit dem sich viele verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beschäftigen. Die Erklärungen der Forschung für diese Erscheinung lassen sich in zwei Hauptlinien einteilen. Die traditionelle Richtung zieht individuelle Bedingungsfaktoren zur Erklärung der Verursachung des Problems heran. In dieser Argumentationslinie wird angenommen, dass die Schülerin oder der Schüler selbst (aufgrund personenseitiger Merkmale wie Intelligenz, akademisches Selbstkonzept, Geschlecht, Alter etc.) hauptverantwortlich für die Herausbildung dieses ungünstigen Verhaltens sei. Schulabsentismus wird dabei als weitgehend „freiwilliger Akt“ und als Ergebnis individueller Nachlässigkeit und Pflichtverletzung angesehen (vgl. Stamm, 2007c, S. 52). Aus dieser individuellen Perspektive liegt eine etwaige Korrektur des Fehlverhaltens daher einzig in der Hand der bzw. des Betroffenen selbst. Das „Opfer“ (als welches eine Schülerin oder ein Schüler wohl bezeichnet werden kann, weil die Ausbildung von Schulabsentismus zu langfristigen schädlichen Folgen, zum Beispiel bezüglich des beruflichen Werdeganges und der damit verbundenen gesellschaftlichen Integration, führen kann) wird zum Täter gemacht und das Problem des unerlaubten Fernbleibens von der Schule individuell verantwortet. Eine folgenschwere Konsequenz dieser Erklärungsperspektive ist somit, dass sie die Institution „Schule“, die zumindest mitverantwortlich ist an der Entstehung und Verfestigung dieses „selbstschädigenden Verhaltens“, aus ihrer Verantwortung entlässt. Durch diese Verursachungsannahme kann und muss die Schule keinen Einfluss auf das langsame Herausgleiten ihrer Schülerinnen und Schüler aus den pädagogischen Rahmenbedingungen nehmen.

Die individuelle Perspektive, die nebst den genannten personenseitigen Merkmalen auch familiäre¹ Verursachungsfaktoren miteinbezieht, war – betrachtet man die historische Entwicklung der internationalen Schulabsentismusforschung – vorherrschend bis in die Mitte der 1970er-Jahre (vgl. Ricking, 2003, S. 18). Zu diesem Zeitpunkt begann infolge allgemeiner Schulreformtendenzen eine „Schulkritik“² laut zu werden, die die Einbezie-

¹ Im Mittelpunkt dieser Perspektive stehen die Betrachtung des sozioökonomischen Status der Familie, die (unvollständige) Familienstruktur, die elterliche Bildungsaspiration und der (inkonsistente oder autoritäre) Erziehungsstil. Für eine detaillierte Zusammenfassung vgl. Dunkake (2007), Stamm, Ruckdäschel, Templer & Niederhauser (2009) und Kapitel 4.2.8 dieser Arbeit.

² Der Begriff wird in Anführungszeichen gesetzt, weil er nicht mit der radikalen Schulkritik zu verwechseln ist.

hung schulischer Variablen als Ursachen für das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht forderte (vgl. Oehme, 2007, S. 59 f.). Während die individuelle Perspektive auch den Zusammenhang zwischen „Schwänzen“ und abweichendem bzw. delinquentem Verhalten herausstreicht, plädiert(e) die Schulkritik mit Sander (1979, S. 19) dazu, „das Normensystem Schulbesuchspflicht ... unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen“ zu sehen und die Kriminalisierung des Schwänzens³ infrage zu stellen. Die Schulkritik lenkte im Zusammenhang mit dem Fernbleiben von der Schule die Aufmerksamkeit aber auch noch auf andere Aspekte. So kritisierte der Sonderpädagoge Kornmann (1980) in seinem Aufsatz „Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität?“ die diskriminierenden sozialen Prozesse der Institution Schule, die lebensweltfernen Lerninhalte und die wenig ansprechende und anregende Vermittlungsform im Unterricht. All dies seien Faktoren, die die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen würden, der Schule fernzubleiben.

Mit der „Schulkritik“ kam es in der Folge zu einem Paradigmenwechsel in der historischen Entwicklung der Schulabsentismusforschung und damit zum Abrücken von der systematischen Vernachlässigung schulischer Bedingungsfaktoren. Diese zweite, „institutionelle“ Forschungslinie, die nun entstand, wurde auch stark von der angloamerikanischen Schulleffektivitätsforschung vorangetrieben. Federführend waren dabei die Erkenntnisse der Forschergruppe um Rutter (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1980), „die in der berühmten Abhandlung ‚Fünfzehntausend Stunden‘ die Wirkung der Schulen auf die Kinder untersuchten und unter anderem auch auf die grossen Unterschiede in den Absentismusquoten und -motiven zwischen Schulen hinwiesen, welche auch unter statistischer Kontrolle der Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und der Schulzugänge Bestand hatten“ (Stamm, 2007b, S. 341). Die institutionelle Perspektive sieht somit einen Zusammenhang zwischen schulabsentem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und den Schulen, die sie besuchen. Auf diese Weise wird die pädagogische Handlungseinheit „Einzelschule“ bei der Suche nach (Verursachungs-)Faktoren für Absentismus ins Zentrum des Interesses gerückt, wodurch die Handlungsabstinenz der Institution „Schule“ aufgehoben wird. Dem Wirkraum „Schule“ wird vielmehr eine bedeutende Einflussgrösse bezüglich der Entstehung, Etablierung und Handhabung des pädagogischen Problems des Schulabsentismus zugewiesen. Das Problem wird nicht länger individuell, sondern institutionell verantwortet.

³ Wagner, Dunkake und Weiss (2004) definierten aus einer soziologischer Perspektive Schwänzen als abweichendes Verhalten. Die internationale wie auch die nationale Schulabsentismusforschung zeigen Zusammenhänge zwischen Schulpflichtverletzungen und Formen delinquenten Verhaltens auf. Für die Schweiz zeigt sich dieser Zusammenhang für massive männliche Schwänzer (vgl. Stamm et al., 2009, S. 20, 86).

Betrachtet man den Status quo der Schulabsentismusforschung heute, wird ersichtlich, dass beide Paradigmen in ihrer reinen Anwendungsform als überholt gelten. Es bedarf vielmehr einer integrativen Betrachtung, in der die beiden Sichtweisen zusammenkommen:

Der heutige Forschungsstand hat den Punkt überschritten, Schulschwänzen als intraindividuelles Persönlichkeitsmerkmal mit familienbedingter Genese zu verstehen, aber auch eine verbesserte Unterrichtsqualität stellt wohl nur einen Mosaikstein in einer vielschichtigen Dynamik dar, in dessen Mitte der freie Stuhl im Klassenzimmer steht. ... Erst in jüngerer Zeit wird mehr dazu übergegangen, einen synoptisch-integrativen Blick auf den Gegenstand zu richten. (Ricking, 2003, S. 19)

Für eine vollumfängliche Erfassung des Phänomens „Schulabsentismus“ müssen also immer alle Bedingungsfaktoren, die für die Entstehung dieses Problems verantwortlich sind, miteinbezogen werden. Daher hat sich in der Schulabsentismusforschung mittlerweile eine Forschungsrichtung etabliert, die sich darum bemüht, das Phänomen mehrerebenenanalytisch zu erfassen. Für die (deutsche) Schweiz liegen bereits Ergebnisse vor, die mittels eines solchen mehrerebenenanalytischen Verfahrens gewonnen wurden und zeigen, dass der Einzelschule eine gewichtige Rolle bei der Entstehung, Verfestigung und Handhabung dieses Problems zukommt (vgl. Stamm et al., 2009, S. 95 ff.).

1.1 Fragestellungen und Zielsetzung

Vor dem eingangs skizzierten Hintergrund nimmt die vorliegende Arbeit die Befunde der Pilotstudie „Schulabsentismus in der Schweiz – ein Phänomen und seine Folgen“ (Stamm Templer, Ruckdäschl & Niederhauser, 2007) zum Anlass, die Rolle, die die Schulen beim Umgang mit dem Phänomen des Schulabsentismus spielen, genauer unter die Lupe zu nehmen: Mittels eines qualitativen Zuganges (Interviews mit zwölf Schulleitungen von Sekundarschulhäusern in Stadt und Kanton Zürich) wird versucht, die „Prozesse und Praktiken“ von Schulen, denen bei der Bewältigung der Aufgabe „Schulabsentismus und Dropout“ erwiesenermaßen eine herausragende Bedeutung zukommt (Rumberger, 2012; Socias, Dunn, Parrish, Muraki & Woods, 2007), auf die Spur zu kommen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei gleichzeitig auf die Frage, ob unterschiedliche Umgangsweisen von Schulen mit Absentismus und Dropout auszumachen sind und wodurch diese zustande kommen.

Aus der Schweizer Schulabsentismus-Studie (Stamm et al., 2009) gehen diesbezüglich alarmierende Hinweise hervor: Die aus den Daten dieser Studie abgeleitete Arbeitshypothese (vgl. Kapitel 5.2) lässt vermuten, dass an den Schulen die Aufgabe „Schulabsentismus“ möglicherweise entweder zu wenig erkannt und/oder dass die Verantwortlichkeit für diese Aufgabe tendenziell abgewehrt und auf andere Akteurinnen und Akteure verlagert

wird (von der Schulleitung auf die Lehrpersonen; von den Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern). Sowohl beim „Nichterkennen“ bzw. bei der Verleugnung von Schulabsentismus als auch bei der „gegenseitigen Schuldzuschreibung und Delegation von Verantwortung“ (von Freyberg & Wolff, 2006, S. 64) handelt es sich um Phänomene, die aus Absentismus- und Dropoutforschung gut bekannt sind: Passive Schulen verorten Schulschwänzen als persönliches Problem der Schülerinnen und Schüler und sanktionieren die fehlende Schulpräsenz und andere Rückzugsprozesse (vgl. Hallam, Rhamie & Shaw, 2006). Diesen Schulen gelingt es nicht, unterschiedliche Leistungsbereiche (wie den unterrichtsfachlichen Bereich, die pädagogisch-erzieherische Leistung, das Schulleben, Hilfen zur Persönlichkeitsentwicklung etc.; vgl. Wirries, 2002) so auszugestalten, dass darin Werte wie Unterstützung, Anerkennung, gute Zusammenarbeit (innerhalb des Lehrkollegiums wie auch zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern), ein wertschätzendes Lernklima und ein sozial integrierendes Schulklima einen so hohen Stellenwert bekommen, dass dadurch die Attraktivität für die Schülerinnen und Schülern, in die Schule zu kommen, gewährleistet wird. Im Unterschied dazu unternehmen aktive und bezüglich der Minimierung von Abwesenheitsquoten als erfolgreich zu bezeichnende Schulen intensive Anstrengungen, um die unterschiedlichen Leistungsbereiche von Schulen so auszubauen, dass die Attraktivität für die Schülerinnen und Schüler, zu kommen und anwesend zu bleiben, gesteigert wird (vgl. Hallam et al., 2006). An aktiven Schulen halten sich Schülerinnen und Schüler auch auf, wenn sie freihaben (vgl. Fend, 1998, S. 121). Diese Schulen schauen hin, wenn ihre Schülerinnen und Schüler fehlen, und zeigen ihren Mitgliedern, dass es sehr wohl etwas ausmacht, ob man kommt und sich einsetzt oder ob man dies nicht tut (vgl. Stamm, 2007b, S. 350).

Die vorliegende Arbeit wirft den Blick somit auf die Arbeitsprozesse von Schulen, die entsprechend eine gewichtige theoretische Basis für die konzeptionelle Rahmung der Studie darstellen. Da bezüglich der Ausgestaltung dieser schulischen Prozesse für die Einzelschulen eine schulstrukturelle Unschärfe (vgl. Wirries, 2002) besteht, gestalten Schulen diesen Auftrag unterschiedlich und sind daher bezüglich gleicher Aufgabenstellungen oftmals ungleich erfolgreich. Dies gilt sowohl für die Outputvariable „Schülerleistung“, die in der traditionellen Schuleffektivitätsforschung (SEF) gemessen wird (vgl. Holtappels, 2005, S. 34), als auch für die Erzeugung der absentismusbezogenen Performanz einer Schule:⁴ Untersuchungen, die dem Zusammenhang zwischen dem Schulbesuchsverhalten von Schülerinnen und Schülern und schulischen Faktoren nachgingen, zeigen nämlich sehr deutlich, dass sich Schulen mit gleichen Ausgangslagen bezüglich ihrer Absen-

⁴ Aus den Ergebnissen der Schulabsentismus- und Dropoutforschung (vgl. Rumberger & Palardy, 2005; Templer, 2012) geht die Forderung an die SEF hervor, dass die Messung der Schuleffektivität künftig durch das Erheben der Outputvariable „Schulanwesenheitsquote“ erweitert werden sollte.

tismus- und Dropoutquoten stark unterscheiden können (Balfanz & Legters, 2004; Bos, Ruijters & Visscher, 1992; Bryk & Thum, 1989; Croninger & Lee, 2001; Fine, 1986; Finn, 1989; Flores-Gonzales, 2002; Hallam et al., 2006; Lee & Burkham, 2003; Marks, 2007; Riehl, 1999; Rumberger, 1995; Rumberger & Palardy, 2005; Rumberger & Thomas, 2000; Rutter et al., 1980; Tinto, 1993; Socias et al., 2007; Valenzuela, 1999; Wehlage & Rutter, 1986; vgl. auch die Metanalysen von Rumberger, 2012).

Ziel dieser Arbeit ist es daher, die Beschaffenheit dieser schulischen Prozesse an Einzelschulen hinsichtlich ihres Umgangs mit Absentismus und Dropout möglichst genau zu erfassen. Dem Phänomen der möglichen Schuld- und Verantwortungsverlagerung wird dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da diese Mechanismen – den Vermutungen der Arbeitshypothese folgend – den Haupthinderungsgrund für eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus und Dropout“ an den Einzelschulen darzustellen scheinen. Für die Datenauswertung der Untersuchung wurde mit dem Stufenmodell der empirisch begründeten Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999) ein Vorgehen gewählt, mit dem es gelingt, sowohl etwaige Schuld- und Verantwortungsverlagerungen der schulischen Akteurinnen und Akteure zu identifizieren als auch die Handlungsfigur des „institutionellen Akteurs“ Schule (Fend, 2008) beim Umgang mit dieser Aufgabe abzubilden. Aus der Erfassung des Prozesscharakters des schulischen Handelns, der sich an den Einzelschulen zeigt, sollen Empfehlungen für einen möglichst erfolgreichen Umgang mit Schulabsentismus und Dropout abgeleitet werden können, die sich sowohl auf die Ebene der Einzelschule als auch – im Sinne einer governancetheoretischen Perspektive⁵ – auf die

⁵ Das Wort „Governance“ wird hier als allgemeiner analytischer Begriff verwendet, der folgende zentrale Kerngedanken beinhaltet: Das Schulsystem wird als Mehrebenenphänomen angesehen, womit darauf verwiesen wird, dass an der Systemgestaltung und –veränderung eine Vielzahl von Akteuren beteiligt ist, die in unterschiedlichen Akteurskonstellationen an der realen „Handlungskoordination“ (Schimank 2007) mitwirken. Dabei interagieren weder alle Akteure mit allen anderen in gleicher Weise, noch verfügen sie über die gleichen Beteiligungs- und Einflusschancen (vgl. Altrichter & Salzgeber 1996). In Abgrenzung zum technologischen Steuerungsbegriff verweist der Terminus der „Handlungskoordination“ (Schimank 2007) auf das Problem, dass es in sozialen Systemen in Steuerungskontexten im Kern darum geht, wie Akteure durch bestimmte Handlungen oder Entscheidungen auf weitere Handlungen oder Entscheidungen relevanter Akteure im Feld Einfluss nehmen. „Handlungskoordination“ (Schimank 2007) als nicht-wertender Begriff meint somit die Art und Funktionalität des Zusammenwirkens von verschiedenen Akteuren, ohne dabei vorauszusetzen, wer steuert. Dabei unterscheidet die analytische Governance-Perspektive unterschiedliche Modi der „Handlungskoordination“ wie „Beobachtung“, „Beeinflussung“ und „Verhandlung“ (vgl. Lange und Schimank 2004, S. 20ff), die wiederum von der sozialen Strukturiertheit bzw. von „Rege-

Regulierungs- und Steuerungsverhältnisse im Mehrebenensystem des Bildungswesens (vgl. Altrichter, 2015, S. 33) beziehen.

1.2 Begriffliche Klärungen

In der deutschen Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahren der Begriff „Schulabsentismus“ zunehmend durchgesetzt (Ricking, 2006; Ricking, Schulze & Wittrock 2009; Stamm, 2006; Wagner, 2007). Der Vorteil dieses Begriffes liegt in seiner Nähe zum englischen Begriff „school absenteeism“ und in seinem deskriptiven Charakter. Im Gegensatz zu ätiologischen Begriffen, die disziplinimmanente Erklärungen für das Auftreten dieses „Störungsverhaltens“ beinhalten, ist der Oberbegriff „Schulabsentismus“ weitgehend frei von negativen Konnotationen und impliziten Zuschreibungen. Das Phänomen des Schulabsentismus kann hinsichtlich der Bedingungskonstellation in Anlehnung an Neukäter und Ricking (2000) in drei Subkategorien unterteilt werden: a) das von Schulunlust und Schulaversion geprägte Schulschwänzen, b) das angstinduzierte Fernbleiben und c) das Zurückhalten von Schule durch Erwachsene (vgl. Ricking et al., 2009, S. 14 ff.)

lungsstrukturen“ (Braun, 2001, S. 247) abhängig sind. Regelungsstrukturen emergieren aus der Interaktion verschiedener Akteure, die „Verfügungsrechte und -fähigkeiten zum Treffen von Entscheidungen“ (Braun, 2001, S. 247) in einer für den jeweiligen Zusammenhang spezifischen Weise organisieren. Mit der Übertragung von „Verfügungsrechten“ entsteht für die jeweiligen Akteure ein neuer „Verfügungsbereich“, der vielfach als „Verantwortungsbereich“ interpretiert wird: Durch diese Neuordnung von „Verfügungsrechten“ kommt es zur Verschiebung von „Verantwortungsbereichen“, was nicht immer von allen Akteuren bedacht wird. Zudem ist davon auszugehen, dass im Bildungssystem kaum jemals Zielklarheit für alle Akteure besteht, noch dass nur bewusst zielfokussierte Handlungen die Gestaltung des Systems beeinflussen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen Intentionalität und Wirkungen: Auch wenn Akteure intentional handeln, erzeugen ihre Handlungen oftmals nicht-intendierte Wirkungen, haben unerwartete Nebenfolgen oder nicht vorhergesehene Fernwirkungen (vgl. Altrichter 2015, S. 103ff).

Da sich in den Befunden der vorliegenden Arbeit am Phänomen Schulabsentismus exemplarisch viele dieser konstituierenden Merkmale einer analytischen Governance-Perspektive zeigen und zur Formulierung von Korrekturvorschlägen führten (vgl. Empfehlungen Nr. 1, Nr. 2, Nr. 5, Nr. 7, Nr. 8 und Nr. 9), wurde der Begriff „Governance“ in den Titel gesetzt, obwohl er ansonsten nicht weiter ausgeführt wird.

Das von Schulunlust und Schulaversion geprägte Schulschwänzen umfasst illegitime Schulversäumnisse, die auf Initiative der Schülerin oder des Schülers zurückgehen. Die Erziehungsberechtigten haben häufig keine Kenntnis über das Fehlen der Kinder. Oftmals verunmöglichen auch Arbeitszeiten der Eltern oder des alleinerziehenden Elternteils eine ausreichende Aufsicht und Kontrolle. Von Schulunlust geprägte Schwänzerinnen und Schwänzer suchen oftmals eine ausserschulische Zerstreuung. Demgegenüber empfinden von Schulaversion geprägte Schwänzerinnen und Schwänzer oftmals eine tiefe Ablehnung gegenüber Schule, die aus schulischen Versagensängsten (schlechte Noten, Kassenwiederholungen etc.), aus einem konfliktreichen Interaktionsgeschehen in der Schule (Probleme mit Lehrpersonen und/oder Mitschülerinnen und Mitschülern) oder aus Langeweile im Unterricht resultieren kann. Für Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer hat Schule zumeist ihre Attraktivität und Haltekraft verloren.

Schülerinnen und Schüler, die zur zweiten Subkategorie des angstinduzierten Fernbleibens zählen, können aufgrund von Ängsten die Schule nicht besuchen, obwohl sie dies zuweilen wollen würden. Dabei können verschiedene Angstformen als Reaktion auf eine subjektiv erlebte Bedrohung zur angstbedingten Schulverweigerung führen: Bedrohungsreize können diesbezüglich in der Schule (Angst vor Mitschülerinnen und Mitschülern/Mobbing, Angst vor Lehrpersonen oder Angst vor schulischem Versagen) oder auch in der Trennung von zu Hause (Trennungsangst) festgemacht werden. Auch der Schulweg (soziale Angst vor fremden Menschen im Bus etc.) kann als Angstauslöser wirken.

Bei der Subkategorie „Zurückhalten von Schule“ handelt es sich um eine lose Sammelkategorie, da Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichsten Gründen von Erwachsenen vom Schulbesuch zurückgehalten werden können, unter anderem aus Gleichgültigkeit gegenüber der schulischen Ausbildung des Kindes oder aufgrund einer schulkritischen Haltung, aufgrund religiöser oder kultureller Differenzen (wenn Eltern zum Beispiel die Schulpflicht als zu lang erachten), aufgrund von elterlicher Beeinträchtigung oder Krankheit (psychische Erkrankung, Drogen, Alkoholmissbrauch) etc.

Tabelle 1 stellt diese dreigeteilte Klassifikation von Schulabsentismus nochmals in der Übersicht zusammen.

Tabelle 1: Formen von Schulabsentismus nach Neukäter & Ricking (2000)

Schulschwänzen	Schulverweigerung	Zurückhalten
Initiative der Schülerin bzw. des Schülers	Initiative der Schülerin bzw. des Schülers	Initiative der Eltern oder der Eltern und der Schülerin bzw. des Schülers
Eltern wissen in der Regel nichts vom Schulschwänzen	Eltern wissen von der Schulverweigerung, aber missbilligen sie	Oft Einverständnis zwischen Eltern und Schülerin bzw. Schüler
Aufenthalt ausserhäuslich	Aufenthalt zu Hause	Aufenthalt in der Regel zu Hause
Tendenz: Vernachlässigung	Tendenz: Überprotektion	Uneinheitlich
Kontext: Dissoziale Störung (Disziplinprobleme, Delinquenz, Aggression)	Kontext: a) Trennungsangst b) Angst vor der Schule, vor Lehrpersonen oder vor Mitschülerinnen und Mitschülern	Kontext: a) Kulturelle Divergenz b) Desinteresse oder Aversion der Eltern
Schulversagen	Kein Schulversagen	Uneinheitlich
Keine ausgeprägte Schulangst	Ausgeprägte Schulangst, häufig von somatischen Beschwerden maskiert; schwere Angstsymptome vor dem Schulbesuch	Uneinheitlich
Tendenz: niedriger sozioökonomischer Status	Tendenz: mittlerer sozioökonomischer Status	Uneinheitlich

Betrachtet man diese drei Subkategorien genau, kann festgestellt werden, dass sie Folgendes gemeinsam haben: „Die klassifikatorische Kategorie des Schulabsentismus umfasst Schülerinnen und Schüler, die sich während der Unterrichtszeit weder im Klassenraum noch in der Schule aufhalten, sondern zeitgleich alternative Räume bevorzugen. Sie ist klar charakterisiert durch die physische Abwesenheit aus dem Wirkbereich Schule“ (Ricking et al., 2009, S. 14). Für die vorliegende Arbeit, die den Wirkbereich „Schule“ in den Blick nimmt, ist der Begriff „Schulabsentismus“, der sich primär auf die Abwesenheit aus diesem Wirkbereich bezieht, daher allein nicht ausreichend, da das „Aus-dem-Felde-Gehen“ bzw. das Herausgleiten aus den vorhandenen pädagogischen Rahmenbedingungen bereits im Wirkraum „Schule“ beginnt. Für eine gegenstandsadäquate Erfassung des untersuchten Phänomens wird der Untersuchungsgegenstand deshalb in Anlehnung an Schulze und Wittrock (2001) vor der Folie des Konzepts des unterrichtsmeidenden Verhaltensmusters gedacht. In diesem Konzept fungiert nun der Begriff „unterrichtsmeidende Verhaltensmuster“ als Oberbegriff, der wiederum in drei Subkategorien eingeteilt wird (vgl. Schulze, 2009, S. 137 ff.):

- Schulabsentismus (physische Abwesenheit aus dem Wirkbereich „Schule“);
- Unterrichtsabsentismus (Schülerinnen und Schüler halten sich während der Unterrichtszeit nur zeitweise im Klassenraum auf, befinden sich aber im schulischen Wirkungsbereich);
- angrenzende Erscheinungsformen.

Bezüglich des Unterrichtsabsentismus unterscheidet Schulze (2009) vier unterschiedlichen Formen: a) Eine „partielle Anwesenheit im Unterricht“ erfolgt entweder aus Eigeninitiative der Schülerin oder des Schülers oder aufgrund eines Unterrichtsausschlusses durch die Lehrperson. b) Zum Muster des „Zu-spät-Kommens“ werden Schülerinnen und Schüler gezählt, die regelmässig deutlich zu spät in den Unterricht kommen. c) Für Schülerinnen und Schüler, die sich während der Unterrichtszeit „an einem anderen Ort aufhalten“, spielt Schule als sozialer Kontaktraum zur Kommunikation und Interaktion mit Freundinnen und Freunden zumeist noch eine entscheidende Rolle. d) Schülerinnen und Schüler, die während des Unterrichts zwar physisch anwesend sind, aber in psychische Immigration gehen und sich nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligen, werden zur Gruppe „innerer Rückzug“ gezählt.

Mit der Subkategorie „angrenzende Erscheinungsformen“ wird darauf hingewiesen, dass Schulversäumnisse und/oder Unterrichtsverweigerungen auch Formen berechtigten Widerstandes gegen nicht angemessene Normen und Verhaltensweisen – zum Beispiel Lehrpersonen mit erniedrigenden Verhaltensweisen – sein können. Auf andere Problembereiche im Zusammenhang mit der Abwesenheit von Schule weisen die Suspendierung und das gesetzlich erlaubte Fehlen hin. In den Bereich des gesetzlich erlaubten Fehlens gehören Jokertage⁶ und Krankschreibungen: Während es sich bei den bewilligten Jokertagen um offiziell gestattete Fehlzeiten handelt, zeigt sich anhand von Krankschreibungen oftmals, wie fließend der Übergang vom gestatteten krankheitsbedingten Fehlen zum illegitimen Versäumnis sein kann (Krankschreibung aufgrund unrechtmässiger oder fingierter Entschuldigungen). Die Problematik der Suspendierung⁷ wiederum liegt darin, dass sie oftmals eine dysfunktionale Wirkung auf das Schulbesuchsverhalten der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers hat. Denn eine Suspendierung kann die Wahrscheinlichkeit von zukünftigem Absentismus erhöhen und ergibt (wenn überhaupt) nur bei Schülerinnen und Schülern Sinn, die noch über einen positiven Bezug zur Schule verfügen (vgl. Ricking et al., 2009, S. 20 f.).

Für eine gegenstandsadäquate Erfassung des untersuchten Phänomens wird die Folie des Konzepts „unterrichtsmeidende Verhaltensmuster“ von der Autorin der vorliegenden Arbeit folgendermassen erweitert:

⁶ Die Volksschulverordnung (§ 30) erlaubt für die Volksschule im Kanton Zürich, dass Schülerinnen und Schüler dem Unterricht während zweier Tage pro Schuljahr ohne Vorliegen von Dispensationsgründen fernbleiben dürfen (vgl. Volksschulamt, o.J.).

⁷ Seit Januar 2012 kann die Schulleitung bzw. die Schulpflege Schülerinnen und Schüler bei nicht klasseninternen durch die Lehrperson lösbaren Problemen im Kanton Zürich für maximal zwölf Wochen von der Schule ausschliessen. Während dieser Auszeit werden die Schülerinnen und Schüler weiterhin unterrichtet sowie erzieherisch begleitet. Am Ende dieser Massnahme soll die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler wieder in die Stammklasse reintegriert werden (vgl. Kanton Zürich, 2005, § 52a).

1) *Durch Hinzunahme des Begriffs „Unterrichtsverweigerung“ in die Kategorie „Unterrichtsabsentismus“*

Gemäss Schulze (2009, S. 140 f.) werden mit „Unterrichtsverweigerung“ Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern bezeichnet, die sich bei physischer Anwesenheit der Teilnahme am Unterricht widersetzen. Diese Verweigerung kann sich eher offen, als aktives Störverhalten oder eher verdeckt (durch Ausweichen, Vergessen der Hausaufgaben etc.) äussern. Während „Unterrichtsverweigerung“ bei Schulze (2009) neben „Schulabsentismus“ und „Unterrichtsabsentismus“ eine eigene Kategorie bildet, wird „Unterrichtsverweigerung“ für diese Untersuchung als Subkategorie von „Unterrichtsabsentismus“ angenommen, um das ganze Spektrum psychischer und physischer Abwesenheit zu erfassen. Dabei wird der „innere Rückzug“ als „verdeckte“ Unterrichtsverweigerung und „aktives Störverhalten“ als „offene“ Unterrichtsverweigerung gedacht.

2) *Durch Hinzunahme des Begriffs „Dropout“*

Diesbezüglich kann zwischen „Schulabbrecherinnen“ und „Schulabbrechern“, also denjenigen Schülerinnen und Schülern, die noch vor der Vollendung der Schulpflicht ohne Abschluss die Schule verlassen (vgl. Stamm, 2012, S. 20), und „Schulabgängerinnen“ und „Schulabgängern“, also denjenigen Schülerinnen und Schülern, die nach der Vollendung der Schulpflicht ohne Abschluss die Volksschule verlassen und auch nicht in einen anderen allgemeinbildenden Bildungsgang wechseln (vgl. Hillenbrand, Vierbuchen & Hagen, 2012, S. 25 ff.), unterschieden werden. In Bezug auf Letztere interessiert in dieser Untersuchung die Frage, ob Schulen von der Möglichkeit Gebrauch machen, Schülerinnen und Schüler nach der Vollendung ihrer Pflichtschulzeit ohne Abschluss von der Schule zu weisen. Dabei zeigt sich der Bezug auf die Vollendung der Schulpflicht als relevant, da er auf den rechtlichen Status der Schulbildung verweist und als Differenzierungskriterium gegenüber Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern zum Einsatz kommt (vgl. Stamm, 2012, S. 30). Sowohl bei der Befragung als auch bei der theoretischen Bearbeitung des Themenbereiches von Schulabsentismus und Dropout stehen die Schulabgängerinnen und Schulabgänger als Zielpersonen im Zentrum des Interesses – Ausbildungsabbrecherinnen und Ausbildungsabbrecher werden nicht betrachtet.

Zum Verhältnis von Absentismus und Dropout wird in der (Forschungs-)Literatur Folgendes festgehalten: Grundsätzlich ist es wichtig, die beiden Begriffe auseinanderzuhalten und sie nicht identisch zu verwenden. Es gibt zwar Überlappungen, aber die Probleme der beiden Felder sind keineswegs identisch (vgl. Hillenbrand et al., 2012, S. 32 f.). Dennoch gilt der folgende Zusammenhang als gesicherter Befund: Schulabsentismus wird als zentraler Prädiktor für Dropout evident: „In our review of the literature, thirteen of the nineteen analyses found that high absenteeism predicted dropping out“ (Rumberger, 2012, S. 169). Für Schulabsentismus und Dropout bestehen weitgehend gleiche Bedingungs- und Risi-

kofaktoren (vgl. Ricking et al., 2009, S. 28) und die Entfremdung der Schülerinnen und Schüler von der Schule kann von anfänglichem schulaversivem Verhalten über Schulabsentismus bis hin zu Dropout führen (vgl. Beekhoven & Dekkers, 2005). Schulabsentismus kann somit ein gewichtiger Frühindikator für einen späteren Schulabbruch sein: „Dropping out is a complex process that often begins early in a student’s career“ (Rumberger, 2012, S. 205). Umgekehrt ist es aber nicht so, dass jede Schwänzerin und jeder Schwänzer zu einer Schulabbrecherin oder einem Schulabbrecher wird, und zudem ist es möglich, zu einer Schulabbrecherin oder einem Schulabbrecher zu werden, ohne vorher oft gefehlt zu haben. Trotzdem ist es für die Befragung der vorliegenden Untersuchung legitim, schulabsente Schülerinnen und Schüler auch als potenzielle „hidden dropouts“ (vgl. Ricking et al., 2009, S. 28) zu begreifen.

In Abbildung 1 wird das Spektrum, mit dem versucht wird, das Phänomen des Schulabsentismus zu erfassen, nochmals synoptisch verdeutlicht und grafisch illustriert.

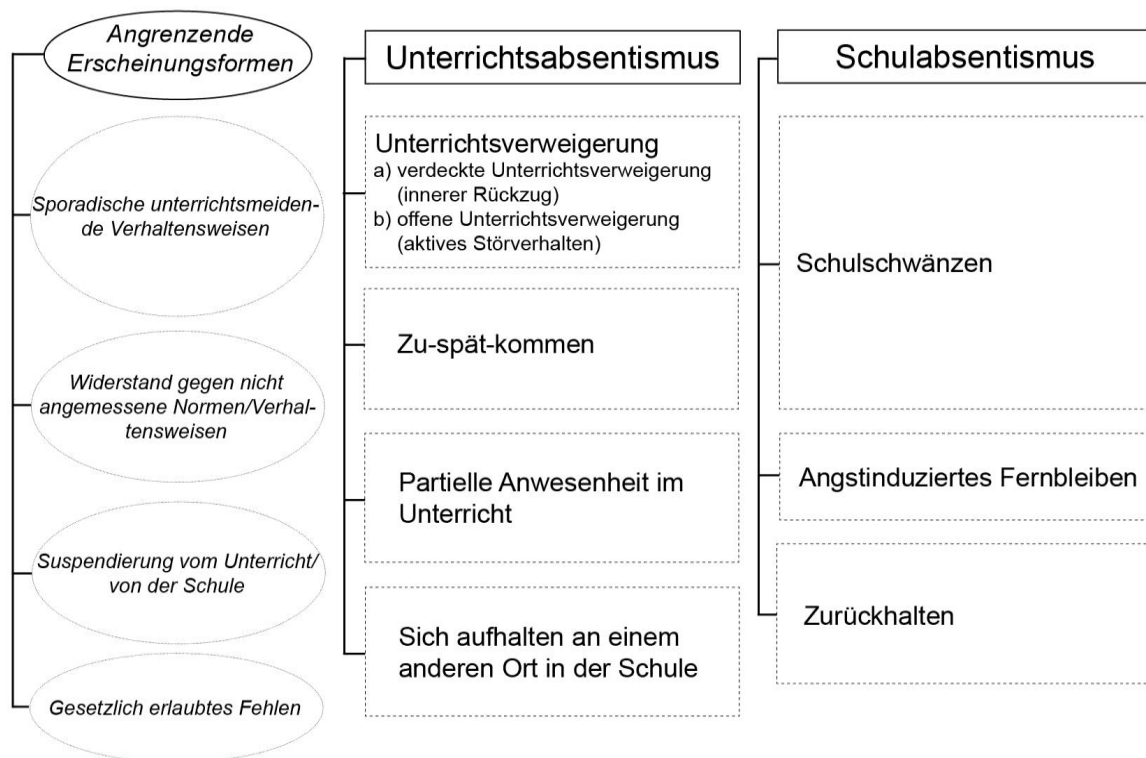


Abbildung 1: Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster (erweiterte Darstellung in Anlehnung an Schulze & Wittrock, 2001).

Trotz des Bewusstseins, dass begriffliche Unschärfen eine gegenstandbezogene Problematik mit sich bringen, kann in der vorliegenden Arbeit die begriffliche Trennschärfe nicht

durchgehend eingehalten werden: Zur besseren Lesbarkeit des Textes werden nachfolgend viele der oben beschriebenen Begriffe teilweise synonym verwendet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Hauptteile:

Teil I (Kapitel 1 bis Kapitel 4) befasst sich mit dem theoretischen Fundament, auf dem die vorliegende Untersuchung aufbaut. Im Zentrum der theoretischen Betrachtung stehen „policies, procedures, practices“ (Socias et al., 2007, S. 3) – also schulische Prozesse und Praktiken, die auf der Ebene der Arbeitsorganisation von Einzelschulen (vgl. Wirries, 2002) angesiedelt sind. Im Zuge dieser theoretischen Betrachtung werden zehn Schlüsselfaktoren (Arbeits- und Aufgabenbereiche von Einzelschulen) identifiziert, die für die Minimierung schulabsenter Verhaltensformen wichtig sind.

In *Teil II* (Kapitel 5) wird das Forschungsvorhaben in zweierlei Hinsicht legitimiert: Einerseits erfolgt in Kapitel 5.1 eine schultheoretische Legitimierung für die Wahl der Schulleitung als bedeutsamer Einflussgrösse bei der Verminderung von Schulabsentismus durch den Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens. Andererseits wird das Forschungsvorhaben in Kapitel 5.2 unter Bezugnahme auf die konkrete Datenlage in der (deutschsprachigen) Schweiz legitimiert. Aus dieser Datenlage wird zugleich die forschungsleitende Arbeitshypothese der Studie abgeleitet. Da diese vermuten lässt, dass an Schulen die Verantwortung für die Aufgabe „Schulabsentismus“ möglicherweise abgewehrt und verlagert wird, werden in Kapitel 5.3 schultheoretische Überlegungen angestellt, die eine mögliche misslungene Problembearbeitung von Schulabsentismus in der Einzelschule erklären können. In Kapitel 5.4 werden alle Erkenntnisse der theoretischen Betrachtungen zusammengefasst und zum theoretischen Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung verdichtet. Auf dieser Grundlage erfolgt in Kapitel 5.5. schliesslich eine detaillierte Beschreibung der Fragestellungen und der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung.

In *Teil III* (Kapitel 6), der sich mit den Methoden der empirischen Untersuchung befasst, folgen eine ausführliche Beschreibung und die Begründung der Methodenwahl: Da sich das soziale Phänomen des verantwortungsbezogenen Umgangs mit Schulabsentismus nicht nur in einer einzigen möglichen Ausprägung, sondern in mehreren Variationsmöglichkeiten zeigt, ist für die Auswertung der Untersuchung eine Methode vonnöten, die in der Lage ist, sowohl das Spezifische eines Phänomens in einem bestimmten Fall als auch die verbindenden Gemeinsamkeiten verschiedener Ausprägungen des Phänomens analytisch zu erarbeiten und zu fassen (vgl. Strübing, 2008, S. 26). Aus diesem Grund wurde

das empirisch begründete typenbildende Verfahren, wie es von Kelle und Kluge (1999) beschrieben und entwickelt wurde, gewählt.

Teil IV (Kapitel 7 und 8) enthält die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung. In Kapitel 7 erfolgt einerseits eine ausführliche Beschreibung bzw. Charakterisierung der empirisch begründeten Typen: Diese Typen machen unterschiedliche Vorgehensweisen von Schulen bei der Konfrontation mit der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ sichtbar und bilden typusspezifische Handlungsweisen und Arbeitsprozesse dieser Schulen ab. Zudem erfolgt eine „vage“ Beschreibung des Erscheinungsbildes von Schulabsentismus (Formen und Ausmass), mit dem sich die Schulleitungen in den zwölf untersuchten Schulen konfrontiert sehen. In Kapitel 8 wird anschliessend explizit die Schulleitung – d.h. der Gelingensfaktor „Führung“ – in den Blick genommen. Dabei werden alle Schulleitungen eines Typus auf der Grundlage von typischen Sichtweisen und Handlungsorientierungen bezüglich ihrer Wirkkraft bei Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ betrachtet und diskutiert. Ziel dieser Analyse ist es, die Rolle, die dieser Schlüsselfigur zukommt, typengerecht herauszuschälen.

In *Teil V* (Kapitel 9 und 10) wird Bilanz gezogen: Während in Kapitel 9 (Diskussion) auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Ressourcen und Problemfelder im Schulfeld identifiziert werden, die in einem Zusammenhang mit Schulabsentismus stehen, werden in Kapitel 10 abschliessend 15 konkrete Empfehlungen formuliert, die Anpassungen und Korrekturen hinsichtlich der zuvor bestimmten Problembereiche vorschlagen.

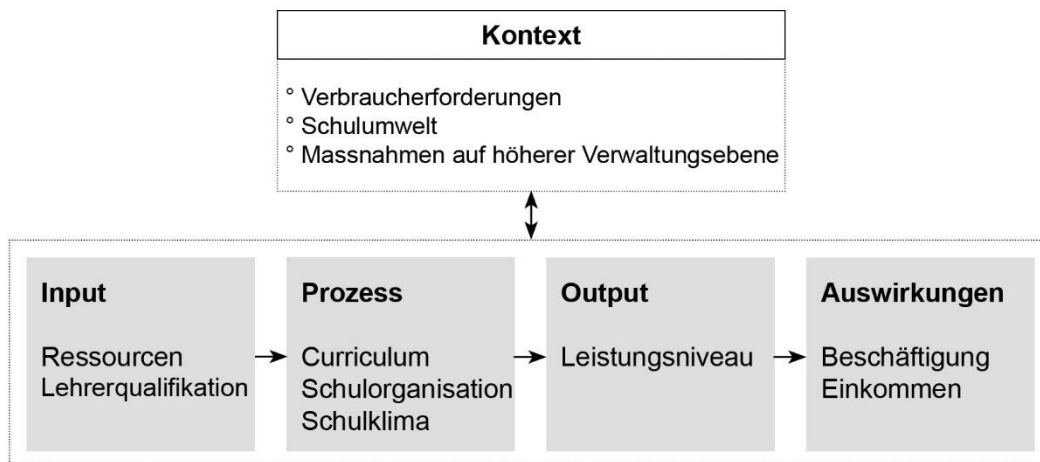
2 Theorie und Empirie der Forschung: Schulische Prozesse

„It is the area of school processes that many people believe holds the most promise for understanding and improving school performance“ (Rumberger, 2012, S. 197).

Da die schulischen Prozesse eine gewichtige Basis für die konzeptionelle Rahmung dieser Arbeit darstellen, müssen sie zuerst theoretisch gefasst werden. Dies erfolgt einerseits durch eine formale Kontextualisierung, indem aufgezeigt wird, wo schulische Prozesse in Modellen von Schuleffektivität bzw. in Modellen der Dropoutforschung angesiedelt sind. Im Anschluss daran erfolgt eine inhaltliche Präzisierung dieser Prozesse: Was die gesicherten Erkenntnisse bezüglich der Inhalte von „schulischen Prozessen“ betrifft, lohnt sich auch hier zuerst wieder der Blick auf die Befunde der traditionellen Schuleffektivitätsforschung (SEF), die ganz allgemein Schlüsselaspekte einer gelungenen Arbeitsweise des institutionellen Akteurs „Schule“ benennen. Nach diesem allgemeinen Blick auf „effective schooling“ werden die dargelegte Befunde aus der SEF mit theoretischen und empirischen Befunden aus der Schulabsentismus- und Dropoutforschung inhaltlich konkretisiert und präzisiert. Diese zweifache Herangehensweise ergibt Sinn, weil in der Forschungslandschaft grundsätzlich Einigkeit darüber besteht, dass diese beiden Forschungsrichtungen – SEF sowie Absentismus- und Dropoutforschung – miteinander verbunden sind bzw. dass Absentismus- und Dropoutforschung ihre Grundlagen in der SEF haben (vgl. Stamm, 2007b, S. 341 ff.)

2.1 Perspektive der traditionellen Schuleffektivitätsforschung

Eine Antwort auf die Frage, wo „schulische Prozesse“ aus der Perspektive der SEF verortet sind, gibt das „Kontext-Input-Prozess-Output-Auswirkungs-Modell“ der Schulbildung, das von dem Schuleffektivitätsforscher Jaap Scheerens (1994) entwickelt wurde (vgl. Abbildung 2).



[Quelle: Scheerens, 1994, S. 64]

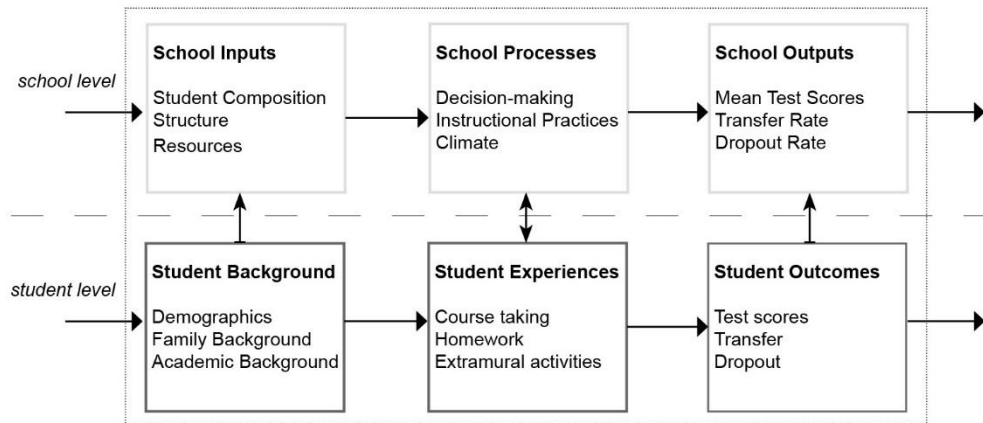
Abbildung 2: Das „Kontext-Input-Prozess-Output-Auswirkungs-Modell“ der Schulbildung nach Scheerens (1994, S. 64).

Aus dem Modell wird ersichtlich,

- dass die Prozessfaktoren als vermittelnde Instanz zwischen Input und Output stehen, wobei Scheerens (1994, S. 65) betont, dass die einzig sinnvolle Betrachtung von Prozessindikatoren darin liege, sie immer mit Outputindikatoren zu verbinden;
- dass in diesem Modell die Effektivität von Schule über die Outputvariable „Schülerleistung“ gemessen wird, wobei sich der Erfolg einer Schule aus dem Zusammenspiel zwischen Input und Output und den dazwischen vermittelnden Prozessen ergibt;
- dass die Einzelschule nicht als isolierte, für sich allein stehende und als von äusseren Faktoren unabhängige Handlungseinheit begriffen werden kann: In theoretische Denkmodelle über wirksame Schulen müssen daher auch Kontext- und Auswirkungsvariablen mitaufgenommen werden.

2.2 Perspektive der Absentismus- und Dropoutforschung

Eine Antwort auf die Frage, wo „schulische Prozesse“ in Modellen der Absentismus- und Dropoutforschung verortet sind, gibt das Modell von Rumberger und Palardy (2005) (vgl. Abbildung 3).



[Quelle: Rumberger & Palardy, 2005, S. 11]

Abbildung 3: Modell für eine „umfassende Schuleffektivitätsmessung“ nach Rumberger & Palardy (2005, S. 11).

In diesem Modell findet eine Erweiterung bzw. Zuschneidung des analytischen Rahmenmodells von Scheerens (1994) dadurch statt, dass dieses Modell für eine „umfassendere“ Schuleffektivitätsmessung plädiert: Als Output einer Schule sollte nicht nur die Leistungsperformanz der Schülerinnen und Schüler betrachtet werden, sondern es sollten auch die Dropout- und Transferraten als zusätzliche Outputvariablen gemessen werden. Dieses erweiterte Schuleffektivitätsmodell begreift schulische Leistung als ein Phänomen, in das sowohl die Schülerinnen und Schüler (Schülerebene) als auch die Schule selbst (Schulebene) involviert sind. Der schulische Output bezieht sich somit einerseits auf die aggregierte Leistung von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Schule und andererseits die Funktion schulischer Inputs und Prozesse (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 10 f.).

Da aus der Forschung hervorgeht, dass zwischen Absentismus und Dropout ein Zusammenhang bestehen kann (vgl. Rumberger, 2012), scheint es – in Ergänzung zur Messung von Dropout- und Transferraten – sinnvoll zu sein, auch noch die Absentismusquote einer Schule als zusätzliche Outputvariable in dieses Schulmodell aufzunehmen.

2.3 Vergleich der beiden Modelle

Wie der Vergleich der beiden Modelle zeigt, stellt das Modell von Rumberger und Palardy (2005) eine Erweiterung des Modells von Scheerens (1994) dar, weil es die Aufnahme der Variable „Schulbesuchsverhalten von Schülerinnen und Schülern“, die durch Absentismus-, Dropout- und Transferraten operationalisiert werden kann, für die Messung von Effektivität von Schule fordert. Absentismus- und Dropoutforschung kritisieren nämlich bereits seit ihren Anfängen, dass eine Schwäche der traditionellen SEF in ihrer einseitigen Auslegung von Schüleroutput als Schülerleistung liege. Die Amerikaner Wehlage und

Rutter (1986, S. 375) folgern bezüglich dieses Kritikpunktes aus den Ergebnissen ihrer Studie: „In general, it is not clear if measured characteristics such as low educational/occupational aspiration, weak sociability, negative school attitudes, low self-esteem, and external sense of locus of control are brought to the school or produced by school experiences.“ Diese Feststellung von Wehlage und Rutter (1986) beinhaltet somit sogar zwei Aspekte: Die Autoren legen dar, dass es – neben der Kritik an der einseitigen Leistungsmessung – noch einige andere mögliche Outputs von Schulung gebe, denen mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Sie nennen somit – mit der Erwähnung von Anstrengungsbereitschaften von Schülerinnen und Schülern, deren Einstellung zur Schule, der Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle bzw. der Fähigkeit zur Selbstregulation – andere, nicht leistungsbezogene Outputs, an denen der Erfolg einer Schule auch gemessen werden könnte. Zudem – und dadurch sind sie zu den Mitbegründern einer Dropoutforschung zu zählen, die der institutionellen Linie folgt – weisen sie darauf hin, dass diese nicht leistungsbezogenen Outputs durchaus von der Institution „Schule“ selbst erzeugt werden (können) und nicht „nur“ in persönlichen oder familiären Merkmalen der Schülerinnen und Schüler begründet sein müssen.

Gleich wie die Arbeit der amerikanischen Autoren Wehlage und Rutter (1986) als Wegbereiter für die institutionelle Dropoutforschung angesehen werden kann, kann die britische Studie von Rutter et al. (1980) als Wegbereiter der Absentismusforschung angesehen werden. Auch die Befunde dieser viel zitierten Studie lassen den Schluss zu, dass neben dem Leistungsfaktor noch andere Outputvariablen in die Effektivitätsmessung aufgenommen werden müssen, wenn man ein reales Bild von der Wirkung einer Schule erhalten möchte. Die Rutter-Studie hat in diesem Sinne Vorbildcharakter, da sie die Wirkung des Schulbesuches anhand von vier Effektvariablen gemessen hat, nämlich „Anwesenheit im Unterricht“, „Schülerverhalten“, „Prüfungsleistung“ und „Delinquenz“ (vgl. Rutter et al., 1980, S. 94 ff.). Eine solcherart kombinierte Effektmessung ist auch deswegen viel aussagekräftiger, weil diese Effekte, wie sich gezeigt hat, nicht für sich allein wirken, sondern zwischen den einzelnen Effektvariablen auch ein Zusammenhang besteht: „Wo die Schüler regelmässig am Unterricht teilnahmen und die Disziplinprobleme sich in Grenzen hielten, wurden im allgemeinen auch gute Prüfungsergebnisse erzielt“ (Rutter et al., 1980, S. 122).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass der Unterschied zwischen Absentismus- und Dropoutforschung auf der einen Seite und der ursprünglichen SEF auf der anderen Seite darin besteht, dass Letztere die Wirksamkeit der Schulen vornehmlich auf der Basis von Leistungsergebnissen betrachtet (vgl. Holtappels, 2005, S. 34), was aus einer an der Reduzierung von Absentismus interessierten Perspektive als Schwachpunkt angesehen werden kann.

Als Grundlage für die Erforschung von Faktoren, die die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern fördern können, sind die Befunde der ursprünglichen Schulwirksamkeitsstudien dennoch geeignet, da sie die Stossrichtung, in der nach möglichen Verursachungsfaktoren gesucht werden sollte, vorgeben. Ergänzend muss aber festgehalten werden, dass die Schulabsentismus- und Dropoutforschung in Schulqualitäts- und Schuleffektivitätsstudien nicht nur ihren Ausgangspunkt sehen, sondern dass Absentismus- und Dropoutforschung auch Resultate hervorbringen, die die Befunde und Aussagen ihrer Vorläufedisziplin herausfordern: Die Absentismus- und Dropoutforschung verlangt von der SEF, dass diese eine differenziertere und umfassendere Wirkungsmessung von „Schuleffektivität“ vorzunehmen hat. Dabei sollen die Outputvariablen „Leistung“ und „Schulabsentismus“ bzw. „Leistung“ und „Dropout“ oder „Leistung“ und „Transferraten“ nicht separat, sondern als miteinander verbunden betrachtet werden, was als Nächstes genauer erläutert wird. Ebenfalls erörtert wird der Aspekt der Inputvariable.

Ad Verknüpfung der Variablen „Schulleistung“ und „Schulabsentismus“

Schulabsentismusforscherinnen und -forscher ziehen aus ihren theoretischen Betrachtungen der Thematik und ihren empirischen Untersuchungen unter anderem folgende Schlüsse: Effektive Schulen im Sinne von Schulen, die sowohl einen hohen Leistungsperformanzlevel als auch hohe Anwesenheitsquoten aufweisen können, orientieren sich bei der Definition von Schulqualität nicht nur bzw. nicht ausschliesslich an der Leistung (vgl. Stamm, 2006, S. 293 f.), sondern auch an der Anwesenheitsrate ihrer Schülerinnen und Schüler. Eine niedrige Absentismusrate gilt demnach klar als Qualitätsmerkmal einer Schule (vgl. Ricking, 2000). Stamm (2006) weist darauf hin, dass es sich bei der Orientierung von Schulen an Leistung und an hohen Anwesenheitsraten jedoch nicht um sich gegenseitig ausschliessende Pole handeln darf. Angesichts des gegenwärtigen Trends zu Leistungsvergleichsmessungen werde hoher Druck auf Schulen ausgeübt, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler bis zur nächsten Erhebung zu steigern. Schulen werden für gute Schulleistungen gelobt und entsprechend unterstützt, jedoch nicht für niedrige Schulabsentismusquoten: „Die Vermutung liegt deshalb nahe, dass die verstärkte Orientierung an Leistungstests ein Umfeld erzeugt, das Werte und Einstellungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit schulmeidenden Verhaltensweisen in die falsche Richtung beeinflusst und sie noch mehr zur Entfremdung und Distanzierung führen kann“ (Stamm et al., 2009, S. 21 f.). Stamm (2007a, S. 31) fordert daher die Einführung eines neuen Leistungsindikators für Schulevaluationen, der aufzeigt, „inwiefern es Schulen gelingt, Schulabsentismusraten tief zu halten und gleichwohl gute Leistungsergebnisse zu erzielen“.

Ad Verknüpfung der Variablen „Schulleistung“ und „Dropout- und/oder Transferraten“

Rumberger und Palardy (2005) kommen zu folgendem Befund, der sich in den Ergebnissen traditioneller Schuleffektivitätsstudien nicht abbildet: Schulen, die in der Förderung und der Unterstützung des Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler wirksam sind, sind nicht immer gleichzeitig auch effektiv in der Reduzierung ihrer Dropout- oder Transferraten (im Sinne von Schulwechsel). High-Schools zeigen – nach der Kontrolle des Inputs „Schülerzusammensetzung“ – oftmals nur geringe Unterschiede in den Dropoutraten, dafür aber eine beträchtliche Varianz in den Transferraten. Für eine angemessene und umfassende Wirkungsmessung von „effective schools“ fordern die Autoren daher, dass in zukünftigen Schuleffektivitätsstudien, die die allgemeine Leistungsperformanz einer Schule beurteilen, neben Leistungstests auch Dropout- und Transferraten miterhoben werden müssen (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 3). Ohne Einbezug dieser Werte könne es sonst zu fehlerhaften Schlüssen bezüglich der Schuleffektivität kommen (Rumberger & Palardy, 2005, S. 26). Mit dieser Aufforderung zu einer Aufnahme dieser „alternativen Messindikatoren“ plädieren sie gleichzeitig auch für einen Richtungswechsel in der amerikanischen Bildungspolitik: Da in den USA Schuleffektivität meist nur via Testergebnisse bewertet wird, entwickelten sich im ganzen Land Rechenschaftssysteme, die zum Beispiel mit der Einführung des bundesweiten Gesetzes „No Child Left Behind Act of 2001“ dazu geführt haben, dass sich Schulen einer jährlichen Testung unterziehen müssen. Schulen stehen daher unter Druck, gute Testergebnisse zu liefern, und um dies zu bewerkstelligen, erhöhen sie ihre Dropoutraten und entlassen somit gleichzeitig diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in Testungen meist nur schlechte Ergebnisse erreichen würden. Für grosse High-Schools liessen sich entsprechend nicht nur höhere Dropoutraten, sondern auch höhere Lernergebnisse bei den verbleibenden Schülerinnen und Schülern nachweisen (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 24). Eine andere Strategie, um den Konflikt zu umgehen, haben gemäss den Autoren die Schulsysteme New Yorks und Houston angewandt: Schwache Schülerinnen und Schüler können entweder in Programme, in denen sie keinen Abschluss machen können, abgeschoben oder als Transfers klassifiziert werden, sodass sie nicht als Dropouts gezählt werden (Rumberger & Palardy, 2005, S. 4). Bei der Messung der Leistungsperformanz einer Schule bedarf es folglich unterschiedlicher Indikatoren, da Schulen bezüglich der einen Outputvariable (zum Beispiel in der Lernleistung) besser sein können als bezüglich der anderen (zum Beispiel in Anwesenheits-, Dropout- oder Transferquoten) und diese Messindikatoren – wie soeben erläutert wurde – miteinander in Konflikt stehen können (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 4).

Ad Inputvariable

Die Kritik der Absentismus- und Dropoutforschung setzt jedoch nicht nur an der Operationalisierung der Outputvariablen an, sondern bezieht sich auch auf die Inputvariable. Die

viel beachtete Untersuchung von Carolyn Riehl (1999) über Entlassungsmechanismen von ca. 100 „public comprehensive schools“ in New York zeigt, dass Schulen bei der Erzeugung von Dropoutraten selbst eine aktive Rolle spielen (vgl. Riehl, 1999, S. 263). In traditionellen Schuleffektivitätsstudien wird die Inputvariable „Zusammensetzung der Schülerschaft“ demgegenüber als unveränderbare Grösse angesehen – nämlich als „largely ‚given‘ to a school and therefore not alterable by the school itself“ (Rumberger, 2012, S. 193). Riehl (1999) berichtet nun aber von Ergebnissen, die zu einer gegenteiligen Anschauung führen können: (Schulische) Organisationen schützen sich selbst gegen unsichere Inputvariablen, indem sie den kontinuierlichen Zugang solcher Inputs zur Organisation beschränken. Wenn Schulen mit äusseren Bedingungen konfrontiert werden, die Unsicherheiten verursachen und sie dazu zwingen würden, ihre gewohnten Prozesse und Strukturen zu verändern, dann reagieren sie in der Regel folgendermassen: „schools tend to discharge more students when they are presented with more challenging student inputs“ (Riehl, 1999, S. 250). Für die konkret von ihr untersuchten Schulen folgert sie Folgendes: „It may be that not only do schools use performance standards to achieve rational *output* boundary maintenance, but they also practise *input* boundary maintenance by discharging more students under conditions of environmental uncertainty“ (Riehl, 1999, S. 250; Hervorhebung MD). Somit wird ein weiteres Mal ein Wert, der in der traditionellen SEF als gesichert gilt, durch ein Ergebnis der Dropoutforschung in seiner „gesicherten Anschauung“ herausgefordert, denn: „Auch die Zusammensetzung der Schülerschaft ist veränderbar, nicht nur durch traditionelle Zulassungs- und Selektionsmechanismen, sondern ebenso durch vielfältige, prozesshafte Aussonderungsverfahren“ (Stamm, 2007b, S. 344).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass den drei Beispielen folgende Ableitung gemein ist: Sie fordern eine Abwendung von einer „allgemeinen Sichtweise“ hin zu einer „differenzierten Sichtweise“ von Schuleffektivitätsmessung (vgl. Rumberger & Palarly, 2005, S. 5). Während die allgemeine Sichtweise davon ausgeht, dass alle Aspekte schulischer Leistung (wie kognitive Leistung, Anwesenheits- und Schülerverhalten etc.) in *ähnlicher* Weise beeinflusst werden, geht die differenzierte Sichtweise davon aus, dass unterschiedliche Faktoren die Schülerinnen und Schüler („student outcome“) *unterschiedlich* beeinflussen. Für die Frage, wie Schulen das schulabsente Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen können, ist es von grosser Bedeutung darüber Bescheid zu wissen, dass Faktoren, die zum Beispiel das Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern, nicht gleichzeitig immer auch dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler von ihrer Schule „angesprochen“ und angezogen fühlen. Der Rückzug einer Schülerin oder eines Schülers von der Schule wird nicht immer nur ausschliesslich dadurch hervorgerufen, dass sie oder er am Lernen scheitert (Finn, 1989; Wehlage & Rutter, 1986), son-

dern er kann auch damit zusammenhängen, wie sich eine Schule um ihre Schülerinnen und Schüler „kümmert“ („social engagement“). Folglich bedarf es zur Steigerung des einen Aspekts (zum Beispiel der Förderung des Lernens) einer anderen Strategie als zur Förderung eines anderen Aspekts (zum Beispiel der Förderung der Bindung der Schülerinnen und Schüler an ihre Schule): Unterschiedliche Herausforderungen bedürfen zur Bearbeitung unterschiedlicher Themen unterschiedlicher Vorgehensweisen, Strategien und Praktiken, womit wiederum auf die immense Bedeutung schulischer Prozesse verwiesen wird, die zwischen den Input- und Outputfaktoren vermitteln und stehen. Die Ebene der schulischen Prozesse ist somit für die Frage, wie Schulen schulabsentes Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen können, von enormer Bedeutung.

3 Die Wirkkraft schulischer Prozesse

Aus beiden im vorhergehenden Kapitel vorgestellten Modellen von Scheerens (1994) bzw. Rumberger und Palardy (2005) geht hervor, dass die Effektivität von Schulen – egal ob man die traditionelle oder die alternative Messung vornimmt – immer sowohl auf die Beschaffenheit der schulischen „Inputs“ als auch auf die Qualität der „schulischen Prozesse“ zurückzuführen ist. Doch welcher dieser beiden Faktoren ist nun ausschlaggebend bzw. entscheidend für das Gelingen von Schule? Bei der Frage, ob es – verkürzt ausgedrückt – strukturelle Bedingungen oder Arbeitsweisen von Schulen sind, die den Erfolg einer Schuleinheit bestimmen, handelt es sich um eine alte Frage, die die SEF seit jeher beschäftigt hat und die auch von der Absentismus- und Dropoutforschung wieder neu gestellt wird. Als Nächstes muss daher eine Antwort aus diesen zwei Perspektiven gefunden werden:

3.1 Perspektive der traditionellen Schuleffektivitätsforschung

Die SEF hat bis heute „kontinuierlich Beiträge zur Beurteilung von Schulqualität, sowohl zur Prozess- als auch zur Wirkungsqualität, geliefert“ (Holtappels, 2005, S. 34). Auf die Frage, was eine gute Schule ausmache, wurden vier verschiedene Faktorengruppen identifiziert (vgl. Scheerens & Bosker, 1999). Bei drei Inputfaktoren – nämlich bei der Schülerzusammensetzung, der Struktur einer Schule und den Ressourcen einer Schule – ist der Befund bezüglich der Einfluss- und Wirkgrösse der Variablen uneinheitlich. Zudem bleibt empirisch unklar, inwieweit diese Faktoren veränderbar bzw. kontrollierbar sind (vgl. Stamm, 2007b, S. 341). Die interessantere und ausschlaggebende Einflussgrösse stellt daher die vierte identifizierte Faktorengruppe, die unter dem Begriff „Schulprozesse“ zusammengefasst wird, dar. Diese gelten im Gegensatz zu den vorher genannten Faktoren klar als kontrollierbar, beeinflussbar und gestaltbar (vgl. Stamm, 2007b, S. 341).

3.2 Perspektive der Absentismus- und Dropoutforschung

Wie sieht die Antwort auf die gleiche Frage, was eine gute Schule ausmache, aus der Perspektive der Absentismus- und Dropoutforschung aus? Welche Faktoren sind ausschlaggebend für das Gelingen von anwesenheitsfördernden Schulen? Sind es – verkürzt ausgedrückt – strukturelle Bedingungen oder Arbeitsprozesse von Schulen, die für hohe Anwesenheits- und niedrige Dropoutquoten bei gleichzeitigen hohen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind? Da diese „Prozess-Struktur-Debatte“ für die vorliegende Untersuchung eine grosse Bedeutung hat, wird dieser Frage als Nächstes ausführlich nachgegangen: In Kapitel 3.2.1 wird zuerst analysiert, welche Wirkkraft Absentismus- und Dropoutstudien den Inputfaktoren zuschreiben. Danach wird in Kapi-

tel 3.2.2 ausgeführt, welche Wirkkraft die Absentismus- und Dropoutforschung für die Prozessfaktoren (Arbeitsweisen von Schulen) identifiziert hat. Ziel dieses Vergleiches ist es, herauszufinden, welche Wertigkeit den schulischen Prozessen für die Verminderung von Absentismus und Dropout zukommt. In Kapitel 3.2.3 folgt abschliessend ein Fazit zur Struktur-Prozess-Frage.

3.2.1 Die Wirkkraft von Inputfaktoren

Die Betrachtung der Wirkkraft, die die drei Inputfaktoren 1) Schülerzusammensetzung, 2) Schulstruktur und 3) Ressourcen einer Schule für die Verminderung von Absentismus und Dropout haben, erfolgt nach folgendem Schema: Zuerst wird jeder Faktor jeweils auf der Grundlage der Ergebnisse der Pionierstudie zu Absentismus von Rutter et al. (1980) ausführlich beschrieben. Diese Studie wird, obwohl sie schon vor fast vier Jahrzehnten durchgeführt wurde, als bedeutende Referenzgrösse herangezogen, da sie so ausführlich und anschaulich wie keine andere Studie Antworten zu den drei Faktoren liefern kann. Die exemplarische Aussagekraft dieser Studie ist auch insofern gegeben, als ihre ersten Antworten in den Nachfolgestudien im Wesentlichen bestätigt werden konnten. Nach der Beschreibung werden die Faktoren mit Ergebnissen aus neueren Absentismus- und Dropoutstudien in Zusammenhang gestellt. Abgeschlossen wird die Betrachtung der Faktoren mit den aktuellen Befunden aus den Metaanalysen zu Dropout von Rumberger (2012) und den Befunden der Absentismusforschung aus der deutschen Schweiz (Sälzer, 2010; Stamm et al., 2009; Templer, 2012).

1) Was weiss man aus der Absentismus- und Dropoutforschung bezüglich der Wirkkraft des Faktors „Schülerzusammensetzung“?

Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler bringt individuelle Eigenschaften (demografische Eigenschaften wie Ethnizität und Geschlecht; Familieneigenschaften wie Familienstruktur, sozioökonomischer Hintergrund und akademische Eigenschaften) mit. Diese Eigenschaften von allen Schülerinnen und Schülern zusammengenommen haben eine „aggregierte“ Auswirkung auf Schulebene: „This is, the social composition of students in a school (sometimes referred to as contextual effects) can influence student achievement apart from the effects of student characteristics at an individual level“ (Rumberger & Palardy, 2005, S. 7). Schulen werden aufgrund dieser sozialen Komposition ihrer Schülerschaft also mit Eingangsvoraussetzungen konfrontiert, die sie als gegeben hinnehmen und mit denen sie danach arbeiten müssen.

Da sich Schulen bezüglich dieser Eingangsvoraussetzungen sehr stark voneinander unterscheiden können, interessiert nun die Frage, ob Schulen mit den „besseren“ Eingangsvoraussetzungen auch die „besseren“ Ergebnisse erzielen. Erreichen Schulen, die Schülerinnen und Schüler aus unterprivilegierten Familien aufnehmen (müssen), automatisch

auch immer „schlechtere“ Resultate – also zum Beispiel hohe Abwesenheitsquoten, hohe Delinquenzquoten und tiefe Testergebnisse? Weisen ihre Klassen einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten auf? Eine *frühe* Antwort zu den vier Bereichen „Anwesenheitsquoten“, „Delinquenz“, „Lernerfolg“ und „Schülerverhalten“ lieferte die prominente Absentismus-Studie von Rutter et al. (1980), die sich bei der Durchführung immer sorgfältig um die statistische Kontrolle aller relevanten Eignungsvoraussetzungen bemühte (vgl. Rutter et al., 1980, S. 94 ff.).

a) *Anwesenheitsquoten*: Die Studie interessierte sich für die Differenz zwischen den Anwesenheitsquoten der einzelnen Schulen, die sich *nicht* auf Zugangsunterschiede zurückführen lassen. Durchgeführt wurde die folgende zweistufige Messung: Einerseits wurde die durchschnittliche Anwesenheitsquote der einzelnen Schulen gemessen und andererseits die Quote besonders häufig abwesender Schülerinnen und Schüler erhoben. Dabei ergaben sich folgende Resultate: Im Schulvergleich variierte die durchschnittliche Anwesenheitshäufigkeit zwischen 79% und 92%. Diese Differenz zwischen den einzelnen Schulen blieb über mehrere Jahre hinweg konstant (Rutter et al., 1980, S. 99). Der Anteil der besonders häufig abwesenden Schülerinnen und Schüler wiederum variierte im Schulvergleich zwischen 5.7% und 25.9 % und zeigte eine hohe Korrelation mit den durchschnittlichen Anwesenheitsquoten (Rutter et al., 1980, S. 97). Aus diesen Befunden lässt sich folgendes Fazit ziehen: Es zeigt sich hier ein erstes Mal, dass sich Schulen bezüglich ihrer Anwesenheitsquoten – auch unter Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen – in erheblichem, statistisch signifikantem Umfang unterscheiden. Diese Unterscheidungen zeigen sich auch über einen längeren Zeitraum (mehrere Schuljahre) (vgl. Rutter et al., 1980, S. 101).

b) *Delinquenz*: Die Daten zur Delinquenz wurden in der Rutter-Studie über Polizeiregistrierungen erhoben – dabei wurde erfasst, wie viele der 17-jährigen Jugendlichen entweder amtlich verwarnt oder verurteilt worden waren. Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse (Rutter et al., 1980, 104 f.): Schulen mit vergleichbaren Populationen von Schülerinnen und Schülern wiesen sehr unterschiedliche Delinquenzraten auf, die bei manchen Schulen zum Teil dreimal höher lagen als bei anderen.

c) *Lernerfolg*: Für die Daten zum Lernerfolg wurden die Ergebnisse der Abschlussprüfungen herangezogen, wobei sich Folgendes zeigte (Rutter et al., 1980, S. 116): An den besten Schulen erzielten die Schülerinnen und Schüler aus der niedrigsten Leistungsgruppe ein Durchschnittsergebnis, das an der schlechtesten Schule von den Schülerinnen und Schülern der besten Leistungsgruppe gerade erreicht wurde. Zudem wurde der Unterschied zwischen den einzelnen Schulen im Verhältnis zum Gesamtdurchschnitt (der sich aus allen Schulen des Bereichs „Greater London“ zusammensetzte) errechnet, wobei sich wieder ein Befund von grossem Ausmass zeigte: Die Schule mit dem besten Schulergeb-

nis lag um 71.2% über dem Gesamtdurchschnitt und die schlechteste Schule um 55.4% darunter. Die bestplatzierte Schule übertraf die letztplatzierte Schule beinahe um das Vierfache, wobei sich auch hier dieser Unterschied über einen längeren Zeitraum hinweg zeigte.

d) *Schülerverhalten*: Erwünschtes bzw. unerwünschtes Verhalten wurde anhand von 25 verschiedenen Items beobachtet, wobei sich enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen zeigten, die darauf hinwiesen, „dass die Sekundarschulen mit den grössten Disziplinproblemen und die Sekundarschulen mit dem ‚schwierigsten‘ Schülerzugang *nicht* unbedingt identisch waren“ (Rutter et al., 1980, S. 103).

Welche Folgerung lässt sich aus den Befunden der Rutter-Studie bezüglich der Frage, ob Schulen mit bessern Eingangsvoraussetzungen bzw. einer besseren Schülerzusammensetzung auch bessere Ergebnisse erzielen, ableiten? Die Ergebnisse der Studie von Rutter et al. (1980) zeigen eindeutig, dass manche Schulen in Einzugsgebieten, die in mehrfacher Hinsicht unterprivilegiert sind, eindeutig mehr erreichten als andere. Die Erfolgsunterschiede, die sich dabei in den einzelnen Schulen ergaben, sind sehr gross. Zudem zeigt sich, dass zwischen den einzelnen Erfolgsfaktoren ein Zusammenhang besteht: Schulen, die in einem Bereich erfolgreich sind, sind es meist auch in anderen Bereichen. Ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren der Anwesenheitshäufigkeit von Schülerinnen und Schülern und des Leistungsanspruchs einer Schule zeigte sich folgendermassen: In Schulen mit relativ geringen Fehlzeiten verblieb die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der fünften Klasse an der Schule; nur ganz wenige machten von der Möglichkeit Gebrauch, als sogenannte „Osterabgänger“ die Schulzeit vorzeitig zu beenden (vgl. Rutter et al., 1980, S. 100 f.).

Zudem geht aus den Ergebnissen eindeutig hervor, dass die Unterschiede zwischen den Schulen nicht auf die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, sondern auf die Arbeitsweisen der Schulen zurückzuführen sind. Dies zeigte sich erstmals bereits in der Vorläuferstudie der Rutter-Studie: Unter Kontrolle der Zugangsunterschiede wurden hier schon beim ersten Schulvergleich erstaunliche Unterschiede gefunden, zum Beispiel bezüglich Delinquenz und Verhaltensproblemen, die die Forscher vermuten liessen, dass „die Kinder sich während ihrer Sekundarschulzeit aufgrund ihrer *Schulerfahrung* [Hervorhebung MD] verändert hätten“ (Rutter et al., 1980, S. 54). Gut ersichtlich wird dies an einer Gegenüberstellung von zwei Schulen, die beide zu Beginn der Sekundarschulzeit ungefähr gleich viele verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler aufgenommen hatten. Nach vier Jahren in den Sekundarschulen ergab sich ein vollkommen anderes Bild: In der einen Schule hatte sich der Anteil der verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler gemäss der Auskunft der Lehrpersonen um die Hälfte reduziert, in der anderen Schule war der Anteil auf das Doppelte angestiegen. Gegenüber der ersten Schule hatte die

zweite Schule ihren Anteil an verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern also verfünffacht (vgl. Rutter et al., 1980, S. 53). Der Vergleich von Zugangszusammensetzungen und Schülerverhalten ergab weder in der Vor- noch in der Hauptstudie signifikante Korrelationen; vielmehr zeigte sich Folgendes: „... in Bezug auf die verhaltensspezifischen Wirkungen des Schulbesuches spielte die Situation der Schulen ... offenbar eine wesentlichere Rolle als die jeweilige Zusammensetzung des Schülerzuges“ (Rutter et al., 1980, S. 187). Aus der vorliegenden Datenlage schlossen die Autoren daher, dass neu aufgenommene Schülerinnen und Schüler primär durch die bereits vorgegebene schulspezifische Kultur beeinflusst würden (vgl. Rutter et al., S. 188). Das Ethos einer Schule scheint somit für die Verhaltensentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler bedeutsamer zu sein als die ursprüngliche Zugangszusammensetzung der Schülerschaft. Das heisst aber nicht, dass die Zugangszusammensetzung für die Entwicklung von Erfolgsfaktoren generell bedeutungslos ist, denn es gibt einen Aspekt der Zugangszusammensetzung, der sich in der Rutter-Studie durchwegs als bedeutsam erwies, nämlich der Anteil an leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, die neu an der Schule aufgenommen wurden. Sowohl die Anwesenheitsrate als auch die Delinquenzrate korrelierte signifikant mit diesem Indikator (Anteil leistungsstarker bzw. leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler im Neuzugang) der Zugangszusammensetzung, das heisst: Wenn mehr leistungsstarke Schülerinnen und Schüler eine Schule besuchen, verringert sich sowohl die Abwesenheits- als auch die Delinquenzrate (vgl. Rutter et al., S. 188 f.). Für die Autoren stellt genau dieser Sachverhalt das aufschlussreichste Ergebnis ihrer Untersuchung dar, aus dem sie folgenden Schluss ziehen:

Günstige Ergebnisse des Schulbesuches scheinen sich vor allem dort einzustellen, wo im Zugang zu angemessenem Anteil leistungsstarke Schüler aufgenommen werden, die auch im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere mit „Belohnungen“ rechnen können und von daher vielleicht eher als andere bereit sind, sich mit den Zielen der Schule zu identifizieren. Ein überproportionaler Zugangsanteil leistungsschwacher Schüler könnte demgegenüber dazu führen, dass die meisten Schüler in den Prüfungen erfolglos bleiben und sich selbst als „Schulversager“ fühlen. (Rutter et al., 1980, S. 191 f.)

Eine *späte* Antwort zur Wirkkraft des Inputfaktors „Schülerzusammensetzung“ auf die Dropoutraten von Schulen liefert die Studie von Rumberger und Palardy (2005). Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler erwies sich auch in dieser Untersuchung als eine Grösse, die einen relativ grossen Einfluss auf die Lernleistung von Schülerinnen und Schüler ausübt. Colemans (1988) These, Schulen hätten einen relativ geringen Einfluss auf die Lernleistung ihrer Schülerinnen und Schüler, wurde durch die Ergebnisse der Studie von Rumberger und Palardy (2005, S. 24) zwar tendenziell, aber nicht komplett bestätigt, denn es verbleiben bei den Unterschieden in den Lernleistungen von Schulen

immerhin noch 26%, die nicht auf die Zugangszusammensetzung der Schülerschaft, sondern auf die Arbeitsweise der Schulen zurückzuführen sind.

Was die Dropoutrate in den einzelnen Schulen betrifft, zeigte sich auch in dieser Studie, dass mehr als 50% der Zusammensetzung der Schülerschaft zuzuschreiben sind. Die Schülerzusammensetzung der Schule ist also auch hier eine bedeutende Einflussgrösse, die viel, aber nicht alles bestimmt, denn 25% der Unterschiede in den Dropoutraten können nicht auf die Zugangszusammensetzung der Schülerschaft zurückgeführt werden, sondern auf die Arbeitsweisen der Schulen („school policies and practices“) (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 24 f.).

Was die Transferraten von Schulen betrifft, die auch als „verschleierte Dropoutraten“ gefasst werden können, zeigte sich, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft auf dieses Phänomen so gut wie keinen Einfluss hat: Bei der Mobilität von Schülerinnen und Schülern sind es somit fast zu 100% die schulischen Prozesse („school policies and practices“), die dafür verantwortlich sind (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 25). Dieser Befund ist sehr bedeutsam, da er mit grosser Eindeutigkeit darauf hinweist, dass Schulen mit ihren Arbeitsweisen für die Unterschiede in ihren Erfolgen verantwortlich sind. Wie diese Arbeitsweisen jedoch konkret aussehen, wird aus der Studie von Rumberger und Palardy (2005) nicht ersichtlich.

Aus den Metaanalysen von Rumberger (2012) lässt sich für die Frage, welchen Einfluss der Inputfaktor „Schülerzusammensetzung“ auf die Dropoutraten von Schulen hat, folgende (vorläufig) abschliessende Antwort formulieren: Der Einfluss dieses Inputfaktors auf die Outputvariable „Dropoutrate“ scheint unbestritten, denn: „A number of studies have found that several dimensions of social composition ... affect dropout rates above and beyond other school characteristics“ (Rumberger, 2012, S. 194). Ausschlaggebend für den Nachweis dieses Einflusses scheint dabei aber immer zu sein, wie die Studien die Wirkung der Inputvariable „Schülerzusammensetzung“ begreifen bzw. erklären: In Studien, die davon ausgehen, dass die Effekte der Schülerzusammensetzung vor allem durch Peer-Effekte zustande kommen (also dadurch, dass sich Peers gegenseitig bezüglich Lernen, Motivation und Verhalten beeinflussen), wird der Einfluss der Inputvariable „Schülerzusammensetzung“ auf die Dropoutrate einer Schule nachgewiesen. In Studien, in denen diese Erklärungsidee nicht umgesetzt wird, zeigt sich der Einfluss nicht (vgl. Rumberger, 2012, S. 194). In wieder anderen Studien erweist sich nach der Kontrolle einer Vielzahl von Variablen (Struktur, Ressourcen und Prozesse) der Einfluss der Variable „Schülerzusammensetzung“ nicht mehr als signifikant (vgl. Rumberger, 2012, S. 194).

Eine weitere *späte* Antwort zur Frage der Wirkung des Inputfaktors „Schülerzusammensetzung“ auf die Absentismusraten einer Schule liefert die Deutschschweizer Absentis-

mus-Studie von Sälzer (2010). Bezüglich der Inputvariable „Schülerzusammensetzung“ kommt die Studie zum Schluss, dass die Kenntnis der Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einer Schule bereits gute Hinweise dafür liefern könne, wie häufig an einer Schule geschwänzt werde, eine alleinige Betrachtung struktureller Variablen der Eingangsvoraussetzungen aber nicht ausreichend sei, um das Bedingungsgefüge um Schulabsentismus differenziert zu beleuchten (vgl. Sälzer, 2010, S. 185). Vielmehr zeigt die Studie, dass Schulen – unter Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen der Schülerschaft – mit ihren spezifischen Merkmalen dazu beitragen, dass in unterschiedlichen Schulhäusern unterschiedlich oft geschwänzt wird (vgl. Sälzer, 2010, S. 189). Sälzer (2010) verweist hier darauf, dass zwischen schulischen Prozessen und der Inputvariable „Schülerzusammensetzung“ eine Wechselwirkung entstehen könne – genauso wie dies auch Rumberger aufgrund seiner Metaanalysen resümiert: „Yet school practices themselves may be highly influenced by the school’s student body composition, as a number of case studies of high schools point out“ (Rumberger, 2012, S. 194).

Zusammenfassend lässt sich die Frage zur Wirkkraft des ersten Inputfaktors „Schülerzusammensetzung“ also folgendermassen beantworten: Die Eingangsvoraussetzungen, mit denen eine Schule konfrontiert ist, haben einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf den „umfassenden“ Erfolg einer Schule, doch sie sind nicht die alles bestimmende und ausschlaggebende Einflussgrösse. Vielmehr verweisen bereits die Befunde zu diesem ersten Inputfaktor auf die bedeutende Wirkkraft, die den Arbeitsweisen von Schulen (schulische Prozesse) innewohnt, da die Schulerfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Schulen machen, Leistungsbereiche (Anwesenheits- und Delinquenzverhalten, Lernerfolg) *modifizieren* können.

2) Was weiss man aus der Absentismus- und Dropoutforschung bezüglich der Wirkkraft des Faktors „Schulstruktur“?

Strukturelle Unterschiede zwischen Schulen ergeben sich a) durch ihre Grösse, b) durch ihren Typus (öffentliche oder private Schule) und c) durch ihren Standort (ländliche oder städtische Schulen). Auch bei der Frage, ob strukturelle Eigenschaften auf den Erfolg einer Schule einen entscheidenden Einfluss haben, handelt es sich um eine gleichsam alte und aktuelle Frage der SEF. Wie sieht die Beantwortung dieser Frage für Schulen aus, die auch an der Reduzierung von Absentismus- und Dropoutraten interessiert sind?

Eine *frühe* und sogar zweifache Antwort darauf lieferte wiederum die Studie von Rutter et al. (1980). Zum einen basiert die Rutter-Studie auf gründlichen Realanalysen vieler britischer und US-amerikanischer Schulforschungsstudien der damaligen Zeit. Aus dem Wissen, dass die Forschergruppe aus dieser Zusammenschau generierte, leitete sie bereits zum ersten Mal die Erkenntnis ab, dass es nicht räumliche, technische oder finanzielle

Faktoren, sondern eher Merkmale der sozialen Organisation einer Schule seien, die für die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich seien (vgl. Rutter et al., 1980, S. 47): „In früheren Untersuchungen hatten sich vermutete Zusammenhänge zwischen strukturellen und administrativen Bedingungen und bestimmten Ergebnissen des Schulbesuches zumeist *nicht* bestätigt“ (Rutter et al., 1980, S. 124). Zum anderen untersuchte die Forschergruppe in ihrer eigenen Studie auch den Einfluss struktureller und administrativer Bedingungen und stellten dabei fest, dass sich kein Zusammenhang zwischen administrativen/strukturellen Bedingungen und den Ergebnissen des Schulerfolges zeigte. So führten auch die augenfälligsten strukturellen Unterscheidungsmerkmale (Schülerzahlen, die zwischen 450 und 2000 variieren; Klassenfrequenz; Belegungsdichte [Schülerinnen und Schüler pro Quadratfuss], das Alter der Schulgebäude, das zwischen 10 und 100 Jahren variierte) in keiner Weise zur Erklärung der unterschiedlichen Ergebnisse in den zwölf untersuchten Schulen (vgl. Rutter et al., 1980, S. 124 ff.), was die Forschergruppe zu folgendem Schluss kommen liess: „Unsere Resultate lassen ... den Schluss zu, dass Schulen auch unter ganz unterschiedlichen strukturellen und administrativen Bedingungen ihre Aufgaben gleichermassen effektiv erfüllen können“ (vgl. Rutter et al., 1980, S. 193 f.).

Abschliessend kann somit festgehalten werden, dass sich schon sehr früh zeigte, dass der Erfolg einer Schule – auch hinsichtlich von Anwesenheitsraten – in keinem Zusammenhang mit ihrer Struktur steht. Wie die Forschungsgeschichte zeigt, handelt es sich bei diesem Befund jedoch um eine Erkenntnis, die von der Forschungsgemeinschaft nicht einfach so „hingenommen“ bzw. akzeptiert wurde, sondern immer wieder neu und in differenzierter Form überprüft wurde. Unterschiedliche Studien gelangten denn auch zu unterschiedlichen Ergebnissen.

a) Grösse

Was die Grösse betrifft, zeigte sich bezüglich der Anwesenheitsraten bereits in der Studie von Rutter et al. (1980), dass kleinere Schulen keine besseren Ergebnisse erzielten als grosse Schulen. Weder für die Klassenfrequenz (vgl. Rutter et al., 1980, S. 133) noch für die Belegungsdichte der Schule (vgl. Rutter et al., 1980, S. 130) war ein positiver signifikanter Zusammenhang mit dem Anwesenheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler auszumachen. Was die Dropoutraten betrifft, zeigte sich bezüglich der Grösse einer Schule bereits in Rumbergers Studie (1995), dass die Wahrscheinlichkeit, in den ersten zwei Jahren die High-School als Dropout zu verlassen, grösser war, wenn man eine grössere Schule besuchte. Während in den Studien von McNeal (1997), Phillips (1997) sowie Rumberger und Larson (1998) nur wenige Jahre später kein Zusammenhang zwischen Schulgrösse und Dropoutrate ersichtlich wurde, fanden sowohl Rumberger und Thomas (2000) als auch Lee und Loeb (2000) wiederum zwei Jahre später, dass sehr wohl ein

Zusammenhang zwischen Grösse und Dropoutrate bestehe (vgl. Lee & Burkham, 2003, S. 361).

Da die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Dropoutraten und Schulgrösse zwischenzeitlich sehr inkonsistent waren, führte dies die Forscherinnen und Forscher zur Annahme, dass es nicht die Grösse allein sein könne, die einen möglichen Beeinflussungseffekt bewirke. Vielmehr begann sich auch hier die Vermutung zu formieren, dass die Grösse in Verbindung mit organisatorischen Faktoren einer Schule stehe, die dann die ausschlaggebende Einflussgrösse für Dropoutraten bilden würden. Gut zeigte sich dieser vermutete Zusammenhang erstmals in der Studie von Riehl (1999), die dabei die folgende zusätzliche Konkretisierung nachweisen konnte: Die Schulgrösse beeinflusst, *wie* gut eine Schule ihre *Prozesse einbringen* kann (vgl. Riehl, 1999, S. 239). Die Studie von Riehl (1999) formulierte somit die These, dass es die *unter* den strukturellen Merkmalen liegenden „schulischen Prozesse“ seien, die für Anwesenheits- und Verbleibraten an Schulen verantwortlich sind. Die Studie von Lee und Burkham (2003) liefert den Beweis für diese These, indem sie zu zeigen vermochte, dass die Schulgrösse allein keinen Einfluss auf die Dropoutrate hat, obwohl grosse bis sehr grosse Schulen (1500 bis 2500 Schülerinnen und Schüler und mehr) hohe Dropoutraten vorweisen. Die Befunde der Studie machen deutlich, dass diese Dropoutraten vor allem im Zusammenhang mit organisatorischen Merkmalen – vor allem bezüglich der Qualität von Lehrer-Schüler-Beziehungen – stehen (vgl. Lee & Burkham, 2003, S. 385).

Auch die Studie von Rumberger und Palardy (2005) bekräftigt den Befund, dass es nicht strukturelle Merkmale, sondern schulische Arbeitsprozesse sind, die für Dropoutraten verantwortlich sind. In der Studie waren kleine Schulen weder bezüglich Lernleistungen noch bezüglich geringerer Dropout- und Transferraten effektiver als mittelgrosse Schulen. Grosse Schulen hatten – wie in der Studie von Lee und Burkham (2003) – höhere Dropoutraten und zudem auch höhere Transferraten, erzielten aber auch bessere Lernleistungen als mittelgrosse Schulen. Rumberger und Palardy (2005) leiteten daraus die Folgerung ab, dass bezüglich der Schulgrösse der Gedanke, „one size does fit all“ (Rumberger & Palardy, 2005, S. 26) verworfen werden müsse: Grosse Schulen können sich sehr gut für „stabile“ Schülerinnen und Schüler eignen, um deren Lernleistung zu fördern; „Risikoschülerinnen“ und „Risikoschüler“ hingegen profitieren mehr von mittelgrossen Schulen.

Aus den Metaanalysen von Rumberger (2012) lässt sich für die Frage, welchen Einfluss der Inputfaktor „Schulgrösse“ auf die Dropoutraten von Schulen hat, folgende (vorläufig) abschliessende Antwort formulieren: Der Einfluss dieses Inputfaktors auf die Outputvariable „Dropoutrate“ bleibt bislang ungeklärt: „The research evidence is ... inconsistent on the relationship between high school size and dropout or graduation rates“ (Rumberger, 2012, S. 195).

b) Schultypus

Was den Schultypus (öffentliche versus private Schulen) betrifft, zeigte sich über eine längere Zeit der Befund, dass private Schulen – im Speziellen katholische Schulen – in Bezug auf die Reduzierung von Dropoutraten erfolgreicher seien als öffentliche Schulen (Bryk & Thum, 1989; Goldschmidt & Wang, 1999; Lee & Burkham, 1992; Rumberger & Thomas, 2000). Obwohl katholische Schulen bessere Ergebnisse erzielten als öffentliche Schulen, wurde von der Forschungsgemeinschaft bezweifelt, dass diese Unterschiede in den Erfolgen ausschliesslich auf den jeweiligen Schultypus zurückzuführen seien:

Of course, the studies that investigate sector differences in dropping out take into account the potential selection factors that typically favor private schools. Thus the particular holding power of nonpublic schools may be due to other organizational features that those schools possess. (Lee & Burkham, 2003, S. 360)

Spätere Studien fokussierten daher nochmals gezielt auf die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der strukturellen Eigenschaft „Schultypus“ und Dropoutraten bestehe, und konnten dabei erstens nachweisen, dass tatsächlich kein Zusammenhang existiert: „Moreover, although observed dropout rates were lower in Catholic and independent schools than in public schools, there was no direct *residual* effect of school sector in dropping out“ (Lee & Burkham, 2003, S. 384). Zweitens konnte auch hier wieder gezeigt werden, dass strukturelle Eigenschaften mit schulischen Prozessen gekoppelt sein können, die dann eine Schule in einem besseren Licht erscheinen lassen können als dies tatsächlich der Fall ist. Dieselbe Kopplung zeigte sich auch bei Rumberger und Palardy (2005), die feststellten, dass katholische Schulen zwar niedrigere Dropoutraten hätten, der Erfolg dieser Schulen jedoch durch hohe Transferraten „verfälscht“ werde (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 25). Die Autoren dieser Studie zogen aus ihren Befunden den Schluss, dass katholische Schulen nicht besonders effektiv darin seien, die Schülerinnen und Schüler, von denen sie ursprünglich bewusst ausgewählt worden waren, zurückzuhalten. Im Gegensatz zu Schülerinnen und Schülern aus Privatschulen verfügen solche aus öffentlichen Schulen bezüglich möglicher Schulwechsel nicht über viele Alternativen.

Aus den Metaanalysen von Rumberger (2012) lässt sich für die Frage, welchen Einfluss der Inputfaktor „Schultypus“ auf die Dropoutraten von Schulen hat, folgende (vorläufig) abschliessende Antwort formulieren: Der Einfluss dieses Inputfaktors auf die Outputvariable „Dropoutrate“ weist darauf hin, dass Dropoutraten in katholischen Schulen tendenziell niedriger sind als in öffentlichen Schulen: „The evidence is somewhat stronger that dropout rates are lower and graduation rates higher in Catholic schools, even after controlling for student background characteristics and other school inputs“ (Rumberger, 2012, S. 196). Bedenkt man jedoch, dass die Dropoutraten in den katholischen Schulen deswegen oft so gering sind, weil Schülerinnen und Schüler aus diesen Schulen einfach an öf-

fentliche Schulen wechseln, bevor sie die Schule komplett abbrechen, dann schmälert dies das Ergebnis wiederum.

c) Standort

Was den Standort bzw. die Lage einer Schule betrifft, gibt es Evidenz dafür, dass städtische Schulen – im Gegensatz zu ländlichen Schulen – das Dropoutverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler eher verstärken (Goldschmidt & Wang, 1999; Rumberger & Thomas, 2000). Dennoch setzt sich auch hier immer mehr eine Befundlage (Lee & Burkham, 2003) mit der daraus abgeleiteten Sicht durch, dass es nicht der Standort einer Schule, sondern eher prozessuale Faktoren seien, die die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern fördern.

Aus den Metaanalysen von Rumberger (2012) lässt sich für die Frage, welchen Einfluss der Inputfaktor „Standort“ auf die Dropoutraten von Schulen hat, folgende (vorläufig) abschliessende Antwort formulieren: Der Einfluss dieses Inputfaktors auf die Outputvariable „Dropoutrate“ bleibt bislang ungeklärt: „The research evidence is inconsistent on whether school location influences dropout rates“ (Rumberger, 2012, S. 195). In der SNF-Absentismus-Studie (Stamm et al., 2009) zeigte sich, dass Schulschwänzen vor allem an Schulen, die in Städten mit über 1000 Einwohnern situiert sind und eine Grösse von 100 bis 200 Schülerinnen und Schülern haben, zu finden ist (vgl. Stamm et al., 2009, S. 98 ff.). In den Studien von Sälzer (2010) und Templer (2012) sind keine Angaben bezüglich dieser strukturellen Variablen zu finden.

Zusammenfassend kann also auch bezüglich des Inputfaktors „Struktur“ gesagt werden, dass eindeutig mehr Befunde (mitsamt dazugehöriger theoretischer Überlegungen) dafür sprechen, den Erfolgsfaktor von Schulen bei der Reduzierung von Absentismus- und Dropoutraten deren Arbeitsweisen und nicht deren strukturellen Eigenschaften zuzuschreiben.

3) Was weiss man aus der Absentismus- und Dropoutforschung bezüglich der Wirkkraft des Faktors „Ressourcen“?

Studien und Befunde bezüglich der Frage, ob sich finanzielle und materielle Ressourcen einer Schule auf deren Anwesenheits- und Dropoutraten auswirken, sind nur spärlich vorhanden. Diejenige Ressource, die am meisten untersucht wurde, betrifft die Schüler-Lehrer-Relation an einer Schule: Schulen mit höheren Schüler-Lehrer-Relationen erreichen tendenziell sowohl bessere Anwesenheitsquoten (vgl. Rutter et al., 1980, S. 132 f.) als auch niedrigere Dropoutraten (McNeal, 1997; Rumberger & Thomas, 2000). Doch handelt es sich bei der Schüler-Lehrer-Relation um eine eindeutige Ressourcengrösse? Wenn man nur den quantitativen Aspekt dieser Relation betrachtet, könnte dies bejaht werden. Da es aber – wie aus den Studien von Croninger und Lee (2001) und Lee und

Burkham (2003) hervorgeht – sehr darauf ankommt, wie die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen ausgestaltet wird, könnte diese „quantitative“ Grösse auch als ein Strukturmerkmal aufgefasst werden, das erst durch seine prozesshafte Ausgestaltung zu einem definitiven Erfolgsmerkmal wird – oder eben nicht. Die These, dass es wiederum Prozesse, die unter dem Strukturmerkmal „Ressource“ liegen, sind, die über die Wirkkraft der Grösse entscheiden, wird auch durch einen anderen Befund der Rutter-Studie bekräftigt: Während der rein „quantitative“ Aspekt „Alter eines Schulgebäudes“ keine Auswirkungen auf das Anwesenheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler zeigte, waren die Unterschiede in der Pflege und Instandhaltung der Gebäude für die Ergebnisse durchaus von Belang (vgl. Rutter et al., 1980, S. 131). Auch hier wird eindrücklich belegt, dass es Arbeitsweisen und nicht strukturelle Merkmale von Schulen sind, die für den Erfolg der betreffenden Schulen verantwortlich sind: Schulen, die sich darum bemühten, aus den gegebenen Bedingungen das Beste zu machen, erzielten die besten Ergebnisse.

Eine weitere Ressource, die einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen von Schule hat, ist die Lehrperson selbst, wobei ein Forschungskonsens darüber besteht, dass die Qualifikation von Lehrkräften von grossem Belang sei. Unklar ist jedoch, inwiefern die Erfahrung einer Lehrperson für den Erfolg einer Schule verantwortlich ist (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 8 f.). Bezüglich Anwesenheitsquoten liefert die Rutter-Studie dazu zwei aufschlussreiche und weiterführende Ergebnisse: Die Analyse bricht mit der Ansicht, dass manche Schulen einfach deswegen gute Ergebnisse erzielen würden, weil sie die „besten“ Lehrerinnen und Lehrer bekommen hätten, während andere sich mit den „schlechtesten“ Lehrpersonen abfinden müssten. Rutter et al. (1980) leiteten aus ihren Unterrichtsbeobachtungen die Erkenntnis ab, dass es nicht „unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale“ seien, die zum Erfolg beitragen, sondern dass es in gewissen Situationen einfach leichter falle, eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu sein, als in anderen: „Die Qualität des Unterrichts hängt offensichtlich nicht zuletzt davon ab, ob der Lehrer im allgemeinen ‚Ethos‘ der Schule die erforderliche Unterstützung findet“ (Rutter et al., 1980, S. 171). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass es wiederum Arbeitsprozesse (konkret: Unterstützungsprozesse) und nicht einfach „quantitative“ Strukturmerkmale sind, die zum Gelingen von Schule entscheidend beitragen.

Was das Kriterium „Erfahrung von Lehrpersonen“ betrifft, zeigt sich ein ähnlicher Befund. Generell zeigten die Anfängerinnen und Anfänger an allen Schulen zu Beginn grosse Schwierigkeiten im Umgang mit einer Schulklassen. Hingegen wurden bei den erfahrenen Lehrpersonen sehr unterschiedliche Vorgehensweisen im Klassenzimmer beobachtet: Inwieweit es daher Anfängerinnen und Anfängern gelingt, ihre anfänglichen Schwierigkeiten abzubauen und didaktische und methodische Fertigkeiten und Fähigkeiten aufzubauen

en, hängt sehr davon ab, wie sie dabei von ihren erfahreneren Kolleginnen und Kollegen unterstützt werden (vgl. Rutter et al., 1980, S. 172).

Was die Erforschung des Einflusses von Qualität und Erfahrung von Lehrpersonen auf das Absentismus- und Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern betrifft, ist die Wirkkraft dieses Inputfaktors bis heute nicht eindeutig geklärt: Rumberger (2012) kommt aufgrund seiner Metaanalysen von Studien, die den Einfluss der Qualität von Lehrpersonen auf Abschluss- und Dropoutraten untersucht haben, zum folgenden Schluss: „Overall, relatively few studies found significant effects“ (Rumberger, 2012, S. 196). Eine Ausnahme bildet die elaborierte Studie von Koedel (2008), die belegt, dass die Qualifikation und die Erfahrung von Lehrpersonen für das Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern von grosser Bedeutung ist: Ganz konkret arbeitete die Studie mit den Daten von vier grossen High-Schools ($n = 141000$ Schülerinnen und Schüler) in einem kalifornischen Schuldistrikt. Diese Schulen verzeichnen die höchsten Dropoutraten des Schuldistrikts und produzieren zusammen zwei Drittel aller Dropouts, die im gesamten Distrikt an insgesamt 16 High-Schools entstehen. Die vier untersuchten Schulen verzeichnen dabei Dropoutraten zwischen 10% und 20%, wobei die Ausfallsquote vom neunten bis zum zwölften Schuljahr so enorm ansteigt, dass sich in einzelnen Fällen die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in diesem Zeitraum halbiert (vgl. Koedel, 2008, S. 563). Die Ergebnisse der Studie zeigen den folgenden deutlichen Zusammenhang: Je erfahrener Lehrpersonen (für Mathematik) im Unterrichten sind (Jahre, die sie unterrichten und Anzahl der Kurse, die sie innerhalb eines Jahres an einer Schule erteilen) und je besser sie ausgebildet sind (Bachelor- oder Masterabschluss versus „blosse“ Berechtigung, Mathematik zu unterrichten, die man durch die Absolvierung einiger Kurse erhält), desto weniger Dropoutschülerinnen und Dropoutschüler „verzeichnen“ sie. Es zeigt sich somit ziemlich klar, „that teacher education may be a particularly effective tool in reducing dropouts“ (Koedel, 2008, S. 570). An diesen Befund schloss Koedel (2008) die Forderung an, dass es vor allem die hoch qualifizierten Lehrpersonen sein müssten, die mit absentismusgefährdeten Schülerinnen und Schülern arbeiten sollten, um das Dropoutproblem dieser „dropout factories“ (Koedel, 2008, S. 560) in den Griff zu bekommen. Doch nicht nur Erfahrung und die Qualifikation von Lehrpersonen, sondern auch die Anerkennung dieser Qualitäten hat Bedeutung für die Prävention von Absentismus und Dropout: Die Studie von Loeb und Page (2000) stellte fest, dass die Erhöhung der Löhne der Lehrpersonen um zehn Prozent die Dropouttrate um drei bis vier Prozent senkte (vgl. Rumberger, 2012, S. 197).

Die Deutschschweizer Absentismus-Studie von Sälzer (2010) wägt unter anderem belastende gegen schützende Faktoren (Ressourcen) von Schulen ab und versuchte auf diese Weise zu bestimmen, welche dieser Merkmale mit Absentismus assoziiert sind (vgl. Sälzer, 2010, S. 162). Dabei zeigte sich, „dass der Blick auf die Belastungsfaktoren und Res-

ourcen einer Schule ... bereits eine hilfreiche Vorstellung darüber gibt, wie wahrscheinlich dort Schulabsentismus Teil der Problemstruktur ist“ (Sälzer, 2010, S. 189). Dort, wo ein reichhaltiges Förderangebot (überfachliche Angebote in Form von Wahl- und Freifächern) und Betreuungsangebot (Mittagstisch, Aufgabenhilfe, heilpädagogische Angebote, Begabtenförderung, Logopädie, Schulsozialarbeit, schulpsychologischer Dienst) vorhanden ist, wird entsprechend weniger geschwänzt (vgl. Sälzer, 2010, S. 182).

Abschliessend lässt sich bezüglich des Inputfaktors „Ressourcen“ somit festhalten, dass vor allem die personale Ressource „Lehrpersonenqualität“ bezüglich ihres Einflusses auf das Absentismus- und Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern nicht unterschätzt werden darf: „There is more agreement that material resources, particularly teachers, contribute to school effectiveness“ (Rumberger, 2012, S. 196). Dabei scheinen finanzielle Ressourcen – wie die Studie von Loeb und Page (2010) zeigt – die Wirkkraft dieser personellen Ressource zusätzlich zu erhöhen. Gleichzeitig lässt sich die Wirkkraft dieser „Humanressource“ aber immer auch durch Arbeitsprozesse von Schulen erhöhen: Lehrerinnen und Lehrern, die in das „Ethos“ einer Schule eingebunden sind und von einem kooperierenden Team unterstützt werden, gelingt es besser, eine anwesenheitsfördernde Leistung zu erzielen (vgl. Rutter et al., 1980).

4) Fazit zur Wirkkraft von Inputfaktoren

Für die Frage, welche Wirkkraft die Forschung den Inputfaktoren für die die Entstehung bzw. Verminderung von Absentismus und Dropout zuschreibt, lässt sich das folgende zusammenfassende Fazit formulieren: Inputfaktoren hängen mit der Entstehung von Schulabsentismus und Dropout zusammen, aber das Absentismus- und Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern an einer Schule lässt sich nicht ausschliesslich auf die „Beschaffenheit“ dieser Inputfaktoren zurückführen. Vielmehr zeigen Absentismus- und Dropoutforschung konstant über mehrere Jahrzehnte hinweg, dass es Schulen gibt, die ihre Sache viel besser zu machen scheinen als anderen Schulen, die mit ähnlichen „demografischen Herausforderungen“ zu kämpfen haben. Empirische Evidenz für diese These liefert auch die amerikanische Studie von Socias et al. (2007): Dieses „Dropout Research Project“ der Universität Santa Barbara identifizierte aus den CBEDS-Daten („California Basic Educational Data System“) Best-Practice-Schulen bezüglich Absentismus- und Dropoutprophylaxe. Die sechs erfolgreichsten Schulen wiesen dabei sowohl Graduiertenraten auf, die sich auf 100% zubewegten, als auch Dropoutraten, die zumeist kleiner waren als 1% und sich gegen null bewegten. Die qualitative Analyse dieser Schulen zeigte, dass es letztendlich nicht „Inputfaktoren“, sondern „policies, procedures, practices“ (Socias et al., 2007, S. 3) waren, die den Erfolg dieser Schulen bezüglich des Absentismus- und Dropoutverhaltens ihrer Schülerschaft bestimmten.

3.2.2 Die Wirkkraft schulischer Prozesse

Die Absentismus- und Dropoutforschung hat bezüglich schulischer Prozesse bislang zwei unterschiedliche Hauptthemenbereiche in den Blick genommen (vgl. Rumberger, 2012, S. 197 ff.). Der eine Themenbereich beschäftigt sich mit schulischen Prozessen, die sich *direkt* auf Mechanismen von Schulen beziehen, die bewirken, dass Schülerinnen und Schüler dazu „gebracht“ werden, die Schulen zu verlassen. Der andere Themenbereich beschäftigt sich mit schulischen Prozessen, die *indirekt* bewirken, dass Schulen durch die Ausgestaltung verschiedener Arbeitsbereiche dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler besser oder schlechter an ihren Schulen zu halten.

Was den ersten Themenbereich betrifft, das heisst die Mechanismen, mit denen die Schulen bewirken, dass sich Schülerinnen und Schüler von ihren Schulen „zurückziehen“ und diese letzten Endes verlassen, zeigt die Absentismus- und Dropoutforschung, dass diesbezüglich „freiwillige“ (Schul-)Abgänge von „unfreiwilligen“ unterschieden werden können. Unfreiwillige Abgänge kommen dadurch zustande, dass Schulen ihre Schülerinnen und Schüler zwingen, die Schule zu verlassen, weil sie ein Fehlverhalten zeigen (vgl. Bowditch, 1993), oft die Schule schwänzen (vgl. Rumberger & Thomas, 2000), schlechte Noten haben oder zu alt (vgl. Fine, 1986) sind. Schulen nehmen diese Faktoren zum Anlass, um Schülerinnen und Schüler von der Schule zu suspendieren, sie auszuweisen oder sie zum Schulwechsel zu bewegen. Auch die weiter oben bereits beschriebene Studie von Riehl (1999) gelangte zum Befund, dass Schulen unfreiwillige Abgänge von Schülerinnen und Schülern produzieren, weil sie sich aus „Selbstschutz“ ihrer „schwierigen“ (schwänzenden und/oder leistungsschwachen) Schülerinnen und Schüler „entledigen“. Dabei zeigt sich für die USA (vgl. Flores-Gonzales, 2002; Kelly, 1993), dass Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen kulturellen Gruppen von diesen Mechanismen unterschiedlich stark betroffen sind. Ein Mechanismus, von dem oftmals Angehörige einer ethnischen oder sprachlichen Minderheit betroffen sind, ist die Abstufung „akademisch schwacher“ Schülerinnen und Schüler durch die Zuweisung zu wenig anspruchsvollen Kursen und Ausbildungsgängen (vgl. Romo & Falbo, 1996). Da in diesen Kursen oftmals keine Vergabe von Kreditpunkten, die für einen Schulabschluss nötig wären, erfolgt, haben solche Abstufungen für die Schülerinnen und Schüler schwerwiegende Folgen. Diese Konsequenzen sind ihnen bei der Abstufung aber meist gar nicht bewusst, da weder sie noch ihre Eltern bezüglich dieser Folgen aufgeklärt werden.

Was den zweiten Themenbereich betrifft, liegen bis anhin zwar Befunde vor, die zeigen, wie Schulen durch eine mangelnde Ausgestaltung einzelner Arbeitsbereiche indirekt dazu beitragen, dass sich Schülerinnen und Schüler von ihren Schulen entfremden, distanzieren und schliesslich die Schule „freiwillig“ verlassen. Die Befundlage ist aber relativ unsystematisch und gibt nur Hinweise auf einzelne Arbeitsbereiche. Die grösste Bedeutung für

das Anwesenheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern wird dabei dem Schulklima zugeschrieben, wobei das soziale Klima einer Schule vom „akademischen“ Klima einer Schule unterschieden werden kann. Diesbezüglich zeigen sich in der Forschung folgende Zusammenhänge: Je besser das soziale Klima einer Schule ist, desto höher ist die Anwesenheitsquote und desto geringer ist die Dropoutquote. Beim sozialen Klima wird einerseits auf die hohe Bedeutung von guten Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (vgl. Valenzuela, 1999) und andererseits auch auf die hohe Bedeutung von guten und gewaltfreien Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern (Bryk & Thum, 1989; Rumberger & Palardy, 2005) verwiesen. Was das „akademische“ Klima einer Schule betrifft, zeigt sich (vgl. Bryk & Thum, 1989; Rumberger & Palardy, 2005; Socias et al., 2007), dass an Schulen, die sich um ein gutes „akademisches“ Klima bemühen, die Anwesenheitsraten höher und die Dropoutraten geringer sind. Schulen schaffen ein solches Klima vor allem dadurch, dass sie sich generell an einem anspruchsvollen Kerncurriculum orientieren und sich bemühen, möglichst alle Schülerinnen und Schüler in anspruchsvollen Kursen bzw. Ausbildungsgängen unterzubringen, anstatt sie anspruchslosen Ausbildungsgängen zuzuweisen.

Fazit zur Wirkkraft schulischer Prozesse

Für die Frage, welche Wirkkraft die Forschung den schulischen Prozessen für die Entstehung bzw. Verminderung von Absentismus und Dropout zuschreibt, lässt sich das folgende abschliessende Fazit formulieren: Die Befunde aus der Absentismus- und Dropoutforschung machen klar, dass die Ausgestaltung schulischer Prozesse ausschlaggebend ist für die Leistung einer Schule bezüglich ihrer Anwesenheits- und Dropoutquote, denn schulische Prozesse gelten im Gegensatz zu den Inputfaktoren als kontrollier-, gestalt- und beeinflussbar (vgl. Rumberger, 2012, S. 197; Stamm, 2007b, S. 341). Schulen nehmen aufgrund ihrer Arbeitsweisen direkt und indirekt Einfluss darauf, ihre Schülerinnen und Schüler im „Feld zu halten“ bzw. sie „vom Feld zu verweisen“.

3.2.3 Abschliessendes Fazit zur Struktur-Prozess-Frage

Insgesamt betrachtet kann die Frage, ob es – verkürzt ausgedrückt – strukturelle Bedingungen oder Arbeitsweisen von Schulen sind, die den Erfolg einer Schuleinheit bestimmen, nach der Durchsicht der relevanten Forschungsergebnisse folgendermassen beantwortet werden: Sowohl die Befunde zu den drei Inputfaktoren (Schülerzusammensetzung; strukturelle Merkmale wie Grösse, Typus und Standort; Ressourcen) als auch die Befunde zu den schulischen Prozessen machen klar, dass es die *unter* den Strukturen liegenden *Prozesse* (vgl. Lee & Burkham, 2003, S. 366) sind, die den entscheidenden Ausschlag dafür geben, ob eine Schule in einem „umfassenden“ Sinne (also bezüglich Lernleistung, Anwesenheit, Dropout- und Transferraten) erfolgreich ist oder nicht: Elaborierte

schulische Prozesse bzw. Arbeitsweisen wirken sich positiv auf die Erhöhung von Anwesenheitsraten und auf die Reduktion von Dropoutraten aus. Da Befunde zu den indirekten Prozessen nur ansatzweise und unsystematisch vorhanden sind, ist es ein Anliegen der vorliegenden Arbeit, eine Systematisierung dieser indirekt wirkenden Prozesse vorzunehmen, was im folgenden Kapitel angegangen wird.

4 Inhaltliche Bestimmung der schulischen Prozesse

Nachdem im vorhergehenden Kapitel gezeigt werden konnte, dass es legitim erscheint, bei der Suche nach Gelingensbedingungen von erfolgreichen Schulen – auch hinsichtlich ihres „Outputs“ in Bezug auf Anwesenheit und Dropout – die Aufmerksamkeit auf die schulischen Prozesse zu richten, müssen diese Prozesse in einem nächsten Schritt inhaltlich noch genauer bestimmt werden. Bis anhin ist durch die Betrachtung der beiden Modelle von Scheerens (1994) und Rumberger und Palardy (2005) nur ersichtlich geworden, wo schulische Prozesse in der Handlungseinheit „Schule“ angesiedelt sind. Diese Modelle geben aber keine Auskunft über die Inhalte von schulischen Prozessen. Diesbezüglichen Aufschluss erhält man durch den Beizug anderer Quellen, die wiederum einerseits aus der traditionellen SEF und andererseits aus der Absentismus- und Dropoutforschung stammen. Während die Ergebnisse aus der SEF jedoch in einer systematisierten Übersicht vorliegen, sind die Ergebnisse aus Absentismus- und Dropoutstudien nur in Ansätzen für einzelne (Arbeits-)Bereiche zusammengetragen worden.

Aus dem vorhergehenden Kapitel zur Wirkkraft schulischer Prozesse gingen bereits wichtige Hinweise dazu hervor, wie diese inhaltlich zu fassen sind. Zum einen sind sie auf der Ebene der Arbeitsorganisation von Schulen (vgl. Wirries, 2002) zu finden, die charakterisiert, wie Schulen einzelne Arbeitsfelder (zum Beispiel die Schaffung des Schulklimas) gestalten. Da die inhaltliche Bestimmung der schulischen Prozesse von Schulen, die auch bezüglich Absentismus und Dropout erfolgreich sind, bislang nur unsystematisch vorgenommen wurde, besteht eine Hauptaufgabe der vorliegenden Arbeit darin, die einzelnen Schlüsselfaktoren, die von der SEF als Gelingensbedingungen für Schuleffektivität angesehen werden (Kapitel 4.1), mit Blick auf Absentismus- und Dropout inhaltlich zu konkretisieren (Kapitel 4.2). Der Forschungsüberblick zu den schulischen Prozessen (Kapitel 3.2) zeigte aber ebenfalls, dass eine inhaltliche Bestimmung dieser schulischen Prozesse auch auf der Ebene der „Strategien und bewussten Entscheidungen“ (vgl. Rumberger, 2012, S. 197) des „schulischen Akteurs“ zu finden ist, nämlich in der Wahl der Einschluss- bzw. Ausschlussvorgänge bezüglich „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler. Die inhaltliche Fassung dieser schulischen Prozesse wurde bereits ausführlich beschrieben (vgl. die Ausführungen zu Riehl [1999] in Kapitel 2.3, die zeigten, dass Schulen mit „Entlassungsstrategien“ auf zunehmende Unsicherheiten ihrer Umwelt reagieren). Dieser Aspekt der schulischen Prozesse wurde in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit explizit berücksichtigt, indem Schulleitungen dazu befragt wurden, wie sie auf (sich verändernde) „Einflüsse von aussen“ (Zwänge, Druck, Anforderungen, Ansprüche, Erwartungen, aber auch auf Hilfestellungen und Erleichterungen) reagieren.

4.1 Perspektive der traditionellen Schuleffektivitätsforschung

Der Artikel „The Processes of School Effectiveness“ von Reynolds und Teddlie (2000) liefert eine elaborierte und umfassende Übersicht über die ausschlaggebenden Prozessfaktoren von effektiven Schulen: Die beiden Autoren beziehen sich in ihrem Überblick (vgl. Reynolds & Teddlie, 2000, S. 141) auf zwei wissenschaftliche Arbeiten, in denen versucht wurde, die in den ersten Schuleffektivitätsstudien erforschten Befunde und Erkenntnisse zu explizieren und zu systematisieren, nämlich zum einen auf die Übersicht von Levine und Lezotte (1990), die sich vorwiegend auf die amerikanische SEF bezieht, und zum anderen auf die Übersicht von Sammons, Hillman und Mortimore (1995), die sich vorwiegend auf britische und niederländische Ergebnisse bezieht. Beide Arbeiten, die sich ihrerseits wiederum auf Hunderte von Studien beziehen, vereinigen somit ein breit abgestütztes internationales Wissen und weisen vor allem bezüglich relevanter Schlüsselfaktoren auf der Prozessebene eine beträchtliche Übereinstimmung auf. Aus diesem Basisfundus haben Reynolds und Teddlie (2000) schliesslich neun Faktoren für effektive Schulung destilliert, die im Folgenden als Grundlage für die inhaltliche Bestimmung der schulischen Prozesse hinzugezogen werden (vgl. Reynolds & Teddlie, 2000, S. 144):

- 1) The Processes of Effective Leadership;
- 2) The Processes of Effective Teaching;
- 3) Developing and Maintaining a Pervasive Focus on Learning;
- 4) Producing a Positive School Culture;
- 5) Creating High (and Appropriate) Expectations for All;
- 6) Emphasizing Student Responsibilities and Rights;
- 7) Monitoring Progress at All Levels;
- 8) Developing Staff Skills at the School Site;
- 9) Involving Parents in Productive and Appropriate Ways.

Da diese neun Schlüsselfaktoren, die von herausragender Bedeutung für das Gelingen von Schule sind, auch als wesentliche Voraussetzungen für die Verminderung von Schulabsentismus gesehen werden können, werden sie nachfolgend zunächst kurz beschrieben (vgl. Reynolds & Teddlie, 2000, S. 141 ff.):

1) The Processes of Effective Leadership

Führung ist von derart herausragender Bedeutung, dass sie oftmals als Synonym für Schuleffektivität verwendet wird. Entsprechend halten Reynolds und Teddlie (2000, S. 141) fest: „We do not know of a study that has not shown that leadership is important

within effective schools.“ Eine effektive Führung umfasst gemeinhin die folgenden Qualitäten:

a) *Transformative Kompetenz*: Die Führung muss „stark und entschlossen“ auftreten, eine Botschaft bzw. Vision verfolgen und im Sinne eines „transformational leaders“ dazu in der Lage sein, die Entwicklung der Organisation „Schule“ durch gleichzeitig ablaufende Top-down- und Bottom-up-Prozesse voranzutreiben.

b) *Partizipative Kompetenz*: Von wesentlicher Bedeutung ist die Fähigkeit der Leitung, andere am Veränderungs- bzw. Schulentwicklungsprozess partizipieren zu lassen – sei es durch die Einbeziehung einer Stellvertretung oder des Lehrkollegiums, das ebenfalls durch gewählte Mitglieder vertreten wird.

c) *Kommunikative Kompetenz*: Instruktionsbezogene Fähigkeiten einer Führungsperson sollten sich in verschiedensten Bereichen manifestieren. Dank einer hohen kommunikativen Kompetenz erstellt die Führung klare und für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft transparente Ziele. Sie fördert eine gemeinsame erzieherische Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler durch die Zuweisung von Ressourcen (zum Beispiel indem sie Zeit für pädagogische Fragen zur Verfügung stellt) oder supervisorische Hilfestellung, koordiniert die gemeinsame Entwicklung des Curriculums und verfolgt bzw. fördert die Etablierung eines sowohl akademischen als auch unterstützenden Lernklimas an der Schule. Was die Personalführung und -entwicklung betrifft, steht die Schulleitung in engem und häufigem Kontakt mit dem Kollegium und bietet dabei sowohl angemessene Unterstützungsleistungen als auch Entwicklungsmöglichkeiten für Mitarbeitende an. Im Falle wenig kompetenter Mitarbeitender übernimmt die Schulleitung die Aufgabe, diese Kolleginnen und Kollegen von der Schule zu weisen.

2) The Processes of Effective Teaching

Für die Qualität des schulischen Outputs sind die Prozesse, die auf der Klassenebene ablaufen, von grosser Bedeutung. Lehr- und Lernprozesse müssen in ein Klassenmanagement eingebettet sein, das auf eine optimale Gestaltung und Optimierung des Unterrichts abzielt:

a) *Effektive Organisation des Unterrichts*: Hierzu zählen eine effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit, gut vorbereitete und strukturierte Lektionen, die Explizierung der Lernziele sowie die Aufteilung des Lernstoffes in sequenzierte Lerneinheiten.

b) *Effektives Lehren*: Lehrpersonen stellen „echte“ Fragen und verfolgen eine klare Fokussierung auf Lerninhalte. Der Unterricht erfolgt aufgabenorientiert und in angemessenem Lerntempo.

c) *Klassenführung*: Es werden Klassenzimmerroutinen etabliert, die den Lernprozess unterstützen und ein gutes Lernklima schaffen.

d) *Anwendung einer Methodenvielfalt*: Es erfolgt ein bewusster Wechsel von Sozialformen (Still-, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) und Aktionsformen (vom angeleiteten bis zum eigenständigen Lernen).

3) Developing and Maintaining a Pervasive Focus on Learning

Innerhalb der SEF besteht der Konsens, dass eine klare Orientierung an akademischen Zielen und Inhalten als Kernqualität für das Gelingen von Schule und Unterricht angesehen werden muss. Schulen, die sich primär an akademischen Lernzielen orientieren, bewerkstelligen dies zum Beispiel, indem sie

a) ein Schulklima etablieren, das Schülerinnen und Schüler zur Verfolgung akademischer Ziele ermutigt;

b) den Wert und die Wichtigkeit von Hausaufgaben betonen;

c) ein allgemeines „Commitment“ im Lehrkollegium anstreben, das die Beherrschung elementarer Lerntechniken als eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule ansieht;

d) sich um eine klare Orientierung am Lehrplan bemühen.

4) Producing a Positive School Culture

Die Qualität einer positiven Schulkultur äussert sich dadurch, dass alle schulischen Akteurinnen und Akteure eine gemeinsame Vision verfolgen. Im gesamten Kollegium findet sich eine hohe Zustimmung zu den Zielen der Schule. Der Sinn für die Gemeinschaft zeigt sich durch eine hoch ausgeprägte Kooperation und gute Kommunikation. Eine gewisse Einheitlichkeit bzw. Übereinstimmung in der Verfolgung schulischer Ziele – zum Beispiel bei der Umsetzung des Curriculums – fördert den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler. Das Kollegium versteht sich als „lernende Gemeinschaft“, deren Mitglieder über gemeinsam geteilte Praktiken verfügen, untereinander als „kritische Freundinnen und Freunde“ agieren und die pädagogisch-erzieherische Leistung als Gemeinschaftsaufgabe verstehen. Aus dieser gemeinsamen pädagogischen Arbeit resultiert ein von allen gutgeheissenes Disziplinsystem, das wiederum für das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler an einer Schule von essenzieller Bedeutung ist. Im Kollegium besteht Einigkeit darüber, dass im erzieherischen Handeln eine positive Verstärkungspraxis klar wirksamer ist als Bestrafung oder eine strikte Überwachungspraxis.

5) Creating High (and Appropriate) Expectations for All

Das Vorhandensein von hohen akademischen Erwartungen bei den Lehrpersonen besitzt eine hohe Relevanz für den Leistungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Wichtig dabei ist, dass diese hohen akademischen Erwartungen nicht nur als unausgesprochene Annahmen in den Köpfen der Beteiligten vorhanden sind, sondern dass sie von den Lehrpersonen transparent kommuniziert werden, damit sie von Schülerinnen und Schülern internalisiert werden können. Die Schulleitung muss ihre Lehrpersonen durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen dabei unterstützen, eine hohe Lernerwartung zu entwickeln. Hohe Erwartungen von Lehrpersonen an ihre Schülerinnen und Schülern gehen meist einher mit hohen Erwartungen, die zum Beispiel von der Schulleitung oder der Verwaltung an die Lehrpersonen gestellt werden. Empirische Evidenz für die wichtige Rolle, die die Schulleitung für die Etablierung angemessener akademischer Erwartungen hat, liefern die „Louisiana School Effectiveness Studies“ von Teddlie und Stringfield (1993), aus denen Folgendes hervorging: In effektiven Schulen hatten Schulleitungen klare akademische Erwartungen und vermochten diese auch an ihre Lehrpersonen weiterzugeben, die diese dann wiederum von ihren Schülerinnen und Schülern einforderten. In ineffektiven Schulen setzten Schulleitungen eher auf die Förderung ausserakademischer Fähigkeiten und die akademischen Erwartungen waren gering (vgl. Reynolds & Teddlie, 2000, S. 137).

6) Emphasizing Student Responsibilities and Rights

Die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in Schulorganisationsprozesse (Partizipation in Leitungssystemen, Schülerclubs und Vertretungen) ist ein Qualitätsmerkmal effektiver Schulen. Die Verantwortungsübernahme für schulbezogene Entscheidungen fördert bei Schülerinnen und Schülern die Übernahme schulischer Werte und die Zustimmung zu schulischen Zielen. Auch für den Lern- und Leistungsbereich existieren Befunde (Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988), die darauf hinweisen, dass Schülerinnen und Schüler, die mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können, bessere Ergebnisse erzielen.

7) Monitoring Progress at all Levels

Die Relevanz der Überwachung und der Evaluation der Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern wird in mehreren Studien als Qualitätsmerkmal effektiver Schulung angezeigt. Die positiven Effekte, die daraus resultieren, sind auf folgende Zusammenhänge zurückzuführen:

- a) Evaluationen zeigen Schülerinnen und Schülern, dass ihre Lehrpersonen Wert auf ihren Lernprozess legen.
- b) Durch Evaluation können Schülerinnen und Schüler ihre Lernziele immer wieder neu identifizieren und anpassen.

Evaluationen sind nur dann sinnvoll, wenn sie fortlaufend durchgeführt werden. Zudem muss die evaluierte Information wieder ins bereits bestehende Wissenssystem zurückfließen: Die erhobenen Daten werden sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrpersonen und der Verwaltung zurückgemeldet. Die Schulleitung trägt die Verantwortung für die Etablierung solcher Wissensimplementations- und Rückmeldeprozesse.

8) Developing Staff Skills at the School Site

Die Entwicklung und die Etablierung einer Personalkultur, die gegenseitiges Lernen und Zusammenarbeit als selbstverständlich ansieht, gilt als ausschlaggebender Erfolgsfaktor einer Schule. Die Führung ist für die Bereitstellung angemessener Weiterbildungskurse und -programme verantwortlich. Berufsbegleitende Weiterbildungen, die nicht in direkter Verbindung mit dem Kerngeschäft des Unterrichts und der Schule stehen – wie zum Beispiel einmalige Vorträge externer Expertinnen oder Experten – erweisen sich allerdings als wenig effektiv. Weiterbildungsmöglichkeiten müssen daher mit im Schulalltag umsetzbaren Aktivitäten verbunden werden.

9) Involving Parents in Productive and Appropriate Ways

Die Einbeziehung von Eltern stellt einen weiteren Effektivitätsfaktor von Schule dar, wobei deren Art und Weise der Gestaltung ausschlaggebend für den Erfolg ist: Als positiv erweisen sich die Einbeziehung von Eltern in Schulaktivitäten wie Feiern, Ausflüge etc. und die Mitarbeit von Eltern im Klassenzimmer: Eltern werden somit zu zusätzlichen Ressourcen für die Schule. Effektive Schulen pflegen mit den Eltern ein Verhältnis, das diesen signalisiert, dass die Türen zur Schule für sie immer offen stehen. Durch eine gute Zusammenarbeit können Schule und Elternhaus die Anforderungen, die an die Kinder gestellt werden, synchronisieren.

4.2 Perspektive der Absentismus- und Dropoutforschung

Im Folgenden werden die einzelnen *Schlüsselfaktoren*, die von der SEF als Gelingensbedingungen für Schuleffektivität identifiziert und im Vorhergehenden kurz beschrieben wurden, hinsichtlich der Absentismus- und Dropoutperspektive konkretisiert. In der Darstellung werden „Lehren“ (Schlüsselfaktor 2) und „Lernen“ (Schlüsselfaktor 3) nicht als separate Bereiche behandelt, sondern zum Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“ zusammengezogen. Somit ergeben sich die folgenden acht Schlüsselfaktoren, die nachstehend beschrieben werden: 1) „Führung“, 2) „Schulkultur“, 3) „Lehren und Lernen“, 4) „Erwartung“, 5) „Monitoring“, 6) „Partizipation von Schülerinnen und Schülern“, 7) „Partizipation von Eltern“ und 8) „Personalentwicklung“. Die Betrachtung der Befunde der Absentismus- und Dropoutforschung zeigt, dass für die Komplettierung der inhaltlichen Beschreibung eigent-

lich eine Erweiterung um zwei Schlüsselfaktoren angebracht wäre, da sowohl der Bereich „Professionelles Team“ als auch der Bereich „Vernetzung“ für das Gelingen von Schule im Sinne einer Anwesenheitsförderung von Belang zu sein scheinen. Im Grunde trifft dies auch für die allgemeine Schuleffektivitätsforschung zu. Da diese zwei Bereiche jedoch noch kaum explizit in Absentismus- und Dropoutstudien erfasst wurden, können sie – mangels konkreter Befunde – an dieser Stelle nicht genauer beschrieben werden. Sie werden jedoch explizit ins Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie aufgenommen und in der Darstellung und der Diskussion der Ergebnisse mitberücksichtigt. Diese nun insgesamt zehn Schlüsselfaktoren bildeten gleichzeitig die Ausgangslage für die Befragung der Schulleitungen und werden in Abbildung 4 in einer Übersicht zusammengestellt.

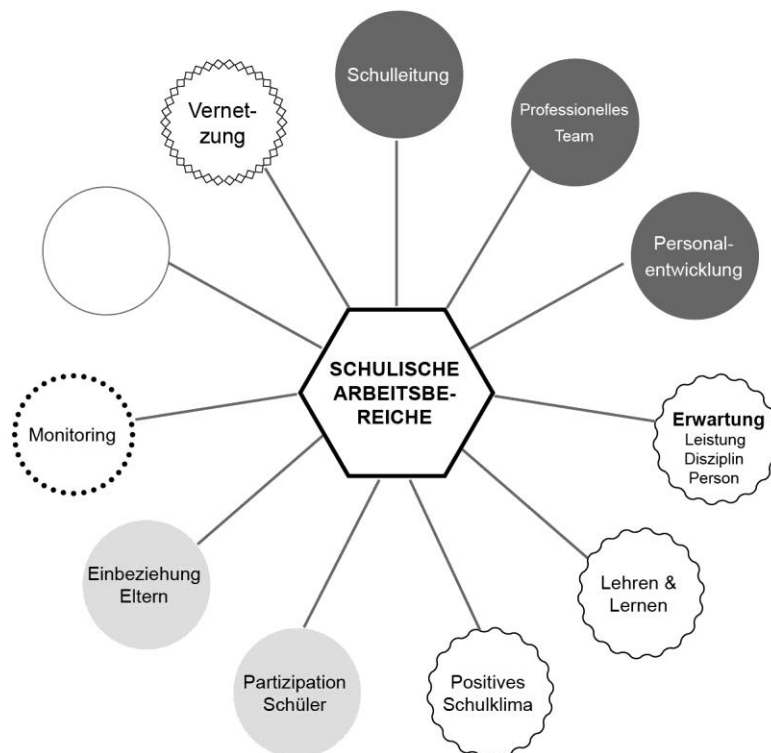


Abbildung 4: Zehn Schlüsselfaktoren für Prävention und Verminderung von Absentismus und Dropout.

In der Grafik werden die einzelnen Schlüsselfaktoren durch unterschiedliche Rahmungen und Schattierungen gekennzeichnet. Gleiche Rahmungen und Schattierungen sollen darauf hinweisen, dass diese Faktoren einem übergeordneten Arbeitsbereich zugeordnet werden könnten. So gehören die drei Faktoren „Schulleitung“, „Professionelles Team“ und „Personalentwicklung“ zum Bereich „Personalebene“ und die drei Faktoren „Erwartung“, „Lehren & Lernen“ sowie „Positives Schulklima“ könnten zum Bereich „Positives Schul- und Lernklima“ zusammengezogen werden. Den Faktoren „Einbeziehung Eltern“ und

„Partizipation Schüler“ ist das Einbeziehen von schulischen Akteurinnen und Akteuren gemein, während die zwei Faktoren „Monitoring“ und „Vernetzung“ als für sich alleinstehende Arbeitsbereiche anzusehen sind. Der leere Kreis schliesslich steht für einen möglichen Arbeitsbereich, der zwar nicht aus der Theorie hervorgeht, aber vielleicht aus den Auskünften der Schulleitungen abgeleitet werden könnte. Abbildung 5 illustriert diese mögliche verallgemeinernde Zusammenziehung einzelner Faktoren zu übergeordneten Bereichen. Diese Verdichtung war vor allem für die Interviewführung sehr hilfreich, da dies zu weniger inhaltlichen Sprüngen führte.

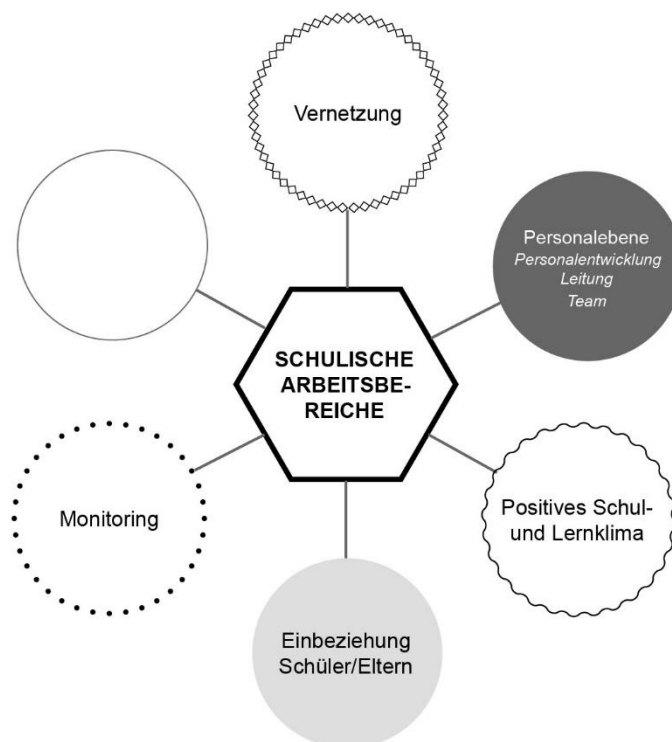


Abbildung 5: Verdichtete Darstellung der zehn Schlüsselfaktoren für Prävention und Verringerung von Absentismus und Dropout.

Im Folgenden werden alle zehn Schlüsselfaktoren einzeln beschrieben.

4.2.1 Das „symphonische“ Zusammenspiel mehrerer schulischer Prozesse

Bevor in den nachfolgenden Unterkapiteln die einzelnen schulischen Prozesse ausführlich beschrieben werden, muss zunächst ein sehr wichtiger Befund über die Wirkkraft einzelner bzw. mehrerer schulischer Prozessfaktoren vorausgeschickt werden: Absentismus- und Dropoutstudien zeigen in grosser Übereinstimmung, dass es nie einzelne Praktiken und Strategien eines Schulhauses sind, die für den Erfolg bei der Bearbeitung der pädagogischen Aufgaben „Absentismus“ und „Dropout“ verantwortlich sind, sondern dass der

Erfolg immer am Zusammenspiel mehrerer verschiedener Prozesse festgemacht werden kann: „In each case rather than pointing to a single strategy which accounts for their low dropout rates, the principals interviewed for this study described *integrated systems* (Hervorhebung MD) that support student achievement and graduation“ (Socias et al., 2007, S. 14). Auch Rutter et al. (1980) stellten bezüglich der Frage, warum und in welcher Weise sich Schulen in Bezug auf das Verhalten und die Leistung ihrer Schülerinnen und Schüler unterscheiden, folgenden „institutionellen Effekt“ fest:

Die mit den vier Effektvariablen [Verhalten der Schülerinnen und Schüler; Anwesenheit; Prüfungsleistung; Delinquenz] korrelierten Prozess-Items erfassten ein breites Spektrum verschiedener situativer Bedingungsfaktoren, deren Einfluss wiederum ... auf ganz verschiedene Weise zum Tragen kam. Auffällig war jedoch, dass der *kombinierte* Effekt dieser situativen Bedingungen die Effekte der Einzelfaktoren bei weitem übertraf. Nicht zuletzt dieser Umstand ließ uns vermuten, dass möglicherweise so etwas wie ein übergreifendes „Schulethos“ von ausschlaggebender Bedeutung sein könnte. ... Wenn wir von einem „Ethos“ sprechen, so meinen wir damit, dass es nützlich sein könnte, Schulen als soziale Organisationen mit je verschiedenen typischen Merkmalen zu betrachten. (Rutter et al., 1980, S. 216 f.)

Mit dem Wissen, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Einzelteile, wird nun jeder einzelne Schlüsselfaktor separat betrachtet und beschrieben.

4.2.2 Schlüsselfaktor „Führung“

An dieser Stelle muss voraus geschickt werden, dass es schwerfällt, eine Konkretisierung des Schlüsselfaktors „Führung“ für den Bereich von Absentismus und Dropout vorzunehmen, da bis heute – abgesehen von einer weiter unten aufgeführten Ausnahme – schlichtweg keine Untersuchungen existieren, die ganz konkret die Auswirkung der Leistung einer Schulleitung auf das Absentismus- und Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern an einer Schule quantitativ „gemessen“ haben. Während die Absentismus- und Dropoutforschung mittlerweile zwar die Schulen selbst eindeutig als gewichtige Einflussgrößen für das Absentismus- und Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern identifiziert hat, erstrecken sich absentismus- und dropoutbezogene Studien bislang nur auf die Institution „Schule“ als Ganzes und nicht auf den Akteur „Schulleitung“ im Speziellen. Erst in den letzten Jahren haben in diesem Bereich tätige Forscherinnen und Forscher ihre Aufmerksamkeit vermehrt auch auf Schulleitungen gerichtet. Entsprechend werden Schulleiterinnen und Schulleiter in qualitativen Untersuchungen immer öfter als Befragungsadressatinnen und Befragungsadressaten ausgewählt und bezüglich ihrer Einschätzungen, ihrer Einstellungen und ihres Umgangs mit Absentismus und Dropout befragt. Zumeist wird dabei versucht, auf quantitativem Wege erhobene Daten mithilfe von qualitativen Interviews einem „qualitativen Screening“ (Socias et al., 2007, S. 2) zu

unterziehen, und zwar indem die statistischen Daten in Gesprächen mit Schulleitungen überprüft, inhaltlich vertieft und konkretisiert werden (vgl. Socias et al., 2007; Stamm et al., 2009). Solche qualitativen Befragungen von Schulleitungen erweisen sich als sehr wertvoll, da sie auf die tatsächliche Wirkkraft dieser Schlüsselakteure verweisen, wie folgende Aussage belegt: „The six interviewed schools ... were not only receptive to our requests, but through open-ended questions the principals were able to describe specific processes that support students at-risk of dropping out“ (Socias et al., 2007, S. 14). Schulleitungen an Schulen, die eine erfolgreiche Absentismus- und Dropoutprophylaxe betreiben, sind somit professionell arbeitende Akteurinnen und Akteure, die ganz bewusst spezifische Prozesse für den Umgang mit Absentismus und Dropout einsetzen und die daher auch in der Lage sind, diese Prozesse zu benennen und detailliert zu beschreiben.

Die einzige Studie, die die Wirkkraft der Leistung der Schulleitung auf das Ausmass von Absentismus an der Schule auch quantitativ gemessen hat, ist die Deutschschweizer Studie „Schule und Absentismus“ von Sälzer (2010), die anhand des Datensatzes der SNF-Studie zu Schulabsentismus (Stamm et al., 2009) nach vertiefenden Erklärungen zum Phänomen des Schulabsentismus gesucht hat. Sälzer unternahm eine weiterführende Erforschung der belastungs- und ressourcenorientierten Perspektive auf Schulabsentismus an Einzelschulen, da sich im SNF-Forschungsprojekt gezeigt hatte, dass Schulschwänzen gegenüber anderen Belastungen an Schulen nur eine geringe Rolle spielt (vgl. Stamm et al., 2009) und daher von Schulleitungen als marginales Problem eingestuft wird. Was nun die Wirkkraft der Schulleitung bezüglich der Verringerung von Schulabsentismus an einer Schule betrifft, liefert die Studie von Sälzer (2010), in der die Perspektiven der Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler methodisch aufeinander bezogen wurden, ein auf den ersten Blick eher „enttäuschendes“ Ergebnis: „Die Position der Schulleiter erwies sich in den meisten Teilmodellen als kaum relevant für die Erklärung von Schulabsentismus“ (Sälzer, 2010, S. 200). Sälzer konnte somit in ihrer Untersuchung „nur“ eine *indirekte* Wirkung (vgl. Sälzer, 2010, S. 200) von Schulleitungshandeln auf die Verringerung von Schulabsentismus feststellen. Da dieses Ergebnis im Hinblick auf das Vorhaben der vorliegenden Studie, nämlich die Schulleitung als Schlüsselperson für die Verringerung von Schulabsentismus anzunehmen und sie daher auch zu befragen, im ersten Moment eher „entkräftend“ wirkt, muss in einem nächsten Schritt versucht werden, die Tragweite der Aussage, die Wirkkraft dieser Schlüsselperson sei nur eine indirekte, einzuschätzen. Daher wird nachfolgend ein Exkurs über das gesicherte Forschungswissen zu den *Wirkungen* von Schulleitungshandeln eingeschoben.

Exkurs: Wirkungen von Schulleitungshandeln

Fragen der Schulleitung spielten gegenüber Fragen des Unterrichts und der Erziehung sowie des Lehrberufes in der deutschen Schulgeschichte lange Zeit eine eher unterge-

ordnete Rolle. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Geschichte der Schule eine Geschichte des Lehrberufes ist (vgl. Schwänke, 1988; Wissinger & Huber, 2002). Dementsprechend defizitär zeigte sich lange Zeit auch die Forschungslage rund um die Figur der Schulleitung. Erst in den 1980er- und 1990er-Jahren geriet die Tätigkeit der Schulleitung im Zuge der international geführten Qualitätsdiskussion in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit. Die Studien rund um die Schulleitung waren im Bereich der Schulwirksamkeitsforschung („school effectiveness“) angesiedelt und wurden vorwiegend in Nordamerika, Grossbritannien, Australien, Neuseeland, den Niederlanden und den skandinavischen Ländern durchgeführt (vgl. Wissinger & Huber, 2002, S. 10). Aus den umfangreich vorliegenden empirischen Studien der quantitativ ausgerichteten Schulwirksamkeitsforschung geht als übereinstimmendes Ergebnis hervor, dass

... innerschulische Steuerung zu den wichtigsten Faktoren der Sicherung und Entwicklung der Qualität einer Schule gehört und dem Management sowie der Führung durch die Schulleitung zentrale Bedeutung zukommt. ... Die Ergebnisse zeigen, dass erfolgreiche, als ‚gut‘ eingeschätzte Schulen über eine fähige und gute Schulleitung verfügen. Zwar kann von keiner direkten Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung ausgegangen werden, wohl aber von einer *indirekten* [Hervorhebung MD]. So gibt es Anhaltspunkte dafür, dass sich Schulleitungshandeln positiv oder negativ auf die Schulkultur und das Selbstverständnis der Lehrkräfte, auf deren Einstellungen und Verhalten sowie auf deren Motivation auswirken kann – mit Konsequenzen für die Unterrichtspraxis, also die Qualität von Unterricht und Erziehung bzw. von Lehren und Lernen ... (Wissinger & Huber, 2002, S. 10 f.)

Bonsen, von der Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) sind auf der Basis der Ergebnisse der international geprägten Schuleffektivitätsforschung der Frage nach der Wirkung von Schulleitungshandeln noch expliziter nachgegangen (vgl. Bonsen et al., 2002, S. 13) und sind dabei zu folgendem Ergebnis gelangt: Generell könne festgestellt werden, dass bis heute angemessene und fundierte Theorien zur Wirkung von Schulleitungshandeln fehlen (vgl. Bonsen et al., 2002, S. 35). Dass die Forschungslage unklar ist, sei vor allem auf die eingeschränkte methodologische Qualität der Studien zu Schulleitungshandeln zurückführbar (vgl. Bonsen et al. 2000, S. 26 ff.). Gemäss den Autoren weisen die frühen Studien zur Wirkung von Schulleitungshandeln folgende methodische Unzulänglichkeiten auf: In den 1980er-Jahren wurde einerseits die Schülerleistung sozusagen als „ultimatives Kriterium“ für die Effektivität von Schule in Form von standardisierten Tests erhoben. Andererseits musste die Wirksamkeit von Schulleitungshandeln auf die Effektivität von Schule oftmals erst durch eine (Re-)Analyse von Daten aus Studien erschlossen werden, die ursprünglich gar nicht dazu konzipiert waren, die Wirkungen von Schulleitungshandeln zu messen. Ein weiteres Problem der früheren internationalen Schulleitungsforschung ist aus heutiger Sicht gemäss den Autoren die Tatsache, „dass häufig ein implizites Modell zu-

grunde gelegt wurde, das den Schulleiter als ‚unabhängige Variable‘, als wesentliche Ursache für effektive Schulen betrachtete. Nicht berücksichtigt wurden dabei mögliche Wirkungen der schulischen Kontext- und Rahmenbedingungen auf die innerschulischen Prozesse und die *Art und Weise* [Hervorhebung MD] des Schulleitungshandelns“ (Bonsen et al., 2002, S. 27).

An diese Aussage anschliessend resümiert Pfeiffer (2002) in seinem Übersichtsartikel „Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven“, dass im Zeitraum der 1980er- bis Mitte der 1990er-Jahre ein deutlicher qualitativer Sprung in den empirischen Untersuchungen zu Wirkungen von Schulleitungshandeln auszumachen sei – und dies sowohl in konzeptioneller als auch in methodologischer Hinsicht. Dabei habe sich gezeigt, dass sich unter Beizug von anspruchsvolleren und komplexeren theoretischen Modellen konsistentere Ergebnisse zu einer positiven Wirkung von Schulleitung ergaben. In diesen Modellen werde die Schulleitung nicht mehr nur als unabhängige, sondern auch als abhängige Variable erfasst: „Schulleitung wird mit Bezug auf die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen der Schule ausgeübt und zielt gleichermassen darauf ab, die internen schulischen Prozesse zu beeinflussen, die auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler bezogen sind“ (Pfeiffer, 2002, S. 27).

Auch in neueren, komplexeren Studien zeigt sich bezüglich der Wirkung des Schulleitungshandelns das folgende, in Pfeiffers Sinne „konsistente“ Ergebnis: „Wirkungen von Schulleitung werden vor allem und immer differenzierter als *indirekt* [Hervorhebung MD] beschrieben, vor allen Dingen vermittelt über die Zielsetzungen der Schule“ (Pfeiffer, 2002, S. 27).

Was kann aus diesem Exkurs für die Legitimierung der in der vorliegenden Studie getroffenen Wahl, die Schulleitung als wichtige Auskunftsperson zu betrachten, gefolgert werden? Der Exkurs zur der Wirksamkeit von Schulleitungshandeln zeigt auf, dass eine „direkte“ Auswirkung des Handelns einer Schulleitungsperson auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern zur Verringerung von Schulabsentismus gar nicht zu erwarten (bzw. ablesbar oder messbar) ist. Sälzers (2010) Befund scheint vor diesem Hintergrund daher nicht – wie anfänglich angenommen – entkräftend zu sein, sondern dürfte – im Gegenteil – das Vorhaben, die Schulleitung als Schlüsselperson zur Verringerung von Schulabsentismus anzunehmen, eher bestätigen. Denn die indirekte Wirkung, die die Schulleiterinnen und Schulleiter gemäss Sälzer (2010) auf das Anwesenheitsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler ausüben, ist Anlass und Rechtfertigung genug, die Aufmerksamkeit bei der Untersuchung der Bewältigung dieser pädagogischen Aufgabe auf die Schulleitungen zu richten.

4.2.3 Schlüsselfaktor „Schulkultur“

Aus den Messresultaten der Schuleffektivitätsforschung kann ganz generell abgeleitet werden, „dass die Kultur ein bedeutender Erfolgsfaktor der Schulqualität und von Schulentwicklungsprozessen ist“ (Seitz & Capaul, 2005, S. 263). Doch was bedeutet diese Erkenntnis, wenn man sie nicht nur auf die unauffällige Durchschnittsschülerin oder den unauffälligen Durchschnittsschüler anwendet, sondern den Faktor „Schulkultur“ ganz konkret auf die Situation absentismus- und dropoutgefährdeter Schülerinnen und Schüler bezieht? Um dieser Frage vertieft nachzugehen, wird im Folgenden versucht, die Bedeutung des Schlüsselfaktors „Schulkultur“ für die spezielle Situation der gefährdeten Mitglieder einer Schulgemeinschaft unter Beizug von Befunden spezifischer Absentismus- und Dropoutstudien weiter zu erschliessen. Dabei zeigt sich, dass vor allem zwei Teilbereiche hinsichtlich einer Verminderung von Abwesenheits- und Abbruchraten besonders bedeutsam sind, nämlich A) die Personalisierung des Schulklimas und B) ein „sicheres“ Schulklima.

A) Personalisierung des Schulklimas

Die forschungsgeschichtliche Betrachtung des Schlüsselfaktors „Schulkultur“ zeigt vor allem, dass gute und tragende Beziehungen zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern als protektive Faktoren bei Schulabsentismus anzusehen sind: „Quite clearly, students stay in school when social relations with their teachers are positive“ (Lee & Burkham, 2003, S. 386). Entsprechend erwies sich bereits in frühen Dropoutstudien, dass Schulabbruch mit schlechten Schüler-Lehrer-Beziehungen verbunden ist.

Wehlage und Rutter (1986) betrachteten in ihrer Untersuchung diesen wesentlichen Aspekt des Schulklimas bezüglich seiner Wirkkraft, die er einerseits auf Dropouts und andererseits auf Schulverbleiberinnen und Schulverbleiber („stay-ins“) ausübt. Ganz konkret wurde gefragt, inwieweit sich Dropouts bezüglich ihrer Haltungen zur Schule von Verbleiberinnen und Verbleibern unterscheiden, wobei die Autoren der Annahme folgten, dass sich diese Einstellungen im Laufe der Zeit durch schulische Erfahrungen herausbilden. Anhand von drei Variablen („Teacher interest in students“; „Effectiveness of school discipline“; „Fairness of school discipline“) wurden Erfahrungswerte, die auf eine eventuelle Entfremdung von und Zurückweisung durch Schule hinwiesen, operationalisiert. Dabei zeigte sich das überraschende Ergebnis, dass sich die Einstellungen zur Schule von Dropouts und Verbleiberinnen und Verbleibern eher mehr ähneln als unterscheiden. Zwar schätzten Dropouts das ihnen von Lehrpersonen entgegengebrachte Interesse als äusserst gering ein. Doch auch die Gruppe der Verbleiberinnen und Verbleiber war geprägt von einer sehr grossen Unzufriedenheit bezüglich ihrer Beziehungen zu den Erwachsenen in der Schule (vgl. Wehlage & Rutter, 1986, S. 383).

Im Anschluss an diesen Befund begann sich die Absentismus- und Dropoutforschung hauptsächlich für diesen Aspekt zu interessieren und konzentrierte sich darauf, Antworten auf die Frage zu finden, was gute Lehrer-Schüler-Beziehungen zur Reduktion von Absentismus und Dropout beitragen können. Forschungsgeschichtlich begann damit eine Tradition, die – in Anlehnung an Coleman (1988) – die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern als „soziales Kapital“⁸ fasst, welches „das absente Verhalten sowohl auf der Mikroebene der Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen als auch auf der Makroebene der Schule als Ganzes beeinflussen kann“ (Stamm et al., 2009, S. 40).

Eine der ersten grossen Studien, die untersuchten, ob Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler ausreichend mit „sozialem Kapital“ versorgen und welche Konsequenzen dies für unterschiedliche Schüler- bzw. Risikogruppen hat, ist die Studie von Croninger und Lee (2001). Der Autor und die Autorin unterschieden in ihrer Untersuchung zwei Formen von schulabsentismusgefährdeten Risikotypen, nämlich Schülerinnen und Schüler „mit akademischen Schwierigkeiten“ und Schülerinnen und Schüler „mit sozialen Risiken“, und gelangten bezüglich der Art und Weise, wie das „soziale Kapital“ das absente Verhalten auf der Mikro- und der Makroebene beeinflusst, zu den nachfolgend ausgeführten Erkenntnissen (vgl. Croninger & Lee, 2001, S. 564 ff.).

Mikroebene (die individuellen Schülerinnen und Schüler betreffend)

Beide Risikotypen (soziale und akademische Risiken): Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die diesen Risikogruppen zugeordnet werden können, verfügen über ein viel höheres Dropoutrisiko als Schülerinnen und Schüler, die nicht dazugehören. Wenn sie während der Schulzeit nur mit sehr wenig sozialem Kapital versorgt werden, erhöht sich bei beiden Risikogruppen das Dropoutrisiko nochmals.

Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten: Diese Gruppe weist die höchste Gefährdung für Dropout auf; ihr Dropoutrisiko liegt dreimal höher als bei Schülerinnen und Schülern ohne Risiko. Dieser Typus, der mit niedrigen Erwartungen und einer bereits langen Geschichte voller akademischer Probleme in die High-School eintritt, profitiert am meisten vom sozialen Kapital, mit dem ihn eine Schule versorgt. Wenn Lehrpersonen zu diesen Schülerinnen und Schülern ein Vertrauensverhältnis aufbauen können, können sie Lernschwache dazu motivieren, sich mehr ihren akademischen Aufgaben zu widmen. Gewinn ziehen die Schülerinnen und Schüler sowohl aus der von Vertrauen ge-

⁸ Coleman (1996, S. 99) definiert soziales Kapital als „das gesamte Sortiment an gesellschaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, um mit ihrer Hilfe ein Ziel zu erreichen. Diese gesellschaftlichen Hilfsquellen bestehen aus Vertrauen (und der Vertrauenswürdigkeit, auf der dieses gründet), dem Netz an Verpflichtungen, die man, wenn nötig in Anspruch nehmen kann, dem allgemeinen Einvernehmen, das effiziente Zusammenarbeit ermöglicht, und anderen in sozialen Beziehungen verankerten Aktivposten“.

tragenen Lehrer-Schüler-Beziehung⁹ als auch aus Gesprächen ausserhalb des Klassenzimmers.

Schülerinnen und Schüler mit sozialen Schwierigkeiten: Die Ergebnisse der Studie von Croninger und Lee zeigen, dass ein grosser Teil der Schülerinnen und Schülern mit sozialen Schwierigkeiten – also Schülerinnen und Schüler, die keine schulbezogenen Probleme haben – die Schule verlässt (vgl. Croninger & Lee, 2001, S. 562). Obwohl dieser Typus oftmals mit hohen Erwartungen bezüglich tertiärer Ausbildung in die High-School eintritt, beendet er die High-School nur halb so oft wie Schülerinnen und Schüler ohne soziale Schwierigkeiten (vgl. Croninger & Lee, 2001, S. 570). Zwar profitieren auch diese Risikoschülerinnen und Risikoschüler von der Unterstützung und der Begleitung durch Lehrpersonen, die negativen sozialen Umstände können dadurch aber oftmals nicht kompensiert werden. Der Grund für dieses Misslingen ist gemäss dem Autor und der Autorin jedoch nicht dem Individuum zuzuschreiben, sondern liegt in „the quality of schools and neighborhoods in which many socially disadvantaged students live and learn“ (Croninger & Lee, 2001, S. 570). Soziale Risikofaktoren tragen somit stark zur Erhöhung des Dropouttrisikos bei: Das Hinzukommen eines einzigen sozialen Risikofaktors erhöht die Dropoutwahrscheinlichkeit sowohl bei Schülerinnen und Schülern mit als auch bei Schülerinnen und Schülern ohne akademische Schwierigkeiten. Das Hinzukommen mehrerer sozialer Risikofaktoren erhöht jedoch nur bei Schülerinnen und Schülern, die bereits mit akademischen Schwierigkeiten kämpfen, das Dropouttrisiko.

Makroebene (die gesamte Schülerpopulation/die Schule als Ganzes betreffend)

Profit für alle Schülerinnen und Schüler: Insgesamt verweisen die Ergebnisse von Croninger und Lee (2001) auf die hohe präventive Relevanz, die gute Lehrer-Schüler-Beziehungen hinsichtlich der Verminderung von Abwesenheit für alle Schülerinnen und Schüler haben. Der Effekt eines hohen Levels von sozialem Kapital (gute Lehrer-Schüler-Beziehungen und Gespräche ausserhalb des Klassenzimmers) reduziert das Dropouttrisiko für die gesamte Schülerpopulation insgesamt um fast die Hälfte, was für deren Zukunft von immenser Bedeutung ist, denn: „The greater students' access to teacher-based social capital, the greater the probability that they will complete high school“ (Croninger & Lee, 2001, S. 568).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studie von Croninger und Lee (2001) deswegen so wichtig ist, weil sie erstens klar nachweist, dass gute Lehrer-Schüler-

⁹ Croninger und Lee (2001, S. 550) definieren die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrpersonen als die wichtigste von allen Erwachsenenbeziehungen, die innerhalb einer Schuleinheit möglich sind, da sie die direkteste Quelle für Hilfe darstellt. Zudem kann Unterstützung durch Lehrpersonen auf unterschiedliche Art und Weise geleistet werden, nämlich in Form von emotionaler Unterstützung und Ermutigung, als Lernunterstützung oder als Begleitung bei persönlichen und akademischen Entscheidungen.

Beziehungen einen sehr positiven Einfluss auf den Verbleib von Schülerinnen und Schülern in ihrer Schule haben. Zweitens hielt sie als eine der ersten Studien fest, dass unterschiedliche Schüler- bzw. Risikotypen unterschiedliche Formen von Beziehungen und Unterstützung brauchen. Sie wies somit als eine der Ersten darauf hin, dass Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern weniger anonym, dafür aber „persönlicher“ und immer individuell ausgerichtet werden sollten. Entsprechend leitete diese Studie die Ära der „Personalisierung“ des Schulklimas ein. Gleichzeitig weist sie wegen ihres Pioniercharakters aber auch noch mindestens zwei Schwachstellen auf. Zum einen unterscheiden Croninger und Lee (2001) nur zwei Risikotypen, während die Schulabsentismus- und Dropoutforschung mittlerweile noch weitere Gefährdungstypen identifiziert hat. Und obwohl der Autor und die Autorin bemängeln, dass in vielen Studien die Qualitäten von Lehrer-Schüler-Beziehungen „Leerstellen“ blieben, liefern zum anderen auch ihre Befunde diesbezüglich nur Andeutungen, wie das folgende Zitat zeigt: „For those students most at risk of dropping out ... informal exchanges with teachers outside of class are especially beneficial“ (Croninger & Lee, 2001, S. 569). Worin diese „informal exchanges“ genau bestehen, bleibt unklar.

Da es sich bei der Frage, *wie sozialer Support* gestaltet sein sollte, um für *unterschiedliche* Gruppen von Schülerinnen und Schülern auch hinsichtlich einer Verminderung von Absentismus und Dropout hilfreich zu sein, um eine sehr wichtige Frage handelt, wird als Nächstes versucht, diese zwei „Leerstellen“ zu füllen. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst der Versuch einer vervollständigenden Beschreibung sämtlicher Risikotypen (relevantes Diagnosewissen), die vor allem auch auf die spezifische schweizerische Datenlage bzw. Situation zugeschnitten wird (vgl. Tabelle 2). Im Anschluss daran wird diese Auflistung durch die Beschreibung von typusangemessenen Supportmöglichkeiten und Handlungsstrategien (professionelles Handlungswissen) angereichert.

Tabelle 2: Gefährdungstypen für Absentismus und Dropout

Gefährdungstyp	Charakterisierung
Gefährdungstyp I	Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten
<i>Gefährdungstyp Ia</i> <i>Gefährdungstyp Ib</i>	<i>Lernschwache, überforderte Schülerinnen und Schüler – der „klassische“ Typ</i> <i>Lernstarke, unterforderte Schülerinnen und Schüler – der „Sonderfall“</i>
Gefährdungstyp II	Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen/Risiken
Gefährdungstyp III	Der kombinierte Typ
Gefährdungstyp IV	Schülerinnen und Schüler mit schulbezogenen, aber nicht primär akademischen Problemen

Gefährdungstyp Ia: Der lernschwache überforderte Typ

Diagnosewissen:

„In general, it is the academically weak students who are far more likely not to complete school“ (Marks, 2007, S. 446): Die empirische Evidenz für den Zusammenhang von niedriger akademischer Leistung und Absentismus und/oder Dropout aus dem englischsprachigen Raum (USA, Grossbritannien und Australien) ist sehr umfangreich und eindeutig (Allenworth & Easton, 2005; Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkham, 2003; Marks, 2007; Rumberger, 1995; Rumberger, 2012; Rumberger & Larson, 1998; Rumberger & Palardy, 2005; You & Sharkey 2009). Auch in den schweizerischen Absentismus- und Dropoutuntersuchungen ist dieser Gefährdungstyp auffindbar: Die Absentismus-Studie zeigt, dass er innerhalb der Gruppe der massiven Schwänzerinnen und Schwänzer den grössten Prozentanteil (50.5%) einnimmt. Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe stammen zu meist aus Kleinkassen und Schulformen mit Grundansprüchen, haben die schlechtesten Mathematiknoten, weisen die höchste Überalterung und die höchste Klassenwiederholungsrate auf. Zudem zeigen sie eine hohe Delinquenzbereitschaft. Ihre Beziehungen zu den Lehrpersonen sind ungünstig bis schlecht (vgl. Stamm, 2007c, S. 58). In einer ersten schweizerischen Schulabbrecher-Studie, in der 93 Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher schriftlich befragt wurden, zeigte sich, dass 28% von ihnen zur Gruppe der „Schulversagerinnen“ und „Schulversager“ zu zählen sind, die auch in dieser Untersuchung die grösste Gruppe des Samples bildete. Die Angehörigen dieser Gruppe hatten vor allem Probleme mit dem Lernen und konnten kaum genügende Schulnoten erzielen. Sie zeigten eine schwache Bindung an die Schule und ein eher geringes unterrichtsstörendes Verhalten (vgl. Stamm, 2009, S. 174).

Aus der zweiten schweizerischen, gross angelegten quantitativen Querschnittsbefragung, an der elf Kantone der deutschsprachigen Schweiz teilnahmen, konnten aus einer repräsentativen Stichprobe ($n = 3756$ Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen) wiederum 61 jugendliche Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher identifiziert werden. Die aus dieser Studie gewonnene empirische Typologie zeigt, dass schlechte Schulleistungen mitverantwortlich sind für Schulabbruch. Konkret scheinen die schlechten Noten hier aber aus unterschiedlichen Problemlagen zu resultieren: Die „Gemobbten“ (16%) haben mit psychischen Problemen zu kämpfen, was sich auf die Schulleistungen auswirkt. Die Spannung, der die „Schulmüden“ (31%) aufgrund schlechter Lehrer-Schüler-Beziehungen – oftmals in Kombination mit hoher elterlicher Aspiration – ausgesetzt sind, führt ebenfalls zu einem Nachlassen der schulischen Leistungen. Bei den „Hängern“ (20%), die sich vor allem an der Freizeit und an Gleichaltrigen orientieren, führt ein Desinteresse an Schule zu schlechten Leistungen. Die „familiär Belasteten“ (17%) schliesslich werden von ihren

ausserschulischen Problemen derart eingenommen, dass keine Zeit und keine Kraft mehr für schulische Leistungen bleiben (vgl. Stamm, 2012, S. 89 ff.).

Professionelles Handlungswissen/Unterstützungsmöglichkeiten:

Die Unterstützung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern muss primär „lernbezogen“ sein. In den USA erfolgt diese Unterstützung auf zwei unterschiedliche Arten (vgl. Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger & Smink, 2008, S. 22):

a) *Bereitstellung von Zusatzprogrammen während oder nach der Schulzeit:* Als eine mögliche Massnahme, die als besonders erfolgversprechend für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit akademischen Schwierigkeiten identifiziert wurde, erwies sich das individuumsbezogene Förderprogramm „Accelerated Middle Schools“, das für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, die bereits eine Klasse wiederholt haben, eingerichtet wurde (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand, 2012, S. 159 ff.). Sie erhalten die Gelegenheit, die ihnen fehlenden Unterrichtsinhalte während der ein bis zwei Jahre dauernden Teilnahme am Programm zusätzlich parallel zu erarbeiten. Diese „Accelerated Middle Schools“ werden entweder als separate Schulen organisiert oder befinden sich innerhalb einer gewöhnlichen Middle School. Mehrere Evaluationen ergaben, dass sich für den Lernfortschritt hohe und für den Verbleib in der Schule mittlere Effektstärken zeigten.

b) *Errichtung von Tutoring-Programmen oder Unterstützung bei Hausaufgaben:* Sowohl Programme, in denen Tutorinnen und Tutoren akademisch schwache Schülerinnen und Schüler an vier Tagen pro Woche für ein bis zwei Stunden täglich unterstützen, als auch Programme, in denen Mentorinnen und Mentoren Hausaufgabenunterstützung in Gruppen erteilen, erzielen Erfolge (vgl. Dynarski et al., 2008, S. 23). Auch Interventionsprogramme, in denen mit gefährdeten Schülerinnen und Schülern „life skills training“ oder Problemlöseurse durchgeführt werden, liefern erste empirische Evidenz für den Erfolg dieser Form von lernbezogener Unterstützung (vgl. Dynarski et al., 2008, S. 26 ff.).

Die Unterstützung von akademisch schwachen Schülerinnen und Schülern muss überdies auch durch den Einsatz angemessener Lehr- und Lernformen (vgl. Kapitel 4.2.4 zum Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“) erfolgen. Dabei sind sowohl Massnahmen, die der Stärkung der kognitiven Fähigkeiten dienen, als auch Massnahmen, die die „nicht kognitiven Faktoren“ (Neisser et al., 1996) betreffen, zu berücksichtigen. Neisser et al. (1996) stellten fest, dass Intelligenz nur 25% der Varianz im Schulerfolg erklären könne, weswegen nicht kognitive Faktoren wie Wille und Durchhaltevermögen viel entscheidender für die tatsächliche Leistungsperformanz seien. Duckworth und Seligman (2006) wiederum stellen fest, dass Selbstdisziplin der stärkere Prädiktor für die akademische Leistungsperformanz sei als der IQ. Da diese nicht kognitiven Fähigkeiten weniger „fixiert“ seien als die

kognitiven Anteile, seien sie für Interventionen auch viel empfänglicher (vgl. Freeney & O'Connell, 2012, S. 558 f.). Massnahmen zur Unterstützung der nicht kognitiven Fähigkeiten zielen somit auf eine Stärkung des Durchhaltewillens, auf eine Befähigung zu mehr Selbstdisziplin und auf die Vermittlung von Strategien für die langfristige Aufrechterhaltung von Motivation in Lernprozessen. Dadurch sollte vor allem der Selbstwert von akademisch schwachen Schülerinnen und Schülern gestärkt werden, was für die Gruppe der männlichen Betroffenen von doppelter Bedeutung sein könnte, da aus verschiedenen Studien hervorgeht (vgl. Marks, 2007; Rumberger 1995), dass Schüler ein grösseres Dropoutrisiko aufweisen als ihre Mitschülerinnen. Dies sei zum einen darauf zurückzuführen, dass Jungen oftmals lieber den Weg einer Lehre als denjenigen einer akademischen Ausbildung wählten, und andererseits darauf, dass sie im Vergleich zu Mädchen über weniger Motivation und Selbstdisziplin verfügen würden, um die Schule durchzuhalten. Entsprechend entwickle sich der Glaube an die eigenen schulischen Fähigkeiten bei den Jungen weniger stark als bei den Mädchen (vgl. Freeney & O'Connell, 2012, S. 558 f.). Aufgrund dieser Befunde wird in Kapitel 4.2.4 zum Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“ ausführlich erläutert, wie die optimale Gestaltung anwesenheitsfördernder Lernprozesse aussieht, die auch auf die Stärkung des (akademischen) Selbstwertes und die Selbstkontrollkompetenz von Schülerinnen und Schülern abzielen.

Gefährdungstyp Ib: Der lernstarke unterforderte Typ

Diagnosewissen:

Absentismus- und Dropout können nicht nur aus einer akademischen Überforderung, sondern auch aus einer Unterforderung resultieren. Da sich die Forschung bislang meist hauptsächlich auf den klassischen Typus (Ia) konzentriert hat, liegen nur aus dem angelsächsischen Raum und in jüngster Zeit auch aus schweizerischen Absentismus- und Dropoutstudien Ergebnisse zum anderen Typ (Ib) vor.

Aus der angelsächsischen Dropoutforschung geht hervor, dass etwa 10% der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher überdurchschnittlich intelligent sind. Im Hinblick auf die Frage, weshalb überdurchschnittlich Begabte zu Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern werden, kommen die unterschiedlichen Studien zu dem übereinstimmenden Schluss, dass auch für diese Risikogruppe ähnliche Faktoren wirksam sind wie für die anderen Dropouts – also beispielsweise ein instabiles familiäres Milieu, schlechte Lehrer-Schüler-Beziehungen, negative und rebellische Verhaltensweisen gegenüber der Schule inklusive mangelnder sozialer Integration, ein inadäquates Curriculum oder bescheidene Interaktionen zwischen Elternhaus und Schule. Für überdurchschnittlich begabte Jugendliche aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Renzullie & Park, 2002) und für Jungen (vgl. Kaskaloglu, 2007) ist das Gefährdungsrisiko hö-

her. Eine Besonderheit von hochbegabten Dropouts besteht darin, dass sie sich zu Underachievern entwickeln. Indem sie ihr Leistungspotenzial weder ausschöpfen noch zeigen, werden ihre Begabungen infolge der schlechten Schulnoten nicht erkannt und sie erhalten deswegen auch keine individuelle Förderung. Sie entwickeln daher oftmals früh in ihrer schulischen Laufbahn ein schuldistanziertes Verhalten (vgl. Stamm, 2008a, S. 304 f.).

Auch für die Schweiz liegen Befunde für den Zusammenhang zwischen Hochbegabung und Schulabbruch vor: In einer Studie wurden 55 hochbegabte Dropouts mit 55 Stabilen, die über vergleichbare Fähigkeiten verfügten, verglichen. Dabei zeigte sich, dass die schulischen Verursachungsgründe für den Schulabbruch dieser hochbegabten Schülerinnen und Schüler in den Beziehungsstrukturen an der Schule und im Schulklima zu verorten sind: Während im Fall von Jungen vor allem schlechte Lehrer-Schüler-Beziehungen ausschlaggebend waren, führten die Mädchen ihren Schulabbruch in erster Linie auf schulklimatische Faktoren und ein allgemeines Unwohlsein in der Schule zurück. Auffallend ist zudem, dass bei beiden Geschlechtern das Leistungsversagen einen wesentlichen Grund darstellte. Demnach scheint auch hier dem Schulabbruch eine Phase des Underachievements vorausgegangen zu sein (vgl. Stamm, 2008a, S. 315). Ausserdem ergab der Vergleich zwischen Dropouts und Stabilen, dass sich der deutlichste Unterschied zwischen diesen Gruppen im Schulabsentismus abzeichnete: Dropouts gehörten doppelt so häufig zu den massiven Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern, womit sich zeigt, dass zwischen Schulschwänzen und Schulabbruch für diese Risikogruppe ein deutlicher Zusammenhang besteht (vgl. Stamm, 2008a, S. 312 f.).

Eine Teilstudie, die mit den Daten der Schulabsentismus-Studie (Stamm et al., 2009) arbeitete und zum Ziel hatte, für die massiven Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer eine Typologie zu erstellen, gelangte zu folgendem Ergebnis: Bei 12.8% der massiven Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer handelte es sich um Jugendliche, die in erster Linie aus Schulformen mit erweiterten Ansprüchen kamen, gute bis sehr gute Mathematiknoten hatten und kaum Klassen repetiert hatten. Vielmehr fanden sich in dieser Gruppe sogar Klassenüberspringer. Die Beziehungen dieser Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrpersonen waren gut, ihre Delinquenzbereitschaft ausgesprochen gering; sie schwänzten wahrscheinlich eher aus Unterforderung oder Langeweile und nicht wegen Beziehungsproblemen mit Lehrpersonen (vgl. Stamm, 2007c, S. 57).

Professionelles Handlungswissen/Unterstützungsmassnahmen:

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der erste und wichtigste Schritt für eine angemessenen Unterstützung des lernstarken, unterforderten Typs der Folgende ist: Alle schulischen Akteurinnen und Akteure müssen verstehen, dass das Bildungssystem

Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher produziert und dass dazu nicht nur leistungsschwache, sondern auch potenziell leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zählen. Lehrpersonen sind daher aufgefordert, diesem leistungsstarken Typ weit mehr Aufmerksamkeit zu schenken als bis anhin. Wichtig ist in diesbezüglich auch das Wissen, dass sich das tatsächliche Leistungspotenzial oftmals hinter einer Minderleistung verbirgt (vgl. Stamm, 2008a, S. 316).

Neben der Etablierung vertrauensvoller Lehrer-Schüler-Beziehungen muss eine angemessene Unterstützung dieses Typs vor allem auch mit Blick auf eine Unterrichtsgestaltung erfolgen, die auf eine optimal individualisierte und pluralisierte Förderung unterschiedlicher Kompetenzniveaus und -richtungen abzielt (vgl. Braun, 2002, S. 29).

Gefährdungstyp II: Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen/Risiken

Diagnosewissen:

Diese Risikogruppe, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie im Gegensatz zu Gefährdungstyp I nicht mit schulischen, sondern mit ausserschulischen Problemen konfrontiert ist, wurde erstmals von Croninger und Lee (2001) identifiziert. Auch im europäischen Raum ist diese Gruppe vielerorts anzutreffen: In den Niederlanden zum Beispiel (Hyghen, Knot-Dickscheit & Knorth, 2012) stellt die Gruppe der „Überbelasteten“ (neben den „Nicht-Könnern“ und den „Abbrechern“) diejenige Gruppe dar, die am kontinuierlichsten auszufallen scheint.¹⁰ Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe sind mit einer Anhäufung von Problemen wie Verhaltensstörungen, Armut, Schulden, Sucht, Kriminalität in der direkten Umgebung oder ähnlich komplexen Problemlagen konfrontiert (Hyghen et al., 2012, S. 234 ff.). Croninger und Lee (2001) definierten den Typus „Schüler mit sozialen Schwierigkeiten“ folgendermassen: Aufgrund eines erhöhten sozialen Risikos, das aus demografischen Faktoren wie Geschlecht, Ethnie/Sprachminderheitsstatus, Familieneinkommen und Familienstruktur resultiert, besteht bei diesen Schülerinnen und Schülern eine hohe Wahrscheinlichkeit für Schulschwierigkeiten, inklusive Absentismus und Dropout.

Der Zusammenhang zwischen demografischen Merkmalen und Schulerfolg wird bis heute intensiv diskutiert und immer wieder neu untersucht. So stellt sich unter anderem die Frage, welche Rolle das Geschlecht innerhalb der Gruppe von Schülerinnen und Schülern

¹⁰ Der wissenschaftliche Rat für Regierungspolitik (WRR) unterscheidet in den Niederlanden drei Arten von Dropout: die „Nicht-Könnern“ (Angehörige dieser Gruppe sind durch begrenzte Kapazität oder Lernfähigkeit gekennzeichnet und entsprechen somit Gefährdungstyp Ia), die „Abbrecher“ (diese Schülerinnen und Schüler verlassen aus eigenen Stücken die Schule, ohne schulische Probleme zu haben) und die „Überbelasteten“ (diese Schülerinnen und Schüler entsprechen Gefährdungstyp II) (vgl. Hyghen et al., 2012).

mit sozialen Risiken spielt. Die diesbezüglichen Befunde aus dem angloamerikanischen Raum sind inkonsistent: Rumberger (2012) hat gemeinsam mit seiner Forschungsgruppe 200 Studien analysiert, die den Zusammenhang zwischen Dropout und Geschlecht untersucht hatten. Von den Untersuchungen, die explizit High-Schools in den Blick genommen hatten, gelangten 27 Studien zum Schluss, dass Mädchen ein höheres Dropout-Risiko hätten, während 20 Studien ergaben, dass Mädchen ein geringeres Dropout-Risiko hätten, und weitere 55 Studien keine signifikanten Geschlechterunterschiede nachweisen konnten (vgl. Rumberger, 2012, S. 182). Auch im deutschsprachigen Raum kann Schulabsentismus nicht eindeutig als männliches oder weibliches Verhalten nachgewiesen werden (Ricking, 2003), dennoch werden im Forschungsdiskurs die Jungen tendenziell mehr mit massiven Absentismus assoziiert (vgl. Stamm et al., 2009, S. 37). In der Schweiz sieht die Situation bezüglich Geschlechts folgendermassen aus: In der SNF-Absentismus-Studie zeigten sich bei den massiven Schwänzerinnen und Schwänzern keine signifikanten Unterschiede bei der Geschlechterverteilung (vgl. Stamm et al., 2009, S. 80) und in der Schulabbrecher-Studie ergab sich der überraschende Befund, dass der Mädchenanteil mit 56% deutlich über demjenigen der Jungen lag (rund 44%) (vgl. Stamm, 2012, S. 81). Somit bestätigt die Situation in der Schweiz die in der Absentismus- und Dropoutforschung vielfach vertretene These, massive Schwänzerinnen und Schwänzer wie auch Dropouts seien vorwiegend männlich, (ebenfalls) nicht.

Des Weiteren untersucht wird auch die Frage nach der Rolle des Migrationsstatus oder des Sprachminderheitsstatus innerhalb dieser Risikogruppe. Für die USA stellte Rumberger (2012) fest, dass zum Beispiel im Jahr 2007 die Dropoutrate bei immigrierten Schülerinnen und Schülern 21% betrug, während sie bei einheimischen Schülerinnen und Schülern nur 8% erreichte. Gleichzeitig war es aber so, dass der Effekt des Immigrationsstatus einerseits innerhalb der verschiedenen ethnischen Gruppierungen stark variierte und andererseits mit der Muttersprache der Migrantinnen und Migranten zusammenhing: Migrantinnen und Migranten aus englischsprachigen Ländern bzw. Migrantinnen und Migranten, die ein höheres Niveau in der Aneignung der englischen Sprache erreichten, wiesen ebenfalls eine geringere Dropoutrate auf (vgl. Rumberger, 2012, S. 183 f.). In der Schweiz sieht die Situation bezüglich Migration wie folgt aus: Weder in der Absentismus-Studie (Stamm et al., 2009, S. 81) noch in der Schulabbrecher-Studie (Stamm, 2012, S. 83) weisen massive Schwänzerinnen und Schwänzer bzw. Dropouts überzufällig häufig eine ausländische Nationalität auf.

Weitere Faktoren, deren Rolle im Zusammenhang mit der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sozialen Risiken untersucht wird, sind Erziehungsstil, Familieneinkommen und Familienstruktur. Befunde zur sozioökonomischen Lage der Herkunftsfamilien zeigen in den USA eindeutig in die Richtung, dass Schülerinnen und Schüler aus Familien mit ei-

nem höheren Status ein geringeres Risiko für Absentismus und Dropout aufweisen als Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem niedrigen Status (vgl. Rumberger, 2012, S. 191), doch weder für Deutschland (vgl. Dunkake, 2010) noch für die Schweiz lässt sich ein eindeutiger Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Familie und Absentismus- und Dropout-Risiko nachweisen. Die Befunde erlauben es nicht, „Schulabsentismus einer bestimmten Lage zuzuschreiben, da dadurch weder das Ausmass an Absenzen berücksichtigt, noch dem Umstand Rechnung getragen wird, dass der sozioökonomische Status einer Familie per se noch kein Prädiktor für Absentismus ist“ (Stamm et al., 2009, S. 38). Ganz konkret zeigte die schweizerische Absentismus-Studie keinerlei signifikante Unterschiede hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sich massive und Gelegenheitsschwänzerinnen und -schwänzer auf die drei untersuchten Statusgruppen (Familien mit hohem, mittlerem oder niedrigem Status) verteilten (vgl. Stamm et al., 2009, S. 89). Die Schulabbrecher-Studie (vgl. Stamm, 2012, S. 83) zeigte zudem, dass die Dropouts im Vergleich mit den Stablen durchschnittlich über einen höheren sozioökonomischen Status verfügten. Somit wurde für die Schweiz in beiden Studien die oftmals formulierte These, Absentismus und Dropout würden mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund der Familie zusammenhängen, nicht bestätigt.

Was dagegen die zwei anderen familialen Faktoren „Familienstruktur“ und „Erziehungsstil“ betrifft, so sind diese für die Situation in der Schweiz von grosser Bedeutung. Wie hinsichtlich der Familienstruktur festgestellt wurde, kommen massive Schwänzerinnen und Schwänzer überzufällig häufig aus Einelternfamilien, die sich signifikant seltener für schulische Belange wie Unterrichtsstoff, Unterrichtsdauer oder Hausaufgaben interessieren (vgl. Stamm et al., 2009, S. 88 ff.). Bei diesen Schülerinnen und Schülern versagt somit die elterliche Zuwendung als Schutzfunktion für Absentismus. In der Schulabbrecher-Studie (Stamm, 2012) war der Effekt des familienstrukturellen Faktors und der elterlichen Zuwendung (negativ manifest in Gewalt) sogar so gross, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu einem eigenen Typ zusammengefasst wurden: 17% der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher zählten zu den „familiär Belasteten“. Angehörige dieser Gruppe werden von familiären Problemen derart vereinnahmt, dass sie die schulischen Anforderungen nicht mehr zu bewältigen vermögen. Familiäre Probleme resultieren dabei entweder aus einer Zergliederung der Kernfamilie (Trennung/Scheidung), aus dem Verlust eines Familienmitgliedes oder aus familiärer Gewalt. Den familiär Belasteten ist gemein, dass sie mit Folgeproblemen konfrontiert wurden, die tiefgreifende Entscheidungen erforderten, die zumeist ohne familiäre Stütze gefällt werden mussten. Wegen des Fehlens dieser Unterstützung – die auch durch andere Personen nicht kompensiert wurde – fühlten sich die Angehörigen dieser Gruppe oft unverstanden, überfordert, hilflos und isoliert (vgl. Stamm, 2012, S. 96 f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Gefährdungstypus „Schülerinnen und Schüler mit sozialen Risiken“ eine Risikogruppe darstellt, die von keinem Bildungssystem und von keiner Schule ignoriert werden darf. Auch wenn sich die Belastungsformen zwischen den Kontinenten und Ländern unterscheiden, so hat für diese Gruppe dennoch der folgende nationenübergreifende Appell Geltung: Schulen müssen zur Kenntnis nehmen, dass Jugendliche von der ausserschulischen Lebenswelt derart überfordert sein können, dass sie für das schulische Lernen keine Zeit oder Kraft mehr haben. In diesen Fällen ist die Schule aufgefordert, die Betroffenen nicht nur auf ihre funktionale Rolle als Schülerin oder Schüler zu reduzieren, sondern sie als Menschen zu begreifen, die ausser den schulischen auch noch andere Anforderungen zu bewältigen haben. Schulen müssen in einem produktiv-pädagogischen Sinne versuchen, diese gefährdete Schülergruppe bestmöglich dabei zu unterstützen (vgl. Braun, 2002, S. 24).

Professionelles Handlungswissen/Unterstützungsmöglichkeiten:

Was das evidenzbasierte Wissen über effektive Massnahmen zur Unterstützung dieses Risikotyps betrifft, lohnt sich besonders der Blick auf die Niederlande, da dort seit 2002 ein Rückgang der Anzahl Dropouts auch bei diesem Typus beobachtbar ist, der auf eine angemessene Unterstützung dieser Schülergruppe zurückzuführen ist (vgl. Hyghen et al., 2012, S. 238 f.). Gemäss der Einschätzung des WRR (2009) macht die Gruppe dieser „überbelasteten Schüler“ rund ein Viertel der Gesamtpopulation der Dropout aus. Daher konzentriert sich die niederländische Politik stark auf diese gefährdete Gruppe. Im Jahr 2012 wurden beispielsweise zusätzlich 30 Millionen Euro bereitgestellt, die für eine typusangemessene Unterstützung dieser Gruppe eingesetzt werden konnten. Da bei dieser Gruppe die Problematik jeweils sehr komplex und umfassend ist, kann nicht eine bestimmte Form von Intervention als wirksam bezeichnet werden, sondern die Errichtung von Interventionsmassnahmen muss immer auf die ganz konkrete Beschaffenheit des Einzelfalls ausgerichtet werden. Was dennoch – trotz aller einzelfallspezifischen Besonderheiten – für die Intervention in all diesen Risikofällen gilt, ist, dass die Problematik dieser überbelasteten Fälle immer einen multidisziplinären Ansatz erfordert: Es muss stets sowohl innerhalb der Schule durch die Bereitstellung von „Bindung“ und „Struktur“ für die Betreuung überbelasteter Schülerinnen und Schüler gesorgt werden, als auch ausserhalb der Schule Hilfe für sie organisiert werden.

Für diese Risikogruppe ergibt sich daher folgender dreifache Auftrag für die Schule:

- *Bezüglich Vernetzung:* Schulen müssen sich öffnen und professionalisieren für eine intensive Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen wie (Schul-)Sozialarbeit, Schulpsychologischem Dienst, Psychiatrie, Suchthilfe, Wohnbegleitung, Resozialisierung etc.

- *Bezüglich der Personalentwicklung von Lehrpersonen:* Lehrpersonen müssen über die typuspezifischen Probleme dieser Gruppe von Schülerinnen und Schüler informiert werden. Durch die Schaffung eines Bezugslehrersystems sollte die Einbindung solcher Schülerinnen und Schüler in die Schule verstärkt werden.
- *Auf Schulebene:* Wie bereits mehrere Studien gezeigt haben (vgl. Hyghen et al., 2012, S. 236; Rumberger, 2012, S. 194) kann eine „optimale“ Zusammensetzung der Schülerschaft im Sinne eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen belasteten und unbelasteten Schülerinnen und Schülern eine dropoutverhindernde Wirkung haben. Solange die Anzahl der benachteiligten Schülerinnen und Schüler 30% der Gesamtpopulation nicht übersteigt, leisten die nicht benachteiligten Schülerinnen und Schüler nicht weniger, die benachteiligten leisten dann aber erwiesenermassen mehr, was in der Folge seltener zu Dropout führt. Angesichts dieses Befunds sollte verstärkt auf die Schülerzusammensetzung geachtet werden.

Aus den USA sind noch weitere evidenzbasierte Massnahmen, die speziell für den Gefährdungstyp „Schülerinnen und Schüler mit sozialen Risiken“ geeignet sind, bekannt (vgl. Hennemann et al., 2012, S. 160 ff.):

- Die Massnahme „Check & Connect“ kann durch die Errichtung eines Bezugslehrer bzw. Mentorsystems in Kombination mit einer lernbezogenen Unterstützung die doppelte Gefährdung, mit der die überbelasteten Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, auffangen. Die Mentorin oder der Mentor kann verhindern, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler von ihren ausserschulischen Problemen überrannt werden, und zugleich wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler den akademischen Anschluss verlieren. Ganz konkret ist das Programm auf diesen zwei Ebenen folgendermassen ausgestaltet: Durch eine Mentorin oder einen Mentor erfolgen eine systematische monatliche Erfassung und eine Auswertung des „schulischen Engagements“ der Schülern oder des Schülers, wobei sowohl der Verhaltensbereich (Abwesenheit [Verspätungen, Fehlen, Schwänzen etc.], Verhalten im Unterricht, Disziplinarmassnahmen, Suspendierungen etc.) als auch der Lernbereich (gesammelte Leistungsergebnisse, Lernfortschritte, Leistungsversagen etc.) dokumentiert und klar abgebildet werden. Diese „Checkliste“ liefert dann die Grundlage für das „Connect“-Element des Programmes: In persönlichen Gesprächen zwischen Mentorin oder Mentor und Schülerin oder Schüler, Eltern und anderen pädagogischen Fachkräften werden Fortschritte und Rückschläge hinsichtlich des angestrebten Schulabschlusses besprochen und angemessene weitere Schritte (Anrufe zu Hause, Hausbesuche, Lernunterstützung etc.) durchgeführt. Zudem werden die betreffenden Schülerinnen und Schüler noch mit spezifischen Problemlösetrainings vertraut gemacht. Die Evaluation

des Programms „Check & Connect“ ($n = 200$) bescheinigt sowohl für den Lernfortschritt als auch für den Verbleib an der Schule hohe Effektstärken.

- Die Massnahme ALAS („Achievement for Latinos through Academic Success“) arbeitet mit ähnlichen Strategien: Auch bei diesem Programm wurde den Teilnehmenden mit hohen sozialen Risiken ($n = 92$ Schülerinnen und Schüler einer High-School in Los Angeles) eine feste Bezugsperson zugewiesen, die – in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern und deren Lehrpersonen – Anwesenheit, Verhalten und Lernfortschritte konsequent überprüfte und rückmeldete. Auch hier wurden zusätzlich noch Strategien der Problemlösung vermittelt. Die Evaluation dieses Programms bescheinigt für den Lernfortschritt eine mittleren und für den Verbleib an der Schule sogar einen starken Effekt.

Die Qualität dieser Programme ergibt sich zum einen dadurch, dass die Einbindung der gefährdeten Schülerinnen und Schüler in die Schule durch eine persönliche Bindung gewährleistet wird, und zum anderen dadurch, dass eine kontinuierliche Problembearbeitung, die das Durchhaltevermögen und das Dranbleiben der Schülerinnen und Schüler im Blick hat, erfolgt. Durch die Vermittlung von Problemlösetechniken wird zudem die Selbstkontrollfähigkeit anvisiert und gefördert, was für die Unterstützung absentismus- und dropoutgefährdeter Schülerinnen und Schüler von hoher Relevanz ist (vgl. dazu Kapitel 4.2.4 zum Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“).

Gefährdungstyp III: Der kombinierte Typ

Diagnosewissen:

Der kombinierte Typ kann entweder so verstanden werden, wie Rowe und Rowe (1992) ihn in ihrer Studie identifizierten, nämlich dass akademische Schwierigkeiten Verhaltensprobleme erzeugen. Er kann aber auch so verstanden werden, wie er von Wehlage und Rutter (1986) bzw. von Hyghen et al. (2012) beschrieben wird, nämlich dass aufgrund sozialer Schwierigkeiten der akademische Anschluss in der Schule verloren geht. Das Problematische an diesem Typus ist, dass sich die zwei Problemlagen gegenseitig verstärken können, was letztendlich zu schulabsentem Verhalten und sogar zu Dropout führen kann. Zusätzlich erschwerend dabei ist der Umstand, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler – wie Davis und Lee (2006) feststellten – dabei oftmals selbst nicht erkennen können, dass auch ihr Fehlen ein Grund für ihre Probleme ist, denn: „The lack of attendance, whether voluntary or imposed, marks a general disengagement from school, ultimately leading to dropout“ (Freeney & O’Connell, 2012, S. 559).

Professionelles Handlungswissen und Unterstützungsmöglichkeiten:

Da beim kombinierten Typus immer sehr komplexe Problemlagen vorliegen, die miteinander in Wechselwirkung stehen, bedarf das Vorgehen bei diesem Typus vorgängig stets einer sehr genauen Analyse. Es muss immer zuerst herausgefunden werden, welcher Faktor den Druck in der momentanen Situation am meisten vergrößert. Dieser Bereich muss dann zuerst bearbeitet werden.

Gefährdungstyp IV: Schülerinnen und Schüler mit schulbezogenen, aber nicht primär akademischen Problemen

Diagnosewissen:

Dieser Gefährdungstyp ist einer, der sich ganz spezifisch aus den Befunden der Absentismus- und Dropoutforschung ableiten lässt und der länderübergreifend auf dieselbe Ursache zurückzuführen ist, nämlich auf die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule machen. Die Antworten aus qualitativen und quantitativen Befragungen von Schülerinnen und Schülern, in denen erhoben wurde, welche Gründe sie dazu veranlassen, zu schwänzen, sich zu verweigern oder im schlimmsten Fall der Schule komplett fernzubleiben, zeugen von einer erstaunlichen länder- und kontinenteübergreifenden Übereinstimmung. Aus grossen amerikanischen Studien, welche „offer reflections from a broad cross-section of the very people who are most affected by the silent epidemic of high school dropouts in America“ (Bridgeland, Dilulio & Burke Morison, 2006, zitiert in Rumberger, 2012, S. 156), geht hervor, dass die interviewten Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher angaben, dass sie zu Dropouts geworden seien, weil der Unterricht nicht interessant gewesen sei (47%), dass sie keine Lust mehr auf Schule gehabt hätten (37%) bzw. dass sie mit ihren Lehrpersonen nicht ausgekommen seien (25%) (vgl. Rumberger, 2012, S. 157). Diese Gründe finden sich auch in mehreren deutschsprachigen Studien.

Aus der deutschen Schulabsentismus-Studie von Hollaschke, Kickartz und Hofmann (2007), in der knapp 2000 Schülerinnen und Schüler der fünften bis zehnten Klassen aus Gesamtschulen im Landkreis Giessen zu Gründen für ihr Schwänzverhalten befragt wurden, geht hervor, dass schulische und persönliche Gründe die häufigsten Auslöser für schulabsentes Verhalten sind (beide jeweils in etwa 40% aller genannten Gründe). Bezüglich schulischer Gründe lautete die mit Abstand häufigste Nennung „keine Lust“ und der am zweitöftesten genannte Grund war „langweiliger Unterricht“. Hollaschke et al. (2007) sehen diese Ergebnisse als Hinweise dafür an, dass es den Lehrpersonen nicht gelinge, bei den Schülerinnen und Schülern genügend Motivation und Interesse für den Unterricht zu wecken. Diese negative Bewertung des Unterrichts zeigt sich einerseits bei den intensiven Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern und andererseits bei Schülerinnen und Schülern der höheren Schulzweige, die sich überdurchschnittlich häufig einen

interessanteren Unterricht erhoffen. Im Zusammenhang mit den Lehrpersonen berichten die Schülerinnen und Schüler, dass sie oftmals dann schwänzen würden, wenn sie „Stress mit Lehrern“ hätten oder wenn die Lehrpersonen selbst fehlen würden (vgl. Holaschke et al., 2007, S. 480 ff.).

Weißbrodt (2007), der schulische Determinanten für Schulverweigerung aus den deutschen PISA-Daten aus dem Jahr 2000 ableitete ($n = 33600$ Schülerinnen und Schüler), stellte fest, dass sich die Bedingungen für Schulverweigerung als ein Zusammenwirken von negativen Beziehungen zu Lehrpersonen, einer negativen Wahrnehmung des Schullebens, Desinteresse am Unterricht und der Schule, schlechten Leistungen sowie störenden und gewalttätigen Verhaltensweisen auffassen lassen (vgl. Weißbrodt, 2007, S. 102). Weitere Befunde, die darauf hindeuten, dass massives Schwänzen aus Problemen mit Lehrpersonen und aufgrund von Langeweile oder Stress erzeugendem Unterricht resultiert, finden sich in der Rostocker Studie (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002, S. 60), in der Delmenhorst-Studie (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002, S. 64 f.), in der Brandenburger Studie (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002, S. 81 ff.) und in der Schulverweigerer-Studie von Oehme (vgl. Oehme, 2007, S. 281 f.).

Auch in der schweizerischen Absentismus- und Dropoutforschung sind Schülerinnen und Schüler mit schulbezogenen, aber nicht primär akademischen Problemen ein Thema. So bestätigte sich in der Absentismus-Studie (Stamm et al., 2009) die Beziehungsproblematik, die zwischen Schwänzerinnen und Schwänzern und Lehrpersonen zu bestehen scheint: Knapp 28% der massiven Schwänzerinnen und Schwänzer bezeichneten ihre Beziehungen zu Lehrpersonen als sehr positiv, während die Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzer ihre Beziehungen zu Lehrpersonen zu 72% als sehr positiv einschätzten. 24% der Schwänzerinnen und Schwänzer bewerteten ihre Beziehungen zu den Lehrpersonen negativ, bei den Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzern waren es lediglich 4% (vgl. Stamm et al., 2009, S. 82). Bezüglich des Bereichs „Unterricht“ gaben massive Schwänzerinnen und Schwänzer deutlich häufiger an, im Unterricht ein negatives Verhalten zu zeigen oder sich während der Unterrichtsstunde aus dem Unterricht „auszuklinken“ (vgl. Stamm et al., 2009, S. 93). Ganz konkret stören massive Schwänzerinnen und Schwänzer nach eigenen Angaben sehr viel häufiger als Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzer den Unterrichtsablauf oder aber sie ziehen sich innerlich zurück und nehmen nicht mehr am Unterrichtsgeschehen teil (13.5% vs. 0.6%). Diese Verhaltensweise ist bei den Jungen noch mehr verbreitet als bei den Mädchen (vgl. Stamm et al., 2009, S. 84).

In der Schulabbrecher-Studie zeigt sich der Gefährdungstyp IV vor allem beim Typus der „Schulmüden“ (31%). Das Hauptmerkmal derjenigen Schülerinnen und Schüler, die dieser Gruppe angehören, ist die Schulumüdigkeit, die häufig das Ergebnis einer problematischen Lehrer-Schüler-Beziehung ist. Die Probleme zwischen den Schülerinnen und Schülern

und ihren Lehrpersonen entstanden oft deswegen, weil die Schülerinnen und Schüler glaubten, in schulischen Belangen (Leistungen) ungerecht behandelt worden zu sein. Wenn auch weitere Anstrengungen zur Verbesserung der Leistungen ohne Erfolg blieben, begann sich die Zusammenarbeit mit der jeweiligen Lehrperson zu verschlechtern. Die Lehrpersonen wiederum fühlten sich von Schülerinnen und Schülern, die die Hausaufgaben nicht erledigen konnten oder wollten, zunehmend provoziert. Oftmals weitete sich das Problem aus – Konflikte mit anderen Lehrpersonen nahmen zu und dehnten sich mitunter sogar bis zur Schulleitung aus. Nicht selten mussten sich die betreffenden Schülerinnen und Schüler dann wegen Regelverstößen vor der Schulleitung verantworten, obwohl sie selbst der Ansicht waren, sich regelkonform verhalten zu haben. Diese Mischung aus schulischen Misserfolgen und eskalierenden Konflikten führte dazu, dass diese Schülerinnen und Schüler an ihren schulischen Fähigkeiten zweifelten. Da sie den Spannungen oftmals nicht mehr gewachsen waren, begannen sie sich von der Schule zu distanzieren und im vermehrten Schulschwänzen eine neue Realität aufzubauen (vgl. Stamm, 2012, S. 92 f.).

Zusammenfassend kann auf der Grundlage der gewichtigen und länderübergreifend übereinstimmenden empirischen Evidenz gesagt werden, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern des Gefährdungstypus IV um eine Risikogruppe handelt, dem die Schule viel mehr Aufmerksamkeit widmen müsste. Oftmals finden jedoch genau diese Schülerinnen und Schüler keine Beachtung, weil sie sich nach aussen hin lange schulkonform verhalten. Lehrpersonen reagieren oftmals erst auf sichtbare Zeichen, wenn sich also die passive Verweigerung bereits in eine aktive gewandelt hat. Oft kommt es dann sogar zur Unterlassung einer Intervention, weil die Abwesenheit der störenden Schülerin oder des störenden Schülers als erleichternd empfunden wird (vgl. Hollaschke et al., 2007; Ricking, 2006; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002).

Professionelles Handlungswissen und Unterstützungsmassnahmen:

Die soeben beschriebenen Befunde bezüglich „langweiliger Unterrichtsgestaltung“ und problematischer Lehrer-Schüler-Beziehungen sind eigentlich als von Schülerinnen und Schülern geäußerte Kritik an Gestaltungsprinzipien der Schule zu lesen. Für eine Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sollten die folgenden Punkte berücksichtigt werden:

- *Abkehr von einer rein funktionalen Sicht auf Schülerinnen und Schüler:* In der Schule müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einen positiven Beziehungsaufbau ermöglichen und echte persönliche Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowohl zeitlich als auch räumlich zulassen.

- *Abkehr von einer kontrollierenden Defizitperspektive:* Erzieherisch-repressive Massnahmen als Antwort auf unangemessenes Verhalten, das die Angehörigen dieses Gefährdungstypus oftmals zeigen, kann wenig zu einer konstruktiven Bearbeitung der Probleme beitragen – im Gegenteil: Solche Massnahmen wirken eher kontraproduktiv. Auf Massnahmen, die nur auf die Überwindung eines vermeintlichen Defizits abzielen, reagieren Schülerinnen und Schüler überwiegend negativ und mit verstärktem Widerstand. Viel effektiver ist dagegen eine Reaktionsweise, die auf eine Förderung des gewünschten Verhaltens abzielt. Die Hintergründe von Fehlverhalten und Versäumnissen sollten thematisiert, aufgearbeitet und mit Unterstützung in eine positive Richtung gelenkt werden. Lehrpersonen selbst sollten in Sachen Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und respektvolles Benehmen Vorbildcharakter haben. Sie sollten darum bemüht sein, Verhaltenserwartungen klar zu äussern und diese zu begründen (vgl. Braun, 2002; Ricking 2006; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002).

Massnahmen, die auf eine erhöhte Akzeptanz des Unterrichts bei den Schülerinnen und Schülern abzielen, sind vielfältig und werden in Kapitel 4.2.4 zum Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“ ausgeführt.

B) „Sicheres“ Schulklima

Ein sicheres, gewaltarmes Klima ist als Grundvoraussetzung dafür anzusehen, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt zur Schule kommen. In der Klasse bildet ein vertrauensvolles Klima, in dem Werte wie gegenseitiger Respekt, Verlässlichkeit in der Einhaltung von Regeln, Verantwortungsübernahme und Gerechtigkeit (der Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern) sowie Fürsorge (der Lehrpersonen für die Schülerinnen und Schüler wie auch der Schülerinnen und Schüler untereinander) (vgl. Meyer, 2004, S. 17) eingelöst sind, die Basis für das Lernen. Ein vertrauensvolles Klima fördert das Lern- und somit auch das Anwesenheitsverhalten.

Dass hingegen ein unsicheres Schulklima zu (Dauer-)Absenzen führen kann, ist ein Befund, der sich in der Absentismus- und Dropoutforschung schon sehr früh abzeichnete. Wehlage und Rutter (1986) konnten nachweisen, dass Schulen ein generelles Problem damit haben, wie Schülerinnen und Schüler ihr Disziplinsystem wahrnehmen. Ihre Befragungen zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Effektivität und Fairness durchgängig sehr grosse Zweifel an der Tauglichkeit der Disziplinsysteme hegten. Das Besondere an diesem Ergebnis ist, dass sich diese Zweifel nicht nur in der Gruppe der Dropouts, sondern bei allen Schülerinnen und Schüler ausmachen liessen: „These data show consistency across all combinations of groups regarding the relative ineffectiveness of school discipline, nor is there any indication of any important differences between stay-ins and dropouts“ (Wehlage & Rutter, 1986, S. 383). Die englische Absentismusforschung

ergab etwa zeitgleich, dass Schulen, die allgemein verbindliche Disziplinvorschriften festlegen, überwachen und gegebenenfalls auch einfordern, besonders hohe Anwesenheitsraten erzielen. Bezüglich der Ahndung von Disziplinkehen wählten erfolgreiche Schulen den Weg der Verstärkung des gewünschten Verhaltens und nicht denjenigen der Bestrafung (vgl. Rutter et al., 1980, S. 153). Demgegenüber erzeugten Schulen, die den sanktionierenden und strafenden Ansatz verfolgten, kontraproduktive Effekte: Je häufiger disziplinierend eingegriffen wurde, desto mehr unangemessenes Störungsverhalten wurde festgestellt (vgl. Rutter et al., 1980, S. 148). Der Befund, dass Schulen mit einem schlecht entwickelten Disziplinsystem mehr Dropouts produzieren, ist einer, der sich über Jahrzehnte hinweg bis heute vielerorts immer wieder zeigte (vgl. Baier, 2012; Lee & Burkham, 2003; Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler, 2010; Ricking, 2006; Rumberger, 2012; Rumberger & Palardy, 2005; Stamm, 2012; Weißbrodt, 2007).

Im Extremfall führt ein schlechtes Klassen- und Schulklima zur Entstehung von Mobbing, aus dem dann ein Schulmeidungsverhalten resultieren kann. Diesbezüglich zeigt die Absentismus- und Dropoutforschung, dass das Verhalten von Lehrpersonen auf zweierlei Arten als entscheidende Wirkkraft bezüglich der Förderung bzw. Verminderung von Mobbing anzusehen ist. Die Studie von Baier (2012), die mit den Daten einer für Deutschland repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe arbeitete, belegte klar: Wenn Lehrpersonen ihre Fürsorgepflicht durch eine Kultur des Nichthinschauens verletzen, verstärken sie das Gewalt- und Schwänzverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler. Zudem gelangte die Studie zum Ergebnis, dass Lehrpersonen vielerorts auch ihren Sinn für Gerechtigkeit vernachlässigen, sich ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber aggressiv verhalten (sie lächerlich machen oder gemein behandeln) und dadurch sowohl zum Schwänzen anregen (vgl. Baier, 2012, S. 58) als auch das Störverhalten unter den Schülerinnen und Schülern fördern, weil „dort, wo Lehrkräfte mobben, auch Schüler häufiger aggressive Verhaltensweisen zeigen“ (Baier, 2012, S. 49). Schülermobbing steht somit in einem Zusammenhang mit Lehrermobbing. Die grosse Anzahl von Studien, in denen Schülerinnen und Schüler als Grund für ihr Fehlen „Probleme mit Lehrpersonen“ angaben (vgl. Hollaschke et al., 2007; Oehme, 2007; Ricking, 2006; Rumberger, 2012; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002; Stamm, 2012), verweist zudem darauf, dass Lehrermobbing ein Verhalten ist, mit dem sich Schülerinnen und Schüler oftmals konfrontiert fühlen.

Konkret für die deutsche Schweiz zeigt die Absentismus-Studie (Stamm et al., 2009), dass massive Schwänzerinnen und Schwänzer den allgemeinen Umgangston deutlich schlechter bewerteten als Nicht-Schwänzerinnen und Nichtschwänzer (vgl. Stamm et al., 2009, S. 82). Die Lehrpersonen wiederum gaben an, dass sie sich in ihrem schulischen Alltag am stärksten von der Rücksichtslosigkeit der Schülerinnen und Schüler untereinander

der, am zweitstärksten vom fehlenden Respekt gegenüber Erwachsenen, am drittstärksten von Mobbing und am viertstärksten von Gewalt unter den Schülerinnen und Schülern belastet fühlen würden (vgl. Stamm et al., 2009, S. 135). In der Schulabbrecher-Studie wurden schulische Mobbingsituationen so häufig identifiziert, dass dies zur Bildung eines eigenen Typus führte. Charakteristisch für diese Gruppe der „Gemobbten“ (16%) sind vorwiegend Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern, ein zunehmendes Unwohlsein im Schulalltag, ein als schlecht empfundenes Schulklima sowie schlechte Schulleistungen. Mobbingattacken erlebten diese Schülerinnen und Schüler in Form von Blossstellungen, Einschüchterungen, Beschimpfungen, Telefonterror und gewalttätigem Verhalten. Diese Übergriffe konnten auch durch das Eingreifen von Lehrpersonen nicht aufgehalten werden. Die schliesslich eskalierenden Konflikte führten zu einer psychischen Instabilität und einem gesteigerten Unwohlbefinden in der Schule, auf das mit Schwänzen reagiert wurde. Diese Notlösung führte schliesslich zum Schulabbruch, der meist von den Eltern initiiert wurde. Die Tatsache, dass die Betroffenen während der Mobbingsituation nicht auf Bezugspersonen zurückgreifen konnten, beschleunigte diese Fehlentwicklungen (vgl. Stamm, 2012, S. 89 f.).

Absentismus- und Dropoutstudien identifizierten noch eine weitere Ursache, die für die Entstehung eines unsicheren, gewalttätigen Schulklimas verantwortlich sein könnte: Massiver Absentismus ist überzufällig häufig mit dem Verüben von Delikten verbunden (vgl. Frings, 2007; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002; Stamm et al., 2009), während für Dropout auf der Sekundarstufe ein enger Zusammenhang mit risikobehaftetem Sozialverhalten nachgewiesen werden konnte (vgl. Hennemann et al., 2012). Allerdings gibt es dafür, dass sich das Devianzverhalten von Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern auch in der Schule zeigt, nur vereinzelte Hinweise. Bislang legen die Forschungsergebnisse lediglich die Vermutung nahe, dass deviante Schülerinnen und Schüler auch in der Schule gewalttätig sind bzw. von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern tendenziell als gewaltbereiter wahrgenommen werden (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Konkret für die deutsche Schweiz zeigt sich für die Gruppe der delinquenten Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher (16%), dass sich ihr hohes Aggressionspotenzial oft auch in der Schule entlädt (vgl. Stamm, 2012, S. 93). Schulschwänzen als eine Form schuldevianten Verhaltens kann somit mit Gewaltakten in der Schule einhergehen; der verallgemeinernde Schluss, dass Schulschwänzerinnen und Schulschwänzer wie auch Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher in der Schule in hohem Masse gewalttätig seien, kann jedoch nicht gezogen werden.

4.2.4 Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“

A) Bereich „Lehren“

Obwohl aus der Forschung deutliche Hinweise dafür hervorgehen, dass Verursachungsfaktoren für Absentismus und Dropout auch auf der Ebene des Unterrichts zu finden sind, wurde bis anhin weder eine systematische Erforschung dieses Zusammenhangs vorgenommen, noch wurden Prinzipien eines effektiven Unterrichts als integrale Bestandteile von Dropoutinterventionen und -programmen begriffen. Bost und Riccomini (2006) führen dies darauf zurück, dass es für Schuladministrationen einfacher sei, Überwachungssysteme für Absentismus und Dropout zu installieren, als Veränderungen auf der Ebene der Lehr- und Lernprozesse zu fordern und herbeizuführen (vgl. Bost & Riccomini, 2006, S. 304). Wie jedoch die Befunde zu Gefährdungstyp I (Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten) und zu Gefährdungstyp IV (Schülerinnen und Schüler mit schulbezogenen, aber nicht primär akademischen Problemen wie Langeweile, schlechten Beziehungen zu Lehrpersonen, Mobbing, fehlender Identifikation mit der Schule etc.) zeigen, gibt es genügend Anlass, um Prinzipien „guten Unterrichts“ nicht länger nur als „inconspicuous strategy for dropout prevention“ (Bost & Riccomini, 2006, S. 301) zu begreifen, sondern als Schlüsselfaktor, der zur Erhöhung von Anwesenheit und Verminderung von Dropout führen kann.

Forderungen, die im Zusammenhang mit der Reduzierung von Absentismus- und Dropoutraten auf eine Veränderung des Unterrichts abzielen, werden im Forschungsdiskurs zwar häufig gestellt (Braun, 2002; Hillenbrand, 2009), bis jetzt jedoch noch nicht gezielt weiterverfolgt. Evidenzbasierte Hinweise bezüglich wirksamer Massnahmen auf der Unterrichtsebene kommen daher aus anderen Forschungsrichtungen. Bost und Riccomini (2006) greifen auf den evidenzbasierten Wissensfundus der Forschung über Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen zurück, die ein doppelt so hohes Dropoutrisiko aufweisen wie Schülerinnen und Schüler ohne Beeinträchtigungen im akademischen Bereich („learning disabilities“: LD) oder im emotionalen und Verhaltensbereich („emotional and behavioral disorders“: EBD) (vgl. Bost & Riccomini, 2006, S. 301). Das Risiko dieser beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Abwesenheit, Schulversagen, Fehlverhalten und Entwicklung eines schlechten Selbstwertes erhöht sich zudem beträchtlich, wenn sie in Regelklassen integriert werden, in denen keine besondere Unterstützung für sie vorgesehen ist. Das Forschungswissen, das zum Zwecke einer angemessenen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit LD und/oder EBD ermittelt wurde, kann aufgrund der ähnlich gelagerten Problematik auch auf die Unterstützung schulabsentismusgefährdeter Schülerinnen und Schüler übertragen werden. Entsprechend leiteten Bost und Riccomini (2006) aus der Forschung über LD und EBD zehn „Principles of Effective

Instruction and School Engagement“ ab, die vor allem auf eine Optimierung der folgenden beiden Dimensionen des Unterrichts abzielen (vgl. Bost & Riccomini, 2006, S. 305 ff.):

1) *Aktives, selbstständiges Lernen*

Die Zeit, in der die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und selbstständig mit relevanten Lerneinheiten beschäftigen, muss deutlich erhöht werden. Dadurch wird die Wichtigkeit des eigenständigen bzw. selbstregulierten Lernens als Ergänzung zum angeleiteten Lernen (vgl. Berner, Fraefel & Zumsteg, 2011) betont. Damit die eigenen Lernziele auch selbstständig umgesetzt werden können, muss Wert auf die Entwicklung von Lerntechniken und metakognitiven Strategien gelegt werden. Auf diese Weise kann zugleich auch einer bei vielen lernschwachen Schülerinnen und Schülern beobachtbaren Autonomie-schwäche (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 51) entgegengewirkt werden. Das eigenständige Lernen muss zudem mit einer individuellen Leistungsmessung verbunden werden: Bewertungen und Rückmeldungen von Lernergebnissen, die sich an einer individuellen und nicht an einer sozialen oder kriterialen Bezugsnorm (angestrebte Leistungsstandards) orientieren, haben die günstigsten Auswirkungen auf die Leistungsmotivgenese von Schülerinnen und Schülern (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 64; vgl. auch Hasselhorn & Gold, 2013, S. 174). Eine Steigerung des aktiven Lernverhaltens kann des Weiteren durch das vermehrte Lernen in Partner- und Gruppenarbeiten ermöglicht werden. Durch einen verstärkten Einbezug lebensweltlicher Themen und die Einführung von Mitbestimmungsrechten bei der Gestaltung des Unterrichts kann das Interesse an Schule und schulischen Inhalten wieder erhöht werden.

2) *Ermöglichen von Kompetenzerfahrungen*

Speziell betont wird auch im Zusammenhang mit beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern das Festhalten an hohen Erwartungen, da sonst gilt: „students quickly lose sight of the relevance and importance of school after experiencing the same seemingly irrelevant content and low expectations year after year, and they eventually choose not to participate“ (Bost & Riccomini, 2006, S. 306). Auch die lernschwachen Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit haben, Erfolgserlebnisse erreichen zu können, was sowohl durch individualisiertes Scaffolding als auch durch individualisiertes Feedback ermöglicht werden sollte.

Betrachtet man diese beiden Forderungen, dann wird klar, wie Unterricht gestaltet werden muss, um zur Verbesserung des Anwesenheitsverhaltens von Schülerinnen und Schülern beizutragen: Der Unterricht muss vor allem so gestaltet sein, dass er jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler Möglichkeiten eröffnet, auf individuellem Wege zu lernen. Bezieht man diese Forderung auf die vier unterschiedlichen Risikotypen von Schulabsentismus, dann wird diese Annahme dadurch eindeutig bekräftigt, da sich die

vier Gruppen sowohl bezüglich ihrer kognitiven Lernvoraussetzungen als auch bezüglich ihrer Fähigkeiten, sich überhaupt auf das Lernen einzulassen, unterscheiden. Die überforderten Schülerinnen und Schüler des Risikotyps Ia mit akademischen Schwierigkeiten benötigen eine ganz andere Form von personalisierter Lernunterstützung als die unterforderten leistungsstarken Schülerinnen und Schüler des Risikotyps Ib. Für die Schülerinnen und Schüler des Risikotyps IV wiederum, denen vor allem die Langeweile im Unterricht zu schaffen macht, müsste vor allem eine Motivations- und Interessensförderung im Zentrum stehen. Dafür müsste ihnen die Möglichkeit geboten werden, „eigene“ Themen und Fragen in den Unterricht einzubringen und zu behandeln. Die Schülerinnen und Schüler des Risikotyps II schliesslich werden aufgrund ihrer sozialen Situation oftmals dermassen von ihren persönlichen Problemen vereinnahmt, dass sie zwar in der Lage sind, in den Unterricht zu kommen, sich aber ausserstande sehen, sich punkt- und zeitgenau mit zwanzig anderen Schülerin und Schülern in einen gemeinsamen Lernprozess, der von der Lehrperson für alle gemeinsam instruiert wird, einzuklinken. Der Unterschiedlichkeit, die diese Risikotypen aufweisen, kann ein Unterricht nur dann gerecht werden, wenn er so gestaltet ist, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kognitiven und individuellen Lernvoraussetzungen auf jeweils individuellem Wege gemeinsam beschult werden können.

Die andere Hauptgefährdung, die für alle Risikotypen besteht und die sich auf der Unterrichtsebene zeigen und auswirken kann, ist das Vorhandensein einer schlechten Beziehung zu den Lehrpersonen (vgl. Kapitel 4.2.3). Um dieser Gefährdung entgegenwirken zu können, muss das individuelle Lernen innerhalb eines geschützten und sicheren Rahmens vonstattengehen können. Im Zusammenhang mit der Erhöhung des Anwesenheitsverhaltens gilt die Optimierung von Klassenmanagementprozessen im Forschungsdiskurs als vielversprechendster Faktor (vgl. Hillenbrand, 2009), der auf der Ebene des Unterrichts eingesetzt werden kann. Die diesbezüglichen Empfehlungen implizieren eine Abkehr vom traditionellen behavioristischen Klassenmanagementansatz, in dessen Rahmen die Lehrperson vorwiegend durch Belehrung und Sanktionen auf Disziplinschwierigkeiten reagiert, und wenden sich stattdessen moderneren Ansätzen zu. Diese fördern im Gegensatz zum reaktiven Verhalten im traditionellen Ansatz ein vorsorgendes, vorausplantes Lehrverhalten sowie ein bestimmtes Führungsverhalten. Auf diese Weise sollen Lernumgebungen erzeugt werden, in denen störende Verhaltensweisen gar nicht erst auftreten sollten. Referenzgrössen sind dabei einerseits der Ansatz von Kounin (1976), der Klassenmanagement als konstruktives Agieren in der Klasse begreift, und andererseits der Ansatz von Evertson, Emmer, Clements und Worsham (1994), der Klassenmanagement als vorausschauendes Handeln auffasst (vgl. Wellenreuther, 2013, S. 306 ff.).

Eine Sonderform des Klassenmanagements, für welche der empirische Beleg vorliegt, dass durch ihren Einsatz sowohl die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern als auch diejenige von Lehrpersonen erhöht werden kann, ist der personenzentrierte Klassenmanagementansatz von Freiberg und Lamb (2009). Dieser bringt den personenzentrierten Ansatz aus der humanistischen Psychologie von Rogers (1951) mit Konzepten von Klassenmanagement in Verbindung. Im Gegensatz zu traditionellen Klassenmanagementansätzen, in denen die Lehrperson die alleinige Verantwortung für die Herstellung und die Bewahrung von Disziplin trägt (vgl. Wellenreuther, 2013, S. 285 ff.), wird die Verantwortung sowohl für die Disziplin als auch für das Lernen im personenzentrierten Ansatz von der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern gemeinsam wahrgenommen. Daraus resultieren die folgenden Vorteile für Schülerinnen und Schüler (vgl. Freiberg & Lamb, 2009, S. 102 ff.): Der personenzentrierte Ansatz der Klassenführung fördert

- die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern. Die Lehrperson wird nicht primär als Überwachungsperson, sondern als Lernbegleiterin und Lernermutigerin wahrgenommen (sozial-emotionale Dimension der Beziehung);
- die Verbundenheit mit der Schule. Diese resultiert sowohl aus den bedeutsamen persönlichen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern als auch durch die Verantwortungsübernahme von wichtigen Aufgaben im Klassenzimmer durch die Schülerinnen und Schüler (Schülerinnen und Schüler übernehmen zum Beispiel in Abwesenheit der Lehrperson stellvertretend deren Rolle);
- ein positives und sicheres Lernklima, das die Voraussetzung für Kreativität und Lernen darstellt;
- das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen durch die gemeinsame Verantwortungsübernahme für Disziplin und Lernen.

Der personenzentrierte Klassenmanagementansatz von Freiberg und Lamb (2009) wurde im CMCM-Modell¹¹ mit dem Ansatz der kooperativen Disziplin zusammengeführt und daraufhin auch in einer breiten Palette von Bildungsinstitutionen (von der Kindergarten- bis zur Sekundarstufe) in den USA und in England implementiert und getestet. Dabei zeigte sich, dass durch den personenzentrierten Ansatz eine erhöhte Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern wie auch von Lehrpersonen, eine Verbesserung der Lernleistung

¹¹ CMCM: „Consistency Management and Cooperative Discipline Program“; diese Modell betont die Dimension eines klaren und übersichtlichen Supportsystems in der Klasse, wobei Schülerinnen und Schüler als aktive Teilnehmende und nicht als passive Zuhörende des Unterrichts aufgefasst werden. Zudem wird die gemeinsam Verantwortung für Disziplin und Lernen betont. (vgl. Freiberg & Lamb, 2009, S. 104).

(auch im Sinne von besseren metakognitiven Strategien und Lernen in Zusammenhängen) und eine Verminderung von Verhaltensproblemen erreicht werden konnten. Den Lehrpersonen ermöglichte dieser Ansatz eine Erweiterung ihres Methodenrepertoires hinsichtlich verstärkter Anwendung kooperativer Lernformen und eine effektive Nutzung von Zeitfenstern für direkte Instruktion (vgl. Freiberg & Lamb, 2009, S. 104).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich eine didaktische Qualität von Lehr- und Lernformen zur Förderung schulabsentismusgefährdeter Schülerinnen und Schülern daraus ergibt, dass Formen des personalisierten Lernens mit einem personenzentrierten Ansatz der Klassenführung verbunden werden. Durch die Schaffung des persönlichen Bezuges sollte Unterricht vermehrt „bindungs- und haltfähiger“ werden.

B) Bereich „Lernen“

Aus den Befunden der Absentismus- und Dropoutforschung gehen vor allem zwei Forderungen an die Lernunterstützung von absentismusgefährdeten Schülerinnen und Schülern hervor: Das Lernen muss 1) die Entwicklung des Selbstwertes und 2) die Entwicklung von Selbstkontrollkompetenz und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fördern. Diese zwei Aspekte, die jeden Lernprozess begleiten, werden nachfolgend ausführlich dargelegt, da sie für die Verminderung von Absentismus von herausragender Bedeutung sind, aber meist vernachlässigt werden.

1) Das Selbstwertproblem bei Absentismus und Dropout

Den theoretischen Ausgangspunkt für die Selbstwertproblematik bildet das Frustrations-Selbstwert-Modell von Finn (1989), das zugleich als negatives Gegenstück zu seinem Partizipations-Identifikations-Modell gelesen werden kann. Das Modell beschreibt den Prozess des inneren Abwendens von der Schule für Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten (Gefährdungstyp Ia) wie folgt: Andauernde schulische Misserfolge führen zu Frustrationen, die den Selbstwert beeinträchtigen. Um ihren Selbstwert, der durch eine lang andauernde Erfahrung des Misserfolgs stark bedroht wird, zu schützen und zu erhalten, beginnen die betreffenden Schülerinnen und Schüler, Auswege aus dieser Misere zu suchen. Sie ziehen sich entweder vom schulischen Kontext zurück (durch innere Abkehr vom Unterricht oder durch Fehlen: Vermeidung der Misserfolge) oder/und verhalten sich gegenüber diesem schulischen Kontext oppositionell (Verleugnung der Misserfolge). Eine andere Variante besteht darin, dass sie andere Orte und Aktivitäten aufsuchen, in denen sie Erfolge erzielen können (Sublimation der Misserfolge). Mitunter werden Jugendliche sogar delinquent, um ihren Selbstwert zu erhöhen. Das eigentliche Problem – die Lernschwäche – mutiert somit zu einem Verhaltensproblem und bleibt häufig unbemerkt und unbehandelt. Im Extremfall endet dieser Prozess der inneren Abkehr und des oppositionellen Störverhaltens in einem Schulabbruch, der dann als das

letzte von vielen bereits vorangegangenen negativen Erlebnissen angesehen werden kann (vgl. Finn, 1989, S. 118 ff.). Das Frustrations-Selbstwert-Modell liefert eine gewichtige erste Erklärungsgrundlage, die theoretisch auf den Zusammenhang zwischen einem verminderten Selbstwert und einer erhöhten Absentismus- bzw. Dropoutgefährdung hinweist. Für diesen theoretischen Zusammenhang finden sich aber auch genügend empirische Belege, die im Folgenden aufgeführt werden (vgl. Finn, 1989, S. 120 f.).

Reid (1984) stellte in seiner Untersuchung fest, dass die 77 von Absentismus betroffenen Schülerinnen und Schüler seiner Stichprobe im Unterschied zu den Schülerinnen und Schülern mit regelmässigem Schulbesuch fast mehrheitlich über ein negatives allgemeines und ein negatives akademisches Selbstkonzept verfügten. Auch die Studien von Combs und Cooley (1968) sowie Bachman, O'Malley und Johnston (1978) identifizierten signifikant niedrigere Selbstwertgrößen für Dropouts als für Schulverbleiberinnen und Schulverbleiber. Die Studie von Wehlage und Rutter (1986) wiederum untersuchte, wie sich Dropouts, Verbleiberinnen und Verbleiber sowie Graduierte bezüglich der Entwicklung ihres Selbstwertes und ihrer Kompetenz zur Selbstkontrolle (bzw. ihrer Selbstregulationsfähigkeit, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und Kontrolle über äussere Bedingungen zu gewinnen) voneinander unterscheiden. Bezüglich der Entwicklung des Selbstwertes war in allen drei Gruppen ein Zuwachs zu verzeichnen. Als bemerkenswert stellte sich heraus, dass die Graduierten am Ende der High-School über einen etwa gleich grossen Selbstwert verfügten wie die Dropouts. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass dieses deckungsgleiche Ergebnis bei den beiden Gruppen auf unterschiedliche Verursachungsfaktoren zurückzuführen ist: Während Graduierte ihren hohen Selbstwert aus ihrem grossen schulischen Erfolg ziehen, ist er bei den Dropouts auf ihre positiven auserschulische Erfahrungen zurückzuführen. Das bedenklichste Ergebnis ergibt sich jedoch für die Gruppe der Verbleiberinnen und Verbleiber: Die Tatsache, dass diese Gruppe am Ende der Schulzeit über den geringsten Selbstwert verfügte, ist als schlechtes Indiz für die Schule hinsichtlich der Unterstützung der Entwicklung dieser Persönlichkeitseigenschaften zu werten (vgl. Wehlage & Rutter, 1986, S. 387). Aus diesem Befund kann gefolgert werden, dass der Zusammenhang zwischen Selbstwert und Rückzug als sehr komplexes Phänomen betrachtet werden muss und dass es von entscheidender Bedeutung ist, in Untersuchungen zwischen dem allgemeinen Selbstwert einer Person und ihrem akademischen Selbstwert zu unterscheiden: „Although self-concept can be viewed and measured as a general construct, scholars have come to realize that it is multidimensional and should be measured with respect to a particular domain, such as academic self-concept or self-concept with respect to reading“ (Rumberger, 2012, S. 180). Neuere Studien, die die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auf der Sekundarstufe in den Blick nahmen, wählten daher vermehrt einen Forschungszugang, der klar auf

die Einschätzung des akademischen und nicht auf die Einschätzung des allgemeinen Selbstkonzeptes abzielt.

Die schweizerische Schulabsentismus-Studie stellte diesbezüglich fest, dass die massiven Schwänzerinnen und Schwänzer häufiger ein negatives Leistungsselbstkonzept aufweisen als die Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzer: Lediglich 16% hatten ein positives Leistungskonzept, während sich in der Vergleichsgruppe gut 58% positiv einschätzten. Bei den Jungen verfügten innerhalb der Gruppe der massiven Schwänzer knapp 32% über ein negatives Leistungsselbstkonzept, bei den Nichtschwänzern waren es nur 5%. Bei den Mädchen zeigt sich ein ähnliches Bild, die Unterschiede sind jedoch weniger auffällig (vgl. Stamm et al., 2009, S. 84 f.). Des Weiteren geht aus einer kleineren Londoner Studie (Archer & Yamashita, 2003) hervor, dass die Entscheidung von Schülerinnen und Schülern, die High-School zu verlassen, auf ein negatives Leistungskonzept zurückzuführen ist. Der Gedanke, nicht gut genug zu sein und die eigenen Grenzen erreicht zu haben, veranlasst Schülerinnen und Schüler gemäss dieser Untersuchung dazu, sich nicht weiter der Schule zugehörig zu fühlen und ihren Platz woanders zu suchen (vgl. Freney & O'Connell, 2012, S. 559).

Auch die australische Längsschnittstudie von Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh und McInerney (2012) untersuchte die akademische Selbstwertentwicklung von 1866 High-School-Schülerinnen und High-School-Schülern (vgl. Green et al., 2012, S. 1111 ff.). Das Anliegen der Studie bestand darin, die Leistungsentwicklung nicht nur als rein kognitiven Prozess, sondern auch als „psychoedukatives“ Konstrukt zu erfassen. Leistungsperformanz wird daher als Ergebnis von kognitiver Leistungsentwicklung *und* der Entwicklung von Motivation, akademischem Selbstkonzept und Engagement angesehen. Den theoretischen Hintergrund der Studie liefert das Selbstsystem-Modell der motivationalen Entwicklung von Skinner (vgl. Skinner, Marchand & Kinderman, 2008; Skinner, Kinderman, Connell & Wellborn, 2009), welches – ähnlich wie das Frustrations-Selbstwert-Modell – davon ausgeht, dass die Erfahrungen, die ein Individuum (Schülerin/Schüler) in einem Kontext (Schule) macht, in einer dynamischen Wechselbeziehung mit der Entwicklung seines Selbst, seines Engagements und seines „Outcomes“ (Leistungsperformanz) stehen. Die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in der Schule machen, beeinflussen somit, wie sie ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen. Das Modell postuliert, dass diese Selbstbeurteilung letztendlich die emotionale Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit beeinflussen, woraus sich dann wiederum das Verhalten der Schülerinnen und Schüler (Engagement oder Rückzug) voraussagen lässt. Ähnlich wie bei Finn (1989) wird auch in diesem Modell entweder ein Teufels- oder ein Gelingenskreislauf nachvollziehbar gemacht:

Effects of each component in the self-system model on its corresponding component over time (feed-forward effects) form a cycle that represents a continuous process of

students' motivated engagement with their academic tasks/activities. This cycle explains why students who begin their school academically engaged become more so, whereas students who start out academically disaffected become gradually more so as they progress through school. (Skinner et al., 2009, zitiert in Green et al., 2012, S. 1112)

Die Studie von Green et al. (2012) stellte bei ihrer Untersuchung der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler folgende Ereignisabfolge fest: Das akademische Selbstkonzept bestimmt zusammen mit der Motivation die emotionalen Einstellungen zur Schule. Die Emotionen wiederum beeinflussen das Verhalten (Partizipations- und Absentismusverhalten), welches letztendlich die Leistungsperformanz beeinflusst (vgl. Green et al., 2012, S. 1119). Die Bedeutung dieses Befunds besteht darin, dass er belegt, dass die emotionale Einstellung einer Schülerin oder eines Schülers bzw. das emotionale Engagement als Prädiktor für das spätere Verhalten gesehen werden muss. Das heisst, dass emotionale Beeinträchtigungen von „scheiternden“ Schülerinnen und Schülern bereits vor dem Auftreten von Verhaltensschwierigkeiten vorhanden sein müssen – doch sind sie auch vor ihrer Manifestation im Verhaltensbereich erkennbar? Auch dieser Frage ist die amerikanische Dropoutforschung nachgegangen, so etwa die Längsschnittstudie von Alexander, Entwisle und Kabbini (2001). Für die Untersuchung wurde ein grosses Spektrum von Informationen zu emotionalen Einstellungen und Verhaltensweisen von einer Schülerkohorte aus Baltimore (von der ersten bis zur neunten Klasse) gesammelt. Erfasst wurden die Erwartung und die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Graduierung, ihr Kompetenzgefühl und ihr schulisches Commitment. Alle Ergebnisse zu Einstellungen und Verhaltensweisen wurden pro Klassenstufe zu eigenen Konstrukten zusammengefasst, sodass deren unterschiedliche Effekte für die einzelnen Klassenstufen herausgefiltert werden konnten. Dabei erwies sich, dass Effekte auf der Verhaltensebene, die auf einen späteren Dropout hinweisen, schon in der ersten Klassenstufe sichtbar sind. Die emotionalen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler ($n = 661$) zeigten demgegenüber erst ab der neunten Klassenstufe Effekte hinsichtlich eines möglichen Schuldrops (vgl. Rumberger, 2012, S. 179).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Theorie und Empirie von Absentismus- und Dropoutforschung bezüglich der Grösse „Selbstwert“ folgende Erkenntnisse nahelegen: Wenn bei Schülerinnen und Schülern mit akademischen Schwierigkeiten Lernprobleme auftreten, tangiert dies immer auch ihre emotionale Befindlichkeit, was am Selbstwert kratzt, Inkompetenzerfahrungen verursacht, die Motivation drosselt und zum Verlust des Glaubens an die eigenen Fähigkeiten führt. Wird diese emotionale Beschädigung nicht von wohlwollenden Lehrpersonen aufgefangen, dann entwickelt sie sich oftmals in eine defizitäre Verhaltensweise. Das Problem besteht darin, dass sich emotionale Beeinträchtigungen erst (viel) zu spät zeigen, Verhaltenseffekte hingegen von

Anfang an sichtbar sind und auf das Risiko eines Dropouts hinweisen können. Zudem sind emotionale Beeinträchtigungen – im Gegensatz zu Verhaltensdefiziten – für Interventionen nur schwer zugänglich. Für eine anwesenheitsfördernde Gestaltung von Lernprozessen ergibt sich daher die folgende Forderung: Da Verhaltensprobleme oftmals in emotionalen Problemen ihren Ausgang nehmen, müssen Lehrpersonen lernen, diese zwei Dimensionen auseinanderzuhalten. Verhaltensauffälligkeiten sind als Indikatoren für Problemlagen zu lesen; um dem tatsächlichen Problem auf die Spur zu kommen, müssen jedoch vertiefende Analysen durchgeführt werden. Befunde aus der aktuellen Lehr- und Lernforschung weisen darauf hin, dass der Stärkung des Selbstwertes beim Lernen generell mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Was die überfachlichen Kompetenzen bei der Gestaltung von Lernprozessen betrifft, geht es Hattie (2013) zufolge vor allem darum, „das Selbstbewusstsein der Lernenden zu stärken, ihre Selbstreflexion beim Lernen und realistische Selbstwirksamkeitserwartungen systematisch aufzubauen, um zunehmend ein selbständiges, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen zu entwickeln“ (Höfer & Steffens, 2012, S. 2).

2) Das Problem der Selbstkontrollkompetenz und der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Absentismus und Dropout

Lernen und Lernförderung von absentismusgefährdeten Schülerinnen und Schülern müssen neben dem Selbstwert auch die Dimensionen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Selbstkontrollkompetenz berücksichtigen und stützen. Auch für diese Forderung liefert die Absentismus- und Dropoutforschung empirische Belege. So zeigte die Dropoutstudie von Wehlage und Rutter (1986) hinsichtlich der Entwicklung der Selbstkontrollkompetenz schon sehr früh, dass bei allen drei untersuchten Schülergruppen (Dropouts, Verbleiberinnen und Verbleiber sowie Graduierte) zwar grundsätzlich ein Zuwachs feststellbar war, die zukünftigen Collegebesucherinnen und Collegebesucher diesbezüglich jedoch am meisten profitierten: Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gewannen demnach auch mehr Kontrolle über äussere Lebensumstände. Dropouts folgten bezüglich der Entwicklung der Selbstkontrollfähigkeit auf die Graduierten, wobei der relativ hohe Wert abermals auf die Teilnahme am ausserschulischen Leben zurückzuführen war. Die Schule selbst trug somit nicht zur Entwicklung einer hohen Selbstkontrollkompetenz bei den Dropouts bei. Der Befund, dass das Ergebnis für die Verbleiberinnen und Verbleiber erneut am geringsten ausfiel, ist mit Blick auf die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung erneut als schlechter Ausweis für Schulen zu werten. Zudem deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass die Dropouts durch ihren Verbleib in der Schule bei der Entwicklung dieses Aspekts beeinträchtigt wurden (vgl. Wehlage & Rutter, 1986, S. 387 f.). Auch in drei anderen Studien (Alexander et al., 2001; Ekstrom, Goertz, Pollack & Donald, 1986; Rum-

berger, 1983), in denen die Selbstkontrollkompetenz¹² untersucht wurde, konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Schülerinnen und Schülern, die über ein mangelndes Kontrollgefühl verfügten („external control“), und Dropout, festgestellt werden.

Im Sinne einer Anwesenheitsförderung ist es des Weiteren angebracht, die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Entwicklung der Selbstkontrollkompetenz zu richten, sondern auch auf die Entwicklung von Selbstkontrollüberzeugungen zu achten. Da diese Dimension des Lernens bis jetzt wenig beachtet wurde, ist es sinnvoll, sie zuallererst näher zu beschreiben. Dies lässt sich sehr gut anhand der Längsschnittstudie von Skinner, Zimmer-Gembeck und Connell (1998) tun, die die Determinanten bei der Entwicklung von Kontrollüberzeugungen ($n = 1600$ Schülerinnen und Schüler von der dritten bis zur siebten Klassenstufe) mitsamt den daraus resultierenden Folgewirkungen untersuchte (vgl. Haselhorn & Gold, 2013, S. 174 ff.). Kontrollüberzeugungen sind Teil des lern- und leistungsrelevanten Selbstkonzeptes einer Person und werden durch die Lernumgebung – in der Studie konkret operationalisiert durch die Gesamtheit des instruktionalen Verhaltensmusters einer Lehrperson – massgeblich beeinflusst. Es zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrperson als warmherzig, zuverlässig und in ihrem Verhalten als vorhersagbar beschrieben, ein besonders positives Muster eigener Kontrollüberzeugungen entwickelten, die dann wiederum mit einer aktiven Unterrichtsbeteiligung und besseren Schulleistungen einhergingen. Schülerinnen und Schüler hingegen, die ihre Lehrpersonen als wenig unterstützend wahrnahmen, neigten dazu, Erfolge eher external (Erfolg wird äusseren Umständen zugeschrieben) als internal (Erfolg resultiert aus der eigenen Anstrengung und Fähigkeit) zu attribuieren. Dadurch kann mit der Zeit eine Abwärtsspirale in Gang gesetzt werden, die durch eine wachsende Schulverdrossenheit und schlechte Leistungen charakterisiert wird und Zweifel an den eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeitserwartungen) entstehen lässt. Dieser komplexe Ablauf kann als sich selbst verstärkendes Rückkopplungssystem verstanden werden, bei dem die (tatsächlich) schlechter werdenden Leistungen zu einer Erosion des (ursprünglich positiven) Fähigkeitsselbstkonzeptes und zu dysfunktionalen Kontrollüberzeugungen führen. Aus massiven und fortgesetzten Misserfolgserfahrungen resultiert somit eine ungünstige Selbstbewertungsbilanz. Es entsteht das Gefühl, nicht länger Meisterin oder Meister des eigenen Schicksals sein zu können. Die verheerenden Folgen solcher Selbstbeurteilungen bestehen zudem darin, dass Schülerinnen und Schüler dann damit beginnen, auf ihre durchaus verfügbaren kognitiven Ressourcen gar nicht mehr zurückzugreifen und die aufwendige Nutzung und die metakognitive Regulation von Lernstrategien nahezu einzustellen, was eine tatsächliche Ver-

¹² Die Selbstkontrollkompetenz bezieht sich in diesen Studien darauf, ob die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, Kontrolle über ihr Schicksal zu haben („internal control“) oder nicht („external control“) (vgl. Rumberger, 2012, S. 180).

schlechterung der Lernleistung nach sich zieht. Letzten Endes geht damit die Motivation, zu lernen, verloren.

Die Befunde der Studie zeigen also deutlich, dass die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation einer Schülerin oder eines Schülers in engem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung (Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung) steht. Dabei kommt der Attributionsweise – also worauf der Erfolg bzw. Misserfolg zurückgeführt wird – eine besondere Bedeutung zu: „Sie erlaubt es nämlich, auch einen erlebten Misserfolg *selbstwertdienlich* zu verarbeiten“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 173; Hervorhebung MD). Doch selbst dann, wenn die Lernmotivation einer Person hinreichend ausgebildet ist, kann die konkrete Realisierung einer Lernhandlung dennoch scheitern, weil ihr hinderliche Emotionen im Weg stehen. Schülerinnen und Schüler müssen daher ihre Gefühlslage so weit beeinflussen können, dass sie eine Lernhandlung willentlich kontrollieren und ausführen können. Dabei gilt die Fähigkeit zum sogenannten Belohnungsaufschub („delay of gratification“) als zentrale Entwicklungsvoraussetzung für die Ausbildung von Emotionskontrolle. Die frühe Fähigkeit zum Belohnungsaufschub gilt als guter Prädiktor für das Vorhandensein von Selbstkontrollstrategien im Jugendalter (vgl. Hasselhorn & Gold, 2013, S. 175f).

Dass diese Kompetenz des Belohnungsaufschubes bei absentismus- und dropoutgefährdeten Jugendlichen wiederum oftmals nur sehr unzureichend ausgebildet ist, zeigt die Studie von Freeney und O’Connell (2012), welche die Fähigkeit des Belohnungsaufschubes bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern ($n = 1311$) folgendermassen testete: Die Teilnehmenden wurden gefragt, wie lange sie bereit wären, zu warten, um später einen höheren Geldbetrag zu erhalten (für einen Tag Wartezeit: 100 Euro; für eine Woche: 110 Euro; für ein Monat: 125 Euro; für ein Jahr: 200 Euro). Dabei zeigte sich der folgende Zusammenhang: Je höher die Fähigkeit des Belohnungsaufschubes entwickelt war, desto geringer war die Absicht der Jugendlichen, die Schule zu verlassen. Konkret waren es Langzeitziele wie der Wunsch nach einer tertiären Bildung oder bessere Verdienstmöglichkeiten, die zur Absicht führten, die Schule zu beenden (vgl. Freeney & O’Connell, 2012, S. 569).

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass aus Theorie und Empirie zu Absentismus und Dropout bezüglich der Grössen „Selbstkontrollkompetenz“ und „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ für die optimale Gestaltung von anwesenheitsfördernden Lernprozessen die nachfolgend genannten Forderungen hervorgehen: Als alltägliche Massnahme sollten Lehrpersonen bei der Leistungsrückmeldungen an ihre Schülerinnen und Schüler „hilfreiche Attribuierungen“ verwenden. Dafür müssen sie den jeweiligen individuellen Attributionsstil erfassen und auf potenzielle negative Attribuierungen regulierend reagieren (vgl. Linde & Linde-Leimer, 2013, S. 81 ff.). Leistungsrückmeldungen sollen im

Sinne von Ermutigungsrückmeldungen gestaltet sein. Als besondere Massnahme sollten Lehrpersonen gezielte Trainingseinheiten, die auf eine Förderung von Selbstsicherheit, Resilienz, Selbstmotivation oder Selbstkontrollkompetenz abzielen, durchführen (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 65 ff.).

4.2.5 Schlüsselfaktor „Erwartung“

Eine klare Orientierung an hohen akademischen Leistungserwartungen stellt einen Garant für effektive Schulung dar. Vergleicht man diese Forderung nach einer hohen Leistungserwartung aus der traditionellen SEF mit Befunden aus der Absentismus- und Dropoutforschung, so zeigt sich Folgendes: Eine „blosse“ Erhöhung akademischer Standards an Schulen kann zu einer Verstärkung der Gefährdung von schuldistanzierten Schülerinnen und Schülern führen: „Raising standards will leave some people behind“ (Lee & Smith, 1999, S. 935). Diese Gefährdung ist nicht nur im angloamerikanischen Sprachraum auszumachen, sondern zeigt sich auch in der Schweiz (vgl. Stamm et al. 2009, S. 21 f). Was ist in Anbetracht dieser Befürchtung bezüglich der Orientierung an hohen akademischen Erwartungen aus der Perspektive der Absentismus- und Dropoutprophylaxe zu unternehmen? Heisst dies, dass Schulen auf den Schlüsselfaktor „hohe Erwartungen für alle“ verzichten sollten, um ihre Absentismusraten niedrig zu halten? Die Absentismus- und Dropoutforschung gelangte zum gegenteiligen Schluss:

Several studies found that students were less likely to drop out if they attended schools with a stronger academic climate, as measured by more students in the academic track (versus general or vocational) or taking academic courses, and students spending more hours doing homework. (Rumberger, 2012, S. 199)

Wie also können Schulen die Forderung, ihre Schulabsentismusraten tief zu halten und gleichwohl hohe Leistungen anzustreben, umsetzen? Für diese Frage finden sich in der Absentismus- und Dropoutforschung mehrere Antworten. Stamm (vgl. Stamm et al., 2009, S. 21 f.) weist darauf hin, dass Schulen begreifen müssten, dass es sich bei der Orientierung an Leistung und der Orientierung an Anwesenheitsraten nicht um sich gegenseitig ausschliessende Pole handle. Vielmehr konnte die Absentismusforschung schon sehr früh zeigen, dass gute Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern in erfolgreichen Schulen zusammen mit hohen Anwesenheitsquoten und geringen Disziplinproblemen auftraten (vgl. Rutter et al., 1980, S. 122). Zudem wurde festgestellt, dass das Schulabbruchrisiko deutlich vermindert werden kann, wenn die Orientierung an hohen akademischen Standards mit hohen persönlichen Unterstützungsleistungen verbunden wird (vgl. Bottoms, 2002; Croninger & Lee, 2001, S. 568).

Da aus den Befunden der Absentismus- und Dropoutforschung hervorgeht, dass die beiden Faktoren „hohe Leistungserwartung“ und „Unterstützung“ immer miteinander verbun-

den werden müssen und dies als Gelingensbedingung für das Einlösen dieses Schlüsselfaktors bei der Schulung von absentismus- und dropoutgefährdeten Schülerinnen und Schülern anzusehen ist, wird als Nächstes eine Studie in den Blick genommen, die den Zusammenhang genau dieser beiden organisatorischen Merkmale („akademisches Klima“ und „sozialer Support“, der aus tragenden Lehrer-Schüler-Beziehungen resultiert) untersucht hat. In der Studie von Lee und Smith (1999)¹³ wurde danach gefragt, wie sich der Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Lernen (Lernleistung) in Abhängigkeit vom akademischen Klima, das in einer Schule besteht, darstellt. Die beiden Forscherinnen gelangen dabei zu den folgenden Ergebnissen (vgl. Lee & Smith, 1999, S. 935 f.):

i) Bezüglich der Verbesserung der Lernleistung durch die Verbesserung der persönlichen Beziehungen: Für die allgemeine Behauptung, dass durch die bloße Erhöhung des sozialen Supports auch das Lernen von Schülerinnen und Schülern zunehme, liefert die Studie nur einen sehr limitierten empirischen Beleg; der Einfluss von blosser sozialer Unterstützung auf das Lernen ist nur sehr gering (vgl. Lee & Smith, 1999, S. 935).

ii) Bezüglich der Verbesserung der Lernleistung durch die Erhöhung der akademischen Anforderungen: Auch für die Behauptung, dass durch die Erhöhung der akademischen Standards die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zunehmen, liefert die Studie keinen empirischen Beleg. In Schulen, die einen hohen akademischen Lernlevel haben, in denen aber der soziale Support fehlt, ist die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler gering (vgl. Lee & Smith, 1999, S. 935).

iii) Für den Zusammenhang der beiden Aspekte liefert die Studie hingegen eine klare empirische Evidenz (vgl. Lee & Smith, 1999, S. 935): Keines der beiden organisatorischen Merkmale wirkt für sich allein. In Schulen mit niedrigem akademischem Druck lernen Schülerinnen und Schüler selbst bei einem hohen Level an sozialer Unterstützung wenig. Demgegenüber ist die Lernleistung in Schulen mit einem starken akademischen Druck bzw. Klima, in denen die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig grosse lernbezogene soziale Unterstützung erfahren, am höchsten. Um eine hohe Lernleistung erzielen zu können, müssen somit beide organisatorischen Merkmale wirken können: „Our results indicate rather clearly that when students are both supported and pressed, learning results“ (Lee & Smith, 1999, S. 936).

Diese Befunde zur Erhöhung der Lernleistung in Schulen können auch bezüglich der Prävention von Absentismus und Dropout an Schulen herangezogen werden, denn: „When

¹³ Obwohl es sich bei der Studie nicht um eine Absentismus- und Dropoutstudie im *engeren* Sinne handelt, wird sie hier dennoch vorgestellt, weil sie für die Reduktion von Abwesenheitsraten ebenfalls von Belang ist. Die Ergebnisse der Studie sind primär als Befunde zur Erhöhung von Lernleistungen in Schulen zu lesen, können aber auch bezüglich der Intervention und Prävention von Schülerabwesenheiten bewertet werden.

either of these elements [support or academic press] is lacking in children's learning environment, they learn less. When both are lacking, our findings suggest that children actually lose ground academically" (Lee & Smith, 1999, S. 936).

Diese Befundlage kann nun an Ergebnisse aus der Dropoutforschung angeschlossen werden: Die Ergebnisse der Studie von Croninger und Lee (2001) zeigen, dass für Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten, die keinen sozialen lernbezogenen Support erhalten, das Risiko eines Schulabbruchs enorm hoch ist (vgl. Croninger & Lee, 2001, S. 568). Es zeigt sich also, dass eine fehlende Unterstützung in Koexistenz mit fehlender akademischer Forderung den Ausgangspunkt für einen Schulabbruch bilden kann. Daher stellt sich die Frage, wie eine hohe Leistungserwartung – ausser durch die Bereitstellung des weiter oben beschriebenen sozialen Supports – in Schulen umgesetzt werden kann, ohne dass dabei absentismusförderndes Verhalten produziert wird. Hierfür finden sich in den Absentismus- und Dropoutstudien mehrere Hinweise:

a) Hohe akademische Erwartung als organisatorisches Merkmal einer Schule bzw. als Norm eines Kollegiums

Mehrere Studien zeigen (Baker, Terry, Bridger & Winsor, 1997; Lee & Smith, 1996, 1999; Teddlie & Stringfield, 1993), dass es für den Erfolg einer ganzen Schuleinheit von Bedeutung ist, dass hohe Leistungserwartungen nicht nur als Erwartungen einzelner Lehrpersonen, sondern als Norm eines Kollegiums – im Sinne einer organisatorischen Eigenschaft einer Schule – vorhanden sind. Eine kollektive Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst das Lernen von High-School-Schülerinnen und High-School-Schülern nachhaltig (vgl. Lee & Smith, 1996), wohingegen sich Lehrpersonen in Schulen, in denen das Klima der Erwartungen insgesamt niedrig ist, oftmals frei fühlen, die akademische Agenda zu verlassen und die akademischen Anforderung zu senken: „The level of expectations held by a school's teachers for students is a ‚brick‘ upon which the structure of academic press for (or relaxation of) academic goals is built“ (Lee & Smith, 1999, S. 913). Die Studie von Rutter et al. (1980) liefert nicht nur die empirische Evidenz dafür, dass höhere Leistungserwartungen von Lehrpersonen sowohl zu besseren Prüfungsergebnissen als auch zu höheren Anwesenheitsquoten von Schülerinnen und Schülern führen (vgl. Rutter et al., 1980, S. 140), sondern zeigt gleichzeitig auch, dass diese hohen Erwartungen tatsächlich als gemeinsames Ziel eines Kollegiums verfolgt wurden: In erfolgreichen Schulen mit hohen Anwesenheitsquoten und niedrigen Delinquenzraten machten die Lehrpersonen eine gemeinsame Curriculumplanung. In erfolgreichen Schulen unterrichteten Lehrpersonen oftmals mehrere Fächer und boten interdisziplinäre Kurse an – auch dies ist ein Umstand, der darauf verweist, dass an erfolgreichen Schulen die Curriculumplanung besser koordiniert wird (vgl. Rutter et al., 1980, S. 143 f.). Die Spannweite in Bezug darauf, ob Lehrpersonen in den einzelnen Schulen in kooperative Planungsprozesse eingebunden waren

oder nicht, war enorm: „Zwischen 33% und 100% der Lehrer der einzelnen Schulen gaben an, dass die curriculare Planung in Arbeitsgruppen erfolgte“ (Rutter et al., 1980, S. 167). Dabei konnte die Form der kooperativen Curriculumplanung sehr unterschiedlich gestaltet werden und reichte vom herkömmlichen Modell der Vorgabe eines jährlichen Rahmenkursprogrammes bis hin zur Entwicklung vollständig integrierter, fächerübergreifender Unterrichtsplanungen. Während den einzelnen Lehrpersonen bei der ersten Form noch viel Gestaltungsfreiheit in der Feinplanung blieb, wurde diese in der letzten Form ziemlich eingeschränkt. Trotzdem ist es wichtig, gleichzeitig festzuhalten, dass die Lehrpersonen vor allem in den weniger erfolgreichen Schulen bei der Unterrichtsplanung oft völlig auf sich allein gestellt waren und keine Unterstützung von Seniorekolleginnen und Seniorekollegen erhielten (vgl. Rutter et al., 1980, S. 168). Auch die Studie von Rumberger und Palardy (2005) liefert empirische Evidenz dafür, dass Dropoutraten in einem Zusammenhang mit der Art und Weise stehen, wie die Curriculumsfestlegung in einem Schulhaus vorgenommen wird: Wo Lehrpersonen angeben, mehr Kontrolle bei der Mitgestaltung des Curriculums zu haben, fallen die Dropoutraten geringer aus (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 22).

b) Hohe akademische Erwartung durch Festhalten am „Kerncurriculum“ im Sinne eines „Anspruchscurriculums“ (constrained curriculum) (vgl. Miller & Schäfer, 1991, S. 82)

Aus den internationalen Untersuchungen und Analysen zur Qualität schulischer Bildung im Bereich des Curriculums (Planung, Implementation und Evaluation) geht hervor, dass sich die Festlegung schulbezogener Curricula von Kontinent (Europa) zu Kontinent (USA), von Land zu Land und von Jahrzehnt zu Jahrzehnt unterscheidet bzw. verändern kann. Die Differenzen bei der Curriculumsfestlegung drehen sich dabei um die Frage, wie viel Wahlfreiheit den Schülerinnen und Schülern bei der Belegung von Fächern zugestanden werden soll: In den 1960er- und 1970er-Jahren existierte in den USA ein „Kerncurriculum mit Wahlmöglichkeiten“, wo die Betonung eher auf „Wahl“ als auf „Kern“ lag (vgl. Miller & Schäfer, 1991, S. 82), das oftmals mit dem negativen Beinamen „Cafeteria-Curriculum“ bezeichnet wurde. Dieses Curriculum gewährte den Schülerinnen und Schülern mithin eine grosse Wahlfreiheit, ohne sie gleichzeitig zu bestimmten Angeboten zu verpflichten. In Europa – insbesondere in Grossbritannien – wurde dieses „Cafeteria-Curriculum“ in den späten 1970er-Jahren scharf kritisiert, was zu einer klaren Entscheidung für ein allgemeines Kerncurriculum, das später als „Anspruchscurriculum“ bezeichnet wurde, führte. Seit 1985 wird dadurch sichergestellt, dass jeder relevante Bereich (Ästhetik und Kreativität, Ethik, Geistes- und Sozialwissenschaften, Linguistik und Literatur, Mathematik, Naturwissenschaften, Religion, Sport und Technologie) für alle jungen Leute abgedeckt ist. Neuere Tendenzen in vielen OECD-Staaten gehen in die Richtung, die Möglichkeit zur Wahl mit dem Konzept des verbindlichen Kerncurriculums zu verbinden: Oftmals werden

Fächer durch Bausteine/Module ersetzt bzw. ergänzt, wodurch verschiedene Alternativen innerhalb eines Wahlbereiches geschaffen werden. Indem durch das Gewähren von Wahlmöglichkeit versucht wird, die individuelle Motivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu verbessern, wird auch die Qualität des Lernens gefördert. (vgl. Miller & Schäfer, 1991, S. 82 f.).

Befunde der traditionellen SEF bestätigen den hier beschriebenen Richtungswechsel als erfolgreichen Faktor für gute Schülerleistungen: In Schulen mit einem „constrained curriculum“ (ein Curriculum, das mehrheitlich aus akademischen Fächern besteht und nur wenige „Low-level“-Kurse umfasst) erzielen Schülerinnen und Schüler bessere Lernergebnisse (Lee, Smith & Croninger, 1997). Dieser Befund zeigte sich in den USA auch für viele katholische Schulen (Bryk, Lee & Holland, 1993), in denen es üblich ist, dass Schülerinnen und Schüler viele Kurse belegen müssen, um graduieren zu können (vgl. Lee & Burkham, 2003, S. 361).

Da viele dieser Studien jedoch nur den Einfluss des Curriculums auf die Lernleistung, jedoch nicht auf das Dropoutverhalten zeigten, wurde dieser Zusammenhang in der Studie von Lee und Burkham (2003) explizit ins Untersuchungsdesign aufgenommen: Die Autorin und der Autor, die das Festhalten an einem „constrained curriculum“ als „akademisches Organisationsmerkmal“ einer Schule definieren, stellten bezüglich des Einflusses dieses Curriculums auf das Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern Folgendes fest:

Regardless of students' own academic background and school performance, schools with what has been called in other studies „a constrained academic curriculum“ hold students in school. ... This flies in the face of those who say that high schools must offer a large number of undemanding courses to keep uncommitted students in school. (Lee & Burkham, 2003, S. 384 f.)

Auch die nachfolgende Studie von Rumberger und Palardy (2005) konnte denselben Zusammenhang zwischen der Anzahl der gewählten Fortgeschrittenenkurse und dem Dropoutverhalten feststellen: Schülerinnen und Schüler, die anspruchsvolle Kurse belegten, hatten ein geringeres Dropoutrisiko (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 22). Die Studie von Socias et al. (2007) wiederum zeigte, dass erfolgreiche Schulen, die sehr niedrige Dropoutraten aufweisen, ihre Leistungsansprüche erhöht anstatt heruntergeschraubt haben, indem sie zum Beispiel ihr gesamtes Curriculum umgeschrieben haben: „About five years ago Sanger [Name einer High-School] restructured its master schedule to provide college preparatory for all students instead of tracking some students in vocational courses“ (Socias et al., 2007, S. 16).

c) Hohe akademische Erwartung durch häufiges Erteilen und Kontrollieren von Hausübungen

Dieses auf den ersten Blick kleine Indiz für den Leistungsanspruch einer Schule scheint einen nicht zu vernachlässigenden Anteil zum Gelingen von Schule beizutragen, da es in mehreren Absentismus- und Dropoutstudien immer wieder in Befunden für das Gelingen von Schule auftaucht: Die Rutter-Studie lieferte nicht nur die empirische Evidenz dafür, dass in erfolgreichen Schulen häufiger Hausaufgaben erteilt wurden (vgl. Rutter et al., 1980, S. 139), sondern zeigte auch, dass die Schulleitung einen entscheidenden Anteil an der Umsetzung dieses Leistungsanspruches hatte: In erfolgreichen Schulen kontrollierte die Schulleitung, ob Hausaufgaben aufgegeben wurden, in wenig erfolgreichen Schulen war die Schulleitung über diesen Vorgang nicht informiert und die Verantwortung dafür wurde den Lehrpersonen allein überlassen. Die Spannweite, die sich dabei für die Kontrollhäufigkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter an den einzelnen Schulen ergab, war enorm: „Zwischen 10% und 100% der Lehrer der einzelnen Schulen gaben an, dass solche Kontrollen durchgeführt wurden“ (Rutter et al., 1980, S. 168). Auch die Studie von Rumberger (1995) zeigte, dass die Dropoutraten in Schulen, deren Schülerinnen und Schüler mehr Zeit mit Hausaufgaben verbrachten, geringer waren (vgl. Rumberger, 1995, S. 618). In einer späteren Studie von Rumberger und Palardy (2005) konnte der positive Einfluss, den Hausaufgaben haben, allerdings nur noch für die Lernleistung von Schülerinnen und Schülern und nicht mehr für deren Dropoutverhalten nachgewiesen werden (vgl. Rumberger & Palardy, 2005, S. 22).

d) Eine hohe Schulbesuchserwartung generieren und einlösen

Absentismus- und Dropoutstudien zeigen, dass Schulen eine hohe Leistungserwartung mit einer hohen Schulbesuchserwartung verbinden müssen. Schon sehr frühe Befunde der Dropoutforschung weisen darauf hin, dass Schulen versuchen müssen, die Schulbesuchserwartung für alle Schülerinnen und Schüler einzulösen: Bereits Wehlage und Rutter (1986) untersuchten in ihrer Studie den Aspekt „expected school attainment“ (vgl. Wehlage & Rutter, 1986, S. 384 ff.). Konkret gingen die Autoren der Frage nach, wie die Erwartungen von Schülerinnen und Schülern, die sich im zehnten Schuljahr und damit am Anfang ihrer High-School-Ausbildung befinden (sogenannte „sophomores“), bezüglich ihres weiteren Bildungsverlaufes aussehen. Mittels der Frage „How far in school do you expect to go?“ (Wehlage & Rutter, 1986, S. 384) wollten sie herausfinden, welche höchsten Bildungsabschlüsse diese „sophomores“ für sich antizipieren. Dabei stellen sie fest, dass nur ein äusserst geringer Anteil der späteren Dropouts bereits zu Beginn der High-School-Zeit für sich angenommen hatte, die Schule frühzeitig und ohne Abschluss zu verlassen. Die meisten hatten vielmehr das klare Ziel, den Schulabschluss zu machen, und ein beträchtlicher Anteil hatte zudem von sich selbst erwartet, einen Abschluss zu errei-

chen, der über denjenigen einer High-School hinausginge. Das Besondere und gleichzeitig auch Bedenkenswerte an diesem Ergebnis ist die grosse Übereinstimmung bezüglich der Schulbesuchserwartung, die sich zwischen den späteren Dropouts und denjenigen Schülerinnen und Schülern, die erfolgreich waren (den späteren Graduierten), zeigte. Während also beide Gruppen zu Beginn von einer hohen Schulbesuchserwartung geprägt waren, scheint sich diese hohe Erwartung bei der leistungsstarken Gruppe (den Graduierten) halten zu können, bei der anderen Gruppe hingegen stark abzuschwächen. Im letzteren Fall scheint sich die Beschulung in der High-School zu einer Erfahrung zu formieren, die die betreffenden Schülerinnen und Schüler von ihrem eigentlichen Ziel abbringt (vgl. Wehlage & Rutter, 1986, S 384).

Auch die Studie von Socias et al. (2007) ergab, dass erfolgreiche Schulen eine sehr hohe Abschlusserwartung aufweisen. Um diese einlösen zu können, unternehmen die Schulen verschiedene Anstrengungen: Sie lassen Schülerinnen und Schüler mit einem Risiko für für Dropout von Fachpersonal identifizieren und entwerfen dann gemeinsam mit Eltern und Lehrpersonen ein Interventionsprogramm zur Unterstützung dieser Schülerinnen und Schüler. Die Unterstützung erfolgt in Form von „after-school classes“, die sehr erfolgreich zu sein scheinen, denn „students are motivated to attend after-school tutoring because they want to graduate“ (Socias et al., 2007, S. 15). Für Schülerinnen und Schüler, die ein Schuljahr nicht bestanden haben, haben die Schulen Sommerkurse eingerichtet. Mithilfe dieser Unterstützung können die Prüfungen am Ende des Sommerprogrammes Prüfungen meist wiederholt und bestanden werden (vgl. Socias et al., 2007, S. 15).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass das Credo „Hohe Erwartung für alle bei gleichzeitiger Niedrighaltung von Abwesenheitsraten“ eine grosse Herausforderung für Lehrpersonen und Schule darstellt. Lehrpersonen können diesem Anspruch nur gerecht werden, wenn sie ihn mit einer Unterstützung für diejenigen kombinieren, die Hilfe brauchen, anstatt die Schwachen zu schonen und die Starken zu ignorieren. Schulleitungen können diese Herausforderung unterstützen, indem sie dafür sorgen, „to put our best teachers with our neediest students“ (Socias et al., 2007, S. 19).

4.2.6 Schlüsselfaktor „Monitoring“

Umgemünzt auf die Perspektive der Absentismusprophylaxe bedeutet der Schlüsselfaktor „Monitoring“, dass Schulen ihren Schülerinnen und Schülern zeigen müssen, dass sie Wert auf deren Anwesenheit legen, dass sie eine Verletzung der Anwesenheitspflicht wahrnehmen und als Reaktion darauf verschiedene Anstrengungen unternehmen, um das Ziel „Schulbesuch“ wieder anzuvizieren. Um angemessene Reaktionsweisen auf das Fehlverhalten sammeln und auswerten zu können, muss die Schule ein „Wissensmanagementsystem“ (vgl. Seitz & Capaul, 2005) anlegen, das sie dazu befähigt, typusadäquat

(d.h. bezogen auf die Risikotypen von Schulabsentismus), ad hoc und in einer pädagogisch unterstützenden Weise zu agieren. Anwesenheitsmonitoring darf dabei nicht in dem Sinne überstrapaziert werden, dass es zu einer rigiden Überwachungsform entartet, denn bei der Dokumentation von Fehlzeiten „darf es ... nicht in erster Linie darum gehen, wie unentschuldigte Fehlzeiten exekutiert werden, der Zweck einer Überwachung sollte vielmehr sein, eine solide Grundlage zur Früherkennung und für die Analyse der Ursachen zu schaffen“ (Linde & Linde-Leimer, 2013, S. 49). Um diese pädagogisch-diagnostische Handhabung des Überwachungsinstrumentes an einer Schule etablieren zu können, bedarf es eines professionellen Umganges damit, der nur dadurch erreicht werden kann, dass das Kontrollinstrument in einen modernen Schulentwicklungsprozess eingebettet ist (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 49). Erst aus einer Verbindung des Schlüsselfaktors „Monitoring“ mit dem Schlüsselfaktor „Professionelle Zusammenarbeit des Kollegiums“ kann eine angemessene effektive Handlungsweise einer Schule entstehen. Untersuchungen zeigen jedoch, dass Schulen noch weit von dieser professionellen Umgangsweise entfernt sind: In vielen Schulen sei diesbezüglich noch keine „professionelle Habitusentwicklung“ (Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 49) zu erkennen; vielmehr werde von Lehrpersonen oftmals eine rigide Absentismuskontrolle gefordert bzw. umgesetzt.

Auch die schweizerische Schulabbrecher-Studie (Stamm, 2012) brachte eine weitere unprofessionelle Umgangsweise von Schulen bezüglich des Schlüsselfaktors „Monitoring“ zum Vorschein, nämlich, „dass Schulen längst nicht alle Drop-outs melden oder sie nicht als Drop-outs, sondern als Wohnortwechsler etc. bezeichnen“ (Stamm, 2012, S. 17). Stamm (2012, S. 17) führt dieses unprofessionelle Vorgehen darauf zurück, „dass Schulen Nachfragen nach ‚Schulabbrechern‘ mit (mangelnder) Schulqualität verbinden und deshalb mit einer ‚externen Evaluation‘ in Verbindung bringen“.

Angesichts dieser Befunde zum unprofessionellen Umgang mit Monitoringsystemen an Schulen stellen sich die Fragen, 1) wie professionelle Überwachungssysteme gestaltet sein sollten und 2) wie man Schulen zu einem professionellen Umgang damit befähigen kann. Eine ausführliche Antwort auf diese Frage lieferte wiederum zuerst die amerikanischen Absentismus- und Dropoutforschung (vgl. Hauser & Koenig, 2011, S. 61 ff.).

1a) Früherkennung und langfristig angelegte Monitoringsysteme

Monitoringsysteme müssen – innerhalb eines Bildungssystems – langfristig angelegt und ausgerichtet sein, da der Schulabbruch einen langen und kumulativen Prozess von schulischer Entfremdung und Abkoppelung darstellt, wofür ausreichend empirische Evidenz vorliegt (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Appleton, Christenson, Kim & Reschley, 2006; Fine, 1991; Finn, 1989; Rumberger, 2012). Dieser Abkoppelungsprozess beginnt

oftmals bereits in der Primarschule, wenn es Kindern nicht gelingt, sich in den leistungsbezogenen oder in den sozialen Bereich der Schulen einzufügen. Dabei zeigen sich meist schon sehr früh und deutlich erste Vorläuferzeichen eines potenziellen späteren Dropouts: schlechte Leistungen, Unfähigkeit, die Hausaufgaben zu erledigen, wenig Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten, Fehlverhalten etc. Dem lang andauernden Abwärtsprozess kann nur Einhalt geboten werden, wenn diese deutlichen Zeichen zu einem so frühen Zeitpunkt bemerkt werden, dass der Abkoppelungsprozess noch aufgehalten und der Abwärtskurs korrigiert werden kann. „Früh“ heisst in diesem Zusammenhang, dass bereits im frühen Bildungsbereich (Kindergarten) auf erste Warnsignale geachtet werden sollte (vgl. Stamm, 2012, S. 196 f.): Zeigen Vorschulkinder erste Anzeichen dafür, dass sie Mühe haben, sich in den „akademischen“ Bereich der Schule einzupassen, dann empfiehlt sich die Errichtung kompensatorischer Vorschulprogramme, die darauf abzielen, die lernanregende Förderung durch die Familie zu optimieren. Dies bedeutet, dass Familien dabei unterstützt werden sollten, für ihre Kinder eine dauerhafte, fördernde Lernumgebung zu errichten. Analog dazu rät Stamm (2012, S. 196) im Fall von Vorschulkindern, die Mühe haben, sich in den sozialen Bereich (oder in beide Bereiche) einzuklinken, den „Aufbau von frühpädagogischen Förder- und Integrationsprogrammen zur Minimierung sozialer Anpassungsprobleme“. Vorschulische Förderung wird somit nicht nur auf den Erwerb schulvorbereitender, sondern auch auf den Erwerb sozialer und integrativer Kompetenzen ausgerichtet. Auch diese Programme müssen eng an die Familie und deren Engagement gebunden werden. Im Anschluss an diese kompensatorischen Vorschulprogramme sollte eine kontinuierliche Lern- und Entwicklungsbegleitung in der Schule folgen (vgl. Stamm, 2012, S. 196).

1b) Monitoringsysteme mit hoher Voraussagekraft

Was den „Pflichtschulbereich“ betrifft, so fordern amerikanische Dropout- und Absentismusforschende, dass frühe – und gleichzeitig mit Blick auf die gesamte Bildungslaufbahn angelegte – Warnsysteme in der Lage sein müssen, zumindest ab der sechsten Schulstufe Fehlzeiten und Niveaueinstufungen besuchter Kurse/Lehrgänge zu erfassen und zu dokumentieren. Für die neunte Stufe müssten zudem Daten zu erreichten Kreditpunkten vorliegen. Des Weiteren werden zusätzliche Angaben zu Testergebnissen, Verhalten und demografischen Eigenschaften als nützlich erachtet (vgl. Hauser & Koenig, 2011, S. 67).

Diese Empfehlungen resultieren aus den viel beachteten Studien von Allensworth und Easton (2005, 2007), die ihren Fokus auf den Vergleich von Schulpraktiken in öffentlichen High-Schools (Chicago Public Schools [CPS]) legten, die zum Teil sehr schlechte Anwesenheitsquoten aufweisen. In fast der Hälfte der CPS erreichen die Schülerinnen und Schüler den Abschluss nicht und in einigen CPS ist die Dropoutquote höher als die Abschlussquote. Dieses bedenklich schlechte Ergebnis bewog die Forscherin und den For-

scher dazu, einen genaueren Blick auf Abschlüsse, Schulleistungsversagen und Anwesenheitsverhalten im „freshman year“ (erstes Jahr in der High-School/neunte Schulstufe) zu werfen (vgl. Allensworth & Easton, 2007, S. 1). Sie taten dies, indem sie die Chicagoer Schülerkohorte ($n = 21203$) untersuchten, die 1999 in die High-School eingetreten war und im Sommer 2003 die Schulzeit beendet hatte. Aus dieser Fülle von Daten identifizierten sie Risikofaktoren, anhand derer sie die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen einteilen konnten: Als „on-trackers“ wurden diejenigen bezeichnet, denen es gelang, im „vorgespurten Bildungsweg“ zu verbleiben. Diese Schülerinnen und Schüler hatten zum einen die zum Übertritt in die zehnte Stufe benötigten Kreditpunkte erworben und zum anderen die Prüfungen in allen Kernfächern (Englisch, Mathematik, Natur- oder Sozialwissenschaften) bestanden. Schülerinnen und Schüler, die diese Anforderungen nicht erfüllten, wurden als „non-trackers“ bezeichnet, da die Wahrscheinlichkeit, „aus der Ausbildungsspur zu fallen“ für sie sehr hoch war: Schülerinnen und Schüler, die am Ende der neunten Klasse als „on-tracker“ identifiziert werden konnten, hatten eine 3.5-mal höhere Wahrscheinlichkeit den High-School-Abschluss zu erreichen als „off-trackers“. Dabei zeigte sich, dass dieser „On-tracker“-Indikator fast achtmal mehr Voraussagekraft besaß als Ergebnisse aus allgemeinen standardisierten Tests, die die untersuchten Schülerinnen und Schüler in der achten Klasse absolviert hatten. Das heißt also, dass die tatsächliche Leistung, die die Schülerinnen und Schüler in den Kursen der neunten Klassen zeigten, eine viel zuverlässigere Auskunft über die zukünftige Leistungsentwicklung gab als die Ergebnisse aus den allgemeinen standardisierten Tests. So zeigte sich etwa, dass sich 25% der Schülerinnen und Schüler, die bei diesen standardisierten Tests Ergebnisse im oberen Viertel erzielt hatten, bis zum Ende der neunten Klasse zu „off-trackers“ entwickelt hatten. Nur 38% dieser Gruppe erlangten schliesslich den High-School-Abschluss. Im Gegensatz dazu entwickelten sich 46% der Schülerinnen und Schüler, deren Ergebnisse bei den standardisierten Tests im unteren Viertel zu liegen gekommen waren, bis zum Ende der neunten Klasse zu „on-trackers“, von denen wiederum 71% den Abschluss erreichten (vgl. Hauser & Koenig, 2011, S. 65 f.). Die Voraussagekraft des Indikators „on-tracker“ bzw. „off-tracker“ wurde auch unter Kontrolle der Hintergrundmerkmale der Schülerinnen und Schüler nicht geschmälert. Dieser Risikoindikator erwies sich somit als sehr funktional für die Überwachung des amerikanischen Bildungssystems, dies allerdings mit dem Nachteil, dass er erst nach der Beendigung der neunten Klasse erhoben bzw. identifiziert werden konnte. Um dieses Manko auszugleichen, suchte die Forschung nach ähnlich aussagekräftigen Indikatoren und gelangte dabei auf ein Variablenbündel, das eine analoge Vorhersagekraft besitzt. Diese Bündel setzt sich zusammen aus der Durchschnittsleistung (GPA) einer Schülerin oder eines Schülers, der Anzahl der nicht bestanden Kurse/Fächer und dem Abwesenheitsverhalten, wobei jeder Faktor für sich eine

80%-ige Voraussagekraft für das Erreichen bzw. Nichterreichen des High-School-Abschlusses hat. Obwohl dem Absentismusfaktor eine minim geringere Vorhersagekraft zukommt als dem GPA-Faktor, zeigte sich ganz deutlich die immense Bedeutung, die Absentismus als Frühindikator für einen potenziellen späteren Schulabbruch besitzt: „even moderate absentee rates were predictive of being at risk for not graduating. Of the students who missed between 10 and 14 days of school in a semester, only 41 graduated on time“ (Hauser & Koenig, 2011, S. 67).

Qualitative Aspekte eines Überwachungssystems

Aus diesem Wissensfundus des amerikanischen Bildungswesens in Bezug auf das Monitoring von Schülerinnen und Schülern lassen sich für die Qualität von Überwachungssystemen die nachfolgend ausgeführten Ableitungen formulieren, die auch in der Schweiz als handlungsleitend angesehen werden könnten. Elaborierte Überwachungssysteme sollten sowohl Transitions- als auch Leistungs-, Anwesenheits- und Verhaltensaspekte beinhalten.

Ad Transitionsaspekt: Monitoringsysteme sollten die gesamte Schulkarriere umfassen und immer auch nach Übergängen – d.h. am Beginn einer neuen Bildungsstufe – ansetzen, da die Praktiken der einzelnen Schulhäuser das Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler verändern können. Übergänge stellen für Schülerinnen und Schüler oftmals schwierige Situationen dar (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012; Stamm, 2012), die das Absentismusrisiko noch vergrössern können.

Ad Leistungsaspekt: Monitoringsysteme sollten Daten zur Leistungsperformanz von Schülerinnen und Schülern erfassen, um auf diese Weise Aufschluss über das Leistungsverhalten in den Haupt- und Nebenfächern enthalten zu können, denn: „noting whether the course is a core academic course is important, since a low semester grade in a core course can be the earliest sign of becoming off-track“ (Hauser & Koenig, 2011, S. 67).

Ad Anwesenheitsaspekt: Es bedarf bei der Erfassung der Absenzen einer genauen individuellen Erfassung hinsichtlich der Anzahl der Fehltage und Fehlstunden, der Wochentage, der Fächer und Lehrpersonen sowie der Art der Absenz (entschuldigt, unentschuldigt; Dokumentation des angegebenen Grundes).

Ad Verhaltensbereich: Monitoringsysteme müssen Beschreibungen des (Fehl-)Verhaltens der Schülerinnen und Schüler sowie Informationen zu Suspendierungen vom Unterricht, Klassenwiederholungen etc. enthalten.

2) Professioneller Umgang mit Überwachungsdaten

Eine kompetente pädagogische Bearbeitung der Aufgabe „Anwesenheitsregulierung“ resultiert nicht nur aus qualitativ hochstehenden Erfassungssystemen, sondern vor allem

auch aus einem professionellen Umgang mit den erfassten Daten. Wie Forschungsbefunde zeigen, wird der Umgang damit vielerorts jedoch noch wenig professionell gehandhabt: Zum einen wird das Schwänzen der Schülerinnen und Schülern von Lehrpersonen zu einem bedenklichen Masse oftmals nicht realitätsgetreu zur Kenntnis genommen bzw. unterschätzt. In Studien wird berichtet, dass nur die Hälfte der Versäumnisse von den Lehrpersonen überhaupt wahrgenommen würden (vgl. Hollaschke et al., 2007; Ricking, 2006; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Lehrpersonen, die das Fehlen von Schülerinnen und Schülern nicht bemerkt haben, können auch nicht darauf reagieren. Doch selbst dann, wenn Lehrpersonen das Fehlen von Schülerinnen und Schülern bemerken, reagieren sie nicht in jedem Fall darauf. Aus einer deutschen Studie geht hervor, dass in der Hälfte aller Fälle, in denen die Schülerinnen und Schüler angaben, die Lehrpersonen hätten von ihrem Schwänzen gewusst, dennoch keine Reaktion erfolgt sei (vgl. Hollaschke et al., 2007, S. 482).

In Fällen, in denen tatsächlich reagiert wird, erfolgt dies oftmals nicht in einem konstruktiven pädagogischen Sinne, sondern häufig in Form von negativen Sanktionen und abwertenden Äusserungen. Durch solche Reaktionen werden rückkehrwillige Schülerinnen und Schüler entmutigt und stigmatisiert, wodurch sich das schulabsente Verhalten noch verstärkt. Die betreffenden Schülerin und Schüler entwickeln eine Rückkehrangst und etablieren aus Schutz davor ein Vermeidungsverhalten. Vor dem Hintergrund von Studien (vgl. Stamm, 2007c; Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002), die zeigen, dass die Kontrolle durch die Lehrperson das Ausmass und die Intensität des Schwänzens klar beeinflusst und sie zudem noch bedeutsamer sei als die Kontrolle durch die Eltern, ist die abwertende Reaktionsweise von Lehrpersonen als äusserst bedenklich einzustufen. Eine konsequente Anwesenheitskontrolle und konstruktive Reaktionen auf das Fehlen wären vor allem für diejenigen Schülerinnen und Schüler hilfreich, die noch keine notorischen Schwänzerinnen und Schwänzer sind und bei denen der Einstieg in eine gefährdende Schwänzerkarriere auf diese Weise entsprechend verhindert werden könnte.

Ein professioneller Umgang mit Überwachungsdaten muss vor diesem Hintergrund mindestens die folgenden beiden Aspekte berücksichtigen: a) eine konstruktive Gestaltung der Rückkehrsituation von schwänzenden Schülerinnen und Schülern und b) eine kollegiale Bearbeitung von Absenzen im Kollegium.

a) Gestaltung der Rückkehrsituation von schwänzenden Schülerinnen und Schülern

Die Rückkehrsituation von fehlenden Schülerinnen und Schülern sollte stets positiv gestaltet werden, um den Betroffenen den Wiedereinstieg zu erleichtern. Kränkende Äusserungen oder strenge Disziplinarstrafen sollten vermieden werden, da solche Reaktionen schulaversionsfördernd wirken. Stattdessen ist es förderlich, die Anwesenheit und die

Mitarbeit der zurückkehrenden Schülerin bzw. des zurückkehrenden Schülers zu loben. Solche positiven Reaktionsweisen folgen der lerntheoretischen Konzeption, dass Schulabsentismus ein weitgehend erlerntes Verhalten darstellt, das im Zuge einer Verhaltensmodifikation auch wieder „umgelernt“ werden kann. Des Weiteren muss mit den zurückkehrenden Schülerinnen und Schülern ein ernsthaftes Gespräch geführt werden, in dem einerseits die Hintergründe des Fehlens besprochen und geklärt werden und andererseits Abmachungen bezüglich der nachträglichen Erfüllung versäumter Pflichten getroffen werden (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 23 ff.). Je nach Situation müssen dem Gespräch weitere Schritte wie eine Kontaktaufnahme mit den Eltern oder anderen möglichen Unterstützungspersonen erfolgen.

Zur Förderung des erwünschten Verhaltens können neben positiven Verstärkern wie Loben auch planvoll eingesetzte Verstärker (Token-Systeme¹⁴) oder Verhaltensverträge genutzt werden. Verhaltensmodifikatorische Techniken sind grundsätzlich so angelegt, dass die Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der Setzung äußerer Reize im Laufe der Intervention geringer wird und an ihre Stelle neu erlernte Verhaltensweisen treten, die die Selbstkontrolle und die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler stärken (vgl. Ricking, 2006, S. 228 f.). Ganz generell können solche Ansätze zur positiven Verstärkung gewünschten (Anwesenheits-)Verhaltens nicht nur bei einzelnen Schülerinnen und Schülern, sondern auch für eine ganze Klasse eingesetzt werden (vgl. Palmowski, 2008, S. 97 ff.). In den USA werden solche positiven Belohnungsformen für die Förderung der Anwesenheit sogar auf Schulebene angewandt. Diesbezüglich stellte sich heraus, dass Schulen erfolgreich sind, wenn sie eine hohe Anwesenheit mit materiellen Geschenken (Bleistifte, Spielzeuge etc.) oder emotionalen Belohnungen (Freistunden oder spezielle Veranstaltungen) fördern (vgl. Blazer, 2011, S. 12).

b) Kollegiale Bearbeitung von Absenzen im Lehrteam

Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr in die Schule kommen, betreffen nicht nur einzelne (Klassen-)Lehrpersonen, sondern immer auch das ganze Schulhaus. Da schulabsente Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schulhauses mit unterschiedlichen Lehrpersonen zu tun haben, ist es sinnvoll, wenn das gesamte Schulhaus über einen einheitlichen und transparenten Umgang mit Absenzen verfügt. Damit dies gelingen kann, müssen Lehrpersonen ihr jeweils individuelles Wissen über den Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schüler miteinander teilen. Dieser Forderung steht jedoch die Tatsache gegenüber, dass an vielen Schulen ein bewusstes Management von Wissen relativ

¹⁴ Token sind Verstärker, die von der Schülerin oder vom Schüler gegen individuell attraktive Gegenstände oder Aktivitäten eingetauscht werden können (Münzverstärkung). Sie können in Form von Chips, Steinchen oder Stempeln fassbar werden. Die Eintauschmöglichkeiten finden nach zuvor klar festgelegten Regeln mit dem Ziel des Aufbaus eines angemessenen Verhaltens statt (vgl. Ricking, 2006, S. 145).

schwach ausgebaut ist (vgl. Seitz & Capaul, 2005, S. 518 ff.): Schulleitungen und Lehrpersonen wissen oft wenig über die im Lehrkörper vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse und profitieren aufgrund mangelnder Zusammenarbeit wenig vom Wissen der anderen. Dabei gilt jedoch zu bedenken, dass Wissen als erfolgskritischer Produktionsfaktor von Organisationen jeglicher Art anzusehen ist und Wissen für Schulen im Besonderen nicht nur eine wichtige Ressource, sondern auch das Ergebnis ihrer Tätigkeit darstellt. Ein systematisches Management von Wissen – auch im Hinblick auf den Umgang mit Absenzen – scheint aus dieser Perspektive für Schulen bedeutsam zu sein, denn kollektives Wissen, das auf mehrere Organisationsmitglieder verteilt ist, ist reichhaltiger als individuelles Wissen, das an Einzelpersonen gebunden ist. Zudem wird durch die Zusammenführung von Wissensbeständen zu einem gemeinsamen kollektiven Wissensfundus eine Form von organisationalem Lernen realisiert, die zur Generierung von neuem Wissen führen kann. Auf diese Weise kann eine immer bessere Anpassung an Anforderungen ermöglicht werden. Damit innerhalb einer Schule ein systematisches Wissensmanagement erfolgreich installiert werden kann, muss als Voraussetzung eine Schulkultur vorhanden sein, die von Werten wie Offenheit und Toleranz geprägt ist und in der Zusammenarbeit und Austausch gutgeheissen und praktiziert werden.

Aus der Berücksichtigung der Dimension des schulischen Wissensmanagements resultieren für einen professionellen kollegialen Umgang mit Absenzen die nachfolgend aufgeführten Forderungen.

- Das Lehrteam erstellt zusammen mit der Schulleitung einen Leitfaden, in dem einerseits Anwesenheitserwartungen klar dargelegt und andererseits auch Verhaltensabläufe bei Verletzungen der Anwesenheitspflicht beschrieben werden (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 23).
- Zu Beginn des Schuljahres werden alle schulischen Akteurinnen und Akteure (Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler) anhand dieses Leitfadens über die Absenzenregelung informiert (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 23)
- Das Kollegium nutzt die Abwesenheitsdaten für eine gezielte gemeinsame Diagnose des Abwesenheitsverhaltens von einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie hinsichtlich der Klassen- und Schulebene.

Mit Blick auf das Abwesenheitsverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler tauschen die Kolleginnen und Kollegen ihre Wahrnehmungen aus, versuchen Gründe für das festgestellte (Fehl-)Verhalten zu eruieren und erarbeiten schliesslich angemessene Unterstützungsmassnahmen (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 20). Gemeinsam beschlossene und danach durchgeführte Interventionen werden nach einer gewissen Zeit zusammen ausgewertet. Dadurch bleibt eine individuelle Intervention kein einmaliges,

unbeachtetes Ereignis, sondern wird zu einem Allgemeingut, das bei Erfolg ins Handlungsrepertoire der Schule aufgenommen werden kann (vgl. Visser, 2000). In diesem Sinne kann eine Schule absentismusbezogen ein systematisches Wissensmanagement betreiben.

Im Zusammenhang mit dem Abwesenheitsverhalten auf Klassen- und Schulebene überlegt sich das Kollegium, ob gehäuftes Schwänzen auf allgemeine schulische Faktoren wie Unterrichtsstile, mangelnde Partizipationsmöglichkeiten etc. zurückzuführen sein könnte. Die Erkenntnisse dieser gemeinsamen Überlegungen können danach in die zukünftige Schulpraxis, in eine Überprüfung des Curriculums oder der Didaktik, in die Elternarbeit, in die Zusammenarbeit mit externen Partnern oder in die Personalentwicklung einfließen (vgl. Visser, 2000). Auf diese Weise kann eine Schule im Bereich des Absentismus eine Entwicklung im Sinne einer lernenden Organisation durchlaufen.

Für die konkrete Entwicklung und Handhabung von Interventionen empfiehlt sich ganz generell ein Vorgehen der folgenden Art: Interventionen sollen zuerst gemeinsam geplant und nach der Durchführung gemeinsam reflektiert werden. Dabei sollte identifiziert werden, welche Handlungen vor Ort zu Erfolg und welche zu Misserfolg geführt haben. Erst danach sollten erfolgreiche Strategien übernommen und angewandt werden. Solche „do-learn-apply cycles“ (vgl. Visser, 2000, S. 65) gewährleisten eine Einspeisung neu erworbenen Wissens in alle Subsysteme einer Schule, die dadurch in einer lernenden Art und Weise miteinander verbunden werden.

4.2.7 Schlüsselfaktor „Partizipation von Schülerinnen und Schülern“

Übertragen auf den Bereich der Absentismus- und Dropoutprophylaxe müsste der Schlüsselfaktor „Partizipation von Schülerinnen und Schülern“ anzeigen, dass durch eine Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für Organisationsprozesse der Schule wie auch verstärkt für das eigene Lernen nicht nur die Lernleistung, sondern auch die Qualität der Anwesenheit – sowohl im Sinne einer quantitativen Häufigkeit als auch im Sinne einer inneren Zustimmung zu schulischen Werten und Zielen – gesteigert werden kann. In diesem Kapitel geht es entsprechend darum, herauszufinden, ob sich in empirischen und theoretischen Arbeiten zu Absentismus und Dropout solche Befunde finden lassen.

Eine frühe und gleichzeitig auch sehr gewichtige Evidenz für diesen Zusammenhang liefert die Arbeit von Jeremy Finn, eines des amerikanischen Professors für „Schul- und Klassenzimmerprozesse“, der aus einer Metaanalyse vieler Dropoutstudien das „Partizipations-Identifikations-Modell“ (vgl. Finn, 1989, S. 130) abgeleitet hat. Dieses Modell, das die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule in den Mittelpunkt stellt,

beschreibt den Prozess der inneren Abkehr von der Schule, der im Extremfall mit dem Verlassen der Schule enden könnte, folgendermassen:

Das „Partizipation-Identifikation-Modell“ geht davon aus, dass Schüler/innen, die in- und außerhalb des Unterrichts aktiv am Schulalltag teilnehmen, wahrscheinlich erfolgreicher in der Schule sein werden. Gute Leistungen und aktive soziale Einbindung resultieren in allmählicher Identifikation des Schülers/der Schülerin mit der Schule. Die Schüler/innen entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit und bauen eine Beziehung zu ihrer Schule auf, sie finden es wichtig, schulische Ziele zu erreichen. Andererseits wird angenommen, dass Schüler/innen, die nicht aktiv am akademischen und sozialen Schulalltag teilnehmen, mit größerer Wahrscheinlichkeit in der Schule versagen, was zu allmählicher Entfremdung und Abkopplung von der Schule führt. (Linde & Linde-Leimer, 2013, S. 27)

Dieses Modell stellt für die Absentismus- und Dropoutprophylaxe vor allem deswegen eine so wichtige und fundierte Ausgangslage dar, weil es deutlich macht, dass die Abkehr von der Schule nicht das Resultat eines einmaligen oder plötzlichen Ereignisses ist, sondern dass sich die Abwendung in einem langen Prozess vollzieht, der bereits im Vorschulalter beginnen kann und in der Folge oftmals in der Adoleszenz eskaliert. Das Modell vermag die zu beschreiben, da es eingebettet ist in „a systematical understanding of the developmental process that leads an individual to withdraw completely from school“ (Finn, 1989, S. 118). Zudem zeigt das Modell auf, dass es unterschiedliche Formen bzw. Ausprägungsstärken von Partizipation gibt, die mit dem Entwicklungsalter von Kindern und Jugendlichen zusammenhängen. Finn (1989) unterscheidet diesbezüglich vier Ebenen („levels“) von Partizipation bei Kindern und Jugendlichen:

Level 1: Es ist von fundamentaler Wichtigkeit, dass Kinder bereits in den ersten Vorschul- und Schuljahren die erste Stufe der Partizipation erlangen, da diese für den weiteren Schulverlauf prägend zu sein scheint. Diese erste Zustimmung von Kindern zu schulischen Werten und Zielen zeigt sich in einer (entwicklungs)angemessenen Beteiligung und einer ebensolchen Reaktion auf die Anforderungen, die von den Lehrpersonen gestellt werden (vgl. Finn, 1989, S. 133). Dieser erste Ausprägungsgrad von Partizipation umfasst noch viele passive Verhaltensweisen von Kindern.

Level 2: Die zweite Entwicklungsstufe der Partizipation ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder damit beginnen, selbst Fragen zu stellen und den Dialog mit ihren Lehrpersonen zu suchen. Bei einer positiven Entwicklung können Kinder, die sich auf diesem Level befinden, einen gewissen schulischen Enthusiasmus entwickeln, der sich unter anderem darin zeigen kann, dass sie mehr Zeit als vorgesehen oder nötig in der Schule verbringen bzw. in schulische Arbeit investieren, indem sie schon vor dem Unterricht in der Klasse sind, nach Schulschluss länger dableiben und/oder mehr Zeit für Hausübungen und andere schulische Aufgaben aufwenden. Kinder, die über einen guten Ausprägungsgrad des

zweiten Partizipationslevels verfügen, weisen mit ihrem Verhalten auf einen Zusammenhang hin, der für die Absentismus- und Dropoutforschung von wesentlicher Bedeutung ist: In einer von Finn (1989) ausgewerteten Studie zeigten diese Schülerinnen und Schüler „commitment to learning and commitment to ‚the place‘. Students did not talk much about the latter but it was apparent that school is where students can come to be with their friends or where they can find activities other than educational ones to keep them occupied“ (Firestone & Rosenblum, 1987, zitiert in Finn, 1989, S. 124).

Level 3: Auf dieser Stufe zeigen Jugendliche in der Regel ein Partizipationsverhalten, das sich auf die Teilnahme an aussercurriculare Aktivitäten ausdehnt (Teilnahme an Sportkursen oder anderen Freizeitangeboten, Clubs etc.). Dies ist vor allem auch deswegen so wichtig, weil „participation has effects because of what happens as a result of participation“ (Holland & Andre, 1987, S. 447, zitiert in Finn, 1989, S. 128). Die Effekte, auf die sich Holland und Andre (1987) beziehen, resultieren aus den neuen Lernchancen, welche die Teilnahme an oder gar die Leitung von solchen Kursen bietet. Indem Jugendliche neue Dinge wie Organisieren, Planen und Zeitmanagement erlernen, entwickeln sie gleichzeitig persönlichkeitsbildende Eigenschaften wie Motivation und (Arbeits-)Disziplin und erhalten soziale Anerkennung, wodurch der Selbstwert und das Kontrollgefühl gestärkt werden (vgl. Holland & Andre, 1987, S. 447). Wie Kapitel 4.2.4 zum Schlüsselfaktor „Lehren und Lernen“ bereits gezeigt hat, ist ebendiese Förderung von Selbstwert und Kontrollgefühl von immenser Wichtigkeit für die Absentismus- und Dropoutprophylaxe.

Level 4: Diese vierte Ausprägung des Partizipationsverhaltens besteht in der Einbeziehung von Jugendlichen in die Organisations- und Leitungsprozesse einer Schule. Dies kann beispielsweise bewerkstelligt werden, indem Schülerinnen und Schülern eine regulierende Rolle innerhalb des Disziplinsystems einer Schule übertragen wird. Eine andere Möglichkeit ist, die Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse bezüglich akademischer Zielsetzungen einer Schule einzubeziehen. Neuere Studien zeigen, dass erfolgreiche Schulen genau diese Strategien anwenden, um das Anwesenheitsverhalten zu steigern: Um sicherzugehen, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler Interesse an den angebotenen Kurse haben, werden sie bei der Festlegung des Kursangebots als Mitentscheidende berücksichtigt. Der Vorteil dieser Form von Partizipation bestehe darin, dass die gefährdeten Schülerinnen und Schüler durch diese aktive Rollenübernahme tatsächlich erreicht und involviert werden können (vgl. Socias et al., 2007, S. 18).

Mit dieser Stufentheorie der Partizipation legte Finn (1989) einen Grundstein für die Betrachtung von Schülerinnen und Schülern, die beginnen, sich von der Schule zurückzuziehen, der bis heute noch viel zu wenig beachtet wird. Daher lohnt es sich, an dieser Stelle nochmals deutlich hervorzuheben, dass der Partizipationsgrad von Kindern und Jugendlichen *entwicklungsbezogen* betrachtet werden muss und dass das Abwenden von

Schule ein Prozess ist, der auf zwei unterschiedlichen Dimensionen angesiedelt ist, nämlich:

- Partizipation bzw. Nicht-Partizipation ist eine *Verhaltensweise*, die beobachtet und auch auf der Verhaltensebene beeinflusst werden kann.
- Dagegen handelt es sich bei der Identifikation bzw. Nicht-Identifikation, die auf die Partizipation folgt, um einen inneren *psychischen Zustand*, der der Beobachtung nur schwer zugänglich und meist noch schwerer beeinflussbar ist.

Die Unterscheidung dieser zwei Dimensionen ist wichtig, da die Entwicklung diesbezüglich je unterschiedlich verlaufen kann. Neben dem Identifikations-Partizipations-Modell von Finn (1989) existieren noch mindestens drei weitere Modelle, die die Bedeutung von Partizipation und Identifikation für den Verbleib von Schülerinnen und Schülern an einer Schule hervorheben (vgl. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009, S. 651 f.; Rumberger, 2012, S. 145 ff.), nämlich das Mediationsmodell des Soziologen Tinto (1993), das Dropout-Präventionsmodell von Wehlage, Rutter, Smith, Lesko und Fernandez (1989) und das Modell von Rumberger und Larson (1998). Diese Modelle unterscheiden sich in zweierlei Hinsicht: Während das Abwenden von Schule in Finns (1989) Modell in einen eher grösseren und allgemeineren Rahmen gestellt wird und ein Dropout dabei nur eine unter mehreren Entfremdungsmöglichkeiten darstellt, fokussieren die anderen Modelle ganz gezielt den Dropout (vgl. Rumberger, 2012, S. 145). Des Weiteren verwenden Letztere unterschiedliche „Konstrukte von Engagement“ (vgl. Archambault et al., 2009, S. 652): Während sich bei Finn (1989) das schulische Engagement aus dem Verhaltensaspekt „Partizipation“ und dem psychischen Zustand „Identifikation“ zusammensetzt, wird in Tintos Modell (1993) das schulische Engagement bezüglich zweier unterschiedlicher Dimensionen beschrieben, und zwar insofern, als sowohl die akademische als auch die soziale Dimension den Verbleib bzw. den Weggang einer Schülerin oder eines Schülers beeinflussen. Die akademische Dimension bezieht sich darauf, dass Schülerinnen und Schüler Lernen als einen bedeutungsvollen Vorgang anerkennen, während sich die soziale Dimension dann zeigt, wenn Schülerinnen und Schüler sich mit schulischen Zielen im Allgemeinen und mit den speziellen Zielen der Institution, die sie besuchen, identifizieren. Diese zwei Dimensionen können unterschiedlichen und voneinander unabhängigen Einfluss auf das Anwesenheitsverhalten haben. Damit sie in einer Institution verbleiben, müssen Schülerinnen und Schüler zumindest in eine der beiden Dimensionen integriert werden und bleiben. Es kann daher durchaus vorkommen, dass Schülerinnen und Schüler zum Beispiel in die akademischen Ziele einer Institution hoch integriert sind, eine Integration ins soziale System der Schule aber nicht stattgefunden hat. Solange die sozialen Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler an einem anderen Ort befriedigt werden, ist der Verbleib in der betreffenden Institution nicht grundsätzlich gefährdet. Bezieht sich

die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler nur auf eine Identifikation mit schulischen Zielen im Allgemeinen, nicht aber auf eine Identifikation mit den schulischen Zielen der spezifischen Institution, die sie besuchen, werden sie eher die Schule wechseln als die Ausbildung abbrechen. Identifizieren sich Schülerinnen und Schüler hingegen generell wenig mit schulischen Zielen, tendieren sie eher zu einem endgültigen Schulabbruch.

Rumberger und Larson (1998) nahmen eine empirische Überprüfung von Tintos (1993) Modell mit den zwei Dimensionen „akademisch“ (Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu schulischen Zielen und deren Befähigung, Leistungsanforderungen nachzukommen) und „sozial“ (auf der Verhaltensebene via Anwesenheit, Einhalten von Regeln und Teilnahme an schulischen Aktivitäten erfasst) vor. Die empirische Überprüfung zeigte, dass beide Teile des Engagements wichtig für den Verbleib in der Schule sind: „higher levels of both academic (e.g., doing homework) and social engagement (e.g., attending school, participating in school activities) reduced the likelihood of dropping out of high school“ (Rumberger, 2012, S. 149).

Im Modell von Wehlage et al. (1989) wiederum wird „educational engagement“ vom eher sozial orientierten Konzept der „school membership“ unterschieden. Während mit „educational engagement“ die psychologische „Investition“ gemeint ist, die Schülerinnen und Schüler aufbringen, um akademische Ziele zu erreichen, verweist „school membership“ auf die soziale Bindung, die Schülerinnen und Schüler entweder mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder/und mit ihren Lehrpersonen eingehen. Wenn Schülerinnen und Schüler diese beiden Formen von Eingebundenheit nicht entwickeln können, verfügen sie über ein hohes Dropoutrisiko.

In der prominenten Studie von Archambault et al. (2009), die den Zusammenhang von schulischem Engagement und Dropout anhand einer Stichprobe von 11827 frankokanadischen High-School-Schülerinnen und High-School-Schülern der Klassen 7 bis 9 untersuchte (vgl. Archambault et al., 2009, S. 651), wurde mit einem Konzept von schulischem Engagement gearbeitet, das nicht nur zwei, sondern drei Dimensionen berücksichtigt: Die affektive/emotionale Dimension umfasst das Interesse an Schule allgemein („I like school“), die kognitive Dimension bezieht sich auf den Lernwillen und die Verhaltensdimension schliesslich erfasst das Abwesenheits- und Störverhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass nur für die Verhaltensebene ein signifikanter Zusammenhang mit Dropout auszumachen ist; der Lernwille und die emotionale Verbundenheit mit Schule und schulischem Lernen scheinen demgegenüber weniger klare Indikatoren für einen Schulabbruch zu sein (vgl. Archambault et al., 2009, S. 666 f.).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die verschiedenen theoretischen Elemente, die in den vorgestellten Modellen zur Konzeptualisierung von Engagement ver-

wendet werden, bezüglich des Schlüsselfaktors „Partizipation“ auf folgende Bedeutung verweisen: Die Anbindung von Schülerinnen und Schülern an die Schule ist immer eine zweifache – ein lernbezogene und eine, die sich auf die soziale Integration bezieht. Zumindest eine dieser beiden Dimensionen muss von den Schülerinnen und Schülern entwickelt bzw. von den Schulen ausreichend bearbeitet werden. Somit existieren mindestens zwei unterschiedliche Wege, um einen Dropout aufzuhalten: Durch die Stärkung der sozialen Dimension – zum Beispiel durch einen höheren Partizipationsgrad – könnten akademisch schwache Schülerinnen und Schüler einfacher in der Schule gehalten werden. Durch eine verstärkte Anerkennung akademischer Ziele wiederum könnten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die wenig sozial integriert sind, besser in die Schule eingebunden werden, was auch für den Gefährdungstypus der „akademisch unterforderten“ Schülerin bzw. des „akademisch unterforderten“ Schülers relevant wäre. Effektive Schulen interessieren sich daher nicht nur für das Lernverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler, sondern kümmern sich auch um deren soziale Einbindung im Schulhaus. Als Nächstes stellt sich daher die Frage, wie eine Schule diese Forderung bestmöglich umsetzen kann.

Unter Rückbezug auf die erläuterten Partizipationsmodelle und in Anlehnung an Finns (1989) Stufenmodell der Entwicklung von Partizipation müssten Schulen die folgenden vier unterschiedlichen Formen von Partizipation entwickeln und etablieren:

- *Stufe 1:* Formen der Teilhabe durch Deckung der Grundbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern überhaupt erst möglich machen.
- *Stufe 2:* Schaffung eines Zusammengehörigkeitsgefühls durch Schaffung gemeinsamer Werte und Etablierung eines reichhaltigen gemeinsamen Symbolsystems an der Schule.
- *Stufe 3:* Gestaltung eines Erlebnis- und Gemeinschaftsraumes durch das Anbieten einer reichhaltigen Palette von aussercurricularen Tätigkeiten.
- *Stufe 4:* Möglichkeiten zur Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern schaffen.

Stufe 1: Formen der Teilhabe durch Deckung der Grundbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern überhaupt erst möglich machen

In den Diskurs der Absentismus- und Dropoutforschung wird immer wieder folgender Gedanke eingebracht: Gemäss Ricking (2006) werden grundlegende soziale und emotionale Bedürfnisse im Sinne Maslows (1962) ignoriert. Linde und Linde-Leimer (2013, S. 99) betonen in ihrer Schrift zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch, dass Schulen durch eine bessere Abdeckung der Grundbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler destruktivem Verhalten vorbeugend entgegenwirken könnten. Diese Feststellung

kann durchaus zum Anlass genommen werden, um zu überdenken, inwiefern Schule und Unterricht, den „dem Menschen angeborenen Drang zur Selbstverwirklichung“ (vgl. Flammer, 2009) einlösen, fördern oder behindern. Der humanistische Psychologe Maslow (1962), der im Zusammenhang mit Schule und Schulabsentismus häufig herangezogen wird, hat diesbezüglich eine berühmt gewordene Hierarchie aufgestellt, wonach höhere Bedürfnisse erst nach minimaler Befriedigung der tiefer liegenden Bedürfnisse aktuell werden. Auf diesem Weg zur Selbstaktualisierung rangieren zuunterst physiologische Grundbedürfnisse (Hunger, Durst, Schlaf etc.), gefolgt von den Bedürfnissen nach Sicherheit, Zugehörigkeit und Selbstachtung sowie Anerkennung. Zuoberst steht schliesslich die Selbstverwirklichung (Flammer 2009, S. 116).

Stellt man nun die Ergebnisse der Absentismus- und Dropoutforschung in einen Zusammenhang mit Maslows Bedürfnispyramide, wird schnell klar, dass sich eine am Abbau von Absentismus und Dropout interessierte Schule in ihren Arbeitsweisen vermehrt um die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse zu kümmern hat, denn bezüglich physiologischer Grundbedürfnisse zeigt der Schlüsselfaktor „Partizipation von Eltern“ (Kapitel 4.2.8), dass Schulen Eltern mitunter auch diesbezüglich Unterstützung anbieten müssen, damit diese ihre Kinder ausgeschlafen und gestärkt in die Schule schicken können. Die Befunde zu Mobbing im Zusammenhang mit Absentismus und Dropout wiederum zeugen von der Notwendigkeit, dass sich Schulen auch um die Sicherheitsbedürfnisse, d.h. um die Gewährleistung eines sicheren, gewaltarmen Schulklimas kümmern müssen. Und schliesslich weist der Schlüsselfaktor „Partizipation von Schülerinnen und Schülern“ darauf hin, dass Schulen für die soziale „Zugehörigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu sorgen haben.

Wie die Befunde zum Risikotypus „Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten“ zeigen, beeinträchtigen Erfahrungen von Leistungsversagen die Selbstachtung (vgl. Kapitel 4.2.4). Erschwerend kommt hinzu, dass eine Beschädigung des Selbstwertes nicht nur in der Gruppe der Absentismus- und Dropoutgefährdeten, sondern auch bei den Schulverbleiberinnen und Schulverbleibern feststellbar ist (vgl. Wehlage & Rutter, 1986). Vor diesem Hintergrund sind Schulen dazu aufgefordert, Reaktionsweisen zu entwickeln, die es ermöglichen, zwischen einer Leistungsbeurteilung und einer Persönlichkeitsbewertung zu unterscheiden: „Schlechte Leistungen und persönliche Wertschätzung, Anerkennung und Respekt schließen sich nicht aus“ (Baier, 2012, S. 42). Schulen, die sich um die Etablierung einer Kultur der Anerkennung bemühen, weisen den Weg, der bezüglich einer schulischen Stärkung des Selbstwertgefühls einzuschlagen ist. Die Befunde zum Gefährdungstyp „Schülerinnen und Schüler mit schulbezogenen, aber nicht akademischen Problemen“ wiederum zeigen auf, dass ein langweiliger Unterricht und lebensweltferne Themen bei einer nicht zu vernachlässigenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern das

Bedürfnis nach „Selbstverwirklichung“ blockiert. Die Schule bietet ihnen diesbezüglich oftmals zu wenig Unterstützung, sodass sie ihre Möglichkeiten nicht ausschöpfen und ihr Potenzial nicht entwickeln können. Lehrpersonen sollten daher viel stärker Potenzialentwicklung und weniger Leistungsmessung betreiben (vgl. Stamm, 2008b, S. 81).

Abschliessend kann zu Stufe 1 somit festgehalten werden, dass sich Schulen, die sich um eine verstärkt Befriedigung der Grundbedürfnisse bemühen und damit die Voraussetzungen für die Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler am Schulleben schaffen, nicht nur an ihrer Qualifikations- und Sozialisationsaufgabe, sondern vermehrt auch an ihrer Personalisationsaufgabe zu orientieren haben (vgl. Wirries, 2002, S. 11 ff.).

Stufe 2: Schaffung eines Zusammengehörigkeitsgefühls durch Schaffung gemeinsamer Werte und die Etablierung eines reichhaltigen gemeinsamen Symbolsystems an der Schule

Deal und Peterson (2009), die sich mit der grossen Bedeutung eines positiven Schulklimas für den Erfolg einer Schule beschäftigten, fordern von Schulleitungen, dass sie sich verstärkt um diese „Gelingensbedingung“ von Schule bemühen sollten: „By paying fervent attention to the symbolic side of their schools, leaders can help develop the foundation for change and success“ (Peterson & Deal, 1998, S. 30). Mit „symbolischer Seite“ sind dabei Elemente der Schulkultur einer Schule gemeint, die auf eine sehr mächtige Art und Weise beeinflussen, wie Menschen an einer Schule denken, fühlen und handeln. Fend (1996) beschreibt in seinem ethnologischen Blick auf Schulen den Zusammenhang zwischen der Kultur einer Schule und deren Symbolsystem in ähnlicher Form (vgl. Fend, 1996, S. 94 ff.): Schulkultur – gleichzusetzen mit Werten, Normen, Glaubenssätzen, Traditionen und Ritualen, die in der gemeinsamen Arbeit eines Schulteams entstanden sind – kann in drei unterschiedlichen Manifestationen zum Ausdruck kommen, nämlich über Symbolisierungen (Objektivationen), Ereignisse und Sprache. Diese drei Äusserungsformen machen sichtbar – und reproduzieren durch diese Sichtbarmachung gleichzeitig auch jedes Mal wieder aufs Neue – was das Verbindende für eine Mehrzahl von Menschen an einem Ort ist. Im schulischen Kontext verweisen diese Objektivationen somit auf die pädagogischen Haltungen und Denkweisen, die die jeweilige individuelle Schulgemeinschaft als zu sich passend erachtet. In kulturarmen Schulen sind im Gegensatz zu Schulen mit einem hohen Ethos daher zumeist nur die Negativausprägungen der drei genannten Äusserungsformen sichtbar, nämlich die Folgenden (vgl. Fend 1996, S. 91):

a) *Symbolisierungsarmut*: Äusserst dürftige räumliche Arrangements, kahle Klassenzimmer mit zerkratzten Bänken und beschmierten Wänden verweisen auf einen mangelnden Wunsch und Willen einer Gemeinschaft zur Darstellung der ihr wichtigen Werte. Der Wert, der dabei dem Akt einer Symbolisierung innewohnt, kann mit Fend (1996, S. 88) folgen-

dermassen beschrieben werden: „Das Gute bedarf der Anschauung, was man selber ist, muss sozial gespiegelt werden, um es als Realität zu erleben.“ Eine Manifestation der Anerkennung dieses Symbolisierungswertes findet man in der „Symbolisierung der Anwesenheit“ jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers, die in wirksamen Schulen und Klassenzimmern folgendermassen beobachtbar ist: in Fotos, lebensgrossen Umrissszeichnungen oder im Ausstellen von selbst angefertigten Zeichnungen, Werkstücken und Projektberichten. Auch vermehrte Rückmeldungen zur Qualität der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen mündlichen und schriftlichen Formen können als erweiterte Funktion des Symbolisierungsgedankens verstanden werden. Empirische Evidenz für die Bedeutung, die Symbolisierungsreichtum für das Gelingen von Schule – auch im Sinne einer Anwesenheitsförderung – haben kann, liefert die Rutter-Studie: Die Forschungsgruppe bezog in ihre Analyse einen kombinierten Indexwert aus fünf verschiedenen Einzelindexwerten (Sauberkeit, Ordnung, Ausschmückung mit Pflanzen, Poster und Bilder), die im Zusammenhang mit der Pflege und der Gestaltung von Schulräumlichkeiten stehen, mit ein und stellte dabei fest, dass diese Indexwerte signifikant mit dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler korrelierten (vgl. Rutter et al., 1980, S. 159). Die Unterschiede in der Pflege und Instandhaltung waren somit – im Gegensatz zum Beispiel zum Alter der Schulgebäude – für die Ergebnisse durchaus von Belang (vgl. Rutter et al., 1980, S. 131).

b) Ereignisarmut: Kulturarme Schulen beschränken sowohl gemeinsame Aktivitäten als auch gemeinsam gefeierte Rituale, die sich im Zyklus eines Schuljahres ergeben – beispielsweise Eintritte, Übertritte, Abschlüsse und Erfolge – auf ein Minimum. Die Ergebnisse der Rutter-Studie liefern auch hier wieder die empirische Evidenz für den Zusammenhang, dass gemeinsame Aktivitäten von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen sich positiv auf das Leistungsverhalten auswirken (vgl. Rutter et al., 1980, S. 230 f.). Erfolgreiche Schulen pflegen einen beträchtlichen zeremoniellen Aufwand, um Erfolge und Leistungen aller Art – von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Personal – zu feiern. Dabei werden entweder speziell für solche Ehrungen eingeführte Preise verliehen oder ausgedehnte Abschlussfeiern veranstaltet. Rutter et al. (1980) zeigten bereits sehr früh, dass effektive Schulen sich immer schon an der Feier und Ehrung von Erfolgen orientiert hatten. Auch neuere Studien belegen, dass Schulen durch die Veröffentlichung (beispielsweise sind die Anwesenheitsraten wöchentlich oder monatlich auf der Homepage ersichtlich) und die Belohnung von gutem Anwesenheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern Erfolge erzielen können. (vgl. Chang & Romeron, 2008; Gerrard, Burhans & Fair, 2003; Sheldon & Epstein, 2004).

c) Sprachliche Äusserungsformen: Schulkultur ist auch ein Ergebnis der gemeinsamen Bedeutungen, die sprachlich zum Ausdruck kommen und sich zum Beispiel in der Weise

des Sprechens über die oder mit den Schülerinnen und Schülern zeigen: In kulturarmen Schulen reduziert sich dies oftmals auf Klagen über diejenigen, die man gern aus der Schule „weghaben“ möchte. Dass die Art und Weise, wie *mit* den Schülerinnen und Schülern gesprochen wird, auch Ausdruck und Bedingung für das Gelingen von Schule sein kann, zeigen wiederum Befunde aus der Rutter-Studie: „Die Schüler verhielten sich diszipliniert und erzielten bessere Leistungen, wenn sie von den Lehrern ermutigt und in ihren Fähigkeiten bestätigt und nicht ständig auf ihre Fehler und Schwächen hingewiesen werden“ (Rutter et al., 1980, S. 230). Die Autorinnen und Autoren schliessen daraus, dass Anerkennung, Lob und Belohnung in Schule und Unterricht weitaus häufiger vorkommen müssen als negative Sanktionen.

Abschliessend kann auch hier gesagt werden, dass die „Sichtbarmachung“ eines gemeinsamen Symbolsystems, das letztendlich nichts anderes ist als ein Ausdruck der an einer Schule vorherrschenden Schulkultur, von Schulen bezüglich ihrer anwesenheitsfördernden Wirkung nicht unterschätzt werden sollte, denn: „Although hard to define and difficult to put a finger on, culture is extremely powerful. ... Without attention of leaders, school cultures can become toxic and unproductive“ (Peterson & Deal, 1998, S. 28, S. 30).

Stufe 3: Gestaltung eines Erlebnis- und Gemeinschaftsraumes durch das Anbieten einer reichhaltigen Palette von aussercurricularen Tätigkeiten

Aus der Teilnahme an ausserschulischen Aktivitäten resultiert eine Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit schulischen Werten und Zielen: „participation in school activities is essential in order for positive outcomes, including the students' sense of belonging and valuing school-related goals, to be realized“ (Finn, 1989, S. 129). Daher kann sich ein bestrafender Ausschluss aus diesen Tätigkeiten auf die Förderung von Anwesenheit nur kontraproduktive auswirken, was mittlerweile mehrfach nachgewiesen werden konnte (Dynarski et al., 2008; Ricking, 2006, 2009; Rumberger, 2012; Socias et al., 2007; Wagner, 2007). Konkret für die Schweiz bestätigt die Schulabsentismus-Studie (Stamm et al., 2009), dass das aussercurriculare Angebot von Schulen einen deutlichen Einfluss auf das Schwänzverhalten von Schülerinnen und Schülern zeigt: Danach gefragt, wie sie das von der Schule angebotene Programm neben dem Pflichtunterricht beurteilen würden, berichteten 18% der massiven Schwänzerinnen und Schwänzer von einem ausgesprochen geringen Angebot, bei den Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzern waren dies nur 6.5%. Als sehr gut bezeichneten über 40% der Nichtschwänzerinnen und Nichtschwänzer das Angebot, bei den massiven Schwänzerinnen und Schwänzern taten dies nur knapp 29% (vgl. Stamm et al., 2009, S. 83).

Stufe 4: Möglichkeiten für Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern schaffen

Eine sehr vielversprechende, jedoch eher wenig bekannte und praktizierte Möglichkeit, um die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern zu fördern, stellt das Konzept der „gerechten Schulgemeinschaft“ dar, das ursprünglich als eine primär moral- und entwicklungspsychologisch ausgerichtete Konzeption vom amerikanischen Psychologen Kohlberg als „Just-Community-Ansatz“ entwickelt wurde. Oser und Althof (2001) nahmen eine Adaption dieses Modells für deutsche und schweizerischen Schulen vor und verfolgten dabei eine mehr pädagogisch orientierte Schwerpunktsetzung (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 233 ff.). Das Prinzip und die Praxis dieses Schulmodells basieren auf den folgenden Überlegungen: „Durch Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme wird die Schule zu einem Lebensraum, mit dem sich Schüler und Lehrer identifizieren. Dieser Lebensraum wird zum Kernbereich demokratischen Verhaltens, prosozialen Handelns ...“ (Oser & Althof, 2001, S. 237). Von einer „gerechten Gemeinschaft“ wird deshalb gesprochen, weil auf dem Fundament eines partizipatorischen Demokratiemodells in bestimmten, das allgemeine Schulleben betreffenden Fragen Gerechtigkeit geschaffen wird. Dadurch ermöglicht der Just-Community-Ansatz Kindern und Jugendlichen das Erleben von sozialer und politischer Selbstwirksamkeit. Indem Schülerinnen und Schüler die Regeln des Zusammenlebens (zum Beispiel Umgang mit Gewalt, Diebstahl, Rauchen, Zuspätkommen, Planung von Festen und Ausflügen etc.) gemeinsam erarbeiten und festlegen, können sie selbst erleben, dass es Möglichkeiten gibt, Probleme einer Gemeinschaft zu lösen und Veränderungen zu initiieren; das System wird als veränderbar erfahren. Zudem werden gemeinsam erarbeitete Regeln – im Gegensatz zu von oben auferlegten – zu „geteilten Regeln“ und durch die partizipatorische Bearbeitung kann ein Gemeinschaftsinn entwickelt werden.

Die wissenschaftliche Evaluation von Just-Community-Schulen zeigt Ergebnisse, die im Hinblick auf die Steigerung des äusserlichen Anwesenheitsverhaltens und des inneren Zugehörigkeitsgefühls von Schülerinnen und Schülern von grosser Bedeutung sind: Durch eine gelebte, „echte“ Schuldemokratie werden Lern- und Entwicklungsprozesse ausgelöst, die das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule – sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrpersonen – steigern. Zudem führt der Ansatz zu einem deutlich besseren Schulklima (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 252 ff.).

Die den Schülerinnen und Schülern gebotenen Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitbestimmung werden in der vorliegenden Arbeit als höchste Form von Partizipation angesehen, die Schulen auch mit Blick auf die politische Bildung von Jugendlichen anstreben sollten. Entwicklungspsychologisch gesehen ist die Fähigkeit zur gemeinsam getragenen Verantwortung im frühen Schulalter kaum vorhanden; durch die Schaffung partizipatorischer Lern- und Erfahrungsräume sollte diese Kompetenz jedoch in der Masse gefördert

und entwickelt werden, dass sie auch nach der Schulzeit als konstitutiver Bestandteil einer autonomen Lebensgestaltung genutzt werden kann. Gerade im Falle von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern zeigt sich jedoch immer wieder, dass ihr weiterer Lebensverlauf auch von einer stark reduzierten politischen Partizipation geprägt ist (vgl. Freney & O'Connell, 2012).

4.2.8 Schlüsselfaktor „Partizipation von Eltern“

Innerhalb der drei Kontextfaktoren „Familie“, „Schule“ und „Gemeinschaft“ („community“ bzw. „neighbourhood“) gilt die Familie als der Faktor, der am stärksten zum Schulerfolg bzw. zum Scheitern in der Schule beiträgt (vgl. Rumberger, 2012, S. 9). Als diejenigen familialen Bereiche, die den grössten Einfluss auf ein mögliches Absentismus- und Dropoutverhalten ausüben, hat die Forschung 1) die Struktur, 2) die Ressourcen und 3) die Praktiken („family practices“) einer Familie identifiziert (vgl. Rumberger, 2012, S. 188). Eine an der Senkung von Absentismus- und Dropoutraten interessierte Schule kann daher diesen mächtigen familiären Einfluss auf den Erfolg ihrer Schülerinnen und Schüler weder vollumfänglich ignorieren noch vollumfänglich kompensieren, sondern muss gezielt dort ansetzen, wo Beeinflussung und Veränderung möglich sind, nämlich am Bereich der familiären Praktiken. Denn dabei handelt es sich Thurlow, Sinclair und Johnson (2002) zufolge im Gegensatz zu den zwei stabilen Variablen „Struktur“ und „Ressourcen“ („status variables“) um beeinflussbare und veränderbare Variablen („alterable variables“), die für den Erfolg von Einflussnahmen ausschlaggebend sind: „Recognizing the difference between alterable and status variables is important when designing and implementing dropout prevention interventions for students ... Prevention efforts and ideas based on understanding these factors are most likely to be successful“ (Bost & Riccomini, 2006, S. 303). Da in der vorliegenden Arbeit die Frage im Zentrum steht, wie Schulen etwaige defizitär angelegte Handlungsweisen von Familien (Erziehungsstil, Zuwendung zum Kind etc.) ausgleichen könnten, wird bei der Betrachtung des Schlüsselfaktors „Partizipation von Eltern“ das Hauptgewicht auf die familialen Praktiken gelegt. Gleichwohl wird der Vollständigkeit der Darstellung wegen zunächst noch kurz auf die wesentlichen Erkenntnisse zu den zwei anderen Bereichen „Struktur“ und „Ressourcen“ eingegangen.

1) Familiäre Struktur

Die „strukturelle Beschaffenheit“, die Familiengrösse wie auch ein strukturell bedingter Stresslevel beeinflussen das Absentismus- und Dropoutverhalten von Kindern und Jugendlichen. Was die strukturelle Beschaffenheit betrifft, so zeigte sich für die USA, dass sowohl für Kinder aus sogenannten „unvollständigen“ Familien (Eielfernfamilien) und Stiefelternfamilien als auch für Kinder aus Familien mit einer sehr grossen Geschwisterzahl ein erhöhtes Risiko für Absentismus und Dropout besteht (vgl. Rumberger, 2012, S. 9,

S. 188 ff). Mehrere Studien ergaben zudem, dass das Risiko für einen Dropout zunimmt, wenn es bereits bei einem der Geschwister zu einem Schulabbruch gekommen ist (vgl. Rumberger, 2012, S. 193). Konkret für die Schweiz zeigen sich in der Schulabsentismus-Studie (Stamm et al., 2009) bezüglich der strukturellen Beschaffenheit „... relativ geringe, aber hochsignifikante Unterschiede. Von den massiven Schulschwänzer/innen leben 63% mit zwei Elternteilen zusammen, bei den Nicht-Schulschwänzer/innen sind es hingegen fast 80%. Unterscheidet man nach Geschlecht, fällt auf: fast 30% der Mädchen die massiv schwänzen, leben mit nur einem Elternteil zusammen (allein erziehend), bei der Gruppe der Nicht-Schwänzerinnen sind es hingegen nur 13,6%“ (Stamm et al., 2009, S. 88).

Was den strukturell bedingten Stresslevel betrifft, haben in den USA mehrere Studien Veränderungen in der familialen Struktur mit anderen möglicherweise stressverursachenden Ereignissen wie Krankheit, Tod, Scheidung oder Umzug zu einem „Stress-Index“ kombiniert und dabei herausgefunden, dass bereits die Erhöhung einzelner Stressfaktoren zu einer Erhöhung des Dropoutrisikos führt (vgl. Rumberger, 2012, S. 189). Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf den Stressfaktor „Umzug der Familie“ zu legen, da sich in mehreren Studien zeigte, dass ein häufiger Umzug von Familien mit einer deutlichen Erhöhung des Dropoutrisikos verbunden ist: „A ... recent synthesis for thirteen studies found that children who moved three or more times had dropout rates three times higher than stable students, even after controlling for prior achievement and other factors“ (Rumberger, 2012, S. 189). Das Problematische am Umzug von Familien liegt darin, dass durch jeden Weggang die sozialen Beziehungen sowohl der Kinder als auch der Eltern abgebrochen werden und somit das „soziale Kapital“ (Coleman, 1996) der Familie verloren geht.

2) Ressourcen einer Familie

Die familialen Ressourcen werden in Studien zumeist in Form des sozioökonomischen Hintergrundes einer Familie gefasst. Dieser wird meist via Einkommen und Bildungsgrad der Eltern gemessen und definiert sowohl die finanziellen als auch die menschlichen Ressourcen einer Familie: Der Bildungsgrad der Eltern bestimmt deren Bildungsaspirationen für ihre Kinder und beeinflusst die schulischen Unterstützungsleistungen (zum Beispiel Überwachung und Hilfe bei Hausaufgaben), die sie ihren Kindern zukommen lassen (können). Das Einkommen einer Familie wiederum determiniert die Ressourcen, die eine Familie aufbringen kann, um das Kind bezüglich Schule und Lernen unterstützen zu können. Die finanziellen Mittel bestimmen den Zugang zu guten Schulen, zu zusätzlichen Lernkursen und zu Lernmaterialien und -mitteln wie Computer etc. (vgl. Rumberger, 2012, S. 190). Für die USA belegen Rumbergers (2012) Metaanalysen einen engen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (SES) einer Familie und dem Schulerfolg bzw. Misserfolg (Dropout): „In our review of statistical research studies, the majority

of analyses found that students from high SES families are less likely to drop out than students from low SES families“ (Rumberger, 2012, S. 191). Doch so unbestritten und eindeutig, wie der Zusammenhang zwischen SES und Schulerfolg bzw. -misserfolg bei Rumberger (2012) erscheint, dürfte er nicht sein, wie ein Blick auf die europäische Forschungsliteratur zeigt (vgl. Dunkake, 2007, S. 139). In dieser findet sich in mehreren Studien nur ein sehr schwacher bzw. kein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Absentismus und/oder Dropout (Burgess, Gardiner & Propper, 2002; Rutter et al., 1980; Tyerman, 1968). Eine Uneindeutigkeit zeigt sich nur schon für den deutschsprachigen Bereich: Während Wilmers, Enzmann, Schaefer, Herbers, Greve und Wetzels (2002) sowie Fuchs, Lamnek, Luedtke und Baur (2005) bei deutschen Schülerinnen und Schülern einen Zusammenhang zwischen dem unerlaubten Fernbleiben von der Schule und einer sozial deprivierten Position der Familie feststellten (vgl. Dunkake, 2007, S. 139), liess sich der enge Zusammenhang zwischen SES und Absentismus für die deutsche Schweiz nicht nachweisen: „Damit kann die häufige These, dass Schulabsentismus mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhänge, nicht erhärtet werden“ (Stamm et al., 2009, S. 89). In gleicher Weise fiel der Befund auch beim Dropout aus: „Damit kann die oft formulierte Vermutung, Schulabbrecher seien Ausländer aus einem tiefen sozialen Milieu, für unsere Studie verworfen werden“ (Stamm, 2012, S. 83).

3) Familiäre Praktiken

Während die finanziellen und menschlichen Ressourcen Ausdruck des Potenzials sind, das eine Familie hat, um die (schulische) Entwicklung ihrer Kinder zu fördern, weisen die familialen Praktiken darauf hin, wie Eltern dieses Potenzial tatsächlich nutzen. Diese Praktiken zeigen sich in Form von Erziehungsverhalten und im Grad der Zuwendung, die Eltern ihren Kindern entgegenbringen. Eltern, die den schulischen Fortschritt ihrer Kinder überwachen und regulieren, durch einen angemessenen demokratischen Erziehungsstil die Entwicklung ihrer Kinder fördern und generell mehr an Schule interessiert sind (Partizipation an schulischen Aktivitäten, intensive Kommunikation mit der Schule), unterstützen ihre Kinder durch diese emotionale Zuwendung auf deren schulischem Weg und wirken somit auch einer Absentismus- und Dropoutgefährdung entgegen (vgl. Rumberger, 2012, S. 191 f.). Umgekehrt heisst dies, dass Eltern, die ihre Kinder auf dem schulischen Weg wenig unterstützen, wenig mit der Schule kommunizieren bzw. der Schule gegenüber generell eine negative Haltung einnehmen, das schulabsente Verhalten ihrer Kinder verstärken (können).

Die familialen Praktiken, die sich in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, zwischen Eltern und Schule und zwischen Eltern und den Wohnvierteln, in denen sie leben, manifestieren, werden von Coleman (1996) als das „soziale Kapital“ bezeichnet, das diesen Beziehungen innewohnt. Somit sind Studien, die den Einfluss des sozialen Kapi-

tals einer Familie auf das Absentismus- und Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern analysieren, ebenfalls eine gute Auskunftswahl bezüglich der Bedeutung bzw. Wirkkraft von familialen Praktiken.

Mehrere amerikanische Studien (Astone & McLanahan, 1991; Carbonaro, 1998; Stone, 2006) zeigten, dass positive bzw. zugewandte elterliche Erziehungspraktiken das Dropoutrisiko von High-School-Schülerinnen und High-School-Schülern senken (vgl. Rumberger, 2012, S. 192). So gelangte zum Beispiel die Studie von Carbonaro (1998), der die Daten der „National Education Longitudinal Study“ (NELS) von 1988 bezüglich familialer Praktiken auswertete, zum Schluss, dass folgende vier Dimensionen des sozialen Kapitals einer Familie das Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern der achten bis zwölften Schulstufe beeinflussen: a) die Bildungserwartungen, die die Eltern für ihre Kinder hegen; b) der Partizipationsgrad der Eltern bei schulischen Aktivitäten; c) das Kommunikationsverhalten zwischen Elternhaus und Schule; d) das Ausmass des generationenübergreifenden Netzwerkes (wie gut sich Eltern befreundeter Kinder untereinander kennen). Die Studie von McNeal (1999), die ebenfalls auf den NELS-Daten von 1988 basiert, kam bezüglich der Bedeutung familialer Praktiken zu einem relativ ähnlichen Schluss und identifizierte die folgenden drei Dimensionen des sozialen Kapitals einer Familie, die auch unter Kontrolle des SES, des Migrationsstatus und der Familienstruktur einen signifikanten Einfluss auf das Absentismusverhalten von Schülerinnen und Schülern hatten (vgl. Dunkake, 2007, S. 89): a) die Diskussionen zwischen Eltern und Kindern über schulische Ereignisse; b) das Monitoring¹⁵ der Eltern; c) die Beteiligung der Eltern an PTO-Netzwerken („parent-teacher organization“).

Ein weiteres Beispiel, das Evidenz für den Einfluss von sozialem Kapital – operationalisiert über die Familienstruktur (Eineltern- bzw. Zweielternfamilie) – und kulturellem Kapital¹⁶ (Bourdieu, 1983) einer Familie auf das Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern liefert, ist die holländische Studie von Beekhoven und Dekkers (2005), die zwei Ziele verfolgte: Zum einen nahm sie eine empirische Überprüfung des Partizipations-

¹⁵ Unter „Monitoring“ werden in diesem Zusammenhang die Interessenbekundungen der Eltern gegenüber ihren Kindern verstanden. Das Monitoring bezieht sich auf das wohlwollende Beobachten und Überwachen des Kindes in seinem schulischen Bildungs- und Entwicklungsprozess und auf die damit verbundenen Möglichkeiten des korrigierenden Eingreifens (vgl. Stamm et al., 2009, S. 93 f.).

¹⁶ Das kulturelle Kapital der Familie wurde im Sinne inkorporierten kulturellen Kapitals (Bourdieu, 1983) via Lesegewohnheiten (Wie oft lesen die Eltern ein Buch?) erhoben. Nach Bourdieu kann sich das kulturelle Kapital ausser im inkorporierten Zustand auch noch im objektivierten Zustand (in Form von Gegenständen, Büchern, Kunstwerken etc.) und im institutionalisierten Zustand (Bildungszertifikate, akademische Abschlüsse etc.) manifestieren. Als inkorporiertes kulturelles Kapital einer Familie wird gemäss Bourdieu (1983) diejenige Variation des kulturellen Kapitals bezeichnet, die Denk- und Handlungsmuster, Wertorientierungen und kognitive Fähigkeiten, die das Individuum im Sozialisationsprozess erwirbt, umfasst. Dabei wird inkorporiertes kulturelles Kapital durch die „Logik der Übertragung“ an die jüngeren Familienmitglieder weitergegeben (vgl. Dunkake, 2007, S. 148 f.).

Identifikations-Modells von Finn (1989) vor, um herauszufinden, in welchem Ausmass Partizipation an und Identifikation mit Schule dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler die Schule (nicht) vorzeitig verlassen. Zum anderen wurde in einem zweiten Schritt untersucht, in welcher Art und Weise sich die gefundenen Effekte zum SES wie bzw. zum sozialen und kulturellen Kapital einer Familie verhalten (vgl. Beekhoven & Dekkers, 2005, S. 198). Diesen beiden Fragestellungen wurde anhand eines Samples, bestehend aus 157 Jungen, die sich in einem wenig anspruchsvollen berufsbildenden Lehrgang befanden, nachgegangen. Die Untersuchung gelangte zu folgenden Ergebnissen (vgl. Beekhoven & Dekkers, 2005, S. 200 ff.): Während hinsichtlich des Partizipations-Identifikations-Modells kaum empirische Belege für einen Zusammenhang mit einem frühen Schulabbruchsverhalten gefunden wurden, zeigte sich, dass das soziale und das kulturelle Kapital einer Familie einen bedeutenden Einfluss auf das Dropoutverhalten von Schülerinnen und Schülern ausübt. Bezüglich des kulturellen Kapitaln konnte eindeutig nachgewiesen werden, dass es das Schulbesuchs- bzw. Schulabbruchsverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst hatte. Zudem zeigte sich, dass sich auch das soziale Kapital nachhaltig auf das Anwesenheitsverhalten ausgewirkt hatte: Jungen aus Einelternfamilien hatten ein viel höheres Risiko, die Schule vorzeitig zu verlassen als Jungen aus Zweielternfamilien. Der SES – gemessen über den Bildungsgrad der Eltern und ihren ethnischen Hintergrund – zeigte demgegenüber auch in dieser europäischen Studie keine Effekte.

Empfehlungen für Arbeitsweisen von Schulen, um die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verstärken

Angesichts dieser Befunde, die auf die enorme Wirkkraft des Faktors „Familiale Praktiken“ verweisen, lässt sich nachstehend formulieren, was Schulen im Zuge einer produktiven Bearbeitung der Aufgabe „Absentismus- und Dropoutprophylaxe“ in den Bereichen „Diagnose“ und „Therapie“ unternehmen sollten.

1) Diagnose

Zuallererst müsste es darum gehen, vor Ort eine situationsbezogene Diagnose zu erstellen, die identifiziert, welche (defizitären) Formen familialer Praktiken an der jeweiligen Schule besonders vertreten sind und bearbeitet werden müssten. Die Forschungsliteratur zeigt nämlich, dass die Verursachungsformen für Absentismus, die aus defizitären familialen Praktiken resultieren, sehr vielfältig sein können (vgl. Blazer, 2011, S. 3 ff.):

- Mangelndes Verständnis und Bewusstheit der Eltern bezüglich des Wertes, den schulische Anwesenheit für Kinder hat: Oftmals verstehen Eltern nicht, dass sich die schulischen Anforderungen seit ihrer eigenen Schulzeit verändert haben, und/oder sie agieren in Bezug auf die schulische Ausbildung ihrer Kinder auf der Grundlage eines

Nichtwissens hinsichtlich schulischer Gepflogenheiten (Hocking, 2008; Nauer, White & Yerneni, 2008; Student Advocacy, 2008). Diese Fehleinschätzung der schulischen Wertigkeit kann auch dazu führen, dass zum Beispiel Eltern, die in der Nacht arbeiten, am Morgen nicht mehr die Kraft aufbringen, ihre Kinder zur Schule zu schicken (Chang & Romero, 2008).

- Negative Schulerfahrungen der Eltern, die zu einer negativen Schulhaltung gegenüber den Schulen der eigenen Kinder führen (Chang & Romero, 2008; Sheverbush, Smith & DeGruson, 2000; Student Advocacy, 2008).
- Unangemessener Erziehungsstil: Im Gegensatz zum autoritativ-partizipativen Erziehungsstil (vgl. Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 29), der gemäss einem bereiten Forschungskonsens als am förderlichsten für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gilt, tragen sowohl der Laissez-Faire-Stil als auch ein übermässig ablehnender und autoritärer Stil zur Steigerung des Absentismusverhaltens bei (vgl. Dunkake, 2010). Besonders hinderlich ist, wenn sich die Unfähigkeit, verlässliche Routinen aufzubauen (zum Beispiel geregelte Bett- und Aufstehzeiten) mit der oben beschriebenen Gleichgültigkeit vermischt und Eltern ihre Kinder mit der Aufgabe, rechtzeitig, ausgeschlafen und sauber in der Schule zu sein, allein lassen (Railsback, 2004; Student Advocacy, 2008). Der überbehütende Erziehungsstil trägt demgegenüber vor allem zur Entwicklung angstinduzierter Schulverweigerung bei (vgl. Dunkake, 2010).

Die beiden erstgenannten Verursachungsformen werden durch das Vorhandensein sprachlich und kulturell bedingter Passungsdifferenzen zusätzlich verstärkt: Wenn Eltern nicht in der Lage sind, schriftliche Mitteilungen der Schule zu verstehen, kann keine feste Bindung zwischen Schule und Elternhaus entstehen und die Bildungserwartungen bleiben gering (Nauer et al., 2008; Student Advocacy, 2008). Zudem gibt es innerhalb einer Schullaufbahn neuralgische Punkte, an denen eine negative und/oder „uninformierte“ elterliche Perspektive schwerwiegende Konsequenzen verursachen kann. An den Übergängen von einer Schulstufe in die nächste beispielsweise sind Kinder und Jugendliche erhöhten Unsicherheiten und Stressoren ausgesetzt, weshalb elterliche Unterstützung besonders wichtig wäre. Wenn diese fehlt, können Kinder auf ihrem schulischen Weg „verloren gehen“ (Chang & Romero, 2008).

2) Therapie

Der zweite Schritt, den effektive Schulen, die mit Eltern konfrontiert sind, die defizitäre familiäre Praktiken aufweisen, unternehmen sollten, besteht darin, der situationsbezogenen Diagnose eine zweifach angelegte Lösung nachfolgen zu lassen: Es sollten sowohl Präventionsmassnahmen, die auf eine generelle Erhöhung der Anwesenheit aller Schüle-

rinnen und Schüler ausgerichtet sind, als auch Interventionen, die die einzelne „Risikoschüler“ bzw. den einzelnen „Risikoschüler“ erreichen können, implementiert werden (vgl. Blazer, 2011, S. 7). Dabei ist es in der Regel nicht eine einzelne Massnahme, die zu einem Veränderungsverhalten bezüglich Anwesenheit beiträgt, sondern meist ein „Interventionsbündel“, das mehrere familiäre Defizite adressiert: „schools that conducted a greater total number of attendance-focused activities were more likely to decrease the percentage of students who missed twenty or more days of school each year“ (Sheldon & Epstein, 2004, S. 51).

Schule und Eltern sollten eine Partnerschaft eingehen und diese nutzen, um gemeinsam Strategien und Praktiken zu entwickeln und umzusetzen. Einen gewichtigen empirischen Beleg für die positive Wirkkraft einer solchen Partnerschaft lieferte die Studie von Sheldon und Epstein (2004). Die Forschungsgruppe entwickelte ein evidenzbasiertes Programm für den Aufbau einer besseren Zusammenarbeit zwischen Schule ($n = 29$ Elementarschulen und $n = 10$ Sekundarschulen) und Elternhaus, das aus zehn Strategien bestand, die das Anwesenheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler steigern sollten. Diese Strategien waren in folgenden Bereichen angesiedelt (vgl. Sheldon & Epstein, 2004, S. 42 ff.):

- Zur Verbesserung der familialen Praktiken wurden Workshops angeboten, in denen besprochen wurde, wie man Kinder am besten dazu bringen kann, in die Schule zu gehen. Zudem wurden Hausbesuche eingeführt und Verträge mit Eltern geschlossen, in denen sie sich verpflichteten, ihre Kinder zur Schule zu schicken.
- Im Zuge einer Erhöhung der kommunikativen Praktiken wurden die Eltern über die genauen Erwartungen der Schule bezüglich Anwesenheit informiert. Die Eltern erhielten auch Listen, die zeigten, welche Schülerinnen und Schüler über eine ausgezeichnete Anwesenheit verfügten. Zudem wurde sichergestellt, dass allen Eltern klar war, wie sie Kontakt zur Schule aufnehmen konnten, und dass sie Zugang zur Internetseite der Schule erhielten, die ebenfalls Angaben über das Anwesenheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler enthielt.
- Es wurde die Möglichkeit zu einer freiwilligen Teilnahme von Eltern an Schulzeremonien geschaffen, an denen Schülerinnen und Schüler mit hoher Anwesenheit geehrt wurden.
- Die Schule trug zu einer verbesserten Verbindung zwischen Familie und Gemeinde („community“) bei und lud in diesem Zusammenhang zum Beispiel wichtige Persönlichkeiten ein, die an Elternabenden über die Wichtigkeit des Schulabschlusses referierten.
- Zudem wurden Massnahmen eingeführt, die sich direkt an die Schülerinnen und Schüler richteten, beispielsweise Belohnungen für Schülerinnen und Schüler mit guter

Anwesenheit oder die Möglichkeit, versäumte Stunden in Nachmittagskursen nachzuholen. Zudem wurden schwänzenden Schülerinnen und Schüler Beratungspersonen zur Seite gestellt.

Im Rahmen der Untersuchung wurden die Anwesenheitsraten an den Schulen vor und ein Jahr nach der Implementierung dieses „high quality partnership-programms“ (Sheldon & Epstein, 2004, S. 41) gemessen. Die Resultate ergaben, dass sich die Anstrengungen der Schule zur Verbesserung des Anwesenheitsverhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler als höchst produktiv erwiesen hatten: „In particular, communicating with families about attendance, celebrating good attendance with students and families, and connecting chronically absent students with community mentors measurably reduced students' chronic absenteeism from one year to the next“ (Sheldon & Epstein, 2004, S. 39). Da sich zeigte, dass Schulen bei der Reduzierung von Anwesenheitsraten umso erfolgreicher gewesen waren, je mehr Strategien sie angewandt hatten, liess sich die folgende gewichtige allgemeine Forderung für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus formulieren: „Schools need to take a comprehensive approach to involve families and the community in ways that help students reduce chronic absenteeism“ (Sheldon & Epstein, 2004, S. 52).

Zusammenfassend lassen sich aus der Sichtung der Forschungsbefunde folgende Strategien für eine produktive Bearbeitung des Schlüsselfaktors „Partizipation von Eltern“ ableiten (vgl. Blazer, 2011, S. 7 ff.):

a) In Kombination mit dem Schlüsselfaktor „Monitoring“ zeigt sich, dass Schulen die Eltern ins „Anwesenheitsmonitoring“ miteinbeziehen sollten. Dabei haben die Schulen sicherzustellen, dass ihre Anwesenheitsregelungen klar sind und auch von fremdsprachigen Eltern verstanden werden. Elternmitteilungen müssen in mehreren Sprachen verfasst sein und auch der Einsatz von Kulturvermittelnden kann dazu beitragen, kulturelle Passungsdifferenzen zu überwinden. Es empfiehlt sich, Mitteilungen zum Anwesenheitsverfahren an der Schule zu Beginn des Schuljahres an die Eltern zu verschicken und sicherzustellen, dass diese wissen, wie sie die Kontaktperson an der Schule erreichen können. Bei Schulversäumnissen zeigt die Forschung, dass Telefonate wirksamer sind als schriftliche Mitteilungen und dass Hausbesuche, insbesondere in Fällen, in denen Schülerinnen und Schüler länger als fünf Tage fehlen, eine erfolgreiche Interventionsmöglichkeit darstellen, um Fehlende wieder in die Schule zurückzuholen (Chang & Romero, 2008).

b) Bei der Errichtung einer Kultur der Anerkennung geht es generell darum, Eltern mithilfe einer Ressourcenorientierung – anstelle einer Defizitorientierung, die vor allem Fehler, Schwächen und Inkompetenzen der Schülerinnen und Schüler hervorhebt (vgl. Kiy, 2009, S. 253 f.) – zu ermutigen. Im Sinne von Empowerment-Konzepten sollten Eltern in der Zusammenarbeit als kompetente und gleichberechtigte Partnerinnen und Partner wahr-

genommen werden, die in Entscheidungsfindungen und in die Ausgestaltung von Förderprozessen proaktiv miteinbezogen werden (vgl. Kiy, 2009, S. 253 f.). Auch bezüglich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler geht es darum, Eltern nicht nur die Schwächen, sondern vor allem die Fortschritte und mögliche zukünftige Entwicklungsziele aufzuzeigen (vgl. Socias et al., 2007, S. 18). Wichtig ist dabei auch, dass die Leistungen sichtbar gemacht werden – sei es durch die Ausstellung besonderer Arbeiten im Schulareal (vgl. Rutter et al., 1980) oder im Rahmen von Elternabenden, an denen Eltern sehen können, was ihre Kinder in der Schule gemacht haben.

c) Erfolgreiche Schulen gründen Fokus-Gruppen, in denen sich Eltern untereinander austauschen können und miteinander ein Supportsystem errichten können (Gerrard et al., 2003).

d) Erfolgreiche Schulen stellen im Falle von schwerer familialer Belastung eine Verbindung mit anderen Hilfsdiensten her (Chang & Romero, 2008; Sheldon & Epstein, 2004). Eine diesbezügliche Möglichkeit besteht in der Zuteilung einer Mentorin oder eines Mentors, die bzw. der für das Kind wenn nötig eine fürsorgliche und verlässliche Begleitungs-funktion übernimmt und die Kommunikation sowohl zwischen Kind und Eltern als auch zwischen Kind, Eltern und Schule aufrechterhält und fördert (Sheldon & Epstein, 2004; Student Advocacy, 2008).

e) Erfolgreiche Schulen sind bezüglich einer proaktiven Einbeziehung der Eltern kreativ, wie die folgenden Beispiele aus den USA zeigen:

- Da nicht alle Eltern zu einem Elternabend erschienen waren, an dem die Schülerinnen und Schüler ihre Werkstücke zu präsentieren hatten, wurden die Präsentationen auf CD aufgenommen und den Schülerinnen und Schülern mit nach Hause gegeben. So konnte das Interesse der Eltern für zukünftige Vorstellungen geweckt werden (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Diexer, 2012, S. 82).
- Einen anderen Weg schlugen zwei High Schools in Kalifornien ein, indem sie in Zusammenarbeit mit einer Universität ein achtwöchiges Ausbildungsprogramm einführen, in dessen Rahmen die Eltern über die Möglichkeiten einer College-Ausbildung informiert werden. Nach Abschluss der Ausbildung erhalten die Eltern ein Diplom, das ihnen bei einer feierlichen Zeremonie verliehen wird (Socias et al., 2007, S. 18). Dieses Zeichen der Anerkennung ist ein wichtiges Element, um die bildungsfernen Eltern, die von negativen Haltungen gegenüber der Schule geprägt sind, zu erreichen. Die Leiterinnen und Leiter dieser Schulen betonen die Erfolge und Wichtigkeit dieser Programme. Die bildungsfernen Eltern fühlen sich nach der Beendigung dieser Programme weniger eingeschüchtert vom System „Schule“ und aufgrund der besseren Information eher dazu ermutigt, ihre Kinder bei der zukünftigen Schulkarriere zu unterstüt-

zen: „There are more opportunities in the world than they can imagine for their children. They just need to know how to access them“ (Socias et al., 2007, S. 18).

Diese Programme illustrieren anschaulich, wie sich Eltern durch einen von der Schule unterstützten Empowerment-Prozess bezüglich der Begleitung ihrer Kinder mehr Selbstbestimmung und Lebensautonomie aneignen können. Damit diese Strategien erfolgreich sein können, muss ihnen vor allem eines zugrunde liegen: Schulen müssen nicht nur ihren Schülerinnen und Schülern, sondern auch deren Eltern vermitteln, dass sie willkommen sind und dass sie als (Erziehungs-)Partnerinnen und (Erziehungs-)Partner geschätzt und gebraucht werden.

4.2.9 Schlüsselfaktor „Personalentwicklung“

Warum und in welcher Art und Weise sind Personalentwicklungsmassnahmen für Lehrpersonen und Schulleitung mit Blick auf einen produktiven Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern wichtig? Welche empirischen Belege und theoretischen Wissensbestände liegen dazu vor? Gibt es Hinweise aus der Absentismus- und Dropoutforschung, aus denen hervorgeht, dass eine gute Qualität der Arbeit der Lehrpersonen eine Schlüsselstellung in der Prävention und bei der Intervention von Schulversagen und Schulabbruch einnehmen könnte?

Erste Hinweise darauf lassen sich bereits aus der in dieser Arbeit formulierten Hypothese (vgl. Kapitel 5.2) herauslesen, nämlich: Wenn Schulabsentismus und Dropout in der Einzelschule tatsächlich nicht als Problemstellungen erkannt werden, denen im Sinne einer gemeinsamen pädagogischen Problembewältigung begegnet werden muss, dann ist bereits dies ein erster Indikator dafür, dass die Kompetenz der schulischen Akteurinnen und Akteure in diesem Bereich noch entwickelt werden müsste. Da diese erste Ableitung nicht genügen kann, stellt sich die Frage, ob sich Hinweise auf eine mangelnde professionelle Problembegegnung bezüglich Absentismus- und Dropoutgefährdung auch an anderen Orten zeigen.

Die Ergebnisse der Studie von Nairz-Wirth, Feldmann und Wendebourg (2012), die an der Wirtschaftsuniversität Wien für das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur durchgeführt wurde, liefern eine eindeutige Bestätigung der These, an der Einzelschule werde dem Problem „Schulabsentismus“ des Öfteren zu wenig professionell begegnet. Die Wiener Forschungsgruppe fokussierte in ihrer Untersuchung den Professionalisierungsgrad von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch. In Interviews mit 29 Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schultypen (Volksschule, Hauptschule bzw. neue Mittelschule, Gymnasium sowie weiterführende höhere allgemeinbildende und berufsbildende Schulen) zeigte sich, dass die Lehrpersonen über einen nur wenig entwickelten Professionalisierungsgrad

hinsichtlich der Aufgabe „Schulabsentismus und Dropout“ verfügten. Konkret zeigt sich diese mangelnde Kompetenz der Lehrpersonen wie folgt.

1) Nicht professionelle Behandlung von Schülerinnen und Schülern mit Schulübergangsproblemen (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 35 ff.)

Die Lehrpersonen zeigten eine unzureichende Bereitschaft, sich professionell auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzulassen. Dieses unprofessionelle Verhalten liess sich in der Studie entlang des Themenbereichs „Schulübergangsprobleme“ feststellen. Beim Übertritt von einer Schule in eine andere sind die Schülerinnen und Schüler einerseits und die Lehrpersonen andererseits unterschiedlich „betroffen“. Während Lehrpersonen mit inkompatiblen curricularen Anschlussfragen oder mangelhaften Schulleistungen abgehender oder eingehender Schülerinnen und Schüler beschäftigt sind, werden Schülerinnen und Schüler oftmals mit Mobbing, Problemen in neuen Peer-Beziehungen und Selbstwertzweifeln konfrontiert. Wenn Lehrpersonen in solchen Situationen nicht bereit sind, sich auf diese Problematik einzulassen, tragen sie – meist unwissentlich – dazu bei, das schuldistanzierte Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu steigern, denn wie aus diversen Forschungsbefunden bekannt ist (vgl. Nairz-Wirth, Meschnig & Gitschthaler, 2010; Stamm, 2012;), ist Mobbing eine häufige Ursache für Dropout.

2) Über die Notengebung wird die Methode des Push-out praktiziert (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 41 f.)

Aus den Gesprächen mit den Lehrpersonen ging hervor, dass jahrzehntealte wissenschaftliche Erkenntnisse zur Leistungsbeurteilung keinen Einfluss auf deren Einstellungen und Praktiken gehabt hatten. Lehrpersonen scheinen demzufolge bezüglich des „relativen Wertes“, der Noten zukommt, nur über sehr wenig professionelles bzw. forschungsbasiertes Wissen zu verfügen. Notengebung wird als legitimes Selektionskriterium eingesetzt, dem „logischerweise“ Umstufungen, Abstufungen oder Ausschlüsse folgen. Eine weitere persönliche und somit gerade nicht professionelle „Legitimierung“ einer selektiven Notengebungspraxis besteht im Hinzuziehen fragmentarischer psychologischer und pädagogischer Kenntnisse. Diese können als „subjektive Theorien“ gewertet werden, da sie nicht in einem professionellen Sinne mit dem Professionswissen (dem gesicherten Wissen zu Lehren und Lernen, das die Lern- und Unterrichtsforschung in den letzten Jahrzehnten hervorgebracht hat) verglichen, kontrastiert und diskutiert werden. Den Lehrpersonen fehlt es somit an Reflexionskompetenz, durch die sie sich „... in Gesprächen als Mängelwesen zu erkennen geben [würden]. Dies ist jedoch kaum der Fall. Im Gegenteil, die eigene Kompetenz wird nicht thematisiert oder es werden defensive Aussagen gemacht, die Abneigung bezüglich einer Kompetenzdiskussion signalisieren. Die meisten Lehrerinnen erzählen Geschichten, welche die Problementstehung nach außen verlagern ...“ (Nairz-

Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 51 f.). Diese Aussage unterstreicht die in der vorliegenden Arbeit formulierte Hypothese der Problemverlagerung (Verantwortungs- und Handlungsverlagerung) ganz klar und konkretisiert sie bezüglich der nachfolgend erläuterten Praktiken von Lehrpersonen

3) Lehrpersonen heben in ihren Aussagen oftmals die Verantwortung und die „Schuld“ der Eltern am Verhalten der Kinder hervor (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 44 ff.)

Schulschwänzen wird beispielsweise als eine Vernachlässigung der Kinder und der schulischen Verpflichtung durch die Eltern dargestellt; die Ursache von Leistungs- und Verhaltensstörungen wird von Lehrpersonen in den Familien lokalisiert; die Eltern schulabbruchgefährdeter Schülerinnen und Schüler werden als defizitär betrachtet – durch solche Formen der „Schuldverlagerung“ können Lehrpersonen sowohl Sanktionen als auch die Minimierung der eigenen Verantwortung rechtfertigen. Aufgrund dieser Vorgehensweise von Lehrpersonen entsteht zwischen ihnen und den Eltern eine „unprofessionelle Distanz“, die aufseiten der Lehrpersonen durch eine mangelnde diesbezügliche Bewusstheit geprägt zu sein scheint, denn, wie die Ergebnisse von Nairz-Wirth et al. zeigten, betrachten Lehrpersonen bezüglich der Verursachung dieser Distanz „... sich selbst und ihre Institution als ‚offen‘ und ‚kooperationsbereit‘ und – im Gegensatz dazu – nur diese Eltern als ‚desinteressiert‘ und nicht ‚kooperationsbereit‘“ (Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 45). Diese Praktiken zeugen erneut von einem unproduktiven Umgang mit schulabbruchgefährdeten Schülerinnen und Schülern, da auch hier kein Rückbezug auf das aus der Forschung bekannte Wissen – dass nämlich durch eine produktive Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern von schulabsenten Schülerinnen und Schülern dem schuldistanzierten Verhalten klar entgegengewirkt werden könnte (vgl. Kapitel 4.2.8) – erfolgt. Auch im Umgang mit den Eltern zeigt sich somit, dass das Forschungswissen in der Regel noch nicht in das Professionswissen der Lehrpersonen aufgenommen worden zu sein scheint. Statt professioneller Einbindung von Eltern prägen subjektive Theorien und unreflektierte Praktiken die Interaktion zwischen Schule und Elternhaus. Diese unproduktive Haltung der Lehrpersonen zeigt sich jedoch nicht nur gegenüber den Eltern schulabbruchgefährdeter Schülerinnen und Schüler, sondern auch diesen selbst gegenüber.

4) Lehrpersonen weisen in ihren Aussagen die „Schuld“ für das schulabsente Verhalten oftmals einzig den Schülerinnen und Schülern zu (vgl. Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 46 ff.)

Aus den Aussagen der Lehrpersonen wurde ersichtlich, dass viele von ihnen die Ursache für Schuldistanzierung und Schulabbruch eindeutig bei den Schülerinnen und Schülern

festmachen. Vereinzelt waren Lehrpersonen sogar der Ansicht, die Persönlichkeit schulabbruchgefährdeter Jugendlicher sei fixiert und nicht veränderbar. Von anderen Lehrpersonen wiederum wurde das Schwänzen störender und nicht in die Klasse passender Schülerinnen und Schüler als erleichternd angesehen, und zwar in dem Sinne, dass das Schwänzen als Signal dafür gewertet werden könne, dass sie ihre Inkompatibilität mit der Klasse, die sie besuchen, verstanden hätten: „... dann wird das Schwänzen von Lehrerinnen und Lehrern als begünstigend für dieses Ziel empfunden“ (Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 48). Somit zeugt auch die unmittelbare Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern von einer nicht professionellen Umgangsweise: Die Lehrpersonen „habituierten“ sich dabei als Akteurinnen und Akteure mit „geringen Einflusschancen“ (Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012, S. 51) auf diese Problematik.

Dieser Mechanismus der Schuldzuweisung für schulabsentes Verhalten ist ein in der Absentismus- und Dropoutforschung relativ bekanntes Phänomen. Bereits zur Jahrtausendwende resümierten Neukäter und Ricking (2000), zwei renommierte Absentismus- und Dropoutforscher aus dem deutschsprachigen Raum, dass Lehrpersonen die Ursachen für die Schuldistanzierung ihrer Schülerinnen und Schüler fast ausschliesslich in ausserschulischen Bedingungsfaktoren wie Eltern (vgl. dazu auch von Freyberg & Wolff, 2006), sonstigen Sozialisationsinstanzen (zum Beispiel Vereine, Religionen etc.) oder in der Person der Schülerin bzw. des Schülers selbst begründet sähen. Das Wirkungsgefüge der Schule als Organisation oder der Einfluss von Lehrpersonen auf das schuldistanzierte Verhalten würden demgegenüber nur selten in Betracht gezogen. Die Schülerinnen und Schüler selbst wiederum sehen die Ursachen für ihr Fernbleiben von der Schule allerdings nicht nur ausserschulisch begründet, sondern ziehen zur Beantwortung dieser Frage meist eine dreiteilige Verursachungserklärung heran, die die Schule, die eigene Person und andere Menschen (zum Beispiel Eltern oder Peers, die negativen Einfluss haben) umfasst (vgl. Oehme, 2007, S. 215 ff.). Auch die schweizerische Absentismus-Studie bestätigte diese Diskrepanz insofern, als Lehrpersonen die schulimplizierten Verursachungsfaktoren mit Blick auf ihre eigene Schule als weniger ausschlaggebend einschätzten als ihre Schülerinnen und Schüler dies taten (vgl. Stamm et al., 2009, S. 132 ff.).

Da diese unangemessenen bzw. unprofessionellen Verhaltensweisen von Lehrpersonen nicht zu einer konstruktiven Bewältigung der Aufgabe „Schulabsentismus“ führen, kann bereits an dieser Stelle für den Bereich einer professionellen Personalentwicklung folgende Forderung formuliert werden: Erfolgreiche Schulen nehmen das erhöhte Auftreten von Absentismus und Dropout zum Anlass, ihre Lehrpersonen hinsichtlich dieser pädagogischen Aufgabe im Sinne einer zeitgemässen und situationsangemessenen Personalentwicklung zu professionalisieren. Lehrpersonen müssen mit Kompetenzen, die sie zu ei-

nem konstruktiven Umgang mit absenten und schulabbruchgefährdeten Schülerinnen und Schülern befähigen, ausgestattet werden.

Die geforderte Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen muss sowohl auf der Wissens- als auch auf der Haltungsebene ansetzen: Auf der Wissensebene muss das absentisspezifische Wissen (Wissen über Risikotypen, Ursachen, Risiken bei Schulabsentismus etc.) durch allgemeines Wissen aus der Lehr- und Lernforschung angereichert werden, d.h. Wissen über selektive Wirkmechanismen von Noten, Übertrittsproblematiken etc., um so ein Professionswissen zu generieren, dass sich klar vom unreflektierten Alltagswissen (subjektive Theorien) unterscheidet. Allerdings scheint die Haltungsebene – betrachtet man die oben beschriebenen Einstellungen und Ansichten von Lehrpersonen – das grösste Hindernis für einen produktiven und unterstützenden Umgang mit schulabsenten Kindern und Jugendlichen darzustellen. Infolge von Unwissen oder fragmentarischem Wissen haben viele Lehrpersonen schulabsenten Schülerinnen und Schülern gegenüber eine abwehrende oder resignative Haltung entwickelt, die ihr Handeln unbewusst und gewohnheitsmässig steuert. Entsprechend machen die oben dargelegten Befunde deutlich, dass viele Lehrpersonen gefordert wären, ihr gewohnheitsmässiges und unbewusstes Handeln zu hinterfragen, was nur durch Reflexion erfolgen kann, denn:

Die Reflexion kann auch dabei helfen, sich über die Hintergründe und Ziele der eigenen Handlung bewusst zu werden und diese gegenüber Drittpersonen darlegen zu können, sich selber, die eigenen Ansichten und Fähigkeiten besser kennenzulernen und dadurch die Grenzen des eigenen Handelns zu erkennen, neue erweiterte Sichtweisen einzunehmen und sich dadurch bei der Arbeit längerfristig wohlfühlen. (Berner, Fraefel & Zumsteg, 2011, S. 66)

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass eine theoriegeleitete Reflexion – also eine Reflexion des beruflichen Denkens und Handelns, die sich auf theoretische Bezugssysteme bezieht, die ausserhalb der subjektiven Theorien liegen – für die Befähigung von Lehrpersonen bezüglich Schulabsentismus eine bedeutende Rolle spielt. Nutzniesserinnen und Nutzniesser eines reflektierten Handelns sind dabei jedoch nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrpersonen selbst, was als Nächstes erläutert wird.

Die englische Studie „Bunking off: the impact of truancy on pupils and teachers“ von Wilson, Malcolm, Edward und Davidson (2008) zeigte deutlich auf, dass die Auseinandersetzung mit schwänzenden Schülerinnen und Schüler auf die Befindlichkeit von Lehrpersonen zurückwirkt. In der Studie wurden unter anderem die Einflüsse, die schwänzende Schülerinnen und Schüler auf ihre Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrpersonen haben, mithilfe von Interviews erhoben. Die Befragten waren zwischen neun und vierzehn Jahre alt und besuchten entweder eine Primarschule ($n = 13$) oder eine Sekundarschule ($n =$

14). Was die Effekte, die schwänzende Schülerinnen und Schüler auf ihre Lehrpersonen haben, betrifft, zeigte sich Folgendes (vgl. Wilson et al., 2008, S. 12 f.): Die Lehrpersonen beklagten, dass sie viel Zeit verlören, um schwänzende Schülerinnen und Schüler zurückzuholen, und hielten fest, dass sie diese Zeit lieber den anwesenden Schülerinnen und Schülern der Klasse zukommen lassen würden. Sie fühlten sich von den dauernden Anstrengungen, deren es bedürfe, um die schwänzenden Schülerinnen und Schüler in den Pausen bzw. in der Mittagspause zurückzuholen, frustriert, da diese Bemühungen oftmals erfolglos blieben. Schwänzerinnen und Schwänzer werden von den Lehrpersonen als die „anstrengenden und fordernden“ Schülerinnen und Schüler beschrieben. Wenn es gelänge, Schwänzerinnen und Schwänzer zur Rückkehr zu bewegen, eröffne sich zudem gleich das nächste Problem: Da sie mit den Routinen und Ritualen des Schulalltages nur wenig vertraut seien, erschwere dies oftmals ihre Möglichkeit, sich wie die anderen Schülerinnen und Schüler wieder in den normalen Alltag einzuklinken. So werde die nächste Störung für die ganze Klasse hervorgerufen. Zudem gaben die Lehrpersonen an, dass es für sie häufig schwierig sei, eine vertrauensvolle Beziehung zu schulabsenten Schülerinnen und Schülern aufzubauen, und sie bekundeten Mühe damit, aussagekräftige Zeugnisse für die oft abwesenden Schülerinnen und Schüler auszustellen. Ausserdem trügen Schwänzerinnen und Schwänzer zu negativen Testergebnissen bei, was wiederum auf die Leistungsreputation der Lehrpersonen zurückwirke: „Teachers were also concerned that poor test or examination results might reflect badly on their teaching and impact not only on their but also on the school’s reputation“ (Wilson et al, 2008, S. 14).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die aus der Perspektive der Lehrpersonen oftmals schwierige und wenig erfolgreich erscheinende Arbeit mit absenten Schülerinnen und Schülern bei den Lehrerinnen und Lehrern Gefühle von Frustration, Demoralisierung und Unzufriedenheit auslöst. Des Weiteren fühlen sich die Lehrpersonen schuldig und inkompetent, da sie sich unter anderem auch unfähig fühlen, den Schülerinnen und Schülern das zu geben, was diese eigentlich bräuchten (vgl. Depauly, 2009, S. 3–4). Dass die Arbeit mit schwänzenden Schülerinnen und Schülern zu negativen Rückkopplungen auf das Wohlbefinden von Lehrpersonen führt, zeigt auch eine deutsche Studie mit Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern:

Die subjektiven Theorien der Befragten [der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher] zeigen, dass sie oft überfordert und ratlos waren, sicherlich auch manchmal der jugendliche Trotz des „Dann-eben-Gerade“ einen Handlungsgrund bildete. Alles in allem scheint sich dies mit der Handlungsweise der Lehrer zu decken. Auch sie ist meist von Ratlosigkeit und Überforderung geprägt, wenn auch hinsichtlich anderer Aspekte. In den in der Arbeit dargestellten Fällen war es den Lehrern nicht möglich, hinter der Fassade von Ablehnung und Verweigerung einen Lernwillen und die Sehnsucht nach Normalität zu erkennen. (Oheme, 2007, S. 359 f.)

Im schlimmsten Fall führt das Gefühl der Ratlosigkeit und Überforderung sogar so weit, dass Lehrpersonen selbst damit beginnen, den Ort der Überforderung zu meiden und absentes Verhalten zu entwickeln (vgl. Depauly, 2009). Erste empirische Belege für den Zusammenhang zwischen dem absenten Verhalten von Schülerinnen und Schülern und demjenigen von Lehrpersonen sind bis jetzt nur aus amerikanischen Untersuchungen bekannt. Die an der Harvard University durchgeführte Studie „Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district“ von Miller, Richard und Willett (2007) konnte diesbezüglich den folgenden Zusammenhang nachweisen: „Consistent with prior research (Ehrenberg et al., 1991), we find that the rate of discretionary teacher absences is higher in schools with relatively low student attendance rates than in schools with high student attendance rates“ (Miller et al., 2007, S. 13). Für den deutschsprachigen Bildungsraum wurden bis jetzt noch keine Untersuchungen durchgeführt, die der Frage dieses Zusammenhanges explizit und systematisch nachgegangen wären. Das Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen bleibt jedoch auch hier von den im Bereich „Schulabsentismus“ forschenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nicht unerkannt, wie folgende Aussage von Kastirke und Jennessen (2006) belegt:

Viele Lehrer zeigen durch ihre Abwesenheit, aber auch durch symptomatische, immer wieder zu beobachtende Verhaltensphänomene innerhalb der Schule, dass sie sich von ihrer Arbeit distanzieren haben und sich den Anforderungen des Berufes auf unterschiedliche Art und Weise verweigern. Dies zeigt sich auf systemischer Ebene beispielsweise darin, dass in vielen Schulen eine lustlose, wenig gastfreundliche und desinteressierte Atmosphäre und Kommunikationskultur herrscht. Aus unterschiedlichen Arbeitsbezügen ... sehen wir uns immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, dass in Kollegien einzelne Personen oder Gruppen von Lehrkräften demonstrativ oder eher verdeckt die Arbeit verweigern, sich aus Schulentwicklungsprozessen herausziehen oder lediglich den eigenen Klassenraum als Handlungsort ihres Lehrerdaseins begreifen. (Kastirke & Jennessen, 2006, S. 103)

Dass das Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen für sich allein genommen als Problemfaktor im Schulbereich identifiziert wurde, ist sowohl international als auch für den deutschsprachigen Bereich empirisch belegt (vgl. Gabitow & von Saldern, 2010, S. 43). Sowohl in der internationalen (TALIS) als auch in der deutschen (GEW-Online-Umfrage) Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung wurde von den Schulleitungen bezüglich der Verhaltensweisen von Lehrpersonen, die den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern behindern, am häufigsten „Abwesenheit“ (international: 25.8%; Deutschland: 27.6%) genannt. An zweiter Stelle folgte „Zuspätkommen“ (international: 15.1%; Deutschland: 13.6%). In amerikanischen Studien wiederum zeigte sich, dass Lehrpersonen an öffentlichen Schulen im Durchschnitt an 5.5% der Tage mit Schulbetrieb fehlen (vgl. Ballou, 1996; Podgursky, 2003). Des Weiteren sind aus Entwicklungsländern wie Indien sehr ho-

he Abwesenheitsraten bekannt (vgl. Miller et al., 2007, S. 3). Dieses Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen hat eine klar negative Auswirkung auf die Lernleistung ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Harvard-Studie, die den Einfluss des Abwesenheitsverhaltens von 285 Grundschullehrpersonen der vierten Klassenstufe auf das Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler untersuchte, stellte den folgenden, „nicht trivialen“ Einfluss fest: „We believe that our estimate that 10 additional days of teacher absence reduce student achievement in fourth grade mathematics by 3.3 percent of a standard deviation is large enough to be policy relevance“ (Miller et al., 2007, S. 23). Dabei reduziert die Abwesenheit von Lehrpersonen das Leistungsvermögen von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Arten (vgl. Miller et al., 2007, S. 5 f.): Häufig würden reguläre Lehrpersonen nur durch Vertretungen ersetzt, die nicht über eine adäquate fachliche Qualifikation verfügten und oftmals, statt zu unterrichten, Filme zeigten. Durch die unqualifizierten Vertretungen werde die Qualität des Unterrichts radikal gemindert. Dies passiere sogar bei qualifizierten Vertretungen, da diese die Leistungsfähigkeit der Klasse nicht kennen würden.

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen dem absenten Verhalten von Schülerinnen und Schülern und demjenigen von Lehrpersonen kann man sich im deutschsprachigen Bereich bis anhin lediglich auf theoretische Überlegungen stützen, die Kastirke und Jennessen (2006) zusammengetragen haben und in Tabelle 3 in einer Übersicht aufgeführt werden (vgl. auch Depauly, 2009, S. 3–4).

Tabelle 3: Schuldistanziertes Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen (Kastirke & Jennessen, 2006, S. 106 ff.; Thimm, 2000, S. 118 f.)

Schuldistanziertes Verhalten von Schülerinnen und Schülern	Schuldistanziertes Verhalten von Lehrpersonen
<ul style="list-style-type: none"> - Unangemessene Fehlzeiten aufgrund von Bagatellkrankheiten - Häufiges Zuspätkommen - Beeinträchtigung der Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson - Mangelnde Integration in die Klasse - Etwaige Zugehörigkeit zu schuldistanzierten Cliques - Auffällige Passivität und Rückzug - Verändertes Arbeits- und Sozialverhalten - Leistungsabfall 	<ul style="list-style-type: none"> - Krankheitsbedingte häufige Fehlzeiten - Verlassen des Schulhauses unmittelbar nach Schulschluss - Häufiges In-der-letzten-Minute- oder Zuspätkommen zum Unterricht - Verlängerung der Pausen und/oder Pause wie allein in der Klasse verbracht - (Nur) Unterrichtszeit wird als Arbeitszeit aufgefasst - Kein oder geringes Engagement für Belange, die über Unterrichtstätigkeiten und originäre Klassenführungsarbeiten hinausgehen - Kein Interesse an Schulentwicklungsprojekten

Was lässt sich nun aus dieser theoretischen Zusammenschau über das Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen und Schülern schliessen? Die zentralen Erkenntnisse werden nachfolgend zusammengetragen (vgl. auch Depauly, 2009):

- Bezüglich der am häufigsten auftretenden Fehltage zeigen sich Parallelen: Sowohl die Schülerinnen und Schüler (vgl. Bos et al., 1992, S. 381) als auch die Lehrpersonen (vgl. Miller et al., 2007, S. 10) fehlen am häufigsten am Freitag und am zweithäufigsten am Montag.
- Bei beiden Gruppen entsteht das Abwesenheitsverhalten nicht über Nacht, sondern die Abwendung von der Schule hat in beiden Fällen Prozesscharakter. Einem endgültigen Ausscheiden aus dem Schulfeld gehen immer Vorboten und Warnsignale voraus, weshalb auch die Chance besteht, in diese Fehlentwicklung einzugreifen und sie aufzuhalten.
- Interessant ist die Koexistenz von schuldistanziertem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und schuldistanziertem Verhalten von Lehrpersonen auch deswegen, weil es am gleichen Ort – nämlich ganz konkret in der Einzelschule – entsteht, dort aufeinandertrifft und sich eventuell in beiden Gruppen verstärkt und verfestigt.
- Die Ursachen des schuldistanzierten Verhaltens sind weder bei Lehrpersonen noch bei Schülerinnen und Schülern nur auf einen, sondern immer auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Sie können mit den Personen selbst zusammenhängen und/oder sind auf schulische Bedingungen zurückzuführen. Erst eine Betrachtungsweise, die sowohl die individuelle als auch die institutionelle Perspektive miteinbezieht, wird dem Umstand gerecht und zeigt auf, dass die Ursache für die Störung weder allein beim Individuum noch allein bei der Schule liegen kann, sondern das Resultat einer Wechselwirkung zwischen diesen beiden Systemen ist. Problematisch wird es dann, wenn sich die beiden Faktoren überlagern und verstärken und die daraus resultierenden Spannungen in der Schule nicht mehr reguliert werden können, sodass die Schule zu einem Ort wird, der gemieden und bekämpft wird (vgl. Thimm, 2000, S. 99).

Ein weiterer Aspekt, der für beide Akteursgruppen zutrifft, ist, dass das Abwesenheitsverhalten sowohl bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Rutter et al., 1980) als auch bei den Lehrpersonen (vgl. Miller et al., 2007) von Schule zu Schule variiert: Bereits Rutter et al. (1980) haben in einer der ersten Schulabsentismusstudien das Absentismusverhalten in einen Zusammenhang mit dem an der Schule vorherrschenden Ethos gestellt. Für das Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen gelangte die Harvard-Studie zum gleichen Schluss: „This school-specific variation is consistent with prior research arguing that informal sets of school-specific cultural norms influence teachers' absence behavior“ (Miller et al., 2007, S. 14). Miller et al. (2007) beziehen sich in dieser Aussage auf die von Chad-

wick-Jones, Nicholson und Brown (1982) entwickelte und von Xie und Johns (2000) empirisch überprüfte und bestätigte „theory of absence culture“, welche die „Normen einer Schule“ als denjenigen Faktor identifiziert, von dem das Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen massgeblich abhängt (vgl. Miller et al., 2007, S. 14): Das Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen wird durch die Stärke der Schulnormen bestimmt und dadurch, wie verlässlich das Einhalten dieser Normen von der Schulleitung oder Schuladministration auch tatsächlich eingefordert wird. Dabei zeigt sich, dass die Forderung von Schulleitungen, dass sich Lehrpersonen bei Abwesenheit telefonisch abmelden müssen, weit mehr Wirkung zeigt als eine Abmeldung via E-Mail.

Dass schulkulturelle Faktoren Einfluss auf das schuldistanzierte Verhalten von Lehrpersonen haben können, ist ein aus der Schulklimaforschung (vgl. Fend, 1998, S. 104 ff.) schon lange bekannter Befund:¹⁷ Wenn Lehrpersonen schuldistanziertes Verhalten zeigen oder sogar „aus dem Felde“ gehen, dann ist dies ein Resultat niedriger Arbeitszufriedenheit, die als gewichtiger Indikator für Schulqualität gilt. Dabei hängt eine hohe Arbeitszufriedenheit vor allem von folgenden drei Faktoren ab: Den grössten Teil zur Arbeitszufriedenheit trägt der Integrationsgrad des Kollegiums bei, der besagt, wie gut die Beziehungen der Lehrpersonen untereinander sind und wie stark sie sich gegenseitig unterstützen. Am zweitwichtigsten ist, wie gut die Organisation des Schulbetriebes funktioniert. An dritter Stelle steht ein gutes Verhältnis zur Schulleitung, wobei deren Leitungskompetenz für das Kollegium am bedeutsamsten ist. Eine hohe Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen hat gleichzeitig immer auch eine positive Auswirkung auf ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Ein hoch integriertes Kollegium übernimmt gemeinschaftlich Verantwortung für das soziale Verhalten in der Schule, für gegenseitigen Respekt und Rücksichtnahme und es besteht ein besseres Vertrauensverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern: „... je grösser die Arbeitszufriedenheit, umso ausgeprägter ist die Beobachtung einer aktiven Schülerzuwendung, einer Förderhaltung und das Fehlen von abwertenden Äusserungen von Lehrern gegenüber Schülern“ (Fend, 1998, S. 107). Ist die Arbeitszufriedenheit hingegen sehr niedrig, sind auch negative Auswirkungen auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern spürbar und es werden ablehnende Haltungen der Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern sichtbar. In Schulen mit unzufriedenen Lehrpersonen machen sich Phänomene wie Anonymität und Gleichgültigkeit breit. Wenn etwas schiefläuft oder Schülerinnen und Schüler sich disziplinlos verhalten, neigen Lehrpersonen, die sich keiner Verantwortungsgemeinschaft zugehörig fühlen, eher dazu, wegzuschauen und nicht einzugreifen. Dabei beschränken sie sich oft auf ihren Bildungsauftrag

¹⁷ Die nachfolgenden Überlegungen zur Bedeutung des Schulklimas wurden zuvor bereits an anderer Stelle veröffentlicht und werden hier weitgehend unverändert übernommen (vgl. Depauly, 2009, S. 7).

und vernachlässigen den Erziehungsauftrag. Ein schlechtes Schulklima führt somit einerseits zu einer erhöhten Absentismusrate von Schülerinnen und Schülern und verstärkt andererseits auch das schuldistanzierte Verhalten von Lehrpersonen.

Abschliessend kann zum Schlüsselfaktor „Personalentwicklung“ mit Socias et al. (2007, S. 21) zusammenfassend Folgendes festgehalten werden: „Dropping out can also be defined as a ‚professional problem‘ due to a lack of adequate training and time for teachers to identify students who may be at risk of dropping out.“ Mithilfe von Personalentwicklungsmassnahmen, die Lehrpersonen zu einem reflektierten und professionellen Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern befähigen, kann sowohl das Anwesenheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler als auch dasjenige der Lehrpersonen gesteigert werden.

5 Legitimierung des Forschungsvorhabens, Fragestellungen und Zielsetzung

Nach der theoretischen Grundlegung und der Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes soll in diesem Kapitel, das den Übergang zum empirischen Teil der vorliegenden Arbeit einleitet, zunächst das Forschungsvorhaben aus zwei Blickwinkeln legitimiert werden (Kapitel 5.1 und Kapitel 5.2). Nach der Erörterung der zentralen Hypothese (Kapitel 5.3) und der Erläuterung des gewählten Arbeitsmodells (Kapitel 5.4) werden in Kapitel 5.5 schliesslich die forschungsleitenden Fragestellungen und die übergeordnete Zielsetzung der Studie dargelegt.

5.1 Schultheoretische Legitimierung: Wahl der Schulleitung

„School leaders matter, they are educationally significant, school leaders do make a difference“ (Huber, 2004, S. 669).

Um zu verstehen, warum es sinnvoll und gegenstandsangemessen ist, Schulleiterinnen und Schulleiter als für den Umgang mit Schulabsentismus verantwortliche Personen zu befragen, muss zunächst die Rolle der Schulleitung in gegenwärtigen Konzeptionen von Schulentwicklung betrachtet werden. Dabei zeigt sich, dass diese Rolle im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens seit ca. den 1990er-Jahren eine wesentliche qualitative Veränderung erfahren hat. Daher ist es naheliegend, zuerst auf die Veränderungen des Bildungswesens einzugehen, da sich daraus die Veränderungen in der Rolle der Schulleitung ableiten lassen (vgl. Rolff, 2007, S. 11 ff.; Rolff, 2013, S. 12 ff.).

5.1.1 Veränderungen im Bildungswesen: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

Das neue Steuerungsparadigma betrachtet weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule als „Gestaltungseinheit“ und als „Motor“ der Entwicklung bzw. als bestimmende Grösse bei der Umsetzung von Reformmassnahmen. Infolge einer weltweiten „Krise der Aussensteuerung“ von komplexen Systemen in stark ausdifferenzierten Gesellschaften kam es zu einer Abkehr von der Perspektive zentralistischer Schulplanung und zu einer Hinwendung und Entdeckung der „Einzelschule als Gestaltungseinheit“¹⁸

¹⁸ Diese Veränderung in der Akzentuierung bedeutet jedoch nicht, dass in der neuen Konzeption der Steuerung des Bildungswesens das Gesamtsystem komplett aus den Augen verloren wird: Schulentwicklung sollte immer gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems her gedacht und konzipiert werden. Die Kopplung zwischen Einzelschule und Gesamtsystem muss jedoch neu geklärt werden, denn in dem Masse, in dem Einzelschulen mehr Gestaltungsautonomie erhalten und nutzen, verschärfen sich auch die Steuerungsprobleme des Gesamtsystems. Durch unterschiedliche Ausgestaltungen von Ein-

(Fend, 1986). Konzepte der Schulentwicklung betrachten die Schule dabei als „soziale Organisation“ (vgl. Rolff, 2007, S. 34), wobei jedoch zumeist unklar bleibt, was das Spezifische bzw. das spezifisch Pädagogische an der sozialen Organisation „Schule“ sein soll und was sie somit als Organisation von anderen Organisationen unterscheidet. Dass es jedoch für das Gelingen von Schule ausschlaggebend ist, genau dazu Überlegungen anzustellen, macht Fend (1998) in seinen Betrachtungen zu Schulqualität ganz allgemein klar: Ein erzieherisch so bedeutsamer Lebensraum wie die Schule darf nicht analog zu anderen sozialen Organisationen, die auf hoch spezialisierte, arbeitsteilige Produktion ausgerichtet sind, gestaltet werden. In der Schule müssten vielmehr Qualitäten wie soziale Nähe, personale Verantwortung und Überschaubarkeit angestrebt werden (vgl. Fend, 1998, S. 32). Für schulabsentismusgefährdete Schülerinnen und Schüler konkretisiert Warzecha (2000) diese Forderung Fends: Ihre Forschungsergebnisse, die aus ihren Untersuchungen von Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern stammen, zeigen, dass Trennungserfahrungen, die Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher bereits in der Familie miterleben mussten, in der Schule oftmals „reproduziert“ wurden. Warzecha (2000, S. 356) folgert daraus, dass Schulen heutzutage oftmals nur schon wegen ihrer strukturellen Rahmenbedingungen (zum Beispiel die vielen verschiedenen Fachräume und Fachlehrpersonen) Gefahr laufen würden, ihre Bindungen zu den Schülerinnen und Schülern zu verlieren. Um den grundlegenden Veränderungen des Beziehungs- und Bindungsverhaltens (vgl. Garlichs & Leutsinger-Bohleber, 1990) als Erwachsener produktiv entgegenwirken zu können, müsse die „personale Struktur“ daher eingebunden sein in eine organisatorische Pluralität, die Kooperationsnetzwerke ermögliche (vgl. Warzecha, 2000, S. 356).

Ungeklärt ist jedoch nicht nur das „spezifisch Pädagogische“ der sozialen Organisation Schule, sondern auch die Grenzen dieser Organisation sind nicht fest umrissen: Ist das Schulhaus die Organisation oder nur die Klasse? Gehören die Eltern und die Schulaufsicht dazu oder hat die Organisation „Schule“ als gesellschaftliche Organisation gar keine Grenzen (vgl. Rolff, 2007, S. 34)? Diesen Unschärfen begegnet Rolff (2007, 2013) auf theoretischer Ebene dadurch, dass er die Autonomie der neu entdeckten Gestaltungseinheit „Einzelschule“ sowohl schulpädagogisch als auch organisationspädagogisch (Rosenbusch, 2005) begründet (vgl. Rolff, 2007, S. 66 ff.).

Das schulpädagogische Argument für eine „selbstständige Einzelschule“ ist ein lerntheoretisches: Eine Schule, in der Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen befäh-

zelschulen entsteht im Gesamtsystem die Gefahr der Auseinanderentwicklung der einzelnen Gestaltungseinheiten. Für das Gesamtsystem heisst dies, dass sich dadurch vermehrt Aufgaben der Systemkoordination (statt wie bisher der Eingriffssteuerung und Systemplanung) ergeben werden (vgl. Rolff, 2007, S. 23; Rolff, 2013, S. 22 f.).

higt werden, bedarf selbst auch der „Selbstständigkeit“, die sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler einen neuen „Lernkontext“ bietet, der „eigenverantwortliches und kooperatives Lernen fördert, ungehindert durch Verwaltungs- und Organisationsvorschriften, lediglich an Rahmenvorgaben und Standards in Form kompetenzbezogener Lernziele orientiert“ (Rolff, 2007, S. 66). Damit ist ein wesentliches Kriterium der sozialen Organisation „Schule“ definiert: Die Schule ist eine „lernende Organisation“, d.h. in der „lernenden Schule“ lernen sowohl Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und – was eine ziemlich neuartige Vorstellung ist – auch die Organisation selbst, wobei das Lernen der Organisation folgendermassen aussehen könnte:

Schulen, die sich bewusst entwickeln, lernen ihr Schulcurriculum zu klären, eine gemeinsame Diagnose der Stärken und Schwächen durchzuführen, Prioritäten und Entwicklungsvorhaben zu setzen, Teams zu bilden und Projekte zu managen und die Wirkung dieser neuartigen Prozesse zu beurteilen, wofür sich der Begriff der Selbstevaluation einzubürgern beginnt. (Rolff, 2007, S. 40)

Die Schaffung dieses neuen Lernkontextes hat eine doppelt positive Wirkung: Einerseits wird das Lernen der Schülerinnen und Schüler gemeinsam verantwortet und eigentätiger. Andererseits kommt es zu einer Erweiterung des Handlungsspielraumes der Lehrpersonen, wodurch die Zusammenarbeit im Kollegium forciert wird. Obwohl dadurch die individuelle Autonomie der einzelnen Lehrperson (in Form mentaler Modelle wie „Ich und meine Klasse“ oder „Ich und mein Fach“) zugunsten einer kooperativen Autonomie (in Form mentaler Modelle wie „Wir und unsere Schule“) „geopfert“ werden muss, stellt diese Veränderung letztendlich keine Verengung, sondern eine Erweiterung des Handlungsspielraumes für die einzelne Lehrperson dar. Lehrpersonen gewinnen durch mehr Zusammenarbeit *auch* mehr Autonomie – nämlich „Gestaltungsautonomie“: „Schulpädagogisch gesehen bedeutet Autonomie Gestaltungsautonomie, d.h. Autonomie der Lehrer, das Gesicht der Schule mitzugestalten, aber auch die Abläufe und Prozesse, und Autonomie der Schülerinnen und Schüler bei der Steuerung der Lernprozesse“ (Rolff, 2007, S. 67).

Das „organisationspädagogische“ Argument zielt demgegenüber auf eine Effizienzsteigerung einer „autonomen Schule“. Im Vergleich dazu erscheint die traditionelle Schule aus innerorganisatorischen Gründen oftmals als „ineffizient“. Diese Einschätzung bezieht sich hier unter anderem auf das Sichverschliessen bzw. Abkoppeln von Schulen gegen ausen, das Fehlen gemeinsam anerkannter Leistungsindikatoren für die Qualität einer Schule und – nochmals – die mangelnd spürbare Notwendigkeit für Zusammenarbeit (vgl. Rolff, 2007, S. 69).

Anhand der vorangehenden Ausführungen könnte die eingangs gestellte Frage danach, was das spezifisch Pädagogische an der sozialen Organisation „Schule“ sei, nun zusammenfassend auch so beantwortet werden: Die Forderung nach *pädagogischer Autonomie*

ist konstitutiv für pädagogische Berufe (vgl. Rolff, 2007, S. 52), da der pädagogische Prozess kein mechanischer ist, Bildungs- und Erziehungsprozesse nichts Äusserliches sind. Erziehungsprozesse lassen sich nur zum Teil zweckrational organisieren und sind ohne Eigenanteil der Aufwachsenden nicht möglich. Lehrpersonen können diesbezüglich aber nur hilfreich sein, wenn sie selbst autonom pädagogisch handeln können (also nicht bloss Anweisungsausführende sind) und sich dabei pädagogischer Formen bedienen, die das autonome Kind im Blick haben (und sie somit auch nicht zu blossen Anweisungsgebenden werden). Die Schule als bürokratische Einrichtung hingegen verfügt über Wesenseigenschaften, die der Bildung autonomer Menschen entgegenstehen, da eine bürokratische Schule Bildungsprozesse „verwaltet“ (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 18). Durch diese Betonung des Autonomen als „das Eigentümliche des pädagogischen Handelns“ (Rolff, 2007, S. 52) dürfte klar geworden sein, was in diesem Zusammenhang unter der Entwicklung einer lernenden Organisation verstanden wird, nämlich dass Schulentwicklung als Prozess verstanden werden muss, für den alle an Schule Beteiligten (mit)verantwortlich sind (vgl. Rolff, 2013, S. 22).

Analog dazu formuliert Rolff (2007, S. 14), was unter „Organisationsentwicklung“ zu verstehen sei, nämlich Folgendes: „Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus zu entwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst.“ Da die Entwicklungsschritte hierbei von einem kooperativen Kollegium gemeinsam geplant und durchgeführt werden, ist Organisationsentwicklung auch dezidiert prozessorientiert, d.h. dass die Prozesse ebenso wichtig genommen werden wie die Ergebnisse. Dieses Verständnis von Organisationsentwicklung stellt in Rolffs (2007, 2013) Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung neben Unterrichts- und Personalentwicklung zwar nur einen Grundpfeiler dar, ist aber qualitativ gesehen der bedeutsamste der drei Teile, da sich Organisationsentwicklung immer auf *das Ganze* der Schule bezieht: „Das Neue und Besondere in diesem Systemzusammenhang stellt ... Organisationsentwicklung dar. Ohne Organisationsentwicklung würde Unterrichtsentwicklung ebenso wenig wie Personalentwicklung auf das Ganze der Schule zielen und bliebe es bei modernisierter Lehrerfortbildung“ (Rolff, 2013, S. 21).

Nachdem nun in groben Zügen die wesentlichen Veränderungen in der Schulentwicklung dargestellt wurden, kann als Nächstes daraus abgeleitet werden, welche neue Rolle sich daraus für die Schulleitung ergibt. Auf diese Weise soll plausibilisiert werden, dass es im Rahmen der vorliegenden Studie sinnvoll und gegenstandsangemessen ist, die Schulleitung als stark handlungs(mit)bestimmende Grösse bei der Verringerung von Schulabsentismus an der Einzelschule zu befragen.

5.1.2 Die neue Rolle der Schulleitung

In der Konzeption der Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin & Rolff, 1990) tragen in erster Linie die Leitung und die Lehrpersonen selbst die Verantwortung für die Entfaltung ihrer Wirkkraft (vgl. Rolff, 2013, S. 14). Wichtige Akteurinnen und Akteure der Schulentwicklung sind somit – neben den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und der Schulaufsicht – sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulleitung, wobei es, was deren Verhältnis angeht, darum gehen sollte, „dass man die Schulleitung stärken muss, ohne das Kollegium zu schwächen“ (Rolff, 2007, S. 68). So wie die Autonomie der Einzelschule zu einer Veränderung der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer (von der individuellen zur kooperativen Autonomie) führt, verlangt sie auch nach einer neuen Rolle der Schulleitung. Auch in der mittlerweile erfolgten Weiterentwicklung des Konzeptes der Organisationsentwicklung zum Konzept des Change-Managements wird der veränderten Rolle der Schulleitung Rechnung getragen, da dieses neue Konzept die Rolle der Führung stärker betont (vgl. Rolff, 2013, S. 16). Dieser Wandel beinhaltet eine klare qualitative Veränderung und Verbreiterung des Aufgabenspektrums von Schulleitenden. Höher und Rolff (1996, S. 218) unterscheiden drei übergeordnete Funktionen, die eine Schulleitung nun zu erfüllen hat, nämlich Führung, Management und Moderation, wobei Führung in einem umfassenderen Sinne verstanden und vom Management unterschieden werden sollte. Leithwood, Tomlinson und Genge (1996) unterscheiden analog dazu „transactional leadership“, womit vorrangig das Management gemeint ist, von „transformational leadership“, was mehr ein umfassendes Verständnis von Führung beinhaltet. Während sich das Management in der Schule in erster Linie auf die Sicherstellung eines reibungslosen und effektiven Ablaufes der Arbeit innerhalb der Organisation bezieht, geht die Führung einer Schule über diese reaktiven Funktionen des Managements hinaus: In der Managementfunktion bemüht sich die Schulleitung um eine Optimierung von Strukturen und die Anpassung interner Abläufe an extern vorgegebene Bedingungen. Führung hingegen umfasst den „berechtigten Anspruch an die Leitungsperson“ eines Schulhauses, nicht nur für die Sicherstellung eines effektiven und effizienten Ablaufes des Alltagsgeschehens im Schulhaus zu sorgen, sondern sich darüber hinaus auch dem Anspruch von Innovation und Entwicklung zu stellen, der durch auf Expertenwissen begründetes Leitungshandeln eingelöst werden sollte. Während das „Managen von Strukturen und Menschen“ durch die Schulleitung schon immer auf die eine oder andere Art vollzogen wurde, kann der Anspruch, Visionen zu haben und damit Veränderungen voranzutreiben, eher als neuer Aufgabenbereich der Schulleitung verstanden werden. Naheliegend ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Führung pädagogischer Institutionen hauptsächlich auf eine inhaltlich-pädagogische Führung bezieht. Des Weiteren muss auch darauf hingewiesen werden, dass dabei Management und Führung nicht als sich konkurrierende, sondern

immer als sich gegenseitig ergänzende Funktionen betrachtet werden sollten, denn Schulleiterinnen und Schulleiter müssen immer beides sein – Managerinnen bzw. Manager und Führungspersonen (vgl. Bensen et al., 2002, S. 20 ff.).

Die Forschung zeigt, dass es gute Schulen ohne gute Schulleitungen nicht gibt (vgl. Rolff, 2007, S. 59). Unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten sind Schulleitungen „Schlüsselpersonen der Schulentwicklung“ (Fullan, 1993): Ob und wie Schulleitende führen, managen und moderieren, ob und wie sie sich für Teambildung einsetzen, welche Akzente und wie sie diese für die Entwicklung setzen – all dies ist ausschlaggebend und richtungsweisend für die sich vollziehenden Schulentwicklungsprozesse. Wichtig zu betonen ist dabei, dass gute Schulleiterinnen und Schulleiter nicht „als einsame Agenten des Wandels zu verstehen [sind], sondern eher als Teamentwickler und Prozesshelfer, die Kooperation ermöglichen und gerade dadurch andere motivieren, die Gestaltung ihrer Schule in die eigenen Hände zu nehmen ...“ (Rolff, 2007, S. 59).

5.1.3 Die Schulleitung als zentrale Grösse bei der Verringerung von Absentismus

Worin besteht nun also die Legitimierung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit getroffenen Wahl, die Schulleitung als bedeutsame Einflussgrösse bei der Verringerung von Schulabsentismus anzusehen? Wie die theoretischen Betrachtungen gezeigt haben, ergeben sich mit der veränderten Perspektive auf Schulen als lernende Systeme auch veränderte Erwartungen an Schulleitungen. Diese sind neu dazu aufgefordert, Verantwortung für schulische Qualitätsentwicklungsprozesse zu übernehmen. Als entwicklungsorientierte Leitungspersonen sollen sie sich um die „Transformation“ des Systems „Einzelschule“ bemühen – und dabei sollen sie als „Change Agents“ die Organisation „Einzelschule“ vor allem im Sinne einer gemeinsamen Vision – zusammen mit allen an der Schule beteiligten Akteurinnen und Akteuren – weiterentwickeln. Aus der neuen Perspektive der „lernenden Schule“ gilt die Schulleitung als Kern aller schulischen Veränderungen (vgl. Rahm & Schröck, 2008, S. 34 f.): Sie soll Entwicklung strategisch anregen und Mitglieder der Schulgemeinschaft zu verstärktem Engagement bewegen (Dubs, 2005; Fullan, 2000). Durch das Anbieten von Um- und Neudeutungen des Schulalltages sollte die Leitung das Engagement der Mitglieder für neue Entwicklungsschritte fördern. Dies bewerkstelligen Schulleitungen, indem sie organisatorische Prozesse begreifen und produktiv nutzen.

Obwohl das Handeln der Schulleitung einen vom eigentlichen pädagogischen Geschehen relativ entfernten („distalen“) Faktor darstellt, ist die Schulleitung – gemäss der Auffassung der neuen Schulentwicklungstheorie – mit ihren veränderten Aufgaben und ihrer aufgewerteten Rolle dennoch *tragend* daran beteiligt und dafür verantwortlich, gute Rahmen-

bedingungen für die konkrete pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern zu schaffen. Schulabsentismus ist ein Thema, das als pädagogische Aufgabenstellung der gesamten Schulgemeinschaft begriffen werden muss. Dieser Herausforderung kann nur durch eine gezielte, überlegte und gemeinsame Problembearbeitung eines integrierten Teams begegnet werden. Gemäss der „neueren“ Auffassung einer von vielen Seiten geforderten Organisationsentwicklung an Schulen gehört diese inhaltlich-pädagogische Aufgabe zu den zentralen Führungsaufgaben einer Schulleitung, die somit als Bindeglied zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren im „loosely coupled system“ (Weick, 1976) der Einzelschule zu fungieren hat.

Zudem wird Schulabsentismus in der vorliegenden Arbeit als Phänomen aufgefasst, dem vor allem durch eine Veränderung schulischer Prozesse (vgl. Theoriekapitel 2, 3 und 4) beizukommen ist. Auch dafür ist – wie mithilfe der schultheoretischen Begründung gezeigt werden konnte – die Schulleitung entscheidend verantwortlich: Das neue „Steuerungsparadigma“ (vgl. Rolff, 1995) im Bildungsbereich geht davon aus, dass schulische Qualität nicht von oben angeordnet werden kann (Top-down-Prozess), sondern dass Qualität durch schulische Prozesse vor Ort entwickelt werden muss – und zwar von denjenigen, die „unmittelbare pädagogische Arbeit“ verrichten (Bottom-up-Prozess). Die Entwicklung wie auch die Handhabung neuer pädagogischer Ansätze und Handlungsrepertoires, die im Zusammenhang mit Schulabsentismus nötig sind, bedürfen der Grundlage eigener, innerhalb der Schule verarbeiteter Entscheidungen. Diesbezüglich ist die Schulleitung für die Entwicklung (Qualitätsentwicklung) und die Etablierung (Qualitätssicherung) dieser Prozesse zentral verantwortlich.

Da die Schulleitung gemäss der Auffassung der neueren Schulentwicklungstheorien (Rolff, 2007) im Sinne einer pädagogischen Führung die Gesamtverantwortung für die Erziehungsarbeit und die unterrichtliche Arbeit in der Schule innehat und sie somit zu einer zentralen Instanz für Schulreformprozesse wird, kann resümierend festgehalten werden, dass es *schultheoretisch gerechtfertigt* zu sein scheint, die Schulleitung als bedeutende Einflussgrösse bei der Verringerung von Schulabsentismus zu fokussieren.

5.2 Legitimierung aufgrund der konkreten Datenlage

Die Ergebnisse der Studie „Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen“ (Stamm et al., 2009) zeigen, dass Schulschwänzen in der Schweiz oftmals ein unterschätztes bzw. falsch eingeschätztes pädagogisches Problem darstellt. Sowohl Eltern als auch Schulen akzeptieren das Schwänzen als weitgehend legitimes Verhalten (vgl. Stamm et al., 2009, S. 13):

Gemäss unseren Befunden scheint der Umgang mit der Problematik des Schulabsentismus zumindest in der Schweiz gegenwärtig dadurch gekennzeichnet zu sein, dass trotz verschiedener Strategiepapiere in der Praxis wenig bis nichts geschieht und es sich infolgedessen bei den verschiedenen Varianten von Schulschwänzen vielfach um Prozesse einer schleichenden, von den Schulen implizit geduldeten Abkoppelung handelt. (Stamm et al., 2009, S. 23)

Als Nächstes soll diese Aussage nun anhand der Befunde der Studie konkretisiert werden, um aus den Überlegungen dazu schliesslich eine Hypothese ableiten zu können, die für die Fragestellung dieser Arbeit von Bedeutung ist.

Dass Schulen das Phänomen „Schulabsentismus“ unterschätzen bzw. falsch einschätzen zeigt sich auf drei verschiedenen Ebenen bzw. in zwei verschiedenen Akteursgruppen vor Ort.

Erste Akteursgruppe: Die Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. Stamm et al., 2009, S. 59 ff.)

Die überwiegende Mehrheit der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter ($n = 28$) stufte ihre Belastung durch Schulabsentismus als niedrig ein (75%). Praktisch alle Schulleitenden gaben zwar an, an ihrer Schule schon mit dem Phänomen in Kontakt gekommen zu sein, betonten dabei jedoch, dass es sich bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern lediglich um Einzel- bzw. Härtefälle gehandelt habe, die aus einem sehr schwierigen sozialen oder familiären Umfeld kämen oder durch psychische Probleme belastet seien. Diese Aussagen erstaunen vor allem, wenn man sie mit den Aussagen der Lehrpersonen, die in denselben Schulen tätig sind, vergleicht.

Zweite Akteursgruppe: Die Lehrpersonen (vgl. Stamm et al., 2009, S. 131 ff.)

Lehrpersonen ($n = 239$), die gebeten worden waren, die Belastung durch Schulabsentismus für die ganze Schule einzuschätzen, gaben zu 69% an, dass sie ihre eigene Schule als eher stark belastet wahrnahmen. 12% schätzten die Belastung gar als sehr stark ein. Dieselben Lehrpersonen gaben allerdings hinsichtlich der Belastung ihrer eigenen Klasse durch Schulabsentismus an, dass sie selten (90%) bzw. nie (2%) mit diesem Phänomen zu tun hätten.

Aus der Zusammenschau der Aussagen der Schulleitenden und Lehrpersonen lassen sich die nachfolgend aufgeführten Punkte herauskristallisieren. Auf dieser Grundlage kann danach in Form eines Fazits eine erste konkrete Hypothese formuliert werden.

- Schulabsentismus wird von den Akteurinnen und Akteuren in der Einzelschule unterschiedlich wahrgenommen.
- Die Belastung durch dieses Problem wird zwar erkannt, aber die Problemerkennung führt nicht gleichzeitig zur Problembearbeitung.

- Dort, wo das Problem bearbeitet werden könnte/sollte, wird es als nicht existent wahrgenommen (Lehrpersonen erkennen zwar eine Belastung für die ganze Schule, aber keine für die eigene Klasse; die Schulleiterinnen und Schulleiter erkennen keine gesamthafte Belastung der Schule, sondern verweisen auf Einzelfälle). Schulabsentismus könnte somit ein Problem sein, dass tendenziell in die Verantwortlichkeit „der anderen“ abgeschoben wird.
- Indem das Problem anderen überantwortet wird, wird die Verantwortung für das eigene Handeln abgegeben.

Hypothese: *In der Einzelschule wird Schulabsentismus dort, wo er das eigene Handeln betreffen würde, nicht als Problemstellung erkannt (bzw. verdrängt). Evidenz dafür, dass das Problem tatsächlich existiert, wird aber dort gesehen, wo es den eigenen Handlungs- und Verantwortungskreis nicht mehr betrifft. Tendenzuell wird Schulabsentismus in die Verantwortlichkeit anderer abgeschoben, was dazu führt, dass diesem Phänomen zu wenig aktiv – im Sinne einer gemeinsamen pädagogischen Problembewältigung – begegnet wird.*

Die in der Hypothese vermutete Problemverlagerung bzw. eventuell sogar Problemverleugnung zeigt sich in den Daten der Absentismus-Studie ein drittes Mal.

Unterschiedlichen Wahrnehmung für die Verursachung von Schulabsentismus bei Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (vgl. Stamm et al., 2009, S. 132 ff.)

Die Studie brachte eine aus der Schulabsentismusforschung bekannte Diskrepanz zu Tage, nämlich dass Lehrpersonen die schulimpliziten Verursachungsfaktoren für ihre eigene Schule als weniger ausschlaggebend einschätzen, als ihre Schülerinnen und Schüler dies tun. Eine weitere, in diesem Zusammenhang interessante Erkenntnis zum Aspekt der unterschiedlichen Wahrnehmungen liefert die Studie „Schule und Absentismus“ von Sälzer (2010), die im selben Datensatz nach vertiefenden Erklärungen zum Phänomen „Schulabsentismus“ gesucht hat. Sälzer unternahm eine weiterführende Untersuchung der belastungs- und ressourcenorientierten Perspektive an Einzelschulen, da sich im Fribourger Forschungsprojekt gezeigt hatte, dass Schulschwänzen gegenüber anderen Belastungen an Schulen nur eine geringe Rolle spielt (vgl. Stamm et al., 2007) und von Schulleitungen daher als marginales Problem eingestuft wird. In Sälzers Studien stellte sich nun jedoch heraus, „dass die Schüler- und Schulperspektive bei der Beurteilung der Belastung einer Schule und den Absenzen zusammenspielen und die Sicht der Schulleitungen mit dem selbst berichteten Absentismus der Schüler verbunden ist“ (Sälzer, 2010, S. 181). Dieses Ergebnis ist für das Untersuchungsvorhaben der vorliegenden Studie von grosser Relevanz, da es zeigt, dass in der Einzelschule eine Interaktionsebene existiert, auf der die Wahrnehmungen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure (konkret: die

Wahrnehmung der Schulleiterinnen und Schulleiter und die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler) bezüglich Schulabsentismus übereinstimmen. Wenig überraschend ist dabei – der Vermutung der vorliegenden Arbeit folgend –, dass es sich bei dieser Interaktionsebene auf den ersten Blick nicht um einen gemeinsamen Handlungs- und Verantwortungskreis der Beteiligten handelt.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass es auch aufgrund der konkreten Datenlage zum Phänomen „Schulabsentismus“ an Deutschschweizer Oberstufenschulen legitim erscheint, Schulleitungen zum Umgang mit Absentismus und Dropout an ihren Schulen zu befragen und sie dabei als Schlüsselfiguren bei der Bearbeitung dieser Aufgabe zu betrachten.

5.3 Schultheoretische Erklärungshypothese

„Wer sich mit dem Bildungswesen beschäftigt, wird ... auf eine Systematik verwiesen, wie heute Bildung und Schule zu gestalten wären“ (Fend, 2006, S. 11).

Nachdem das Forschungsvorhaben in den vorhergehenden beiden Unterkapiteln legitimiert worden ist, soll in diesem Kapitel die Hypothese, auf der die Fragestellung der vorliegenden Arbeit aufbaut, nochmals genauer betrachtet werden. In Kapitel 5.2 wurde die Hypothese aufgestellt, dass Schulabsentismus in der Einzelschule jeweils dort, wo es das eigene Handeln der Akteurinnen und Akteure betreffen würde, nicht als Problemstellung erkannt bzw. sogar verdrängt werde. Als Nächstes muss daher der Frage nachgegangen werden, wodurch eine solche „Problemverlagerung“, die zu einem Zusammenbruch der gemeinsamen Arbeit führen kann, in der Einzelschule theoretisch erklärt werden könnte.

Versucht man Abläufe und Prozesse im Bildungssystem zu verstehen, bedarf es eines zweifachen Betrachtungswinkels, der unterschiedliche Aspekte dieses hochkomplexen Gebildes ins Zentrum setzt. Als Erstes bedarf es einer Analyse der Funktionen, die ein Bildungssystem für eine Gesellschaft erfüllt (vgl. exemplarisch dazu die strukturfunktionale Theorie von Fends [1980] erster „Theorie der Schule“). Allerdings reicht zum Verstehen von Prozessen im Bildungswesen eine rein strukturfunktionale Betrachtung nicht aus, wie neuere Theorien zum Bildungswesen (Fend, 2006) zeigen. Diese theoretische Betrachtungsweise wurde daher angereichert durch eine stärker *handlungs- und gestaltungsorientierte* Dimension, die ihr Augenmerk auf Vorgänge im Bildungswesen richtet, die von Akteurinnen und Akteuren getragen werden, die ihrerseits im Rahmen von institutionellen Rahmenbedingungen handeln:

Schilderte die erste Theorie der Schule die Topographie des Bildungswesens und seine Funktionsweise in einem umfassenden gesellschaftlichen Zusammenhang, so führt die Neue Theorie der Schule in die *Dynamik* der Gestaltung des Bildungswesens ein und

macht damit auf die zwischen den Akteuren auf Makro-, Meso- und Mikroebene ablaufenden Prozesse aufmerksam. Dieses Verhältnis von Struktur und Dynamik ermöglicht heute eine lebendige Einsicht in die Aussenbeziehungen, das innere Geschehen und die Wirkungen des Bildungswesens. (Fend, 2006, S. 17)

Diese doppelt angelegt Betrachtungsweise des Bildungswesens ist für die vorliegende Arbeit von zweierlei Bedeutung und wird nachstehend genauer dargelegt.

5.3.1 Strukturfunktionale Betrachtung des Bildungswesens

Die strukturfunktionale Betrachtung des Bildungswesens nimmt ganz allgemein die Funktionen, die ein Bildungssystem für eine Gesellschaft erfüllt, in den Blick, was Sieber (2006, S. 48) zufolge zum folgenden Ergebnis führt: „Alle funktionalen Analysen dokumentieren, dass das Bildungssystem in modernen Gesellschaften der immateriellen Reproduktion der Gesamtgesellschaft dient.“ Mit Fend (1980, 2006, S. 49 ff.) lassen sich für das Bildungswesen in der Moderne vier unterschiedliche Funktionen ausmachen:

(1) *Qualifikationsfunktion*: Im Bildungssystem werden jene Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt, die zur Ausübung konkreter Arbeit erforderlich sind. Da Qualifikationen zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit erforderlich sind, besitzt die Qualifikationsfunktion des Bildungswesens eine herausragende Bedeutung.

(2) *Enkulturationsfunktion*: Die Kinder erhalten durch die Reproduktion kultureller Sinnsysteme (Vermittlung grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person) eine „Kulturinitiation“, durch die sie in ihrer jeweiligen Kultur heimisch werden können.

(3) *Allokations- bzw. Selektionsfunktion*: Das Schulsystem nimmt eine Ver- bzw. Zuteilung der Schülerinnen und Schüler auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vor (Allokationsfunktion). Diese Zuordnung wird – wie die empirische Bildungsforschung gezeigt hat – jedoch stark von der sozialen Lage des Elternhauses beeinflusst. Somit reproduziert ein vermeintlich „offenes Bildungssystem“ die Sozialstruktur einer Gesellschaft, weshalb Schulsysteme die Positionen der sozialen Klassengesellschaft verfestigen. Ein Bildungssystem sollte eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen gewährleisten können. Diese Legitimation wird jedoch durch eine starke Selektion im Bildungssystem untergraben, da sie den Ausschluss von bestimmten Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund stellt.

(4) *Integrations- bzw. Legitimationsfunktion*: Schulsysteme sind Instrumente gesellschaftlicher Integration, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse beitragen. Deshalb lernen Schülerinnen und Schüler die Herrschaftsverhältnisse, insbesondere die Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaft, zu akzeptieren.

Betrachtet man nun Schulabsentismus im Zusammenhang mit den vier Funktionen des Bildungswesens, dann wird klar, dass er ein Phänomen ist, das einzelne Funktionen des Bildungssystems als dysfunktional erscheinen lässt, oder – anders ausgedrückt – dass es sich bei Schulabsentismus um ein Phänomen handelt, das darauf aufmerksam macht, „dass wir nicht a priori von einer legitimierten Beziehung zwischen den Funktionen des Bildungswesens und dem optimalen Funktionieren der Gesellschaft für alle ausgehen dürfen“ (Fend, 2006, S. 35). Ein Bildungssystem, das als systemimmanentes Symptom schulabsente Schülerinnen und Schüler hervorbringt, vernachlässigt seine Qualifikationsfunktion für die Reihe von Schülerinnen und Schüler, die durch ihre psychische und physische Abwesenheit vom Unterricht nicht in der Lage sind, sich ein Mindestmass an Bildung anzueignen. Da die Qualifikationsfunktion in unserem wirtschaftlichen Wettbewerbssystem immer wichtiger wird, scheint sich dadurch auch die Situation für die schulabsenten Schülerinnen und Schüler zuzuspitzen: Christe und Fülbier (2001, S. 535) vertreten im Zusammenhang mit dem Phänomen der Schulverweigerinnen und Schulverweigerer die Auffassung, dass diese umso mehr zu einer stigmatisierten Gruppe würden, je höher das durchschnittliche Bildungsniveau einer Bevölkerung steige.

Mangelnde Qualifikation wiederum stellt eine ungünstige Voraussetzung für gesellschaftliche Integration dar (Integrations- bzw. Legitimationsfunktion): Das vermutlich erhöhte Risiko, das Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu schulabsentismusgefährdeten Schülerinnen und Schülern werden (vgl. Weiß, 2008),¹⁹ könnte auf ein Passungsproblem von Schule mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen aus fremden Kulturen hinweisen: Die „Mittelschichtorientierung der Schule“ (vgl. Hintz, Grosche & Grünke, 2009, S. 57 ff.) kann möglicherweise eine vollständige Integration von Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft in die Gesellschaft erschweren.

Auf die folgenschweren negativen Konsequenzen, die sich für schulabsente Schülerinnen und Schüler in Bildungssystemen des deutschsprachigen Raums aufgrund der Art und Weise, wie dem funktionalen Erfordernis der Allokation und Selektion nachgekommen wird, ergeben, weisen die Ergebnisse einer Studie des Instituts für Sozialforschung an der Universität Frankfurt hin (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006, S. 57 ff.). Der Autor und die

¹⁹ Die Vermutung, dass ein Migrationshintergrund das Risiko erhöht, dass Jugendliche zu Schulschwänzerinnen und Schulschwänzern werden, ist bis jetzt nicht gesichert, sondern nur wahrscheinlich: Wagner (2009) bezweifelt den Zusammenhang, da sich bei einer genaueren Betrachtung einzelner Schultypen ergibt, dass bei den Hauptschülerinnen und Hauptschülern der Migrationshintergrund nicht mit dem Schulschwänzen zusammenhängt. (vgl. Wagner, 2009, S. 125). Auch in der deutschsprachigen Schweiz wurde kein signifikanter Zusammenhang zwischen ausländischer Nationalität und Schwänzverhalten, sondern nur ein sehr geringer Effekt festgestellt (vgl. Stamm et al., 2009, S. 81).

Autorin identifizierten in ihren Untersuchungen „extremer Fälle“²⁰ vor dem Hintergrund der von ihnen analysierten Konfliktgeschichten vier gravierende Defizitbereiche, die für das Scheitern der nicht beschulbaren Jugendlichen in der Schule mitverantwortlich sind. Die Befunde zeigen auf, dass in den Schulen keine kontinuierlichen Bemühungen der Professionellen um ein qualifiziertes Fallverständnis bemerkbar sind. Durch das Fehlen einer pädagogischen Diagnostik wird „die dominante Perspektive der Regelschule auf Störer und Störung deutlich: Sie geht von der Schulpflicht der Schüler aus, nicht vom Recht der Schüler auf Schule. Sie verlangt, dass die Regeln angemessenen schulischen Verhaltens eingehalten werden. ... Genau genommen, braucht die Regelschule mit diesem Blick auf Stören und Störung kein Fallverständnis, dem es um die Frage nach dem ‚Sinn‘ der Störung geht“ (von Freyberg & Wolff, 2006, S. 64). Statt ein Fallverständnis für die Problematik der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers aufzubringen, bedient sich die Regelschule, wenn Schülerinnen und Schüler den Anforderungen des Schulsystems nicht nachkommen können, gemäss von Freyberg und Wolff (2006, S. 65) einer „eingespielten selektiven Praxis“, die die Bemühungen um ein Fallverständnis gewissermassen ersetzt: „Wo ... Appelle scheitern, setzt die selektive Politik der Schule ein: Über Notengebung, Nichtversetzung und die Eskalation von Ordnungsmassnahmen ‚entsorgt‘ sich das Regelsystem jener Jugendlichen.“

Der Autor und die Autorin gelangten somit hinsichtlich der Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungssystems zur Diagnose, dass sich das dreigliedrige deutsche Schulsystem, das sehr stark durch die Funktion der Auslese und Selektion geprägt ist, nicht primär an der *einzelnen* Schülerin bzw. am *einzelnen* Schüler, sondern vor allem an der Frage der angemessenen Platzierung von Kindern und Jugendlichen im vorhandenen Schulsystem orientiert. Da das hoch differenzierte und selektive deutsche Schulsystem für diejenige Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die den schulischen Anforderungen und Erwartungen nicht nachkommen können, kein „Fach“ habe, in das sie einsortiert werden können, würden sie zur Krise für die Regelschule. Weil sie nicht „passen“, werden sie aussortiert und umplatziert.

Der Umgang des Regelschulsystems mit diesen „Extremfällen“ bringt strukturelle Defizite des gegliederten Schulsystems ans Licht. Das Scheitern des Schulsystems an Schülerinnen und Schülern, die von ihren Lebensproblemen derart eingenommen werden, dass sie

²⁰ Bezogen auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit sind hiermit die „Extremfälle“ der schulabsenten Schülerinnen und Schüler, nämlich die Schulverweigernden und die Dropouts, gemeint. Von Freyberg und Wolff hatten sich in ihrer Studie für diese „extreme Zielgruppe“, die an der Schule gescheitert ist und an der gleichzeitig auch die Schule gescheitert ist, entschieden, weil sie annahmen, dass sich im Scheitern allgemeine Defizite und Schwächen eines Systems am besten herausarbeiten lassen (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006, S. 58). In diesem Punkt – um die bedrohenden dysfunktionalen Selektionsmechanismen gegliederter Schulsysteme aufzuzeigen – folge ich dieser Annahme.

den „normalen“ schulischen Anforderungen nicht nachkommen können, lässt ein solches Schulsystem als „schüleraversiv“ erscheinen. Der Autor und die Autorin fordern daher anstatt eines in dieser Hinsicht „in hohem Masse lernresistenten“ Bildungssystems, das sich bei „Passungsproblemen“ von Schülerinnen und Schülern routinemässig des destruktiven „Rückgriffes“ der Umplatzierung und Aussortierung bedient, ein alternatives Schulsystem, „in dem Schulen sich für alle ihre Schüler verantwortlich wissen, weil sie – ganztags und auf lange Sicht – zuständig sind und keine Chance haben, ‚unpassende‘ Schüler abzuschieben“ (von Freyberg & Wolff, 2006, S. 74). Die Konsequenzen eines stark selektiven Bildungssystems rufen demzufolge nach einer anderen strukturellen Ausgestaltung des funktionalen Erfordernisses „Allokation und Selektion“, die in die Richtung einer sozial-integrativen Beschulung weist.

5.3.2 Handlungs- und gestaltungsorientierte Betrachtung des Bildungswesens

In Fends (2006) Buch „Neue Theorie der Schule“ werden Bildungssysteme als „institutionelle Akteure“ definiert, in deren Zusammenhang Handelnde identifiziert und Aktivitäten sichtbar gemacht werden können (Fend, 2006, S. 169). Diese Anschauungsweise, die durch ihren Fokus auf die gestaltungskompetenten Akteurinnen und Akteure Einsichten in auf der Mesoebene des Bildungswesens (Ebene der Einzelschule) ablaufende Prozesse liefern kann, ist als gewichtiges theoretisches Fundament der vorliegenden Untersuchung anzusehen, da sie den Blickwinkel der Untersuchung legitimiert bzw. diesen im Sinne einer aktuellen, verstehensorientierten Betrachtung von Bildungssystemen aus folgenden Gründen sogar fordert: Die handlungs- und gestaltungsorientierte Anschauungsweise betont, dass soziales Handeln in der Einzelschule einerseits klar durch soziale Strukturen geprägt ist, andererseits aber nicht ausschliesslich dadurch bestimmt wird, da es immer auch auf die Art der Ausgestaltung dieser Strukturen ankommt. Bezogen auf die oben formulierte Hypothese bezüglich des möglichen Scheiterns der Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure im Zusammenhang mit Schulabsentismus bedeutet dies, dass das mangelnde Zusammenhandeln der Akteurinnen und Akteure in der Einzelschule nicht nur auf die gegebene soziale Struktur, sondern auch auf die *Ausgestaltung* dieser Strukturen zurückzuführen ist. Die Theorie des Bildungswesens als eines „institutionellen Akteurs“²¹

²¹ Durch die Betrachtung des Bildungswesens im Sinne eines „institutionellen Akteurs“ konnte die in der Bildungssoziologie lang anhaltende analytische Dichotomie zwischen der Analyse von Strukturen und der Analyse von Handlungen überwunden werden. Während die Analyse von Handlungen der Frage nachgeht, warum Handelnde in bestimmten Situationen so und nicht anders handeln, befasst sich die Analyse der Strukturen damit, welche strukturellen Wirkungen ein bestimmtes Handeln in Zusammenwirkung mit anderen Handelnden insbesondere in Bezug auf die Schaffung, Erhaltung und Veränderung sozialer Strukturen hat (vgl. Sieber, 2006, S. 42). Zwischen den beiden Analyseebenen besteht eine Wechselbeziehung: Struk-

lässt somit darauf schliessen, dass produktives „regelgeleitetes Zusammenhandeln“ (Fend, 2008, S. 17) aller an Schule Beteiligten zu einer produktiven Bewältigung pädagogischer Aufgaben führen kann – dies gilt ganz allgemein für alle pädagogische Aufgaben, mit denen ein pädagogisches Team in einem Schulhaus konfrontiert ist, und ganz konkret für die Bewältigung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“.

5.4 Zusammenfassung: Das Arbeitsmodell der vorliegenden Studie

Aus der Aufarbeitung der theoretischen und empirischen Wissensbestände zu den Phänomenen „Schulabsentismus“ und „Dropout“ und zu den Themenbereichen „Schuleffektivitätsforschung“ und „Schulische Prozesse“ ergibt sich für die vorliegende Untersuchung dasjenige Arbeitsmodell, das in Abbildung 6 visualisiert ist.

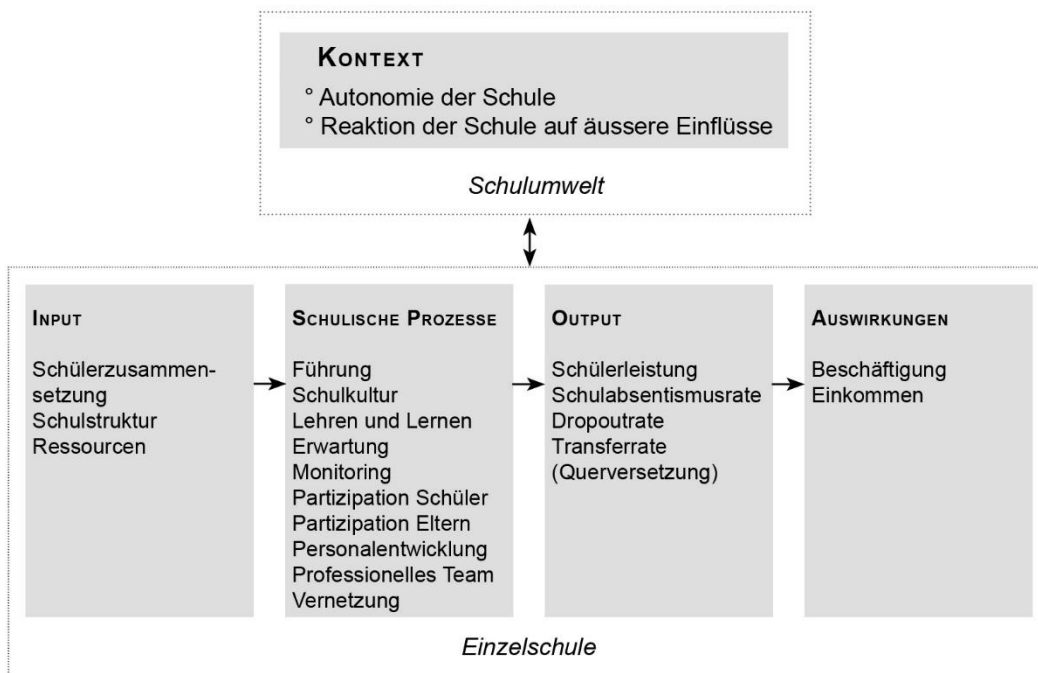


Abbildung 6: Arbeitsmodell der vorliegenden Untersuchung.

Das Arbeitsmodell resultiert aus der (theoretischen) Zusammenschau des „Kontext-Input-Prozess-Auswirkungs-Modells“ von Scheerens (1994) und des Modells von Rumberger und Palardy (2005), das unter Berücksichtigung von Dropout- und Transferraten einen Vorschlag zur Betrachtung von Schuleffektivität (Schulperformanz) vorlegt. Auf der Grund-

turelemente prägen das Handeln der Akteurinnen und Akteure und sind ursprünglich aus dem Handeln von Akteurinnen und Akteuren entstanden.

lage der theoretischen Aufarbeitung lassen sich für das vorliegende Arbeitsmodell die folgenden Konkretisierungen formulieren:

- Das Arbeitsmodell ist auf der Ebene der Einzelschule angesiedelt.
- Das Arbeitsmodell ist ein theoretisches Denkmodell zu wirksamen Schulen, das aufzeigt, wo die schulischen Prozesse, die im Zentrum der Untersuchung der vorliegenden Studie stehen, angesiedelt sind bzw. in welcher Funktion sie zu verstehen sind, nämlich als vermittelnde Instanz zwischen Input- und Outputvariablen.
- Das Arbeitsmodell geht davon aus, dass sich der Erfolg einer Schule aus dem Zusammenspiel zwischen Input und Output und den dazwischen vermittelten Prozessen ergibt.
- Das Modell zeigt, dass für die Messung der Effektivität einer Schule nicht nur die Outputvariable „Schülerleistung“, sondern auch die Outputvariablen „Absentismusrate“, „Dropoutrate“ und „Transferrate“ herangezogen werden müssen.
- Das Arbeitsmodell konkretisiert die schulischen Prozesse inhaltlich durch die Berücksichtigung von zehn Schlüsselfaktoren und orientiert sich dabei an den folgenden beiden Thesen: 1) Die Aufgabe „Schulabsentismus und Dropout“ wird von Schulen umso besser bewältigt, je mehr dieser Schlüsselfaktoren sie entwickelt haben. 2) Die Aufgabe „Schulabsentismus und Dropout“ wird umso besser bewältigt, je intensiver die einzelnen Schlüsselfaktoren, d.h. schulischen Arbeitsbereiche, ineinandergreifen und zusammenarbeiten (vgl. Rutter et al., 1980; Socias et al., 2007).
- Durch die Aufnahme von Kontext- und Auswirkungsvariablen berücksichtigt das theoretische Denkmodell den Umstand, dass die Einzelschule nicht als isolierte, für sich allein stehende und als von äusseren Faktoren unabhängige Handlungseinheit begriffen werden kann. Da die Aufarbeitung des theoretischen und empirischen Wissensbestandes zu Absentismus und Dropout zeigte, dass die Orientierung von Schulen an ihrem institutionellen Bewusstsein, aus der wiederum spezifische Einschluss- und Ausschlussstrategien resultieren können (vgl. Riehl, 1999), eine besondere Rolle spielen kann, wurden „Autonomie der Schule“ und die „Reaktion der Schule auf äussere Einflüsse“ als Kontextvariablen in das Modell mitaufgenommen.

Das Arbeitsmodell dient als Grundlage für die Operationalisierung der Erhebungsinstrumente der Studie. Die Fragestellungen, die damit konkret bearbeitet werden sollen, werden nachfolgend dargelegt.

5.5 Fragestellung und Zielsetzung

Im empirischen Teil der Arbeit wird untersucht, wie Oberstufenschulen in der deutschsprachigen Schweiz (in Stadt und Kanton Zürich) tatsächlich mit dem Phänomen „Schulabsentismus“ umgehen. Dabei soll analysiert werden, wie sich die schulischen Prozesse bezüglich der pädagogischen Aufgabenstellung „Schulabsentismus“ in der Arbeitsorganisation (Entscheidungs- und Steuerbereich) der Einzelschule manifestieren und wie die Akteurinnen und Akteure vor Ort ihre Gestaltungsoptionen und Gestaltungsfreiräume nutzen (bzw. gegebenenfalls auch nicht nutzen). Im Zentrum der Untersuchung stehen zwölf Schulleitungen mit ihren subjektiven Wahrnehmungen (*Haltung*) und ihren Strategien, Routinen und Arbeitsprozessen (*Handlung*) hinsichtlich dieser pädagogischen Herausforderung. Dieser zweifache Blick auf Haltung und Handlung ermöglicht es nicht nur, eine Antwort auf die Frage, wie die Umgangsweisen in den Einzelschulen konkret aussehen, zu erhalten, sondern er erlaubt auch Schlüsse in Bezug auf die Frage, wodurch die Unterschiede in den Umgangsweisen zustande kommen. Für die zentrale Fragestellung „Wie gehen die Schulleitungen konkret mit Schulabsentismus um?“ ergeben sich aus der Wechselbeziehung von Haltung und Handlung die folgenden zwei forschungsleitenden Hauptfragebereiche:

1) *Haltung: Handlungsleitende Einstellung beim Umgang mit Schulabsentismus*

- Inwieweit wird Schulabsentismusprophylaxe als (neue) Aufgabe von Schulen erkannt?
- Mit welchen Formen von Schulabsentismus sehen sich die Schulleitungen konfrontiert?
- Welche Herausforderungen und Potenziale werden im Zusammenhang mit dieser Aufgabe wahrgenommen?
- Welche Formen von schulischer Verantwortungsübernahme sind dabei sichtbar?
- Welche Defizite und strukturell bedingte und/oder individuumsbezogene Mängel werden von den Schulleitungen identifiziert und ins Zentrum gestellt?
- Welche Formen von Verantwortungsverlagerung und Schuldzuweisung werden sichtbar?

2) *Handlung: Schulische Prozesse und Praktiken beim Umgang mit Schulabsentismus*

- Wie sieht der Umgang mit den unterschiedlichen Formen von Schulabsentismus in den Schulhäusern konkret aus?
- Wie gestalten Schulen ihre Arbeitsprozesse bezüglich des Umgangs mit Schulabsentismus in den Bereichen „Führung“, „Schulkultur“, „Erwartung“, „Monitoring“, „Partizi-

pation von Schülerinnen und Schülern“, „Partizipation von Eltern“, „Personalentwicklung“, „Professionelles Team“ und „Vernetzung“?

- Wie (bzw. inwieweit) entwickeln und optimieren Schulen ihren Umgang mit Schulabsentismus aufgrund der Erfahrungen, die sie mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern machen (Wissensimplementierung)?
- Auf welche Weise beeinflussen die Kompetenzen der Schulleitungen ihr Handeln?
- Welche Ressourcen werden zur Unterstützung von schulabsenten Schülerinnen und Schülern einbezogen?
- Welche Vermeidungsstrategien und Abwehrhandlungen werden im Zusammenhang mit Schulabsentismus sichtbar?

Mittels der Klärung dieser Fragestellungen wird angestrebt, Expertenwissen aus der Praxis zum Umgang mit Schulabsentismus zu generieren. Auf der Grundlage einer Gegenüberstellung und eines Vergleichs der Befunde mit dem aktuellen Forschungswissen über den Untersuchungsgegenstand sollen schliesslich möglichst erfolgversprechende und „praxistaugliche“ Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Schulabsentismus und Dropout abgeleitet und konkret formuliert werden.

6 Methode

„Typologische Analysen empfehlen sich dann, wenn in eine Fülle explorativen Materials Ordnung gebracht werden soll, aber auf detaillierte Fallbeschreibungen nicht verzichtet werden kann“ (Mayring, 2002, S. 132).

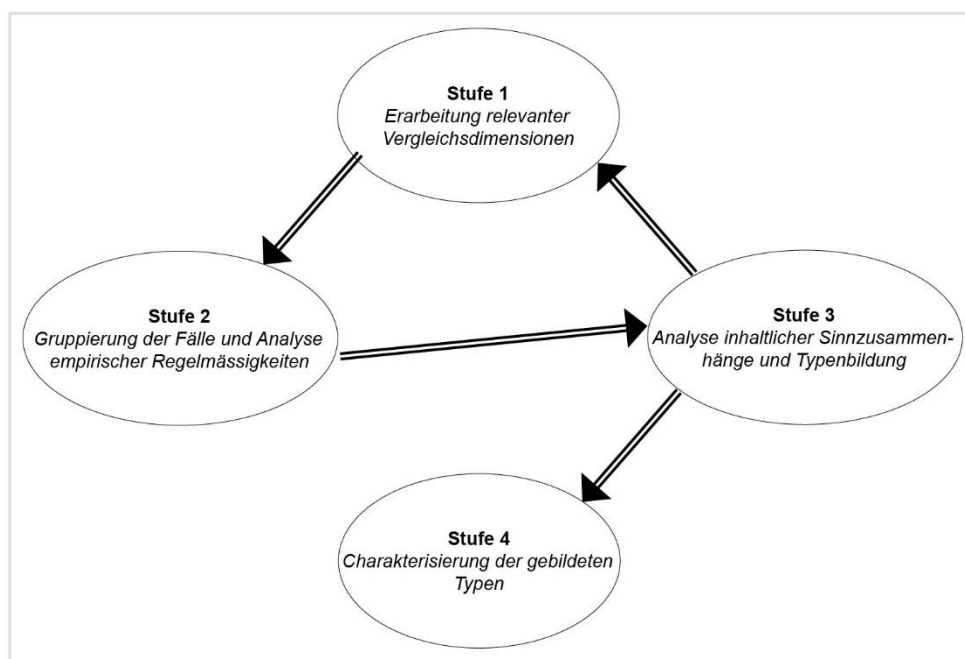
Empirische Sozialforschung setzt dort ein, wo der praxisrelevante Wissensbestand über ein Phänomen prekär wird, wo also das Wissen nicht hinreicht, um in einem fraglichen Wirklichkeitsausschnitt kompetent handeln zu können (vgl. Strübing, 2008, S. 60). Die Arbeitshypothese der vorliegenden Untersuchung lässt vermuten, dass es sich beim Umgang mit dem Phänomen „Schulabsentismus“ an der Einzelschule um solche prekären Handlungssituationen handeln kann. Das Erkenntnisinteresse besteht entsprechend darin, der Vermutung einer potenziellen Verantwortungsverlagerung (bzw. der Möglichkeit einer angemessenen Verantwortungsübernahme) nachzugehen. Dabei interessiert nicht nur, ob und welche Form der Verantwortungsübernahme auszumachen ist, sondern vor allem auch, welche möglichen Erklärungen für die jeweilige Form der Verantwortungsübernahme gefunden werden können. Um das soziale Phänomen des verantwortungsbezogenen Umgangs mit Schulabsentismus nachzeichnen zu können, bedarf es einer Forschungsmethode, mit der es möglich ist, über soziale Phänomene analytisch nachzudenken. Dabei sollten die Antworten auf die von der These aufgeworfenen Fragen in einer möglichst unvoreingenommenen Art und Weise aus den Daten „emergieren“ können. Somit bedarf es einer Forschungsmethode, die möglichst nahe am Handeln der Akteurinnen und Akteure in ihrem Lebensweltbezug ansetzt und deren Realitätskonstruktionen unmittelbar fassbar macht.

Das Ziel, das mit der Anwendung einer bestimmten Forschungsmethode erreicht werden sollte und somit angestrebt wird, besteht letztendlich darin, den Ergebnissen praktische Relevanz für das Handlungsfeld zu verleihen: Wenn es durch den Einsatz einer angemessenen Methode gelingt, das soziale Phänomen zu erklären und die Bedingungen zu erläutern, unter denen das Auftreten des Phänomens zu erwarten ist, könnten daraus Vorschläge für eine verbesserte Handlungsfähigkeit der Akteurinnen und Akteure im Untersuchungsbereich abgeleitet werden (vgl. Strübing, 2008, S. 85). Dabei gilt es als besonders erstrebenswert, den bereits vorhandenen praxisrelevanten Wissensbestand (der bezüglich Schulabsentismus und Dropout in hohem Masse vorhanden ist) durch „neues Wissen“ über den betreffenden Untersuchungsgegenstand erweitern zu können. Folglich bedarf es einer Methode, mittels deren über abduktives Schliessen neues Wissen generiert werden kann, welches dann in den bereits verfügbaren Bestand an alltäglichem oder wissenschaftlichem Wissen über das fragliche Phänomen integriert werden kann (vgl. Strübing, 2008, S. 51): „Das Erkenntnisproblem ist dann angemessen gelöst, wenn auf der Basis des neu gewonnenen Wissens das zuvor ‚gehemmte‘ Routinehandeln in modifi-

zierter Form wieder aufgenommen werden kann“ (Strübing, 2008, S. 86). Da anzunehmen ist, dass sich ein soziales Phänomen (hier konkret: der Umgang des Akteurs „Schulleitung“ mit Schulabsentismus) nicht nur in einer einzig möglichen Ausprägung zeigt, sondern mehrere Variationsmöglichkeiten zu erwarten sind, bedarf es des Weiteren einer Methode, die in der Lage ist, sowohl das Spezifische eines Phänomens in einem bestimmten Fall als auch die verbindende Gemeinsamkeit verschiedener Ausprägungen des Phänomens analytisch zu erarbeiten und zu fassen (vgl. Strübing, 2008, S. 26), was durch ein Verfahren der Typenbildung erreicht werden kann. Als Methode, die den dargelegten Ansprüchen gerecht werden kann, wurde daher das empirisch begründete typenbildende Verfahren, wie es von Kelle und Kluge (1999) beschrieben und entwickelt wurde, gewählt. Dieses Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung wird nachfolgend erläutert (Kapitel 6.1), bevor im Anschluss daran die untersuchte Stichprobe (Kapitel 6.2) sowie das Vorgehen bei der Datenerhebung beschrieben werden (Kapitel 6.3).

6.1 Das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung

Das für die Untersuchung gewählte typenbildende Verfahren unterscheidet für den Prozess der Typenbildung die in Abbildung 7 illustrierten vier Teilschritte bzw. Stufen (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 81ff).



[Quelle: Kelle & Kluge, 1999, S. 82]

Abbildung 7: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999).

Es ist wichtig, das Auswertungsschema dieses Modells nicht als starre und lineare Vorgabe zu betrachten. Die einzelnen Stufen bauen zwar logisch aufeinander auf, können jedoch mehrfach durchlaufen werden. So müssen die herausgearbeiteten Vergleichsdimensionen (Stufe 1) nach der Analyse inhaltlicher Sinneszusammenhänge (Stufe 3) wieder überprüft und gegebenenfalls präzisiert werden (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 82).

6.1.1 Stufe 1: Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Auf dieser ersten Stufe werden Vergleichsdimensionen erarbeitet und definiert, mit deren Hilfe die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Untersuchungselementen (Schulen) erfasst werden können. Vergleichsdimensionen sind Ober- bzw. Schlüsselkategorien, anhand deren die einzelnen Fälle auf der zweiten Stufe sortiert werden. Die Vergleichsdimensionen der vorliegenden Untersuchung wurden während der Auswertung sukzessive entwickelt, wobei die erste Vergleichsdimension („Entwicklungsgrad des Handlungsfeldes“) ziemlich schnell aus einer logischen Ableitung aus dem theoretischen Vorwissen (Subsumption; vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 58) entstand, während die zweite Vergleichsdimension („Art der schulverantwortungsorientierten Haltung“) aus der Betrachtung des Datenmaterials „emergierte“ (Abduktion; vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 58).

Erste Vergleichsdimension: Entwicklungsgrad des Handlungsfeldes

Hier zeigten sich zwei unterschiedliche Ausprägungen:

1) An Schulentwicklung orientiertes Handlungsfeld

Diesbezüglich sind zwei unterschiedliche Ansätze feststellbar:

1a) Innerschulischer Entwicklungsansatz: Die Schulentwicklungsstrategie zielt auf eine innerschulische Entwicklung und Stärkung aller Arbeitsbereiche ab.

1b) Systemischer Entwicklungsansatz: Die Schulentwicklungsstrategie zielt auf eine Stärkung des Systems ab, die durch Vernetzung sowohl mit den Eltern als auch mit anderen ausserschulischen Partnerinnen und Partnern angestrebt wird.

2) Nicht an Schulentwicklung orientiertes Handlungsfeld

Aufgrund einer Entwicklungskepsis oder einer Abneigung gegenüber Entwicklung findet kaum Schulentwicklung statt.

Zweite Vergleichsdimension: Art der schulverantwortungsorientierten Haltung

Hier zeigten sich drei unterschiedliche Ausprägungen:

1) Schulverantwortungsorientierte Haltung (Kapitel 7.1).

2) Begrenzt schulverantwortungsorientierte Haltung (Kapitel 7.2).

3) *Nicht schulverantwortungsorientierte Haltung* (Kapitel 7.3).

6.1.2 Stufe 2: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Auf dieser Stufe werden die Fälle sowohl anhand der Vergleichsdimensionen (Schlüsselkategorien bzw. Merkmale) als auch anhand ihrer Ausprägungen (Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen) gruppiert. Die ermittelten Gruppen werden danach hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Durch die Darstellung der Schlüsselkategorien (Merkmale) und ihrer Subkategorien (Merkmalsausprägungen) in einer mehrdimensionalen Kreuztabelle, wird der sogenannte „Merkmalsraum“ definiert, der einen Überblick über die Kombinationsmöglichkeiten gibt. Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, müssen sich weitgehend ähneln (interne Homogenität auf der Ebene des Typus; vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 81). Gleichzeitig müssen sich die Gruppen untereinander in erheblichem Masse voneinander unterscheiden, damit die externe Heterogenität (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 81) auf der Ebene der Typologie gewährleistet bleibt. Diese Vergleiche erfolgen zunächst auf einer deskriptiven Ebene. Da die qualitative Analyse des Datenmaterials jedoch nicht bei der beschreibenden Darstellung des Merkmalsraumes stehen bleiben darf, werden auf der nächsten Stufe die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert, die den empirisch herausgearbeiteten Gruppen bzw. Merkmalskombinationen zugrunde liegen.

Konkret konnte für die vorliegende Untersuchung nach mehrmaligem Durchlauf des Ablaufschemas der in Abbildung 8 dargestellte Merkmalsraum definiert werden (die zwölf untersuchten Fälle bzw. Schulen werden mit Abkürzungen wie „LNS“, „LZO“ oder „SZM“ aufgeführt).

		Vergleichsdimension I <i>Entwicklungsgrad des Handlungsfeldes</i>	
Vergleichsdimension II <i>Art der schulverantwortungsorientierten Haltung</i>	entwicklungsorientiert		nicht entwicklungsorientiert
	Innerschulische Entwicklung	Systemische Entwicklung	
schulverantwortungsorientiert	LNS LZO SZM SZR	SZK LWW SUF	unmögliche Kombinationsvariante 2 (zwei Dimensionen schliessen sich gegenseitig aus)
begrenzt schulverantwortungsorientiert	SZW (noch keine Entscheidung für Entwicklungsschwerpunkt)		SUK SWW
nicht schulverantwortungsorientiert	unmögliche Kombinationsvariante 1 (zwei Dimensionen schliessen sich gegenseitig aus)		SWL SZL

Abbildung 8: Merkmalsraum der vorliegenden Untersuchung.

6.1.3 Stufe 3: Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung

Die Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge begann in der vorliegenden Studie mit ausführlichen Einzelanalysen der zwölf untersuchten Fälle. Das Ziel der Einzelfallanalysen bestand darin, den subjektiven Sinn jedes Textes herauszukristallisieren (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 76), wodurch die Eigenarten jedes einzelnen Falles sichtbar wurden. Erst danach erfolgte die Kontrastierung mit anderen Fällen. Folglich wurde eine Vorgehensweise gewählt, bei der nicht direkt vom Einzelfall auf den Typus geschlossen wird, sondern bei der die Typenbildung aus der Einzelfallanalyse und dem daran anschliessenden Fallvergleich resultiert. Durch dieses schrittweise Herantasten an die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen wurde es möglich, die inhaltlichen Sinnzusammenhänge, die den empirisch herausgearbeiteten Merkmalskombinationen zugrunde liegen, zu verstehen.

6.1.4 Stufe 4: Charakterisierung der gebildeten Typen

Auf dieser Stufe erfolgte eine Charakterisierung der Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen und der inhaltlichen Zusammenhänge. Auf diese Weise konnten die in den untersuchten Schulen vorgefundenen „komplexen sozialen Realitäten“ (Kelle & Kuge, 1999, S. 75) erfasst und weitgehend verstehbar gemacht werden. Ein Typus steht für eine Gruppe von Fällen (Schulen), die über einen möglichst grossen Anteil gemeinsamer bzw.

typischer Merkmale verfügen. Da sich „die Fälle eines Typus nicht in allen Merkmalen gleichen, sondern nur *ähneln* werden, stellt sich das Problem, wie das ‚Gemeinsame‘ der Typen treffend charakterisiert werden kann“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 94). In Anlehnung an Kuckartz (1988, S. 224, zitiert nach Kelle & Kluge, 1999, S. 95) wurde in der vorliegenden Untersuchung daher eine „Bildung eines aus mehreren prototypischen Fällen ‚komponierten‘ idealtypischen Konstrukts“ vorgenommen. Dies bedeutet, dass aus Fällen, die den gebildeten Typus hinsichtlich möglichst vieler Merkmalsausprägungen deutlich repräsentieren, ein idealer Vertreter konstruiert wurde: „... hierbei wird ein ideal gedachter Fall ‚komponiert‘, der den jeweiligen Typus angemessen repräsentieren soll“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 95).

Diese Vorgehensweise bei der Charakterisierung der gebildeten Typen orientiert sich in ihren Grundzügen am weberschen (1904/1988) Begriff des Idealtypus, der gewonnen wird „durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitigen herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde“ (Weber 1904/1988, S. 191, zitiert nach Kelle & Kluge, 1999, S. 92). Idealtypen entsprechen somit niemals dem Abbild der Wirklichkeit, sondern sind nur als heuristische Mittel zu verstehen, die helfen sollen, die Wirklichkeit zu verdeutlichen.

Konkret wurden im untersuchten Schulfeld mittels des empirisch begründeten Verfahrens der Typenbildung die in Abbildung 9 zusammengestellten Typen identifiziert.

		Handlung	
		entwicklungsorientiert	nicht entwicklungsorientiert
Haltung	schulverantwortungsorientierte Haltung	Anbindungsprofis	Vernetzer
	begrenzt schulverantwortungsorientierte Haltung	Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler	
	nicht schulverantwortungsorientierte Haltung	unmögliche Kombinationsvariante 1 <i>(zwei Dimensionen schliessen sich gegenseitig aus)</i>	
			umögliche Kombinationsvariante 2 <i>(zwei Dimensionen schliessen sich gegenseitig aus)</i>
			Hilflose
			Unterlasser

Abbildung 9: Fünf Typen des schulischen Umganges mit Absentismus und Dropout.**6.2 Stichprobe: Befragte und qualitativer Stichprobenplan**

Wie der Blick in die neue Theorie der Schule und der Schulentwicklung gezeigt hat (vgl. Kapitel 5.1), kommt der Schulleitung bei der Gestaltung von schulischen Prozessen eine bedeutende Rolle zu. Die vorliegende Arbeit folgt der Annahme, dass die Schulleitung die Gesamtverantwortung für die Bearbeitung einer pädagogischen Aufgabe – und somit die Gesamtverantwortung für den Umgang mit Schulabsentismus – trägt. Entsprechend wurden diese Steuerungsakteurinnen und Steuerungsakteure zu ihrem Umgang mit Schulabsentismus befragt. Konkret wurden zwölf Schulleitungen (vier Frauen und neun Männer) von Oberstufenschulen in Stadt und Kanton Zürich befragt. In zehn Fällen werden die Schulen im „Alleingang“ geführt. Nur in den beiden Schulen SZR und SZM findet sich das System der Co-Schulleitungen, die ihre Schule als Team leiten (SZR: Zweierteam; SZM: Dreierteam).

Die Güte einer Stichprobe wird in der qualitativen Forschung dadurch sichergestellt, dass Trägerinnen und Träger theoretisch relevanter Merkmalskombinationen hinreichend vertreten sind. Das heisst, nicht die statistische Repräsentativität, sondern die Abbildung der Varianz bzw. der Heterogenität des Untersuchungsfeldes soll durch die Auswahl der Fälle gewährleistet werden. Dies wird durch eine kriteriengeleitete Fallauswahl erreicht, bei der auf der Grundlage des theoretischen Vorwissens a priori eine Definition von Auswahlmerkmalen vorgenommen wird. Bei der Konstruktion eines solchen qualitativen Stichprobenplans ist es daher auch sinnvoll, auf quantitative Forschungsergebnisse, die wesentliche sozialstrukturelle Kontextbedingungen des untersuchten Handlungsfelds benennen, zurückzugreifen (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 38 ff.). Konkret wurde der qualitative Stichprobenplan für die vorliegende Untersuchung folgendermassen festgelegt: Die Freiburger Schulabsentismus-Studie (Stamm et al., 2009) wurde als wichtigste quantitative Referenzstudie für die Bestimmung der relevanten Merkmalskombinationen herangezogen. Deren Ergebnisse (vgl. Stamm et al., 2009, S. 98 ff.) hatten aufgezeigt, dass Schulschwänzen in der deutschen Schweiz vor allem an folgenden Oberstufenschulen zu finden ist:

- a) Schulen in Gemeinden mit über 1000 Einwohnerinnen und Einwohnern;
- b) Schulen mit einer Schulgrösse von ca. 100 bis 200 Schülerinnen und Schülern;
- c) Schulen mit einem mittelgrossen Ausländeranteil;
- d) Schulen mit einem eher niedrigen sozioökonomischen Hintergrund der Väter der Schülerinnen und Schüler;

- e) Schulen, an denen aus der Sicht der Lehrpersonen mit Absenzen mittelstreng umgegangen wird;
- f) Schulen, an denen die Schülerinnen und Schüler die Anregungen und die Vielfalt der eigenen Schule als wenig reichhaltig erleben.

Von dieser Liste wurden der Schulort, die Grösse der Schule, die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler sowie zwei schulische Prozesse (e und f) als relevante Kriterien identifiziert. Angesichts des Umstands, dass die Auswahl der relevanten Merkmalsausprägungen stets auch von pragmatischen Überlegungen bestimmt wird (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 49), wurde eine jedoch selektive Auswahl der in den Stichprobenplan eingehenden Merkmalsausprägungen vorgenommen: Da die Qualität des Umgangs mit den Absenzen an der Schule (e) und die Reichhaltigkeit des aussercurricularen Angebots (f) explizit erst im Interview thematisiert wurden, fielen sie als relevante Kriterien für die Zusammenstellung der Stichprobe weg. Die Grösse der Gemeinde bzw. Stadt, in der die Schule steht (a), die Grösse der Schule (b) wie auch die Art der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler (c und d) konnten hingegen als relevante Merkmale in den Stichprobenplan einfliessen. Dabei war es ein Anliegen, die Heterogenität des Untersuchungsfeldes durch unterschiedliche Fälle zu erfassen. Dies wurde wie folgt umgesetzt.

Merkmal a): Schulort

Die Varianz der Stichprobe ergibt sich bei diesem Merkmal daraus, dass Schulen ausgewählt wurden, die sich bezüglich der Einwohnerzahl der Gemeinden bzw. Städte, in denen sie stehen, stark unterscheiden (die Einwohnerzahl reicht von 2800 bis 412000).

Merkmal b): Schulgrösse

Die Varianz der Stichprobe zeigt sich bei diesem Merkmal darin, dass Schulen ausgewählt wurden, die für schweizerische Verhältnisse entweder als mittelgross oder als gross bezeichnet werden können. Da die Quote der Schwänzerinnen und Schwänzer in kleinen Schulen (unter 100 Schülerinnen und Schüler) gemäss den Befunden der Absentismus-Studie zumeist sehr gering ist (Stamm et al., 2009, S. 67), konnte diese Merkmalsausprägung unberücksichtigt bleiben.

Merkmale c) und d): Beschaffenheit der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler

Als Bezugsgrösse für die Beschaffenheit der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler wurde der Sozialindex²², der die soziale Belastung von Schulen misst, herangezogen. Die Varianz der Stichprobe ergibt sich bei diesem Merkmal, dass Schulen ausgewählt wurden, die sich bezüglich ihres Sozialindex stark unterscheiden, wobei Schulen mit geringem, mittlerem und hohem Sozialindex ausgewählt wurden.

Im Einzelnen sieht die Zusammensetzung der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung wie in Tabelle 4 aufgeführt aus.

Tabelle 4: Qualitativer Stichprobenplan der vorliegenden Untersuchung

Qualitativer Stichprobenplan			
<i>Schule</i>	<i>Einwohnerzahl Schulort</i>	<i>Anzahl Schülerinnen/Schüler</i>	<i>Sozialindex</i>
LNS	ca. 400000	ca. 200	Tief
LZO	ca. 5000	ca. 190	Tief
SZM	ca. 400000	ca. 180	Tief
SZR	ca. 400000	ca. 150	Tief
SZK	ca. 400000	ca. 310	Hoch

²² Die Bildungsdirektion legt jährlich den Sozialindex jeder Gemeinde fest. Der Sozialindex ist eine Kennzahl für die soziale Belastung einer Gemeinde. Er liegt zwischen den Werten 100 (tiefste soziale Belastung) und 120 (höchste soziale Belastung). Der Sozialindex wird unter Berücksichtigung folgender Faktoren festgelegt: i) Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler; ii) Anteil der Kinder bzw. Jugendlichen aus Familien, die Sozialhilfe beziehen; iii) Anteil Einkommensschwacher mit steuerabzugsberechtigten Kindern. Der Sozialindex der untersuchten Schulen wurde der Liste „Sozialindex 2014 für Schulgemeinden“ entnommen: www.bista.zh.ch/_pub/sozialindex.aspx.

LWW	ca. 6000	ca. 150	Tief
SUF	ca. 33000	ca. 200	Tief
SZW	ca. 400000	ca. 160	Tief
SUK	ca. 33000	ca. 220	Tief
SWW	ca. 105000	ca. 160	Mittel
SWL	ca. 105000	ca. 180	Mittel
SZL	ca. 400000	ca. 280	Tief

6.3 Datenerhebung

6.3.1 Das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 1985)

Die Datenerhebung erfolgte mittels der Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982, 1985). Diese Form einer offenen, halbstrukturierten Befragung wurde gewählt, weil sie sich besonders für Bereiche eignet, in denen schon einiges über den Gegenstand bekannt ist (vgl. Flick, 1998, S. 105 ff.; Mayring, 2002, S. 67 ff.). Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine theoriegeleitete Untersuchung mit spezifischen Fragestellungen handelt, kann die gewählte Datenerhebungsmethode als angemessen betrachtet werden. Im Sinne einer theoriegeleiteten Problemzentrierung wurden vor der Interviewphase wesentliche objektive Aspekte der Bereiche „Schulabsentismus“ und „Dropout“ herausgearbeitet, aus denen danach der Interviewleitfaden zusammengestellt wurde, der Fragen und Erzählanreize beinhaltet (vgl. Anhang A). Im Laufe des Gesprächs wurden alle zentralen Aspekte angesprochen. Die halbstrukturierte, offene Form des Interviews erlaubte es den befragten Schulleitungen aber gleichzeitig auch, weitgehend frei zu antworten und selbst kognitive Strukturen bzw. grössere Erzählstränge zu entwickeln. Dadurch wurde eine Gesprächssituation geschaffen, die es den Schulleitungen ermöglichte, ihre subjektiven Deutungen und Perspektiven bezüglich Schulabsentismus und Dropout offenzulegen. Bei der Interviewführung wurde vor allem auf die Fokussierung auf die Problemstellung Wert gelegt, was später auch die Vergleichbarkeit der Interviews erhöhte. Durch die im Folgenden aufgeführten Massnahmen konnte sichergestellt werden, dass das Gespräch immer wieder auf das zentrale Thema zurückkam.

1) Theoriegeleiteter, problemzentrierter Einstieg

Zu Beginn des Gesprächs wurden die Schulleitungen von der Interviewerin über die vier Kategorien von Schulabsentismus (vgl. Interviewleitfaden in Anhang A) informiert. Danach erfolgte der Gesprächseinstieg anhand zweier Erzählanreize:

1a) Mit welchen Formen von Schulabsentismus sind Sie an Ihrer Schule konfrontiert – und wie? Gibt es dabei Formen, die mehr auftreten als andere, bzw. Formen, mit denen Sie sich gar nicht konfrontiert sehen? Zeigte sich im Laufe der Zeit eine Veränderung bezüglich des Auftretens dieser unterschiedlichen Formen?

1b) Wie gehen Sie mit diesen unterschiedlichen Formen um? Haben Sie diesbezüglich bestimmte Handlungsweisen, Abläufe bzw. Strategien entwickelt? Was ist Ihrer Erfahrung nach beim Umgang mit schulabsentem Verhalten von Schülerinnen und Schülern das Wichtigste?

2) Theoriegeleitete, problemzentrierte Leitfragen

Vor der Untersuchung waren die zentralen Aspekte für einen effektiven Umgang mit Schulabsentismus und Dropout theoretisch erarbeitet und in Form von zehn relevanten Themenfeldern erfasst worden (Schlüsselfaktoren, dargestellt in Abbildung 4). Den Schulleitungen wurde eine Auflistung präsentiert und sie wurden gebeten, ihren Umgang mit Schulabsentismus und Dropout entlang der Themenfelder zu erläutern, diese vorab theoretisch erschlossenen Bereiche bezüglich ihrer „Praxistauglichkeit“ einzuschätzen und die Auflistung der Themenbereiche im Hinblick auf ihre Vollständigkeit zu beurteilen. Durch diese theoriegeleitete Fokussierung konnte die Problemzentrierung während der langen Interviewdauer sichergestellt werden.

3) Konfrontation mit Forschungswissen

Während des Gesprächs wurden die Schulleitungen bei den einzelnen Themenfeldern – sofern es in den Gesprächsverlauf passte – von der Interviewerin immer wieder über den aktuellen Forschungsstand zum jeweiligen Gebiet informiert und daraufhin gebeten, ihr Expertenwissen aus der Praxis ganz explizit mit dem Forschungswissen zu vergleichen.

6.3.2 Durchführung und Transkription der Interviews

Alle zwölf Interviews wurden von der Autorin vor Ort in den Büros der Schulleitungen durchgeführt. Insgesamt fanden elf Einzelinterviews und ein Doppelinterview (Co-Schulleitung des Schulhauses SZR) mit einer Dauer zwischen eineinhalb und zwei Stunden statt. Die Interviews wurden mit einem Tonband aufgezeichnet und danach vollständig transkribiert. Da bei der Auswertung der Interviews die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand, wurde für die Transkription der Interviews die sogenannte „literarische Umschrift“ (Mayring, 2002, S. 89) gewählt, die den Dialekt mithilfe des gebräuchlichen Alphabets wiedergibt. Dabei wurden die Interviews noch während der Transkription aus dem Schweizerdeutschen in die Standardsprache übersetzt. Dieses Vorgehen umfasste partiell die Behebung von Satzbaufehlern sowie eine Glättung des Stils (vgl. May-

ring, 2002, S. 91). Gleichwohl wurde dabei versucht, die Mündlichkeit bis zu einem gewissen Grad beizubehalten und auch die dialektale Färbung zu erhalten.

Zur Ergänzung der Transkriptionen wurden in einem Postskriptum die im Zusammenhang mit dem Interview stehenden Eindrücke (Kommunikation, Person der Interviewpartnerin bzw. des Interviewpartners, besondere Vorkommnisse, Raum etc.) festgehalten, wodurch aufschlussreiche Kontextinformationen dokumentiert wurden, die für die spätere Interpretation hilfreich waren.

7 Ergebnisse I: Charakterisierung der Typen

Im Ergebnisteil dieser Arbeit erfolgt eine umfassende und möglichst präzise Charakterisierung der empirisch begründeten Typen. Die Grundlage dafür bilden die Ausprägungen der Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie die sich daraus ergebenden inhaltlichen Sinnzusammenhänge, die während der Auswertung erschlossen werden konnten (vgl. Kelle & Kluge, 1999, S. 94). Für die Darstellung der Typen wurde folgende Entscheidung getroffen: Die zusammenfassende Beschreibung der Typen basiert auf der Annahme, dass sich das Denken der Schulleitungen über Schulabsentismus und Dropout (Haltung: erste Vergleichsdimension) sichtbar im Handeln der schulischen Akteurinnen und Akteure bezüglich dieser pädagogischen Aufgabe niederschlägt (Handlung: zweite Vergleichsdimension). Daher wird bei der Charakterisierung der Typen das Hauptaugenmerk auf die Handlungsebene (zweite Vergleichsdimension) gelegt, wobei die Beschreibung jeweils entlang der zehn relevanten Handlungsfelder (Schlüselfaktoren) für Schulabsentismus und Dropout erfolgt. Die erste Vergleichsdimension, d.h. die Haltungsebene, ist einerseits in dieser dichten Beschreibung stets implizit enthalten, wird andererseits aber auch noch in einer separaten Beschreibung sichtbar gemacht. Diese Beschreibung der Art der schulverantwortungsorientierten Haltung erfolgt jeweils vor der Beschreibung der zugehörigen Typen. Zur Illustration von typischen Sichtweisen (Haltung) wie auch Handlungsorientierungen (Handlung) werden bei der Charakterisierung der Typen prägnante Interviewausschnitte hinzugezogen. Die Kürzel am Ende der Zitate geben an, von welcher Schulleitung bzw. Schule die betreffende Äusserung stammt.

7.1 Die schulverantwortungsorientierte Haltung

7.1.1 Beschreibung der schulverantwortungsorientierten Haltung

Eine schulverantwortungsorientierte Haltung zeigt sich vor allem in den folgenden drei Punkten:

- Absentismusprophylaxe wird als neue Aufgabe von Schule sowohl erkannt als auch umgesetzt. Das Denken führt hier zum Handeln. Das heisst, dass die Auffassung von Schulabsentismus als pädagogischer Aufgabe zum Aufbau eines professionellen pädagogischen Feldes führt, dem es gelingt, fast alle Schülerinnen und Schüler „im Felde“ zu halten. Gleichzeitig verhindert dieser elaborierte Feldaufbau die Entstehung von Absentismus bei den Lehrpersonen (Kapitel 7.1.1.1).
- Diese Schulen orientieren sich an einer hohen Abschlusserwartung, die sie in Form eines Credo oder Mottos verinnerlicht haben und die sie mit vielen unterschiedlichen Bemühungen zu erreichen versuchen (Kapitel 7.1.1.2).

- Diese Schulen verfügen über eine hohe Integrationsorientierung, die sie aus Überzeugung und mit vielen unterschiedlichen Anstrengungen umsetzen, was sie dazu bringt, Verantwortung für alle (schulabsenten) Schülerinnen und Schüler zu übernehmen (Kapitel 7.1.1.3).

7.1.1.1 Anerkennung der Absentismusprophylaxe als neue Aufgabe von Schule

Dass Schulen mit dieser Haltung Absentismusprophylaxe als neue Aufgabe erkannt haben, zeigt sich in vielen unterschiedlichen Aspekten.

1) „Hinschauen“ und Handeln als Reaktion auf Schulabsentismus

Diese Schulen haben erkannt, dass sie bei Absenzen von Schülerinnen und Schülern verantwortungsvoll „hinschauen“ und handeln müssen:

Hinschauen, hingehen, hinsehen und gegebenenfalls handeln“ – das sind drei Worte, die kennen alle Lehrpersonen in dieser Schule, es hat jeder hier drin, es hat jeder das Motto, schön dargestellt von einer Grafikerin im Schulzimmer aufgehängt, mit der Idee, dass sie nicht nur auf die eigenen Klasse schauen, sondern dass alle für die Kinder in dieser Schule verantwortlich sind. [...] Ich denke eine Qualität von unserer Schule ist, dass wir nicht wegschauen, sondern wir schauen dies an. Das macht auch wahrscheinlich aus, dass die Sachen angegangen werden und dass wir es gründlich angehen und auch Konsequenzen ziehen, also insofern, es interessiert und beschäftigt uns sehr, und leitet uns dann zum Handeln. (SZM)

Den Schulleitungen mit dieser Haltung ist bewusst, dass sie durch ein „Wegschauen“ institutionell zu einer weiteren Verstärkung und Entstehung von Absentismus beitragen würden. An diesen Schulen wird klar erkannt und verbalisiert, dass es für die Entstehung von Schulabsentismus neben den Gründen aufseiten der Person immer auch eine institutionelle Verursachungsseite gibt, dass also nicht einfach nur die Schülerinnen und Schüler die „Schuld“ für schulabsentes Verhalten tragen, sondern dass sich auch die Schule als Institution stets fragen muss, worin ihr Anteil an der Entstehung des Problems besteht. Die Schulleitungen weisen darauf hin, dass es sich bei dieser „institutionellen Auffassung“ des Phänomens um eine neue Erscheinung handle:

Also, vor 10 Jahren haben wir das nicht so gesehen, weil es dort – ich habe das Gefühl, es hat wie eine Zeit gehabt, da ist immer – automatisch hat es nie etwas mit der Schule zu tun gehabt, wenn jemand gefehlt hat. Man konnte zum Beispiel sagen, weil es eine gesundheitliche Geschichte ist, das ist etwas Medizinisches, das nehmen die Eltern in ihre Verantwortung, die unterschreiben das auch – von dem her geht mich das gar nichts an. [...] Und dieser Teil, denke ich, da hat es eine Verantwortungsverschiebung gegeben, wo man sagen kann: Halt, nein, wir fühlen uns früher verantwortlich, da genauer hinzuschauen und im Notfall etwas zu machen. (SZR)

Schulen mit dieser Haltung verfügen somit über eine neue und gesteigerte Sensibilität gegenüber dem Phänomen „Schulabsentismus“. Für diesen Perspektivenwechsel werden mehrere Gründe genannt: Die Schulen haben, seit sie zu teilautonomen, geleiteten Schulen geworden sind, ein verstärktes Selbstmonitoring entwickelt, das sie ihre Unterlassungsfehler bei der Handhabung von Absenzen erkennen lässt. Sie haben bemerkt, dass es in der Vergangenheit mehrere Vorfälle gegeben hatte, in denen sie nicht auf häufiges Fehlen von Schülerinnen und Schülern reagiert und somit ihre Verantwortung nicht wahrgenommen hatten:

Aber es war auch ein Prozess, das war am Anfang auch nicht so, das hat sich zum Teil daraus ergeben, dass wir zum Teil Schüler gehabt haben, wo dann auch nicht mehr zur Schule gekommen sind, weil einer hat zum Beispiel wirklich mit der Zeit Angst gehabt, so diffus – also komisch. Und das hat sich so schleichend entwickelt und es hat kein Ereignis gegeben und es hatte nichts gehabt, wo wir daran festgemacht haben, warum er nicht mehr kommt, und dort haben wir gemerkt, dass niemand reagiert hat. (SZR)

Zudem hat auch die Teilnahme an wissenschaftlichen Forschungsprojekten zu Schulabsentismus dazu beigetragen, die Sensibilität für diese Aufgabe zu erhöhen. Die Teilnahme einer Schule an der Studie der Universität Fribourg (Stamm et al., 2009) beispielsweise führte klar zum Perspektivenwechsel:

Und das denke ich, das hat schon etwas sensibilisiert, also da haben wir ja auch die Ergebnisse zurückbekommen und da hat es geheissen, dass von den Erwachsenen ganz andere Zustimmungen gekommen sind als von den Kindern [die Schulleitung nimmt hier Bezug auf die unterschiedlichen Perspektiven und Verursachungszuschreibungen für Absentismus, welche die Fribourger Studie zutage förderte; Anmerkung MD]. Das habe ich nachher einmal in der Schulkonferenz präsentiert und das war dann für die Lehrpersonen ein bisschen halt „die Wissenschaft“ und das stimme nicht, aber ich glaube, es bleibt schon etwas zurück und wir haben trotzdem das Gefühl, das kann ja nicht sein, dass Schülerinnen und Schüler das ganz anders anschauen als wir. (SZR)

Diese gesteigerte Sensibilität für das Phänomen „Schulabsentismus“ führte bei den Schulleitungen auch zur Einsicht, dass die Bearbeitung dieser pädagogischen Aufgabe nie aufgeschoben werden darf, sondern immer sofort und unmittelbar angegangen werden muss:

Wir haben erkannt, dass man schnell reagieren muss, denn je länger eine Schülerin oder ein Schüler abwesend ist, desto schwieriger ist es, die Person wieder zu integrieren – und zwar nicht nur wegen des verpassten Stoffes, das ist eigentlich in der Regel ein kleineres Problem, sondern mehr von der Haltung her: Da ist Scham und alles Mögliche, wo da sicher noch mitspielt, dass da die Schüler überhaupt wieder zur Schule kommen und wieder als normale Schüler quasi in der Regelklasse am Unterricht teilnehmen. Und mit jeder Woche, wo nicht reagiert wird, steigt die Hürde. (SZK)

Dabei ergibt sich die Notwendigkeit, zu handeln, für diese Schulen sowohl für entschuldigte als auch für unentschuldigte Absenzen, denn in den Augen dieser Schulleitungen beinhalten beide Formen das gleiche Gefährdungsrisiko: *„Ein Schüler hat auffällige Absenzen, entschuldigt oder nicht entschuldigt, ist eigentlich nicht so entscheidend, weil ich gehe jetzt nicht davon aus, dass der Schüler die Unterschrift fälscht, das gibt es ja auch, sondern die Eltern visieren einfach alles und dann gilt das einfach als auffällige Absenz“* (SZK).

2) Schulabsentismus wird nicht als Fehlverhalten aufgefasst

Die Abwesenheit wird von den Schulleitungen nie einfach als Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler aufgefasst. Dabei wird das „normale“ Fehlverhalten von „alarmierendem“ Fehlverhalten unterschieden. Als „normales“ Fehlverhalten wird von den Schulleitern eine gewisse Art von Schulmüdigkeit bezeichnet, das sich durch folgende schulabsente Verhaltensäußerungen zeigt: Die Schülerinnen und Schüler kommen am Morgen eine Viertelstunde zu spät, trödeln dann noch herum und nehmen es gemütlich, wenn sie die Treppen bis ins Klassenzimmer hochgehen: *„Das ist auch eine Art von Schwänzen, einfach so für sich selber Unterrichtszeiten den eigenen Bedürfnissen anpassen“* (SZR). Diese Form von schulabsentem Verhalten zeigt sich häufig in der dritten Oberstufe und somit bei Schülerinnen und Schülern, bei denen die Weichen für die Zukunft schon gestellt sind. Weil die betreffenden Jugendlichen bereits eine Lehrstelle haben, macht sich unter ihnen eine Gleichgültigkeit gegenüber der Schule breit, die sich im partiellen Schwänzen, im Zuspätkommen oder im Wahlfachschwänzen manifestiert. Die Schulleitungen werten dieses Verhalten nicht als ein „schlimmes“ Fehlverhalten, sondern eher als „normal“: *„Das finde ich an sich nicht alarmierend, das ist doch, das gehört zur Schulkarriere, dass man das am Schluss noch macht“* (SZR). Obwohl die Schulleitungen wissen, dass dieses Verhalten „nicht schlimm oder alarmierend“ ist, nehmen sie bei der Ahndung dieses „normalen Fehlverhaltens“ eine professionelle Arbeitshaltung ein:

Aber wenn wir es wissen [dass eine Schülerin oder ein Schüler schwänzt; Anmerkung MD], also dann sind wir wirklich bemüht, in letzter Zeit immer mehr, dass sie das auch wirklich nachholen müssen und dass das auch die Eltern erfahren, also dass wir auch die Eltern in die Pflicht nehmen und dass man nicht findet, ja gut, in der dritten Oberstufe ist es so – also das sagen wir schon nicht, aber wir wissen, dass es ein bisschen so ist. (SZR)

Somit werden auch Fälle, die als nicht schwerwiegend eingestuft werden, nicht ignoriert, sondern mit angemessenen pädagogischen Massnahmen bedacht. Es findet folglich eine professionelle Unterscheidung zwischen dem pädagogische Denken über das Problem und dem Handeln bezüglich der Problemstellung statt. Aber auch bei „schwerwiegenden Vergehen“ wird der Fehler nicht einfach unreflektiert der Schülerin oder dem Schüler zu-

gewiesen: *„Wenn ein Kind sich so verhält, dann verhält das Kind sich nicht so, weil es böse ist, sondern weil es in dieser Situation nicht anders kann – und das ist eine andere Aussage als ‚immer nur dieser‘“* (SZM).

Schulleitungen mit dieser Haltung unternehmen grosse Anstrengungen, um bei ihren Lehrpersonen eine Wahrnehmungsveränderung einzuleiten. Ihres Erachtens besteht bei den Lehrpersonen oftmals noch der unreflektierte Automatismus, sich am „Fehlverhalten“ – und nicht an den Ressourcen – der Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Durch diese getrübt, negativ eingefärbte Wahrnehmung tragen Lehrpersonen unbewusst viel dazu bei, das schulabsente Verhalten zu steigern. Die Schulleitungen versuchen daher den Lehrpersonen dieses unreflektierte Denken immer wieder bewusst zu machen und somit ein Umdenken einzuleiten, dass sich in der Folge auch auf das schulabsente Verhalten von Schülerinnen und Schülern positiv auswirken kann: *„Man muss Lehrpersonen daran erinnern, dass sie mehr positive Einträge hineinschreiben sollen, weil es leichter ist, das Fehlverhalten zu dokumentieren“* (SZR), denn: *„So ist ein Lehrer immer gezwungen – auch bei ganz schwierigen Kindern zu fragen – was ist die Stärke von dem Kind. Und eigentlich ist wie das Kind verloren oder fällt aus dem System heraus, wenn ein Lehrer nur noch negative Sachen sieht“* (LWW).

3) Schulabsentismus als vielschichtiges, diagnosebedürftiges Problem

Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern wird als ein vielschichtiges Problem begriffen, dem auf den Grund gegangen werden muss und das daher einer pädagogischen Diagnose bedarf. Absenzen werden stets hinterfragt, weil den Schulleitungen bewusst ist, dass die Gründe für das Abwesenheitsverhalten ganz unterschiedlich sein können und sie daher nie bereits feststehen. Durch einen bewussten Perspektivenwechsel versuchen die Schulleitungen, eine differenziertere Sicht auf dieses Verhalten zu erlangen: *„Schüler, die nicht in der Schule sind, weil sie einfach keine Lust haben, das ist kaum so: beim näheren Hinschauen gibt es dann schon klar erkennbare Motive und Gründe für dieses Verhalten!“* (SUF). Schwänzen wird also nicht vorschnell als Fehlverhalten gewertet, bei dem von Anfang an feststeht, wer die Schuld trägt und wer an seinem Verhalten Änderungen vorzunehmen hat: *„Grundsätzlich ist es nicht eine Schuldzuweisung, wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht auftaucht, habe ich das Gefühl, ich glaube, das ist etwas, ja, das kann ich sagen für alle Lehrpersonen, dass man versucht zu unterstützen“* (SZM). Für die Schulleitungen liegt die Priorität daher im Austausch der unterschiedlichen Perspektiven, denn erst durch das Gespräch kann eine angemessene pädagogische Diagnose erstellt werden: *„Ja, dort [klassisches Schulschwänzen; MD], denke ich, ist etwas, wo die Schule wirklich wahrscheinlich muss sensibler werden. Dass bei Kindern, wo immer wieder einmal fehlen, dass man dort wirklich anfängt, das anzuschauen und auch Elterngespräche zu machen“* (LWW). Dabei entsteht in diesen Schulen die Einsicht, dass es sich bei

Schulabsentismus um ein komplexes Problem handelt, nicht einfach so, sondern sie ist das Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit der Problematik: Diese Schulen haben sich bewusst inhaltlich mit dem Thema „Schulabsentismus“ auseinandergesetzt und Unterlagen für die Früherkennung von Schwänzproblemen entwickelt. Diese thematische Auseinandersetzung mündete schliesslich in die Entwicklung von Leitfäden, die als Handlungsgrundlagen für Massnahmen herangezogen werden und das pädagogische Handeln einer Schule massgeblich beeinflussen können.

4) Schulabsentismus als multifaktorielles Problem, das interdisziplinär angegangen werden muss

Schulabsentismus wird als multifaktorielles Problem begriffen, dem interdisziplinär begegnet werden muss. Wenn sich durch die pädagogische Diagnose ergibt, dass es sich beim Abwesenheitsverhalten einer Schülerin oder eines Schülers um ein multifaktoriell bedingtes Problem handelt, wird für die Bearbeitung des Problems ein arbeitsintensiver interdisziplinärer Lösungsweg eingeschlagen, der dann von den Schulleitungen immer als sehr sinnvoll und wirksam erlebt und bewertet wird:

Ein Knabe, [...] dort haben wir eng gearbeitet mit dem Spital und den Eltern und den haben wir eigentlich gut durchgebracht bis zur Dritten, das ist einfach – es hat immer wieder Elefantenrunden gebraucht, wo man wieder von Neuem geschaut hat, wer macht was, wie können wir unterstützen – den haben wir durchgebracht. [...] Das macht dann Mut, also dass man dann findet, wenigstens einen haben wir geschafft. (LWW)

Erfolgslebnisse bestärken die Schulleitung darin, „richtig“ gehandelt zu haben, und bringen sie dazu, immer wieder so zu handeln. Der Erfolg erhöht in der Folge auch die mit der Handlungsweise verbundene Wirksamkeitserwartung und schafft Vertrauen in dieses Arbeitswerkzeug, das deswegen auch immer wieder eingesetzt wird.

5) Erkennung von Übertrittssituationen als einer potenziellen Ursache für Schulabsentismus

Schulleitungen verfügen über die Einsicht und das Verständnis, dass Übertritte von einem in ein anderes (Schul-)System verursachend für Schulabsentismus sein können und sie wirken dieser Problematik mit unterschiedlichen Massnahmen entgegen. Zusammen mit dem verbesserten Selbstmonitoringsystem bewirkt die erhöhte Sensibilität für Absentismus, dass Schulleitungen dieser Schulen erkennen, dass das zusammenhangslose Koexistieren der unterschiedlichen Schulstufen bei den Schülerinnen und Schülern Übertrittsprobleme auslöst, die schulabsentes Verhalten mit sich bringen:

Also, ein Scherbenhaufen ist beispielsweise, dass wir eine Schule sind, die keinen Unterbau hat. Wir haben zwar zwei Kindergärten, aber dann nichts mehr – das heisst, die Schüler kommen dann aus anderen Schulanlagen in die Oberstufe. Gewisse Schüler

haben Probleme damit, haben Angst, aus der sechsten an einen neuen Ort zu kommen, sie kennen ja vielleicht auch niemanden. Wir haben jetzt konkret einen Fall, die ist zwei Wochen in die Schule gekommen und dann nicht mehr und wir konnten nicht mit diesem Kind arbeiten. (SZK)

Ein professionelles Verständnis, das sich an einem langfristigen und stufenübergreifenden pädagogischem Auftrag orientiert, führt dazu, dass sich Schulleitungen mit dieser Haltung für eine Fusion aller Schulstufen mit voller Überzeugung einsetzen: *„Wo wir die Fusion mit der Primarschule angestrebt haben, [...] haben wir die Abstimmung gehabt und die einzigen Gründe, warum die Primarschule und die Sek fusioniert haben, sind pädagogische gewesen. Wir haben gesagt, wir wollen ein Konzept von Kindergarten bis Ende Sek“* (LNS). Diese Fusion mit Kindergarten und Primarschule wird nun ganz gezielt als Ressource genutzt: Durch den verstärkten Austausch der Lehrpersonen der unterschiedlichen Stufen kann der potenziellen Übergangsproblematik von schulabsenten Schülerinnen und Schülern prophylaktisch entgegengewirkt werden

Die erhöhte Sensibilität für die absentismusauslösende Übertrittsproblematik betrifft aber auch den Übertritt von der Schule in die Berufswelt. Die gesteigerte Sensibilität für diesen Abschnitt ist auf zwei unterschiedliche Ursachen zurückzuführen. Zum einen resultiert sie aus einem gesteigerten Interesse der Schulleitenden an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen: *„Aber Schulabschluss, das merke ich schon, das ist ein hoher Wert bei Jugendlichen, also praktisch bei allen – also einen Schulabschluss zu haben, das finde ich ist noch wichtig. [...] Das hat man herausgefunden, scheinbar ist das der erste Blick, wo der Lehrmeister hinschaut, also der erste Blick ist Sek A oder B – und der zweite Blick ist, wieviel Absenzen dieser Schüler hat – ist also wichtiger als Noten“* (SZR). Das Erkenntnisinteresse der Schulleitung bezüglich der Aufgabe, die Schulen beim Übergang ins Arbeitsleben einnehmen, hat dazu geführt, ihre Wahrnehmung für das Phänomen „Absentismus“ zu schärfen. Aus dem Wissen über die grosse Bedeutung, die das Anwesenheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern für zukünftige Lehrmeisterinnen und Lehrmeister besitzt, leitet die Schulleitung eine absentismusvermindernde Arbeitsweise ab: *„Eben und dort – das ist auch die Handhabung, wo man sagen kann ‚Du bekommst dein Zeugnis von der dritten Sek, Ende der dritten Sek bekommst du dein Zeugnis nur, wenn du regelmässig in die Schule kommst‘“* (SZR). Bei anderen Schulleitungen resultiert die geschärfte Wahrnehmung für die dem Übertritt inhärenten Probleme aus ihrer Mitwirkung in unterschiedlichen Arbeitsgremien: *„Was ich denke, weil ich bin in einer Kommission gewesen, wo wir genau das angeschaut haben, den Übergang von der Schule ins Berufsleben, und dort haben sie gesagt, wenn beim Zeugnis solche Sachen drin sind, braucht es zwei bis drei Jahre, bis die überhaupt Chancen haben, auf dem Arbeitsmarkt etwas zu finden, also es ist ganz grauvoll“* (LWW). Dieses Beispiel zeigt gut, dass die Problemwahrnehmung

einer Schulleitung stark von ihrer Haltung, sich neues Professionswissen über aktuelle Phänomene im Bildungswesen aneignen zu wollen, abhängt. Dies kann als Beleg für die These „Mehr Wissen über Schulabsentismus führt zu einer angemessenen Bearbeitung dieser Aufgabenstellung“ (Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012) gelesen werden.

Schulleitungen, die über ein solches gesteigertes Problembewusstsein verfügen, gehen das Problem mitunter auch sehr proaktiv und präventiv an – exemplarisch dafür steht der „Ehemaligentag“, den eine der Schulen ganz bewusst entwickelt hat: Einmal im Jahr lädt sie die ehemaligen Schülerinnen und Schüler nach der Probezeit in der Lehre zu einem sogenannten „Schülercafé“ ein. Durch den Austausch mit ihren ehemaligen Schülerinnen und Schülern erhält die Schule bei diesem Anlass ein Feedback zur Qualität ihrer Arbeit bei der Berufsvorbereitung:

Wenn man das jedes Jahr macht, dann kommt man da zu einem Wissen, das genial ist. In der Regel machen die Schulen da nichts, aber ich finde, es kann nicht sein, dass man sich dieses Wissen als Schule nicht zurückholt. Dafür braucht es nicht einmal sehr viel Zeit, das ist an einem Abend in eineinhalb Stunden, aber es lohnt sich einfach für alle, die verschiedenen Anspruchsgruppen sehr gut zu bedienen. (SUF)

Durch eine solche schulverantwortete Massnahme gelingt es dieser Schule, ihr Professionswissen zu erhöhen und ihre Arbeitsqualität zu steigern und ein letztes Mal erfolgreich die Nähe zu ihren (ehemaligen) Schülerinnen und Schülern herzustellen. Der Erfolg zeigt sich dadurch, dass meistens fast die Hälfte der abgegangenen Population zu dieser Veranstaltung kommt.

6) Verzicht auf bestrafende Sanktionen als Reaktion auf Schulabsentismus

Das fundierte Verständnis des Phänomens „Schulabsentismus“ führt in diesen Schulen dazu, dass sie auf schulabsentes Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler nicht mit „negativen“ straforientierten Massnahmen reagieren. Mit grosser Übereinstimmung betrachten diese Schulen den traditionellen Ansatz, auf Schwierigkeiten mit bestrafenden Sanktionen zu reagieren (vgl. Wellenreuther, 2013, S. 272 ff.), als wenig zielführend: „[...] und dass man dann einfach zusammen das Signal gibt: ‚Stopp, wir akzeptieren das Verhalten nicht mehr‘, aber es geht uns nicht darum, Massnahmen und Strafen zu setzen, sondern es geht auch um Wiedergutmachung“ (SZK). Die betreffenden Schulen versuchen vielmehr, ihre Schülerinnen und Schüler mittels „guter“ Strafen im Feld zu halten und dadurch deren Identifikation mit der Schule zu fördern. Durch die Inszenierung einer im Grunde paradoxen Situation werden weitere Absenzen proaktiv verhindert:

Wir haben 85 Schüler von 450 freiwillig im Gartenclub und machen am Mittwochnachmittag Jäten oder etwas Einpflanzen oder was auch immer. [...] Auf der Oberstufe ist der Mittwochnachmittag, wo eigentlich als Strafnachmittag gedacht war, wenn man zum Beispiel in der Pause das Areal verlassen hat, dann müssen sie am Mittwochnachmittag

kommen, zwei Stunden müssen sie in der Schule etwas helfen, Hausdienst oder etwas anderes. Es gibt zum Teil solche, die fast jeden Mittwoch hier sind, wir haben das Gefühl, dass sie das gar nicht so ungern haben. [...] Sie sitzen manchmal zu zehnt oder zu fünfzehnt hier, der Treffpunkt ist beim Schulleitungsbüro und dann werden sie in Empfang genommen und irgendwie verteilt. (SZM)

7) Verzicht auf Schuldzuweisungen und Verantwortungsverlagerung

Das fundierte Verständnis für das Phänomen „Schulabsentismus“ führt weder zu einer unreflektierten Schuldzuweisung noch zu einer Verantwortungsverlagerung an die Eltern. Schulen mit einer schulverantwortungsorientierten Haltung betreiben eine sehr engagierte und „reichhaltige“ Elternarbeit, die von einer Fürsorge- und Unterstützungsorientierung geprägt ist. Schulleitungen mit dieser Haltung lassen sich nicht zu vorschnellen, unreflektierten Schuldzuschreibungen hinreissen, sondern konzentrieren sich in Gesprächen mit Eltern von schulabsenten Schülerinnen und Schülern auf die Erzeugung von Verständnis und den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen. Die Schulen gehen mit den Eltern Arbeitsbündnisse ein, die die Etablierung einer gemeinsamen Verantwortung von Schule und Elternhaus für schulabsente Schülerinnen und Schüler fokussieren. Dabei sind sie auch bemüht, die betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst in diesen Verantwortungsprozess miteinzubeziehen. (vgl. dazu auch die Ausführungen zur Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern in Kapitel 7.1.2 und Kapitel 7.1.3).

Fazit

Abschliessend kann Folgendes festgehalten werden: Weil Schulen mit einer schulverantwortungsorientierten Haltung in sehr ausgeprägtem Masse erkannt haben, dass die Verminderung von Absentismus eine neue Aufgabe von Schule ist, gehen sie die Bearbeitung dieses Problems proaktiv und präventiv an.

7.1.1.2 Orientierung an einer hohen Abschlusserwartung

Diese Schulen orientieren sich an einer hohen Abschlusserwartung, die sie in Form eines Credo oder Mottos verinnerlicht haben und die sie mit vielen unterschiedlichen Bemühungen zu erreichen versuchen. Sie sind vor allem deshalb als schulverantwortungsorientiert zu bezeichnen, weil sie *„alles versuchen, was in [ihrer] Macht steht“* (LNS), um nicht nur die Durchschnittsgruppe von rund 80 bis 85 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, die in den Regelschulen des Kantons Zürich als wenig bis gar nicht gefährdet eingeschätzt werden, sondern auch die Risikogruppe von 15 bis 20 Prozent (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013, S. 38) „im Felde zu halten“:

Vielleicht muss ich an einem anderen Ort anfangen, wir haben bei uns die Haltung, wir wollen eine 100%ige Anschlussquote und wir wollen alle Schülerinnen und Schüler zu einem Abschluss oder zu einem Anschluss bringen und das beinhaltet auch, dass man

solche Sachen nicht einfach gehen lassen kann, sondern wirklich auch alles versucht, was in unserer Macht steht. Das hat eigentlich erstaunlicherweise gut funktioniert für eine Weile. (LNS)

Wenngleich sich dieses Ziel in der Schule LNS in seiner idealen Ausprägung zeigt, so ist das „Credo“ einer 100%igen Abschluss- und Anschlussquote doch in allen Schulen, die der schulverantwortungsorientierten Haltung zugeordnet wurden, vorhanden. Zwar sind die Ausprägung und die Entwicklung nicht in jeder Schule gleich stark bzw. weit vorangeschritten, doch letztendlich ist in allen Schulen eine hohe Schulabschlusserwartung erkennbar: *„Ich kann nur, wenn ich möchte, dass er bei uns bleiben kann, das ist eigentlich das Ziel, alle anderen Massnahmen sind sehr teuer und es ist schade, wenn es jemand bei uns nicht schafft, dann muss ich ihm etwas zur Seite stellen und ich muss auch unbedingt die Eltern involvieren“* (SZM). Um dieses Ziel zu erreichen, haben die Schulen verantwortungsvoll viele Anstrengungen unternommen und unterschiedliche Handlungsweisen entwickelt, mit denen es ihnen gelingt, abbruchgefährdete Schülerinnen und Schüler in der Schule zu halten.

1) Zugang zu fixen Time-out-Plätzen

Die Idee, die hinter dem Einkauf in fixe Time-out-Plätze steht, ist die Folgende: Dass es jederzeit möglich ist, eine Schülerin oder einen Schüler in einem Time-out zu platzieren, erleichtert die oftmals schwierige Situation sowohl für die betreffenden Schülerinnen und Schüler als auch für die Schule: *„Und wir haben dann wie so gemerkt, dass es vieles erleichtern würde, wenn du nicht dann, wenn Not am Mann oder der Frau ist, noch musst suchen, wo es einen Platz hat, sondern wenn ich einfach sagen kann, ‚Ich habe fixe Plätze und ich kann jemanden schicken‘ – also es vereinfacht alles“* (LZO). Diese Schulen müssen somit in problembeladenen Situationen nicht lange warten, bis sie etwas unternehmen können, sondern sie können die Möglichkeit eines Time-outs sogar präventiv, d.h. bevor die Situation rund um eine Schülerin oder einen Schüler bereits eskaliert ist, nutzen, was sie auch vorzugsweise tun: *„Das machen wir sehr häufig als Prävention – eben bevor es dann überhaupt so weit kommt – also wenn wir merken, jetzt hat einer wahnsinnig Mühe, der fällt uns auf, der fehlt viel usw., dann schauen wir, dass wir das aufgleisen und das gibt ihnen dann wieder den richtigen Kick“* (LZO). Aufgrund dieser frühzeitigen Intervention ist es in der Folge auch möglich, eine solche Auszeit in einem fruchtbaren pädagogischen Sinn zu nutzen: *„Timeout ist bei uns ein bisschen – wir nennen es auch Persönlichkeitsbildung, weil die schauen sehr darauf, dass der Jugendliche dann Zeit hat, sich mit sich selber zu beschäftigen, die haben Termine mit einer Psychologin, auch die Familie wird in das Setting miteinbezogen – also es ist ein bisschen ein Rundum-Paket“* (LZO). Da das Time-out nicht als Notlösung in letzter Minute, sondern quasi vorbeugend und rechtzeitig eingesetzt werden kann, bringt es meist auch den ge-

wünschten Nutzen und die betreffenden Schülerinnen und Schüler können häufig wieder erfolgreich in die Schule reintegriert werden: *„Ja, wir haben das [Wiedereingliederung in die Stammklasse; MD] schon mehrmals geschafft – eben weil wir das nicht erst am Schluss machen!“* (LZO). Auf der Grundlage dieser Aussage lässt sich eine erste Gelingensbedingung formulieren, die zum erfolgreichen Einlösen der Abschlusserwartung beitragen kann:

Gelingensbedingung 1: Temporäre Auslagerungen von Risikoschülerinnen und Risikoschülern in Time-out-Plätze müssen frühzeitig stattfinden und präventiven Charakter haben. Dies bedeutet, dass sie nicht den rein reaktiven Charakter einer Notlösung aufweisen sollten. Diese Forderung sollte als Ergänzung zu nachfolgender Empfehlung gelesen werden: *„Für eine wirksame Umsetzung der integrativen Schulform ist es zwingend, dass die Bewilligungsverfahren kurz sind und das Angebot an Therapie- und Time-out-Plätzen gross genug ist“* (vgl. Reusser et al., 2013, S. 382).

Die vorliegenden Daten zeigen jedoch, dass es auch noch weitere Vorgehensweisen gibt, die zum Gelingen des Wiedereingliederungsprozesses beitragen:

Wir haben gerade letztes Jahr vor den Sommerferien einen Fall gehabt, wo wir uns überlegt haben „Ja, macht es Sinn, dass er nochmals kommt?“ – und dann haben wir gefunden: Doch, der Lernprozess ist erst abgeschlossen, wenn er auch wieder wie zeigen kann „Ich habe etwas geändert“ und erleben kann, wie wirkt sich das jetzt aus und was hat das für Reaktionen. (LZO)

An dieser Aussage zeigen sich die sehr ausgeprägt schulverantwortungsorientierte Haltung und die Haltekraft der Schulleitung ganz deutlich: Die Schule fühlt sich verantwortlich für den Werdegang des Schülers und gibt ihm auch die Möglichkeit, seine mittlerweile vollzogenen Entwicklungsschritte zu zeigen und sie in ihren Wirkungen zu erfahren. Die Schule ermöglicht dem Schüler eine positive Abschlusserfahrung und verstärkt auf diese Weise die Nachhaltigkeit des durchlaufenen Lern- und Entwicklungsprozesses. Die Botschaft, die dadurch an den Schüler weitergegeben wird, lautet, dass es sich lohnt, sich anzustrengen, etwas zum Abschluss zu bringen und dadurch wieder partizipieren zu können. Dieses Vorgehen ermöglicht es, Verhaltensabweichungen selbst zu korrigieren. Durch eigene Anstrengungen kann man sich wieder ins (Anwesenheits-)System der Schule einklinken und erfährt somit auch, dass man nicht verloren geht oder zurückgelassen wird. Diese abschlussorientierte Erfahrung erwies sich im konkreten Fall nicht nur für den Schüler, sondern auch für alle anderen Beteiligten als sehr zufriedenstellend: *„Der ist dann wieder eingegliedert worden – die letzten drei, vier Wochen vom Schuljahr – und das haben wir als sehr positiv erlebt – einfach zusammen mit der Organisation, mit dem Jugendlichen, mit den Eltern ist das so eine gute Abrundung gewesen, dass der am Schluss auch nochmals hier fertig machen konnte“* (LZO). Aus dieser Erfahrung lässt sich

eine zweite Gelingensbedingung formulieren, die zum erfolgreichen Einlösen der Abschlusserwartung beitragen kann:

Gelingensbedingung 2: Auch bei temporären Auslagerungen in Time-out-Plätze oder ähnliche Angebote behält die Schule die Verantwortung für die betreffenden Schülerinnen und Schüler und bleibt fallführend. Dadurch wird der Entwicklungsprozess, der am anderen Ort durchlaufen wird, zu einem Lernprozess, der zum schulischen Werdegang gehört und entsprechend erst im schulischen Umfeld abgeschlossen werden kann.

Die Schulleitungen stellen in den Interviews auch klar, dass eine Platzierung in ein Time-out nur dann erfolgreich sein kann, wenn alle davon betroffenen Akteurinnen und Akteure mit dieser Entscheidung einverstanden sind:

Das Problem ist auch bei denen – wenn wir bei einem Schüler die Idee haben, ein Time-out wäre gut, da muss man einmal die Eltern und die Kinder dafür gewinnen. Das gelingt vielleicht in einem Drittel der Fälle, bei zwei Dritteln der Fälle wollen das die Eltern oder das Kind nicht. Diese Woche haben wir gerade so einen Fall gehabt – die Eltern wollen das nicht und dann ist es keine Option. (SZK)

Daraus lässt sich die nächste Gelingensbedingung ableiten:

Gelingensbedingung 3: Nur wenn Schule und Elternhaus am gleichen Strick ziehen und das Kind gemeinsam von der Notwendigkeit eines Time-outs überzeugen können, ist danach eine erfolgreiche Reintegration in die Stammklasse erwartbar.

Um auch die Rückkehr aus den Time-outs für die betreffenden Schülerinnen und Schüler möglichst erfolgreich zu gestalten, haben diese Schulen mit Blick auf die Reintegration „*unkonventionelle Settings*“ (LNS) geschaffen: Es findet ein Rückkehrgespräch statt, an dem die Schulleitung, die Schülerin bzw. der Schüler, die Lehrpersonen, die Eltern und – dies ist das Besondere an dieser Konstellation – auch eine Mitschülerin oder ein Mitschüler teilnehmen sind. Diese Mitschülerin oder dieser Mitschüler wurde von der Rückkehrerin bzw. vom Rückkehrer ausgewählt und erhält von der Schulleitung den Auftrag, als „Aufpasserin“ oder „Aufpasser“ zu fungieren und die zurückkehrende Schülerin bzw. den zurückkehrenden Schüler immer wieder an die Ziele und Abmachungen, die im Gespräch ausgehandelt wurden, zu erinnern:

Es gibt dann einmal in der Woche von dem Mitschüler eine Rückmeldung an den Rückkehrer. Das sind dann Mitschüler, von denen er denkt, das sind gute Vorbilder in dem Bereich, und er lässt sich von dem auch etwas sagen. Es gibt dann wöchentlich Rückmeldungen, damit er bei dem Thema dranbleibt und nicht einfach nur...- man hat ein Ziel gesetzt und nachher verschwindet es einfach, dann hat er keine Chance mehr. (SZM)

Aus dieser Erfahrung ergibt sich die nächste unterstützende Massnahme, nämlich:

Gelingensbedingung 4: Schulen gestalten die Rückkehr aus Time-outs proaktiv, ziel- und austauschorientiert und stellen der betreffenden Schülerin bzw. dem betreffenden Schüler zur Unterstützung einer erfolgreichen Rückkehr eine selbst gewählte Kollegin oder einen selbst gewählten Kollegen zur Seite.

2) Entwicklung eines schuleigenen Projektes, das Schultage mit Arbeitseinsätzen verbindet

Das Projekt XY, das eine Schule für die Unterstützung von schulabsentismusgefährdeten Schülerinnen und Schülern entwickelt hat, sieht folgendermassen aus:

Und was wir noch viel machen, wir haben das Konzept XY, das heisst: Drittklässlerinnen und Drittklässler, wo man weiss oder einfach spürt, dass die Schule absolut nicht mehr der richtige Ort ist für diese Zeit. Die haben die Möglichkeit, das machen wir zusammen mit der Schulsozialarbeiterin, dass sie zwei bis drei Tage in einen Betrieb gehen und effektiv nur noch in die Schule kommen, um die wichtigsten Kompetenzen und Sachen abzuholen. Das ist dann ein sehr individueller Prozess und das ist kein Disziplinarprozess, sondern das ist ein Angebot, wo wir den Eltern machen. (LNS)

Dieses Konzept hat die Schule vor einigen Jahren aus einer Notsituation heraus entwickelt, als sich in der damaligen Abschlussklasse sechs stark schulabsentismusgefährdete Schülerinnen und Schüler befanden. Mittlerweile arbeitet die Schule mit dreissig Betrieben und auch mit dem Hauswart als Arbeitgeber zusammen und gestaltet das letzte Jahr im Durchschnitt für zwei bis drei Jugendliche auf diese Weise.

Die Entwicklung des Projektes XY zeigt exemplarisch eine Handlungsweise von verantwortungsvollen Schulen auf, die sich vielerorts zeigt: Notsituationen führen zur Entwicklung von Handlungsansätzen, die mit viel Mut und unkonventionellen Ideen kreiert werden. Führen diese Lösungen zu Erfolg, werden sie ins Wissenssystem der Schule übertragen und ins Handlungsrepertoire aufgenommen. Das Credo der 100%igen Anschluss- und Abschlussquote führt zum Motto „Not macht erfinderisch“, wodurch im konkreten Fall zum einen das Handlungsfeld enorm verbreitet und differenziert werden konnte und zum anderen vielen Schülerinnen und Schülern ein Dropout erspart wurde.

Auch in diesem Projekt, das zur erfolgreichen Einlösung der Abschlusserwartung beiträgt, sind die oben beschriebenen Gelingensbedingungen erkennbar: Eine solche Massnahme erfolgt einvernehmlich mit den Eltern, denen sie nicht aufgezwungen, sondern angeboten wird. Obwohl die betreffenden Schülerinnen und Schüler nur noch partiell in der Schule sind, behält die Schule die Verantwortung für sie und bleibt fallführend. Die Schule sorgt dafür, dass der Entwicklungs- und Lernprozess in der Schule abgeschlossen wird: „Durch das kann man Schulausschlüsse verhindern“ (LNS). Die Schule nimmt diesen Schülerinnen und Schülern gegenüber – anders als dies Schulen mit begrenzt schulverantwort-

tungsorientierter Haltung tun (vgl. dazu Kapitel 7.2) – eine pädagogische Schutzhaltung ein und stellt denjenigen, die am Projekt XY teilnehmen und daher nur noch wenige Tage pro Woche in der Schule verbringen, aus Rücksicht auf ihre weitere berufliche Karriere ein ganz normales Abschlusszeugnis aus, *„in dem das mit der Arbeitsstelle nicht erwähnt wird, sondern man macht dann ein Stück weit einfach ein Zeugnis, man tut dieses Zeugnis ans letzte Zeugnis anpassen“* (LNS). Diese schützende pädagogische Überlegung zeigt sich auch anderorts: *„Wenn er irgendwo wieder integriert werden muss, dann braucht er das [Abschlusszeugnis; MD], also dann ist es ganz grauenhaft, wenn er zugeben muss, dass er die Schule nicht besucht hat“* (LWW). Aus diesen Aussagen lässt sich eine nächste Gelingensbedingung formulieren, die zu einem erfolgreichen Einlösen der Schulabschlusserwartung beitragen kann, nämlich:

Gelingensbedingung 5: Im Bedarfsfall nehmen Schulen gefährdeten Schülerinnen und Schülern gegenüber eine Schutzhaltung ein und stellen ihnen ein Abschlusszeugnis aus. Da diese Schulen die Verantwortung für ihre temporär ausgelagerten Schülerinnen und Schüler nicht aus der Hand geben, sind sie auch in der Lage, eine solche Schutzhaltung zu verantworten. Diese Vorgehensweise unterscheidet sich von der Vorgehensweise von Schulen, die als begrenzt schulverantwortungsorientiert eingestuft wurden: Da Letztere Schulen dazu neigen, die Verantwortung für gefährdete Schülerinnen und Schüler an andere Disziplinen abzugeben, sind sie nicht gewillt und auch nicht in der Lage, „formale“ Verantwortung (zum Beispiel in Form eines Abschlusszeugnisses) zu übernehmen (vgl. dazu Kapitel 7.2).

Welches Fazit bezüglich der Aufgabe „An- und Abschlussorientierung“ kann nun aus all diesen Beispielen gezogen werden? *„Letztendlich geht es [bei der Einlösung der An- und Abschlusserwartung; MD] um die Grundhaltung, und wie setzt man die in Massnahmen um“* (LNS). Für das Gelingen dieser pädagogischen Aufgabe sind die pädagogische Wahrnehmung und die Interpretation der Aufgabe eine wesentliche Grundvoraussetzung: Ein Schule – vertreten durch die Schulleitung – muss erkennen, dass es ein Ziel und ein Qualitätsmerkmal einer Schule ist, für die Schülerinnen und Schüler eine 100%ige An- und Abschlussquote anzustreben. Zudem muss der Wille zur Umsetzung dieses Ziels von einer kompetent und tatkräftig verfolgten Umsetzungsstrategie begleitet sein. Wenn diese beiden Aspekte – das Denken und das Handeln – übereinstimmen, kann das übergeordnete Ziel erreicht werden. Die Credos und Mottos der verantwortungsorientierten Schulen (das Credo der 100%igen Ab- und Abschlusserwartung von Schule LNS; das Credo von Schule LWW, die Schule „halt- und bindungsfähiger“ machen zu wollen; die Mottos der Schulen SZM und SZR im Sinne von „Hinschauen, hingehen, hinsehen und gegebenenfalls handeln“) erweisen sich hier als eindeutige Indikatoren dafür, dass in diesen schulischen Feldern mit einem hohen Engagement pädagogisch *gehandelt* wird, denn – der

Argumentationslogik der pragmatischen Denkschule folgend (vgl. Peirce, 1973) – können die Credos und Mottos als manifeste Zeichen dafür betrachtet werden, wie nahe *Denken* und *Handeln* beieinander liegen und ihren Niederschlag in der (Handlungs-)Sprache ihrer Akteurinnen und Akteure finden.

3) Querversetzungen als Möglichkeit eine Abschlusserwartung einzulösen?

Obwohl diese Schulen einer Querversetzung von Schülerinnen und Schülern – anders als Schulen mit einer nicht schulverantwortungsorientierten Haltung (vgl. Kapitel 7.3) – skeptisch gegenüberstehen, führen auch sie diese Massnahme durch, wenn Eltern dies wünschen: *„Also in diesem Fall ist der Schülerin jetzt angeboten worden, dass sie in eine andere Schule gehen kann, aber da glaubt niemand daran, dass das eine Lösung ist, wo funktionieren wird – ausser die Eltern, die hoffen“* (SZK). Die Schulleitungen haben erkannt, dass Querversetzungen nur Scheinlösungen und Strategien der Symptombekämpfung darstellen. Zudem sind sie im Gegensatz zu einzelnen Schulen mit begrenzt schulverantwortungsorientierter Haltung (SWW) auch nicht gezwungen, Querversetzungen durchzuführen, um Schülerinnen und Schüler vor Lehrpersonen zu schützen. Vielmehr versuchen schulverantwortungsorientierte Schulen, Querversetzungen zu vermeiden und den Teufelskreis des „Weiterreichens von Schule zu Schule“, der sich dabei oftmals ergibt, zu durchbrechen:

Es ist noch lustig – wir haben von einer anderen Oberstufe aus dem Bezirk einen Schüler bekommen und konnten den auch relativ lange bei uns nochmals wie auffangen und dann haben wir auch für ihn so ein Time-out organisiert. Wir haben ihn dann wirklich mit Mühe – aber wir haben es geschafft, wirklich dass er hier noch fertig machen konnte. Wir haben einfach gemerkt, wenn wir den jetzt wieder zurückschicken in die andere Schule, dann passiert genau das Gleiche und dort hat er eigentlich die Drohung gehabt, „Wenn du zurückkommst, fliegst du von der Schule“. Und dann haben wir wirklich gefunden „Ok, versuchen wir das noch“ – und es hat auch funktioniert – knapp – auch mit viel Aufwand von der Klassenlehrperson, aber es ist manchmal gleich ein gutes Gefühl, wenn man sagen kann „Es hat noch geklappt“ oder „Wir haben es gemeinsam irgendwie!“ (LZO)

7.1.1.3 Orientierung am Integrationsauftrag

Schulen mit einer schulverantwortungsorientierten Haltung verfügen über eine hohe Integrationsorientierung, die sie aus Überzeugung und mit vielen unterschiedlichen Anstrengungen umsetzen, was sie dazu bringt, Verantwortung für alle (schulabsenten) Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Dabei versuchen sie, den vom neuen Volksschulgesetz geforderten Integrationsauftrag (Kanton Zürich, 2005) bestmöglich umzusetzen. Die Schulleitungen dieser Schulen sind klare Befürworterinnen und Befürworter dieser Neuerung und sorgen bei der Ausübung ihrer Funktion dafür, dass sich diese Haltung in ihrem Schulhaus als „Norm“ etabliert:

Auf der Personalebene, das ist klar, also das muss ich als Schulleitung hineinbringen und einfach entsprechend da mal die Leute auswählen, wo diese Haltung haben. [...] Also es ist unser Job, mit Heterogenität umzugehen, und wenn ich irgendwo das Gefühl habe, bei mir, das passt mir eigentlich nicht und ich würde eigentlich lieber gern, die dann ein bisschen abschieben, dann ist man bei uns nicht am richtigen Ort. (LNS)

Schulleitungen mit dieser verantwortungsvollen Haltung haben erkannt, dass es richtig ist, *allen* Schülerinnen und Schülern mittels einer individualisierten Schulung eine Integration zu ermöglichen:

Und es geht für mich als Lehrperson darum, Situationen zu schaffen, wo ein Kind Erfolgserlebnisse haben kann. Wegen dem muss ich individualisieren, ich muss auf die einzelnen Leistungsstände eingehen, so gut wie es geht, ich muss unterschiedliche Anforderungen haben und muss gegenüber ihnen transparent machen, dass ich von dir etwas anderes erwarte als von ihm und dass es auch das Richtige ist. (SZM)

Ebenfalls erkannt haben sie, dass eine mangelnde Integration die Absentismusgefährdung erhöht: „*Eigentlich weiss ich, dass es [das Fehlen; MD] damit zu tun hat, dass das Kind nicht wirklich integriert ist*“ (LWW). Daher reagieren diese Schulen verantwortungsbewusst schnell auf Absenzen. Damit der Integrationsauftrag bestmöglich umgesetzt werden kann, unternehmen sie verschiedene Anstrengungen, die nachfolgend dargelegt werden.

1) Strukturelle Massnahmen: Abteilungsübergreifende Massnahmen

Seit der Annahme des neuen Volksschulgesetzes können Sekundarschulen im Kanton Zürich wählen, ob sie zwei (A, B) bzw. drei Abteilungen (A, B, C) für separierte Klassen anbieten oder ob sie die Schülerinnen und Schüler in abteilungsübergreifenden Klassen unterrichten. Es wird geschätzt, dass im Kanton Zürich im Moment rund 15 Prozent der Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler in abteilungsübergreifenden Klassen unterrichtet werden (vgl. Reusser et al., 2013, S. 54). Aus Untersuchungen, die sich mit der Umsetzung des Integrationsauftrages befasst haben, geht hervor, dass das Mischen der Abteilungen eine gute Voraussetzung für das Gelingen von Integration darstellen kann (vgl. Reusser et al., 2013, S. 368 f.). Von den sieben Schulen, die der schulverantwortungsorientierten Haltung zugeordnet wurden, wird in vier Schulen komplett abteilungsübergreifend unterrichtet, zwei Schulen führen abteilungsübergreifende und separierte Klassen und eine einzige Schule führt nur separierte Klassen. In Schule LNS beispielsweise sieht die Situation wie folgt aus: „*Wir haben täglich bei uns zwei Ziele – das einte ist Anschlussfähigkeit. [...] Zweites Ziel, dass wir wirklich sehr stark integrieren, also wenn es irgendwie möglich ist, denn nachher wird bei uns nicht separiert: Wir haben von der Struktur her, wir kombinieren eine A- und B-Klasse mit individuellen Lernformen, also individuelle Lernstunden, Einbeziehung Schulsozialarbeiter, IF*“ (LNS).

2) Haltungsbezogene Massnahmen

Verantwortungsbewusste Schulen haben erkannt, dass Integration nur gelingen kann, wenn sie die Orientierung an der Durchschnittsleistung fallen lassen und stattdessen eine Orientierung an der individuellen Stärke jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers anstreben; „[...] die Haltung, wo darunter liegt, ist, dass man wirklich stärkeorientiert arbeitet“ (LNS):

An den schulischen Standortgesprächen versuchen wir nun so zu arbeiten: Wir fragen uns, könnte dieses Problem beim Umgang mit diesem Menschen anders gesehen nicht auch eine Stärke sein – und dann versucht man zu klären, warum könnte das eine Stärke sein, und fragt sich, könnte man allenfalls auch damit arbeiten. Und seit wir das machen, das machen wir seit ein paar Jahren, ich erlebe es einfach positiv. Es gibt wie eine andere Basis, wenn man zuerst über das Kind positive Sachen sagt. Es hört sich trivial an, aber es ist nicht selbstverständlich. (SKZ)

Eine andere haltungsbezogene Massnahme stellt das Einnehmen einer „Schonhaltung“ gegenüber (integrations)gefährdeten Schülerinnen und Schülern dar. Im konkreten Fall einer Schülerin, die eigentlich abgestuft werden sollte, zeigte sich diese Schonhaltung zum Beispiel folgendermassen:

Wir haben entschieden, wir stufen sie nicht um, weil sie im Moment in so einer Situation ist, dass sie auch nicht lernen kann. Wir haben jetzt einfach gesagt, „Wir geben dir quasi wie eine Schonfrist, du bleibst jetzt im B, dass du dich nicht auch noch um das kümmern musst“, wir haben aber auch gewisse Ziele abgemacht, wo sie sich langsam wieder einlinken soll, ihr gesagt, was man noch für Erwartungen hat, und ein bisschen sie gefragt „Was magst du noch machen?“ (LZO)

Mit dem Einnehmen dieser temporären Schonhaltung, durch die sich die Schule auch mit ihren Erwartungen und Ansprüchen temporär zurücknimmt, gelang ihr Folgendes: Wie aus der Schulabsentismusforschung bekannt ist, kann das selektierende Prinzip der Regelschule stark zum Scheitern von Schülerinnen und Schülern beitragen, da sich ein mehrgliedriges, differenziertes Schulsystem zentral an der Frage der angemessenen Platzierung von Kindern und Jugendlichen im vorhandenen Schulsystem orientiert (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006, S. 73). Folgt man dieser Allokationslogik, so gibt es für Scheitern stets immer nur eine Ursache: Schülerinnen und Schüler, die versagen, sind falsch platziert. Weil das differenzierte, selektive Schulsystem kein „Fach“ hat, in das es die betreffenden Schülerinnen und Schüler gleichsam einsortieren kann, werden diese zur Krise der Regelschule: Wer nicht passt, wird umplatziert oder aussortiert. Auf diese Weise wird das Schulversagen zu einem Indiz für Defizite aufseiten der Schülerinnen und Schüler, während die strukturellen Defizite des gegliederten Schulsystems nicht ans Licht kommen. Da sich ein gegliedertes Schulsystem primär mit der „richtigen“ Zuweisung der Schülerinnen und Schüler befasst und sich nicht an der einzelnen Schülerin bzw. am ein-

zelen Schüler orientiert, ignorieren die Schule die Anforderungen, die schwierige Schülerinnen und Schüler an sie stellen, und wahren durch Vermeidung ihre Autonomie (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006, S. 71 ff.). Im Gegensatz dazu versucht Schule LZO, den üblichen selektiven Mechanismus zu durchbrechen und sich so den Anforderungen schwieriger Schülerinnen und Schüler zu stellen.

3) Akteursbezogene Massnahmen: Das Gründen von Allianzen

Um schlecht integrierte Schülerinnen und Schüler besser zu integrieren, wird zum Beispiel das Tool „No Blame Approach“ (vgl. Blum & Beck, 2012) angewandt (LWW), bei dem Mitschülerinnen und Mitschüler als Hilfsgruppen hinzugezogen werden, die eigene Ideen entwickeln, mit denen sie schlecht integrierte Schülerinnen und Schüler unterstützen könnten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass schulverantwortungsorientierte Schulen zusammen mit Eltern von gefährdeten Jugendlichen Allianzen bilden, in deren Rahmen sie eine gemeinsame Verantwortung etablieren (vgl. Kapitel 7.1.2.7 und Kapitel 7.1.3.7). Im Gegensatz dazu delegieren begrenzt verantwortungsorientierte Schulen die Verantwortung ab einem gewissen Schwierigkeitsgrad an die Eltern (vgl. Kapitel 7.2.2.7 und Kapitel 7.2.3.7). Nicht schulverantwortungsorientierte Schulen wiederum neigen dazu, die Verantwortung für Risikoschülerinnen und Risikoschüler vollständig den Eltern zu übertragen (vgl. Kapitel 7.3.2.7).

7.1.2 Die Anbindungsprofis

Der Typus der Anbindungsprofis setzt sich aus den beiden Vergleichsdimensionen „Kompetente innerschulische Entwicklungsorientierung“ und „Schulverantwortungsorientierte Haltung“ zusammen, was zur folgenden typusspezifischen Ausprägung führt: Aufgrund der intensiven und kompetenten Entwicklungsarbeit, die dieser Typus leistet, hat er insgesamt ein professionelles pädagogisches Feld errichtet, in dem alle Arbeitsbereiche, mit denen Schulabsentismus angemessen begegnet werden kann, weitreichend entwickelt sind. Entsprechend anerkennen diese Schulen ihre Verantwortlichkeit bezüglich der Entstehung und Verfestigung von Schulabsentismus weitestgehend. Schulabsentismusprophylaxe wird sowohl explizit als neue Aufgabe von Schule wahrgenommen als auch umgesetzt. Die schulverantwortungsorientierte Haltung verweist darauf, dass diese Schulen das Credo einer 100%igen Ab- und Anchlusserwartung verinnerlicht haben. Die engagierten schuleigenen „Auszeitmöglichkeiten“ (Time-out-Klassen und Time-out-Arbeitsprojekte) bezeugen dieses anwesenheitsfördernde Denken auch auf der Handlungsebene. Des Weiteren tragen Schulen dieses Typus durch die hohe Integrationsorientierung, die sie mit vielen unterschiedlichen Anstrengungen umsetzen, viel zur Verminderung von Schulabsentismus bei. Dadurch gelingt es ihnen, Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler zu übernehmen, anstatt diese Aufgabe an andere schulische Akteu-

rinnen und Akteure (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen) zu delegieren. Diese Schulen verstehen es, ihre „relative Gestaltungsautonomie“ bestmöglich – im Sinne einer tragfähigen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern – zu nutzen. Nicht festzustellen ist Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern.

7.1.2.1 Monitoring

Schulen dieses Typus betreiben eine systematische Erfassung von Absenzen. Durch eine Art von Selbstmonitoring haben sie Schwächen in ihrem Überwachungssystem erkannt und anschliessend begonnen, diese Lücken – im Sinne einer konstruktiven „lernenden Schule“ (vgl. Rolff, 2007) – durch die Bearbeitung eines neuen Arbeitsfeldes zu schliessen. Sie verfügen daher im Schnitt seit ca. zehn Jahren über ein umfassendes und klar geregeltes Absenzensystem. Als „umfassend“ ist es zu bezeichnen, weil es sicherstellt, dass keine Erfassungslücken auftreten, weder im Schulhaus selbst noch zwischen Schule und Elternhaus. Im Schulhaus sind die Abläufe für die Erfassung der Absenzen so klar geregelt, dass auch die Fachlehrpersonen, die eher die Übersicht über das Anwesenheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler verlieren können, mittlerweile gut in die Informationskanäle miteingebunden sind. Auch durch einen intensivierten Kontakt mit dem Elternhaus wird sichergestellt, dass zwischen Eltern und Schule eine gegenseitige Anwesenheitsinformation besteht, um auch diejenigen Schülerinnen und Schüler erfassen zu können, die am Morgen zwar pünktlich von zu Hause weggehen, dann aber den ganzen Tag nicht in der Schule sind und nachmittags wieder rechtzeitig zu Hause auftauchen. An allen Schulen müssen die Eltern den Schulen am Morgen via Telefon oder SMS Bescheid geben, wenn ihr Kind krank ist oder fehlt. Wenn die Eltern diese Meldung unterlassen, nimmt die Schule noch am selben Morgen Kontakt mit ihnen auf. In einzelnen Schulen wurde das Monitoringsystem auch auf den Betreuungsbereich ausgeweitet, sodass die Leiterinnen und Leiter des Mittagshortes als zusätzliche Kontrollinstanz für das Anwesenheitsverhalten agieren: *„Das ist wie noch einmal einer zusätzlich, wo hier Einblick hat“* (SZR).

Die Schulleitenden dieser Schulen sensibilisieren, coachen und unterstützen ihre Lehrpersonen bezüglich der Bearbeitung dieser Aufgabe. Das Thema „Absenzen“ wird – mittlerweile quasi als institutionalisierter Bestandteil der Jahresplanung – jeweils zu Schuljahresbeginn mit dem ganzen Team besprochen, um den Lehrpersonen die Wichtigkeit dieser Aufgabe immer wieder ins Gedächtnis zu rufen. Da ihnen bewusst ist, dass bezüglich der Wahrnehmung von Absentismus eine Diskrepanz zwischen ihnen und ihren Lehrpersonen besteht, trainieren und intensivieren sie insgesamt die Wahrnehmung und die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern. Die Lehrpersonen werden dazu angeleitet und aufgefordert, Schülerinnen und Schüler, die nach Absenzen in die Schule zurückkeh-

ren, ganz bewusst wahrzunehmen, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und sie nach ihrem Befinden zu befragen, denn: *„Ich habe gemerkt, dass du gefehlt hast, heisst, du fällst mir auf. Einfach das, das muss ganz klar rauskommen. Wenn ein Kind umgekehrt merkt, dem Lehrer ist es fast Recht, wenn einer weniger hier ist, kann man nämlich nicht einmal sagen, es wird schamlos ausgenutzt, wenn das Kind fehlt, sondern es hat irgendwie gespürt, für den bin ich nicht wichtig“* (SZR).

Es ist den Schulleitenden wichtig, ihren Lehrpersonen klarzumachen, dass sie nicht schon a priori eine Schuld am Fehlen von Schülerinnen und Schülern tragen: *„Das ist wichtig, das ist nicht dein Fehler, wenn sie klemmen, dein Fehler wird es erst, wenn du nichts unternimmst“* (SZR). Die Schulleitungen appellieren also einerseits an die Kontrollfunktion der Lehrpersonen, signalisieren ihnen aber gleichzeitig auch Unterstützung, damit sie dieser Aufgabe in einer reflektierten und angemessenen pädagogischen Weise nachgehen können. An allen Orten berichten die Schulleitenden, dass sich ihre Anstrengungen lohnen würden und sich die erhöhte Sensibilität der Lehrpersonen bereits deutlich zeige. Mittlerweile melden Lehrpersonen Probleme mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern rechtzeitig: *„Wobei, sie kommen jetzt relativ früh, der Fall, wo wir gehabt haben, wo wir eigentlich gemerkt haben, das haben wir verschlafen – da sind wir heute schon viel mehr sensibilisiert und da holen sie uns früher“* (SZR).

Absenzen werden somit nie unter den Tisch gewischt, sondern werden zu einer Angelegenheit des Teams. Zuerst wird in Gesprächen mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern versucht, den Gründen des Fehlens auf die Spur zu kommen. Die Ergebnisse solcher Gespräche werden anschliessend im pädagogischen Team besprochen. In der Diskussion versucht man, durch einen Austausch der unterschiedlichen Wahrnehmungen ein möglichst differenziertes Bild von der Situation zu erhalten und nimmt dann eine gemeinsame Einschätzung des Falles vor. Je nachdem, zu welchen Ergebnissen diese Diskussionsrunde kommt, werden nächste Schritte, Ziele und Massnahmen eingeleitet und es wird fallspezifisch entschieden, welche Akteurinnen und Akteure auch noch in die Bearbeitung dieser Aufgabe miteinbezogen werden sollen; dies können die Eltern, aber auch weitere Fachpersonen, zum Beispiel des Schulpsychologischen Dienstes, der Schulsozialarbeit oder des Integrationsteams (Schulärztin/Schularzt, Heilpädagogin/Heilpädagoge, DAZ-Lehrperson), sein. Mitunter kann aber auch entschieden werden, dass der absentismusgefährdeten Schülerin oder dem absentismusgefährdeten Schüler einfach eine Mitschülerin oder ein Mitschüler zur Seite gestellt werden sollte. Diese Mitschülerin oder dieser Mitschüler wird von der betroffenen Schülerin bzw. vom betroffenen Schüler selbst ausgewählt und erhält von der Schulleitung den Auftrag, als „Aufpasserin“ oder „Aufpasser“ zu fungieren und immer wieder an die Ziele und die Abmachungen, die zuvor ausgehandelt wurden, zu erinnern.

Die Schulen dieses Typus verlassen sich – im Gegensatz zu den Hilflosen und den Unterlassern – bei der Erfassung der Anwesenheit nicht einfach nur auf das digitale Werkzeug „LehrerOffice“ (vgl. www.lehreroffice.ch), sondern alle haben ein separates, schuleigenes Kontakt- bzw. Kommunikationsheft entwickelt, das dem Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus dient. In diesen Kontaktheften werden nicht nur die An- und Abwesenheiten erfasst, sondern meist werden sie auch noch dazu genutzt, andere, weniger kontrollbezogene Informationen zwischen Schule und Elternhaus zu transportieren, wodurch generell signalisiert wird, dass es den Schulen wichtig ist, in gutem Kontakt mit den Eltern zu stehen:

Also es ist ein Kommunikationsmittel, zwischen Eltern und der Schule, aber auch ein Aufgabenbuch für die Kinder. Und dort drinnen hat es in der Mitte eine Wandtafelseite, welche man mit Kreide beschriften kann. Das ist zum Beispiel der Träger für Aktionen im Zusammenhang mit einem Begriff [Begriffe aus dem Leitbild der Schule: Vielfalt, Kommunikation, Transparenz, Respekt; DM]. Dort kann man einen Auftrag geben, eben zum Beispiel ein Interview mit der Familie, dann nehmen sie das zurück und dann kann man in der Schule über dieses Interview diskutieren. (SZM)

Das elaborierteste Kontaktheft liegt an einer der Schulen dieses Typus in Form eines Semesterbuches vor, welches einen Zusammenhang zwischen dem An- bzw. Abwesenheitsverhalten und dem Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler herstellt. In das Semesterbuch werden sowohl Rückmeldungen zu Absenzen als auch Rückmeldungen – positiver und negativer Art – zum Lernen eingetragen, die der Information der Eltern, des Lehrteams und auch der Schülerinnen und Schüler selbst dienen. Die Rückmeldungen zum Lernen kommen durch regelmässige Einzelgespräche zwischen der Klassenlehrperson und den einzelnen Schülerinnen und Schülern zustande und sind somit das Resultat einer gemeinsam getätigten Lernreflexion und eines Lerncoachings. Durch dieses eigens von der Schule entwickelte Instrument des Semesterbuches erfolgt eine enge, individuell ausgerichtete Kopplung von Lernen und An- bzw. Abwesenheitsverhalten, was in der Summe sowohl zu besseren Lern- als auch zu besseren Anwesenheitserfolgen zu führen scheint: *„Es zeigt Wirkung, also es ist wirklich besser und vor allem man diskutiert nicht mehr über irgendwelche kleinen Verfehlungen, sondern es ist dann eine gewisse Gesamtschau, da habe ich Freude daran!“* (LNS).

7.1.2.2 Schulklima

Schulen dieses Typus verfügen über eine hohe Sensibilität für die Wichtigkeit, die ein positives Schul- und Lernklima (Schulkultur) für alle schulischen Beteiligten hat: *„Mit einem guten Schulklima schaffst du, dass 90 Prozent von allen Kindern regelmässig in die Schule kommen. Wenn du ein sehr gutes Schulklima hast, dann schaffst du es mit 95 Prozent – das macht einen grossen Einfluss auf die grosse Breite, aber es wird immer zwei oder*

drei Kinder haben, die sich von diesem guten Schulklima nicht anstecken lassen“ (SZR). Sie erkennt, dass alle drei Teilbereiche dieses Aufgabenfeldes – d.h. der Bereich „Lehren und Lernen“, der Bereich „Hohe Erwartung bezüglich Leistung, Disziplinverhalten und Persönlichkeitsentwicklung“ und der Bereich „Positives Schulklima“ – zusammenwirken und daher immer alle drei Bereiche bearbeitet werden müssen. Oftmals ist es so, dass die Bearbeitung des einen Bereiches zur Bearbeitung eines anderen Bereiches führt:

Die Idee, dass wir das Mitspracherecht für die Schüler auf der Unterrichtsebene fördern müssen, ist aus der Arbeitsgruppe „Gesundheit“ herausgekommen. Wir haben einfach das Gefühl gehabt, es nimmt uns wunder wegen der Schulzufriedenheit bezüglich Schul- und Lernklima. Zuerst haben wir die Schüler gefragt, wo könnt ihr mitreden auf der Ebene Schulklima – und dann haben wir gemerkt, das ist anscheinend wie ein Punkt, wo wir sagen können, da haben wir viel gemacht: gemeinsame Pausengestaltung, Schulregeln miteinander erarbeitet, Massnahmen – einfach immer wieder auch mit Klassenrat, Schülerparlament – einfach das haben wir so abgedeckt. Und dann haben sie das Gefühl gehabt, es ist ok so, und dann haben wir gefunden, jetzt brechen wir es herunter auf das Lernklima – auf die Unterrichtsebene, Schülerpartizipation, Eigenverantwortung und da sind wir jetzt dran. (LZO)

Das positive Schulklima versuchen Schulleitungen dieses Typus vor allem dadurch zu stützen, dass sie grossen Wert auf eine positive Ausgestaltung der Beziehung zwischen allen Akteurinnen und Akteuren legen und dies auch ganz gezielt einfordern.

1) Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

An diesen Schulen werden spezielle Möglichkeiten geschaffen, die der bewussten und persönlichen Beziehungspflege zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern dienen. So finden beispielsweise regelmässige – quasi in einer institutionalisierten Form – Einzelgespräche statt. Inhalte dieser Gespräche sind gemeinsame Reflexionen über das Lernen, die sich aus den Elementen des eigenständigen Lernens, das diese Schulen pflegen, ergeben. Denn wie aus der aktuellen Lehr- und Lernforschung (vgl. Hattie, 2013, S. 206 ff.) bekannt ist, ist das Gelingen eigenständiger Lernformen auch stark an das Einbringen eines positiven (formativen) Feedbacks gebunden. Dabei ist das Feedback umso wirksamer, je mehr es über Aspekte der eigenen Leistung oder des eigenen Verstehens aufklärt. Die Absichten der Schulleitungen, die durch ihre Teilnahme am Unterrichtsentwicklungsprojekt „EMU“ (vgl. Helmke & Helmke, 2014) mit Hatties (2013) Erkenntnissen vertraut sind, zielen entsprechend genau in die Richtung, bei ihren Lehrpersonen die Anwendung des formativen Feedbacks zu etablieren:

Also die Schüler wollen eine Rückmeldung von der Lehrperson, aber sie wollen das nicht in Form von einer eins oder einer sechs, sie wollen es ja nicht in Form von einer Zahl, sondern sie wollen wirklich etwas hören – und dabei erwarten sie nicht nur gute

Sachen. Eigentlich würde ich sagen, dass sie total scharf sind auf Rückmeldungen.
(SZR)

Auch in der strukturellen Ausgestaltung der eigenständigen Lernsettings haben die Schulleitungen den Beziehungsaspekt immer im Blick: *„Wir haben keine grossen Lernlandschaften, sondern wir haben gesagt, wir wollen eine Kombination zwischen Klassenlehrperson, also Beziehungsebene stärken. [...] Wir merken einfach, dass die Beziehungsebene dann zwischen Klassenlehrperson und der Klasse im Unterstützen von dem, dass das extrem viel bewirkt und einfach Ruhe ins System reinbringt“* (LNS).

Ein Indiz dafür, dass sich die intensive Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern auch positiv auf das Anwesenheitsverhalten auswirkt, ist die übereinstimmende Aussage der Schulleitungen dieses Typus, dass an ihren Schulen die angstinduzierte Schulverweigerung aufgrund von Angst vor den Lehrpersonen nicht anzutreffen sei.

2) Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen

An diesen Schulen herrscht ein gutes Verhältnis zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen und es ist nichts von der trennenden Distanz zwischen diesen beiden Akteursgruppen, wie sie an anderen Orten (bei den Hilflosen) zur Sprache kommt, bemerkbar. Schulleitungen dieses Typus bewerkstelligen dies durch folgende zweifache Vorgehensweise: Wenn es um die primären Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern geht, überwinden sie die Trennung zwischen den Lehrpersonen und sich selbst dadurch, dass sie sich in diesen Bereichen ganz klar zur Gruppe der Lehrpersonen zugehörig definieren. Schulleitungen dieses Typus bezeichnen sich in ihren Redeweisen oftmals ganz bewusst als Lehrpersonen: *„Wir als Lehrpersonen sind jetzt dran, unsere Rolle noch einmal neu zu finden“* (LNS), oder: *„Und es geht für mich als Lehrperson darum, Situationen zu schaffen, wo ein Kind Erfolgserlebnisse hat“* (SZM). Wenn es jedoch um Leitungsaufgaben geht, stellen sich die Schulleitungen genauso selbstverständlich in bewusste Distanz zu ihren Lehrpersonen und übernehmen die Leitungsfunktion. In ihrer Rolle als Vorgesetzte scheuen sie sich nicht, auch die kontrollierende Funktion ihren Lehrpersonen gegenüber wahrzunehmen. Da sie diese gleichzeitig aber immer mit Unterstützungsangeboten kombinieren, gelingt es ihnen, ihre Anliegen bei den Lehrpersonen wirksam umzusetzen.

Ganz konkret ist die Wirksamkeit dieser Vorgehensweise auch beim Thema „Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern“ beobachtbar: An allen Schulen dieses Typus ist dieses Phänomen gemäss der Auskunft der Schulleitungen nicht vorhanden: *„Also jetzt wirklich im schulischen Bereich kann ich sagen nein – Lehrerabsentismus habe ich nicht“* (LZO), oder: *„Nein, das [Lehrerabsentismus; MD] haben wir nicht“* (LNS). Die Schulleitungen unternehmen allerdings auch viel, um ihre Lehrpersonen in ihrem Anwesenheitsverhalten zu

unterstützen wie das folgende elaborierte Beispiel eindrücklich zeigt: Eine Schulleitung lernte an einer Weiterbildung in Personalführung das Programm einer Stadt kennen, das aufzeigte, wie dort mit fehlendem Personal umgegangen wird, nämlich indem die Vorgesetzten bei einer Abwesenheit ihrer Angestellten in jedem Fall direkt zu Hause anrufen. Diese Vorgehensweise hat die Schulleitung auch für ihre Schule übernommen und stellt dabei fest, dass die Lehrpersonen diese Anrufe schätzen: *„Die erleben das nicht als Kontrolle, die erleben das wirklich mehr als Personalbetreuung, obwohl sie wissen, man muss anrufen“* (SZR). Die Schulleitung stellt klar, dass das Wichtigste sei, mit fehlenden Teammitgliedern in Kontakt zu bleiben, und dass Lehrpersonen, die dies an sich selbst erleben, eher dazu befähigt seien, dieses Vorgehen dann auch auf die Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern zu übertragen: *„Ich könnte mir vorstellen, dass das wie eine Rückkopplung gibt, also auf sie, dass sie das mit den Schülerinnen und Schülern auch machen“* (SZR). Jedenfalls scheint dieses kontroll- und unterstützungsorientierte Vorgehen Erfolg zu haben, da sich das schulabsente Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer im Laufe der Jahre auch an dieser Schule vermindert hat:

In den Pausen sind wir meistens im Lehrerzimmer und wir sehen es, wenn sie nicht aufstehen und das ist schon so wie – nicht unbedingt eine Kontrolle – aber es ist einfach... dort habe ich das Gefühl, die Disziplin hat in letzter Zeit eher zugenommen, also es liegt nicht mehr drin, die Pause zu überziehen. (SZR)

Vom guten Verhältnis zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen zeugt auch das Sprechend der Schulleitungen über ihre Lehrpersonen, das – anders als bei den Unterlassern und den Hilflösen – durchgehend von wohlwollender Wertschätzung geprägt ist: *„Sicher haben wir eigentlich alle Lehrerinnen und Lehrer auf einem recht breiten Stand, vom Methodischen her“* (LNS). Diese Schulleitung bewertet zum Beispiel nicht nur das Know-how und die Leistungserbringung ihrer Lehrpersonen als positiv, sondern sie anerkennt dabei auch die Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen bei der Ausführung ihrer Tätigkeit konfrontiert sind: *„[...] und vor allem mit den Aufgabenstellungen, wie tut man differenzierte und bessere Aufgaben noch kreieren für die Schüler, und das ist wirklich schwierig, das ist anspruchsvoll. Das merke ich, das ist für Lehrerinnen und Lehrer wirklich eine sehr anspruchsvolle Aufgabe“* (LNS). Zudem attestiert die Schulleitung ihren Lehrpersonen Aufgeschlossenheit und Offenheit bezüglich der Aufgabenstellungen ihres Berufes: *„Ich habe das Gefühl, unsere Lehrerinnen und Lehrer sind sehr offen für das, sie sind wirklich offen [Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bei der Themenwahl im Unterricht; DM]“* (LNS).

3) Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern

Da intakte Disziplinarsystem dieser Schulen scheint sich auch auf das Sicherheitsempfinden der Schülerinnen und Schüler sehr positiv auszuwirken: Schulverweigerung aufgrund von Mobbing ist an diesen Schule kaum anzutreffen.

7.1.2.3 Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung

Schulen dieses Typus orientieren sich primär und sehr stark an der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler: *„Ich denke, das ist die Person, dass wir dort am meisten drauf setzen, dort geben wir viel auch Ressourcen rein. [...] Also dass, ,du es ist wichtig, dass du pünktlich, es ist wichtig, dass du hier bist, es ist wichtig, dass du in die Schule gehst, dass du diesen Abschluss hast‘. Die Erwartung, dass sie vorwärtskommen und etwas von sich herausholen, diese Erwartung ist hier“* (SZR). Da die Schulleitungen sehr stark davon überzeugt sind, dass die Entwicklung der Persönlichkeit im Vordergrund stehen müsse, gehen sie diese Aufgabe auch ganz konkret an, und zwar über die Stärkung des Selbstwertes: *„Also wenn ich ein Kind nicht zu sich selber bringe und dazu bringe, das Beste aus sich herauszuholen und zu akzeptieren, dass das Beste nicht das Beste von der ganzen Klasse, sondern das Beste von sich selber ist, dann muss ich auch alles andere nicht erwarten“* (SZM). Bei der Verfolgung dieser Aufgabe schlagen diese Schulen oftmals ganz besondere Wege ein, indem sie zum Beispiel Wahlfächer anbieten, in denen es um die Schulung der „Auftrittskompetenz“ der Schülerinnen und Schüler geht, die für deren schulische und berufliche Karriere wichtig ist und die durch einen mangelnden Selbstwert beeinträchtigt wird. Die Erfahrung zeigt, dass die Durchführung solcher Anstrengungen sehr lohnenswert sein kann: *„Mir waren Tränen in den Augen, es sitzen da 20 Jugendliche von der dritten Sekundarstufe und sagen ,Ich bin hier, weil ich manchmal rot werde und Schweißhände bekomme, wenn ich vor der ganzen Klasse einen Vortrag halten muss“* (SZM). Diese positiven Erfahrungen bestätigen der Schulleitung, mit ihrem humanistischen Ansatz, der die Persönlichkeitsentwicklung vermehrt in den Mittelpunkt stellt, auf dem richtigen Weg zu sein.

Wenn es gelungen ist, das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler in sich selbst und auch in die Institution „Schule“ aufzubauen, kann dann – gemäss dem Denken der Schulleitungen – als zweiter Schritt auch das Lernen angegangen werden: *„Meine Devise ist fest, wenn ich an dem Ort bin, wo ich das Gefühl habe, dass ich jetzt den Kontakt zu den Kindern habe, dieser besteht, dann fange ich sicher an zu sagen, ,Von dir erwarte ich mehr‘ – also dann ist es auch eine Leistungserwartung. Aber wir sind sicher nicht eine Leistungsschule“* (SZM). Schulen dieses Typus legen somit durch ihre Orientierung an der Persönlichkeitsentwicklung zuerst einmal das emotionale Fundament, auf dem danach als nächster Schritt die Leistungserwartung angegangen werden kann. In den Augen der

Schulleitungen muss die Entwicklung der Persönlichkeit folglich vor der Einforderung der Leistungserwartung kommen. Eine solche Priorisierung entsteht nicht einfach so, sondern ergibt sich an diesen Schulen aus der Analyse ihrer schuleigenen Rahmenbedingungen. Ein Schulleiter (SZR) begründet seine Entscheidung zugunsten einer hauptsächlichlichen Orientierung an der Persönlichkeitsentwicklung an seiner Schule zum Beispiel damit, dass im Quartier, in dem sich seine Schule befindet, fast die Hälfte der Jugendlichen ein Gymnasium besuche und es sich daher bei den Schülerinnen und Schülern seiner Oberstufe nicht um die Leistungsstärksten handle, was eine primäre Orientierung an Leistung obsolet werden lasse.

Mit Blick auf die Prävention von Schulabsentismus erweist sich die hier im Feld beobachtbare Orientierung an der Persönlichkeitsentwicklung als sehr geeignete und angemessene Entscheidung, denn wie aus der Forschung bekannt ist (vgl. Wehlage & Rutter, 1986), sind Absenzen oftmals auf eine negative Entwicklung in den Bereichen Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstkontrollkompetenz zurückzuführen. Indem die Schulleitungen diesen persönlichkeitsorientierten Ansatz verfolgen, tragen sie mit dieser sorgfältig getroffenen Entscheidung zu einer Verminderung von schulabsentem Verhalten bei, da – wie auch im Frustrations- Selbstwert-Modell von Finn (1989) ersichtlich wird – die Stärkung des Selbstwertes eine zentrale Grösse dafür darstellt, (besonders akademisch schwächere) Schülerinnen und Schüler im Felde zu halten.

Was den dritten Bereich, nämlich die Orientierung an einer hohen Disziplinerwartung, betrifft, zeigt sich an diesen Schulen, dass das Vorhandensein von Disziplin sowieso als selbstverständlich vorausgesetzt wird, da sie in allen Fällen über klare Disziplinvorstellungen verfügen: *„Ob man über Disziplin oder über Person arbeitet, da finde ich schon, am ehesten über die Person, aber wir versuche schon, den Kindern zu erklären, warum wir das so machen. Also die Regeln, die gibt es und die sind nicht verhandelbar, aber wir erklären, warum sie so sind. Und da finde ich schon, das ist nicht einfach reine Disziplin ausüben“* (SZR). Die Disziplinerwartung wird durch mitunter sehr elaborierte Disziplinarsysteme eingelöst, in denen alle Vorgehensweisen klar geregelt und stufenweise angelegt sind, wie folgendes Beispiel zeigt: Bei einer Verfehlung wird als Erstes ein Gespräch zwischen der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler und der Klassenlehrperson geführt, danach werden zweitens die Eltern beigezogen und im dritten Schritt wird schliesslich auch noch die Schulleitung involviert – *„[...] und wenn das nicht funktioniert haben wir bei uns, wir haben die Disziplinarkommission. Dass gibt es nicht im Prinzip, aber das hat sich sehr bewährt, das ist ein Schulpfleger und ich zusammen, wir machen das schon etwa seit zehn Jahren und sind ein gutes Team, wo es darum geht, Grenzen aufzuzeigen und gleichzeitig geht es darum, ihnen zu zeigen, ‚Schau, wir lassen dich nicht fallen‘ [...]“* (LNS).

Auch an der konkreten Beschaffenheit dieses Disziplinarsystems lassen sich Eigenschaften des pädagogischen Handlungssystems aufzeigen, die sich an allen Schulen dieses Typus wiederfinden: Pädagogische Handlungen sind komplett, d.h. vom Anfang bis zum Schluss, durchdacht, erfolgen immer unter Einbeziehung möglichst vieler betroffener Akteurinnen und Akteure und sind von der pädagogischen Grundhaltung „Grenzen setzen und unterstützen“ geprägt. Durch die schrittweise Einbeziehung der Akteurinnen und Akteure bei Disziplinvergehen erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich wieder ins Verhaltenssystem der Schule einzuklinken und ihr Verhalten mit der Verhaltensnorm der Schule in Einklang zu bringen. Durch die Unterstützung, die die Erwachsenen dabei bieten, wird gewährleistet, dass trotz des Regelverstosses das Gefühl des Eingebundenseins ins System nicht verloren geht. Diese Möglichkeit zur Partizipation am „Erziehungsökosystem“ einer Schule gilt als bedeutende Bedingung für die Prävention von Schulabsentismus (vgl. Visser, 2000, S. 59 ff.).

7.1.2.4 Lehren und Lernen

Schulen dieses Typus haben erkannt, dass im Bereich „Lehren und Lernen“ vor allem die folgenden drei Entwicklungen zu einer Verringerung von schulabsentem Verhalten beitragen können: 1) Wechsel der Lehr- und Lernformen im Unterricht (vgl. Bost & Riccomini, 2006), 2) Förderung des eigenständigen Lernens und 3) explizite Förderung des Mitspracherechts der Schülerinnen und Schüler auf der Unterrichtsebene.

1a) Entwicklung einer Methodenvielfalt im Unterricht als Norm des Kollegiums

Schulleitungen dieses Typus verfügen allesamt über Zugang zu den Wissensbeständen der aktuellen Lehr- und Lernforschung und sind daher sehr bemüht, dieses theoriegeleitete Know-how auch in ihren Schulen zu implementieren: *„Wir haben jetzt mit einer Dozentin angefangen zu arbeiten, weil wir finden, dass es jetzt gute wissenschaftliche Erkenntnisse gibt, welche man als Lehrperson kennen muss – die Aussage, die Lehrperson ist schlussendlich entscheidend: interessiert sie sich, zeigt sie Empathie, wechselt sie mit den Unterrichtsformen ab“* (SZM). Aus dem Wissen über erfolgreiche Gestaltung von Unterricht, das sich vor allem auf die Erkenntnisse von Hattie (2013) bezieht, resultiert an diesen Schulen ein gewaltiger Handlungsschub bezüglich der Entwicklung dieses Arbeitsfeldes. Sie richten sich alle am Schulentwicklungskonzept „EMU“ (vgl. Helmke & Helmke, 2014) aus, mit dessen Hilfe eine systematische Unterrichtsentwicklung einer Schule vollzogen werden kann. In diesen Schulen stellt die Schulleitung vor dem Hintergrund des Wissens darum, dass immer gleiche Unterrichtsmethoden nur den immer gleichen Schülerinnen und Schülern dienen, eine klare Forderung an ihre Lehrpersonen, die als Norm des Kollegiums eingefordert wird: *„Ich denke, man muss verschiedene Unterrichtsformen anbieten, das ist dann dieser [Lehrer; MD], welcher schlussendlich am meisten erreicht*

und das ist dann unsere Haltung, was auch die Lehrpersonen hören“ (SZM). Dadurch unterscheiden sich diese Schulen ganz klar von den Hilflosen oder den Unterlassern, bei denen bezüglich Unterrichtsgestaltung oftmals die Devise gilt: „Anything is possible!“ Bei den Anbindungsprofis hingegen hat der Frontalunterricht seine Monopolstellung verloren.

1b) Gemeinsame Unterrichtsentwicklung

Schulleitungen dieses Typus initiieren grosse Veränderungen auf der Unterrichtsebene nie im Alleingang. Ganz besonders gut veranschaulicht wird diese Kompetenz einer Schulleitung durch das Unterrichtsprojekt „ZZ“, das von Schulleitung und Lehrpersonen gemeinsam konzipiert und aus einem eigenen Bedürfnis heraus von Anfang an sehr systematisch entwickelt wurde: *„Wir haben von Anfang an so einen Aufbau haben wollen und sind dann schauen gegangen, was effektiv existiert, und aus dem heraus haben wir unser System entwickelt“ (LNS). Konkret ist diese Schulleitung mit ihren Lehrpersonen in viele andere Schulen (Sekundarschulen und Gymnasien) schauen gegangen, wie diese das eigenständige Lernen arrangieren. Danach wurden die Vor- und Nachteile, die sie an den verschiedenen Orten angetroffen hatten, im Kollegium abgewogen und schliesslich in Bezug zu den eigenen schulischen Bedingungen gesetzt. Dadurch musste die Schule nicht einfach ein anderes System übernehmen, sondern konnte ein eigenes System entwickeln. Nicht nur die Aufgleisung, sondern auch die Durchführung diese Projekts war und ist sehr arbeitsintensiv: „Dort haben wir die ganzen Unterrichtsmaterialien zusammengestellt, das war ein riesiger Aufwand gewesen“ (LNS). Dieses Beispiel zeigt gut, dass eine elaborierte Unterrichtsentwicklung einen Mehrwert generiert, der über den Gewinn der eigenen Schule hinausgeht: „Ich meine, wir sind die Ersten gewesen, die das gemacht haben und das dann auch im Kanton verteilt haben“ (LNS).*

Da die Lehrpersonen während des Entwicklungsprozesses nicht nur mitdenken, sondern in einem grossen Ausmass auch *mitbestimmen* und mitentscheiden konnten, konnte später eine weitgehende Identifikation mit der Aufgabe erreicht werden:

Sie [die Schülerinnen und Schüler; MD] haben wöchentlich ein Coaching mit der Lehrperson, dort sind wir ein Stück weit im Grenzbereich, in dem wir im Rahmen von den Hausaufgaben Stunden von der Schulpflege als Ressourcen bekommen haben und unsere Lehrerinnen und Lehrer gesagt haben, wir arbeiten dort zu zwei Dritteln vom Lohn. Und durch das konnten wir aus den zehn Schülerlektionen pro Klasse vierzehn Lehrerlektionen generieren, das heisst vier von den zehn sind doppelt besetzt, und dann hat die Klassenlehrperson Kapazität, sich mit jedem einzelnen Schüler zehn oder fünfzehn Minuten zusammzusetzen und das anzuschauen. (LNS)

Der Vorteil, den ein partizipativ angelegter Schulentwicklungsprozess auf der Unterrichtsebene mit sich bringt, ist, dass er wesentlich zur Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen beiträgt – und damit gelingt diesen Schulleitungen etwas, was an anderen, weniger erfolg-

reichen Schulen, ein grosses Problem zu sein scheint, nämlich die Schliessung des Graben- bzw. Konkurrenzkampfes zwischen A- und B-Lehrpersonen: *„Also wir haben keine Unterschiede zwischen A- und B-Lehrern, wirklich nicht. Weil der [Lehrer; MD] kann bei uns nicht Schule geben, es geht nicht“* (LNS).

1c) Schulleitungen arbeiten am Haltungswechsel ihrer Lehrpersonen hinsichtlich neuerer Lernformen

In allen Schulen zeigt sich, dass bezüglich der Einschätzung der Wichtigkeit, die die Methodenvielfalt und eigenständiges Lernen für das Anwesenheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern haben, eine Diskrepanz zwischen den Schulleitenden und ihren Lehrpersonen besteht: Während Erstere die Relevanz dieser Bereiche erkannt haben, scheint die Sensibilität der Lehrpersonen diesbezüglich noch nicht im gleichen Umfang vorhanden zu sein. Den gleichen Umstand beklagen auch die Schulleitungen die Hilflosen. Während diese jedoch in der Klage über den Missstand verharren, gelingt es den Anbindungsprofis, die Diskrepanz mittels zahlreicher unterschiedlicher Strategien zu überwinden.

Im Gegensatz zu ihren Lehrpersonen sind die Schulleitungen davon überzeugt, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen und dabei auch erfolgreich sein können. Für die Lehrpersonen sei dies hingegen ein Weg, den sie nicht gewohnt seien, weshalb sie zuerst selbst lernen müssten, ihn zu begehen. Eine Schulleitung unterstützt und ermutigt ihre Lehrpersonen daher dazu, vermehrt eigenständige Lernformen mitsamt den dazugehörigen alternativen Formen von Leistungsüberprüfungen auszuprobieren. So versucht sie zum Beispiel, die Lehrpersonen dazu anzuleiten, statt unangekündigter Überraschungsprüfungen Prüfungsformen einzusetzen, bei denen die Schülerinnen und Schüler selbst den Zeitpunkt bestimmen können, an dem sie bereit sind, eine Prüfung individuell abzulegen. Diese Kulturänderung in der Prüfungsabnahme sei für viele Lehrpersonen zwar ein Thema, das ihnen grosse Mühe bereite, dennoch scheinen die Bemühungen der Schulleitung diesbezüglich langsam Früchte zu tragen: *„Also das ist schon ein Thema – eben zum Beispiel das mit den unangekündigten Prüfungen, wo sie Mühe haben, endlich mit dem aufzuhören – nicht aus Bösartigkeit, aber einfach so – das ist ein Thema, wo immer wieder kommt, und da hat man schon gemerkt, dass sie immer mehr dazu bereit sind, darüber zu reden“* (SZR).

Die Schulleitungen dieses Typus versuchen alle, einen Haltungswechsel vor allem dadurch zu erreichen, dass sie die Lehrpersonen dazu auffordern, Veränderungen auszuprobieren und die dabei gesammelten Erfahrungen danach im Team auszutauschen. Auf diese Weise schaffen sie für ihre Lehrpersonen den für „lernende Schulen“ (vgl. Rolff, 2007) typischen neuen Lernkontext, der das kooperative Lernen der Lehrpersonen fördert. Dies hat zur Folge, dass die Lehrpersonen sich eher und weniger unwillig mit neuen

Themenbereichen beschäftigen. Solche austauschorientierten Arbeitsgruppen sind ein gutes Instrument, um etwaige Lernwiderstände von Lehrpersonen abzubauen. Indem die Kolleginnen und Kollegen voneinander lernen und somit selbst zu Erkenntnissen gelangen, können sie von der Schulleitung viel leichter für Veränderungsprozesse gewonnen werden.

1d) Die Schulleitungen versuchen den Haltungswechsel, den sie von ihren Lehrpersonen fordern, vorzuleben

Die Schulleitungen dieses Typus bemühen sich, für ihre Lehrpersonen die didaktische Vielfalt auch im Kleinen immer wieder spür- und erfahrbar werden zu lassen: *„Was wir zum Beispiel machen, wenn wir Q-Tage [Schulentwicklungstage; MD] haben, dann kann es sein, dass wir Elemente aus einer Unterrichtsform, vor allem kooperatives Lernen, herausnehmen und dann die Lehrpersonen etwas dazu machen lassen“* (SZM). Diese Anwendung des didaktischen Prinzips „Vorzeigen – Nachmachen“ führt im konkreten Fall sogar bei dienstälteren Lehrpersonen, die oftmals von einer gewissen Immunität gegenüber neuen Methoden geprägt sein können, zu Erfolg: *„Unterdessen haben auch ältere Lehrpersonen auf der Unterstufe, die noch nie davon gehört haben, etwas von diesem Ansatz aufgenommen. Wenn ich auf Unterrichtsbesuche gehe, dann sehe ich etwas leicht abgewandeltes, aber das Prinzip haben sie verstanden“* (SZM).

2) Förderung des eigenständigen Lernens in individuellen Lernsettings

Durch individualisierte Formen des Lernens wird vor allem das eigenständige bzw. selbst gesteuerte Lernen von Schülerinnen und Schülern gefördert, was – wie aus der Schulabsentismusforschung bekannt ist (vgl. Thimm, 2000) – für das Anwesenheitsverhalten sehr förderlich sein kann. Vor allem Risikotypus II „Schülerinnen und Schüler mit sozialen Schwierigkeiten“ (vgl. Tabelle 2) kann sehr stark von diesen Formen des eigenständigen Lernens profitieren, da diese Kinder und Jugendlichen zumeist so von ihren persönlichen Problemen vereinnahmt werden, dass es ihnen schwerfällt, sich bei Schulbeginn umgehend – quasi beim Betreten des Klassenzimmers – von ihren persönlichen Problemen abzuwenden und sich stattdessen sofort in die Lernprozesse, die die Lehrperson zum Beispiel in einer frontalen Unterrichtssituation für alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig initiiert, einzuklinken (vgl. Bönsch, 2006).

Vor diesem Hintergrund wird an den Schulen der Anbindungsprofis daher versucht, durch den Einsatz von Lehr- und Lernmethoden, die das eigene Lernen betonen, *alle* zu erreichen, und somit auch die lernschwachen und die potenziell schulmüden älteren Schülerinnen und Schüler: *„Je älter sie werden, desto mehr fragen sie sich die Sinnfrage, also ist das etwas, wo ich brauche – und sie wollen das machen, was für sie wichtig ist, sie wollen dort selber entscheiden – je länger, je mehr“* (SZR). Die Schulen tragen der Forderung

nach einem subjektbezogenen sinnstiftenden Lernen durch die Entwicklung unterschiedlicher individueller Lernsettings Rechnung. Ihre Entwicklungen gehen dabei immer über das, was allgemein vom Volksschulamt erwartet wird, hinaus. Die Palette reicht dabei von schuleigenen Ausgestaltungen des Projekt- und Atelierunterrichtes (SZR), der hier nicht erst in der dritten, sondern schon in der ersten Klasse durchgeführt wird, bis hin zu eigens konzipierten Projekten, bei denen das eigenständige Lernen im Mittelpunkt steht. Das elaborierteste Beispiel hierfür stellt das Projekt „ZZ“ dar, das von einer dieser Schulen erarbeitet wurde und folgendermassen aussieht: Im Zentrum steht die Entwicklung des individuellen Lernens (IL). Dieses wird dadurch gefördert, dass in den individuellen Stundenplänen aller Schülerinnen und Schüler jeweils zehn Stunden individuelles Lernen vorgesehen sind, über die sie selbstständig verfügen und für die sie festlegen können, was sie wann machen. Durch dieses Zugestehen eines Freiraumes bzw. von Wahlfreiheit hat die Schulleitung noch einen zusätzlichen Erfolg erreicht, der sich sehr positiv auf das Anwesenheitsverhalten auswirkt:

Und dann können sie sich noch anmelden [für Lektionen, die sie in der Schule absolvieren möchten; MD] und da haben sich hundert Prozent angemeldet für vier Lektionen Hausaufgaben [...] das heisst, die Schüler sind 38 Lektionen dann eben bei uns, also sie sind dann sehr viel bei uns und haben dafür entsprechend weniger oder fast keine Hausaufgaben mehr, das ist dann eigentlich da drin gelöst. (LNS)

Das erstaunliche an diesem Ergebnis ist, dass es durch eine Erweiterung des Mitspracherechts bei gleichzeitiger Hilfestellung beim „leidigen“ Thema „Hausaufgaben“ möglich war, die Anwesenheit sämtlicher Schülerinnen und Schüler um vier Stunden zu erhöhen.

3) Förderung des Mitspracherechts der Schülerinnen und Schüler auf der Unterrichtsebene

Ein Merkmal, das alle Schulen dieses Typus aufweisen, ist, dass sie die Partizipation ihrer Schülerinnen und Schüler nicht nur auf der Ebene des Zusammenlebens, sondern ganz explizit auch auf der Ebene des Unterrichts fördern, was zum Beispiel folgendermassen angegangen wird: In einer Schule (LZO) führte eine Lehrperson mit ihrer Klasse zu diesem Thema ein Pilotprojekt durch. Die Ergebnisse wurden anschliessend von der Klasse ausgewertet und von der Lehrerin dem gesamten Lehrteam vorgestellt. Die als gut befundenen Erkenntnisse des Projektes wurden danach in den Gesamtablauf der Schule integriert, sodass der verstärkte Einbezug von Schülerinnen und Schülern in den Unterricht nun durchgehend in allen Klassen des Schulhauses stattfindet.

7.1.2.5 Vernetzung

Bei den Anbindungsprofis sind beide Teilbereiche – die interdisziplinäre Vernetzung und die Vernetzung mit anderen Schulen erfolgreich umgesetzt.

1) Interdisziplinäre Vernetzung

Schulen dieses Typus erachten eine interdisziplinäre Vernetzung mit anderen Disziplinen als sehr sinnvoll und wirksam. Aufgrund ihres pädagogischen Credo der 100%igen Abschluss- bzw. Anschlussquote (LNS) begeben sich solche Schulen immer auf die Suche nach vielen verschiedenen Lösungsansätzen, um alle – d.h. auch stark absentismusgefährdete – Schülerinnen und Schüler bis zur Beendigung der Schulzeit „im Feld“ zu halten. Interdisziplinäre Vernetzung wird ganz gezielt als Ressource betrachtet und eingesetzt, um die Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen. Dabei geht die Initiative zur interdisziplinären Vernetzung immer klar von der Schule aus, weshalb sie federführend ist und bleibt, oftmals im Sinne eines einzelfallorientierten Case-Managements.

Die interdisziplinäre Vernetzung zwecks Unterstützung (schulabsentismus)gefährdeter Schülerinnen und Schüler wird auf zwei unterschiedliche Weisen sichergestellt. Die erste Variante besteht in einer interdisziplinären Zusammenarbeit, die ausschliesslich innerhalb der Schule durchgeführt wird und zum Beispiel in Form eines institutionalisierten Round Table für alle Klassen einer Schule Anwendung findet. Diese Sitzungen am runden Tisch, an denen Stammklassenlehrpersonen, IF-Lehrpersonen, Schulsozialarbeit und Berufsberatung teilnehmen, finden regelmässig statt. Dabei werden *„alle Schüler eingescannt und dann wird geschaut, wo stehen die effektiv individuell, wo brauchen sie Unterstützung, wer macht was, also Verantwortlichkeiten klären [...], dass man die wirklich identifizieren und dann auch gezielt unterstützen kann“* (LNS). Hier nutzt die Schule das interdisziplinäre Gremium ganz gezielt als Diagnose- und Handlungsressource: Mittels eines systematischen interdisziplinären Monitorings wird versucht, für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler die bestmögliche Unterstützung zu erzielen.

Die zweite Variante der interdisziplinären Vernetzung besteht in einer Form der Zusammenarbeit, bei der sich die Schule proaktiv mit anderen Disziplinen zusammenschliesst. Bei dieser Variante suchen Schulen ganz gezielt Hilfe von anderen Disziplinen und investieren viel Arbeit und Energie, um ein professionelles interdisziplinäres Arbeitsbündnis aufzubauen, das später institutionalisiert und somit ins Handlungsrepertoire der Schule aufgenommen werden kann. Beispiele dafür sind – wie bereits in Kapitel 7.1.1.2 näher erläutert – das Projekt „XY“ (LNS) oder das Sichern fixer Plätze in Timeout-Schulen (LZO). Bei dieser Variante findet eine gezielte und koordinierte Arbeitsteilung zwischen den Schulen und anderen Disziplinen (externe oder interne Arbeitsplätze, Time-out-Schulen) statt. Wie die Delegierer arbeiten auch die Anbindungsprofis in Extremfällen mit Anbietern von externen Arbeitsplätzen und Time-out-Schulen zusammen, allerdings ist die Intention, die hinter diesen externen Platzierungen steht, bei den Anbindungsprofis eine komplett andere: Während es den Delegierern darum geht, mit der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler gleich auch das Problem und die Verantwortung zu verlagern, ver-

folgen die anbindungsstarken Schulen mit einer externen Platzierung vor allem die Wiedereingliederung ins eigene Schulhaus. Den Anbindungsprofis ist es auch in einer interdisziplinären Zusammenarbeit wichtig, die Verantwortung nicht abzugeben, sondern sie zu behalten. Diese Schulen sehen in einer externen Platzierung die Möglichkeit, den Lern- und Entwicklungsprozess anzuregen, und sie fühlen sich auch dafür zuständig, diesen Prozess nicht nur zu initiieren, sondern ihn bis zum Schluss zu begleiten und zu verantworten. Eine Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen endet bei den Anbindungsprofis immer in einer erfolgreichen Rücknahme der Schülerinnen und Schüler: *„Durch das kann man Schulausschlüsse verhindern“* (LZO).

2) Vernetzung mit anderen Schulen

Schulen dieses Typus sind mit anderen Schulen auf zwei unterschiedliche Weisen vernetzt: einerseits wissens- bzw. themenbezogen und andererseits schulstufenbezogen und schulstufenübergreifend.

2a) Wissens- bzw. themenbezogene Vernetzung von Schulen

Anbindungsprofis pflegen eine proaktive Vernetzung mit anderen Schulen, indem sie diese am Wissen, das sie selbst generiert haben, im Sinne der Idee „Schulen lernen von Schulen“ teilhaben lassen. Die Schule LNS beispielsweise stellte die mit grossem Aufwand entwickelten Unterrichtsmaterialien für das individuelle Lernen vielen anderen Schulen im Kanton Zürich zur Verfügung. Die andere Form der wissensbezogenen Vernetzung von Schulen, die ebenfalls den Zweck der Weitergabe des Wissens von Schule zu Schule verfolgt, stellt die Mitgliedschaft in thematischen Schulnetzwerken dar. So ist zum Beispiel die Schule LZO Mitglied im Schulnetzwerk „Gesunde Schule“, wovon sowohl die Schule selbst als auch die Partnerschulen zu profitieren scheinen, denn durch die Vernetzung finden auch Themen und Entwicklungen anderer Schulen Eingang in den Erfahrungsraum der Schule LZO: *„In der Arbeitsgruppe ‚Gesundheit‘ hat natürlich die Sitzungsleitung unsere Kontaktperson ‚Gesundheit‘ – das ist, wenn du in diesem Netzwerk ‚Gesunde Schulen‘ bist, dann ist auch jemand ausgebildet und diese Person hat dann auch den Vorsitz von dieser Gruppe und hört auch von aussen, was gerade so herum ist“* (LZO). Schulnetzwerke fördern demzufolge auch die Öffnung nach aussen. Indem sie mit Expertinnen und Experten zusammenarbeiten und auf Expertenwissen zurückgreifen, wirken sie anregend im Hinblick auf weitere Entwicklungsschritte.

2b) Schulstufenbezogene und schulstufenübergreifende Vernetzung von Schulen

Schulen dieses Typus sind überzeugt davon, dass sie von der Vernetzung mit anderen Schulen profitieren können. Daher pflegen alle Schulleitungen der Anbindungsprofis regen Austausch und Kontakt mit anderen Schulleitenden der gleichen Stufe (Oberstufe): *„Ich fühle mich sehr vernetzt, eben wahrscheinlich, weil wir da Schulleitende haben, wo*

merken ‚Hey, zusammen geht es besser oder wie machst du das?‘ – ich muss doch nicht alles neu erfinden, es steht und fällt mit dem“ (LZO). Bei einigen von ihnen geht die Ambition zur Vernetzung sogar noch über die eigene Schulstufe hinaus, weshalb sie aus pädagogischen Überlegungen heraus ganz gezielt eine Fusion mit anderen Schulstufen (Kindergarten, Primarstufe) angestrebt haben (LNS, SZM). In diesen Schulen wird das Vorhandensein eines übergreifenden pädagogischen Raumes, der vom Kindergarten bis zur Vollendung der Oberstufenzeit reicht, proaktiv und ganz bewusst zur Umsetzung pädagogischer Prinzipien genutzt. Durch solche breiten Zusammenschlüsse sind die Schulen in der Lage, Kindern und Jugendlichen für eine sehr lange Zeit ihres Aufwachsens eine stabile Schulkultur zu gewährleisten.

Vernetzung und Autonomie

Auf die Frage, durch welche Einflüsse von aussen sich die Anbindungsprofis im Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern beeinflusst sehen, antworten sie unisono, dass sie sich in ihrer Handlungsautonomie kaum beeinflusst oder eingeschränkt fühlen würden. Sie verfügen alle über ein hoch ausgeprägtes Autonomieempfinden, was folgenden Aussage exemplarisch zeigt: *„Also ich habe das Gefühl, wir können in der Schule sehr selber prägen, was für eine Kultur von Handlungsmöglichkeiten wir leben. Da redet mir niemand rein im Sinne von ‚Du musst mehr Druck aufsetzen, oder strenger sein, oder das einfordern‘. Ich finde, wir haben sehr viel Freiheit auf der operativen Ebene“* (LZO). Zudem nehmen Anbindungsprofis Einflüsse oder Ansprüche von aussen nicht als hinderlich, sondern als hilfreiche Orientierungshilfe wahr:

Also wir haben einen Schulpräsidenten, wo wir wissen, Ausschulen macht er nicht. Schulpräsidenten haben ihren Ruf und es gibt solche, die fahren dir die harte Linie und die sagen dir ‚Jetzt ist einfach genug, den schulen wir aus‘, und wir wissen zum Beispiel bei unserem Präsidenten, der macht das nicht, weil der das grundsätzlich falsch findet. Das ist zum Beispiel etwas, wo ich denke, das leitet uns. (SZR)

Anforderungen von aussen werden nicht als Einschränkungen, sondern als Unterstützung gedeutet.

7.1.2.6 Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Dieser Bereich ist bei den Anbindungsprofis, den Vernetzern und den Delegierern der Risikoschülerinnen und Risikoschüler in seinen wesentlichen Grundzügen vergleichbar ausgestaltet. Daher erfolgt die Beschreibung nachfolgend stellvertretend für alle drei Typen.

Das Feld „Partizipation“ setzt sich aus den zwei Teilbereichen a) aussercurriculare Tätigkeiten und b) Mitsprache von Schülerinnen und Schülern bezüglich demokratischer Abläufe in der Schule zusammen. Bei allen drei Typen werden diese zwei Arbeitsbereiche aus-

reichend bearbeitet und entwickelt und weisen dabei die im Folgenden ausgeführten Beschaffenheit auf.

1) Aussercurriculare Angebote

Alle Schulen haben erkannt, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern ein breites, klassenübergreifendes Angebot an aussercurricularen Angeboten zur Verfügung stellen müssen, um damit ganz gezielt die Attraktivität des Schulbesuches zu steigern: *„Ja, also alle Klassen können teilnehmen und ich denke, das ist auch etwas, wo einfach Identität vermittelt und die Zugehörigkeit zum Schulhaus stärkt. [...] Wenn sie das Zeug zusammen machen, das fördert ihre Entwicklung und das ist auch gut für das Schulhaus“* (SZR). Die Entwicklung dieses aussercurricularen Bereiches wird an allen Schulen mit viel Engagement vorangetrieben und zeichnet sich durch zwei Kriterien aus: Das Angebot ist vielfältig und es enthält routinemäßige Anteile. Was die Vielfalt anbelangt, so bieten die Schulen Angebote aus drei unterschiedlichen Bereichen an. Zu den kulturellen Unternehmungen zählen regelmässigen Theater-, Opern- und Kinobesuche. Mit Angeboten aus dem erlebnispädagogischen Bereich – vom Klettern über Schneeschuh- und Hochtouren im Winter bis hin zu Ruder- und Velotagen im Sommer – verfolgen die Schulen vor allem das folgende naturnahe und gemeinschaftsorientierte Ziel: *„Je länger, desto mehr geht es darum, einfache Outdoor-Lager zu organisieren – weg vom Konsum und dafür etwas miteinander erleben“* (SZM). Mit zusätzlichen Angeboten im technischen Bereich wie Flughafen- oder Tunnelbesichtigungen, versuchen die Schulen zudem ganz bewusst, ein breites Angebot anzubieten, mit dem sie alle Schülerinnen und Schüler ihrer Schulen erreichen können: *„[...] damit diese Kinder, die nicht so auf Sport stehen, dass die auch etwas haben“* (SZR).

Was die routinemäßigen Anteile betrifft, so haben die Schulen dafür gesorgt, dass der Jahresablauf durch Rituale gegliedert wird: *„Erster Schultag mit Aufnahme in die Oberstufe und letzter Schultag mit Sommerfest, wo sie über den roten Teppich gehen. Das gibt es schon seit zehn Jahren und die wissen schon, wenn sie in die erste Klasse kommen, in der dritten gehen sie dann über den Teppich“* (SZR). Durch solche Übergangsrituale schaffen die Schulen für ihre Schülerinnen und Schüler Sicherheit und transparente Entwicklungseckpfeiler.

2) Mitsprache von Schülerinnen und Schülern bezüglich demokratischer Abläufe in der Schule

Im Gegensatz zum aussercurricularen Bereich, der von allen Schulen mit Enthusiasmus und Engagement verfolgt wird, bereitet dieser Bereich den Schulen mehr Mühe und die Schulleitenden bekunden Skepsis, was die Umsetzungserfolge betrifft. An allen Schulen sind die im Schulgesetz geforderten Formen der Partizipation von Schülerinnen und

Schülern wie Schülerparlament oder Schülerrat zwar etabliert worden, die Tauglichkeit dieser Instrumente wird jedoch überall gleichzeitig auch infrage gestellt:

Wir haben manchmal wirklich schwierige Situationen, je nachdem, was für wir Schülerkonstellationen haben. Wir haben letztes Jahr ganz wenig Probleme gehabt, es ist super gelaufen. Wir haben ein Schülerparlament gehabt, das hat gefegt, die haben wirklich extrem viel Gutes gemacht, das hat funktioniert, es hat Freude bereitet allen Beteiligten. Die sind draussen und jetzt haben wir einen schwierigen dritten Jahrgang. Das Schülerparlamentspräsidium ist chaotisch, die sind aber gewählt worden und das hat dann alles eine Wirkung auf das gesamte System. (LNS)

Anhand dieser Beschreibung wird ersichtlich, worauf sich die Skepsis der Schulleitenden vor allem bezieht: Der Bereich ist von den Schulleitenden nicht vollumfänglich plan-, steuer- und entwickelbar. Sie können zwar die Rahmenbedingungen vorgeben, wie diese jedoch ausgestaltet werden, liegt letztendlich nicht mehr in ihren Händen. Dieser Unsicherheitsfaktor führt die Schulleitungen zur folgenden Überlegung:

[...] wohin geht die [Partizipation; MD] und bis wohin ist sie auch im System implementiert. Wenn ich jetzt im Moment schaue, mit denen, wo im Schülerparlament sind, wie sie schon das, was sie eigentlich, also sei es einen Pausenkiosk zu organisieren, sei es die Anlässe, die sie machen, wie sehr sie Mühe haben, das überhaupt umzusetzen, dass es nachher irgendwo funktioniert und Freude macht. Dann ist es noch schwierig zu sehen, wie weit geht das, wie viel effektiv machbar ist, wie viel sind einfach Vorstellungen, wo wir haben. (LNS)

Anbindungsprofis, Vernetzer wie auch die Delegierer erkennen diese akteursabhängigen Schwierigkeiten und bemühen sich dennoch darum, diese Formen der Mitsprache als „echte“ Partizipationsmöglichkeiten anzubieten. Dies tun sie einerseits, indem sie Befragungen durchführen und so eruieren, wie hoch die Schülerinnen und Schüler ihren Bedarf an Partizipation einschätzen: „Wir haben Schülerbefragungen gemacht und so feststellen müssen, dass sie aus ihrer Warte eigentlich finden, im Bereich ‚Schulleben‘ sei es genug – sie wollen nicht mehr mitreden: Schülerparlament, das läuft, da haben sie das Gefühl, da kommen sie durch – das ist so der Prozess mit Entscheidungen, demokratische Abläufe – ja, das finden sie gut“ (LZO). Andererseits gewähren die Schulleitungen ihren Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich auch eine grosse Gestaltungsautonomie, indem sie ihnen finanzielle Mittel einräumen, über die sie selbstständig verfügen und entscheiden können:

Sie haben auch Geld für das Schülerparlament und können mit ihren Anliegen in die Schulkonferenz [Leitungsteam der Schule; MD] hineinkommen. Das gibt sehr glatte Sachen und ist wahnsinnig wichtig. Also ich denke, je ernster man Anliegen von Jugendlichen nimmt, umso eher wird man konfrontiert mit ihren ganz speziellen Geschichten und

so kann Entwicklung stattfinden. Die Jugendlichen erfahren, dass es Sicherheit gibt und das wirkt dann auch gegen das Klemmen in der Schule. (SUF)

Indem also die Schulleitenden auf diese Weise die Möglichkeit erschaffen, mitzureden und mitzugestalten, können sich die Schülerinnen und Schüler mehr mit ihrer Schule identifizieren und sehen auch mehr Sinn darin, anwesend zu sein.

Des Weiteren sind die Partizipationsmöglichkeiten an diesen Schulen auch symbolisch sichtbar: Von den Wahlen, die im Schulhaus angesetzt sind, zeugen Plakatsäulen, die von den Schülerinnen und Schülern aufgebaut wurden und an denen die Wahlversprechen der einzelnen Kandidatinnen und Kandidaten veröffentlicht werden. Schulleitende, die solche Formen echter Partizipation ermöglichen, machen die Erfahrung, dass die Schülerinnen und Schüler die ihnen zugestandene Freiheit auch tatsächlich nutzen können und sich eigenständig weiterentwickeln: *„Das Schülerparlament hat nun gefunden, wir wollen einen Winterball machen – und ich habe gefunden, ‚Ja, macht das und kommt in die Lehrersitzung und vertrittet das dort‘ – und nun findet dieser Ball nächste Woche statt und jeder darf kommen, unter der Bedingung, dass er Wiener Walzer tanzt und festlich angezogen ist“* (SUF). In dieser Aussage kommt zugleich ein weiteres Kriterium für die Umsetzung echter Partizipation zum Ausdruck: Den Schülerinnen und Schülern werden Freiheiten gewährt, sie werden bei der Ausgestaltung dieser Freiheiten aber nicht allein gelassen, sondern von der Schulleitung unterstützt und dazu aufgefordert, sich (vor dem Lehrteam) für ihre Rechte einzusetzen und diese zu verantworten.

Eine Form von Partizipation in diesem Teilbereich, die von allen Schulleitenden unisono als sehr wertvoll bezeichnet wird, ist die Arbeit mit Konfliktlotsinnen und Konfliktlotsen:

Etwas, wovon ich mir viel verspreche und ihnen das auch sage, dass sie einen grossen Beitrag leisten, sind Konfliktlotsen: Wir bilden pro Klasse zwei Schüler dazu aus, die werden wirklich gut gecoacht vom Schulsozialarbeiter, sodass sie sehr viele Konflikte eigentlich regeln können. Die protokollieren, was sie machen, und geben uns das ab und diese Form von Partizipation ist eine riesige Leistung, das ist in zunehmendem Masse von hoher Qualität und das finde ich richtig gut. Sie bekommen dafür eine Urkunde und die kann man dann auch der Bewerbung beilegen. (SZK)

Da diese Art der Schülermitwirkung für alle Schulleitenden eine echte Form von Partizipation darstellt, räumen sie ihren Schülerinnen und Schülern für die Teilnahme an den entsprechenden Programmen im normalen Schulalltag ganz bewusst viel Raum ein: *„Die Sitzungen machen wir bewusst während der Schulzeit und sie können aus der Klasse raus, auch um dem Gewicht zu geben und zu sagen, das ist genauso wertvoll wie Schule, wenn ihr so etwas macht, und das finden sie schon gut. Und das finde ich, geht für mich in die Partizipation, die den Namen auch verdient“* (SZR).

7.1.2.7 Partizipation von Eltern

Anbindungsprofis betreiben eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern schulabsenter Schülerinnen und Schüler. Dabei geht es ihnen vor allem darum, durch das Gespräch zu einer gemeinsamen, angemessenen pädagogischen Diagnose des schulabsenten Verhaltens zu finden. Die Haltung, die die Schulleitungen dabei den Eltern gegenüber einnehmen, ist durch eine Fürsorgeorientierung geprägt: *„Wenn ein Kind von meiner Klasse wieder krank ist und die Eltern wieder nicht angerufen haben, dann rufe ich an und frage, ist er noch immer krank. Oder – das ist einfach zum Teil lästig für die Eltern, aber gleichzeitig können sie das auch als fürsorglich erleben. Sodass sie auch merken, wir kümmern uns darum“* (SZR). Wenn nötig fungieren Schulleitungen dieses Typus bei Schwierigkeiten den Eltern gegenüber auch als „Coachs“ und versuchen – auch unter Einbezug anderer Disziplinen (zum Beispiel der Schulsozialarbeit) –, sie bei der Suche nach gangbaren Wegen zu unterstützen, die es ihnen ermöglichen, ihr schulabsentes Kind fit und ausgeschlafen in die Schule zu schicken: *„Wir müssen auch die Eltern viel mehr involvieren, auch wenn es aufwendig ist, aber wir müssen ihnen sagen, dass ihr Sohn mehr von ihnen braucht, dass ihre Tochter am Morgen noch nicht allein aufstehen kann, auch wenn sie eine Zweitsekschülerin ist, sie müssen jemanden organisieren, auch wenn sie Nachtschicht gehabt haben, der das Mädchen am Morgen aus dem Bett rausholt“* (SZM). Im Falle von massiv abwesenden Schülerinnen und Schülern leistet die Schule zunächst einmal sofortige Unterstützung, indem sie zum Beispiel die Schulsozialarbeit damit beauftragt, das betreffende Kind zu Hause aufzusuchen und aus dem Bett zu holen.

Den Schulleitenden geht es bei der Elternzusammenarbeit somit primär um die Erzeugung von Verständnis und um den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen. Daher sind diese Schulen bemüht, Arbeitsbündnisse zu errichten, die die Etablierung einer gemeinsamen Verantwortung von Schule und Elternhaus für schulabsente Schülerinnen und Schüler betonen: *„Ich bin so einfach der Meinung, die Schule übernimmt so viel – wir können nicht alles! Also es geht nur gemeinsam“* (LZO). Die Anbindungsprofis gehen auch in Extremfällen davon aus, dass die Verantwortung für gefährdete Risikoschülerinnen und Risikoschüler von beiden Seiten getragen werden muss, und arbeiten in schwierigen Fällen zum Beispiel regelmässig mit der Jugendfamilienberatung zusammen, und zwar indem sie gemeinsam mit dieser Stelle und den Eltern einen Dreiecksvertrag eingehen, der die Verantwortung auf alle drei Partner verteilt. Es wird somit keine trennende, verantwortungsdelegierende Haltung den Eltern gegenüber angestrebt.

Die Anbindungsprofis versuchen die Verantwortung jedoch nicht nur zwischen den beiden erwachsenen Akteursgruppen aufzuteilen, sondern fordern stets auch die betreffende Schülerin und Schüler selbst zur Mitverantwortungsübernahme auf und beziehen diese proaktiv ein: *„Ich versuche, so wie das ‚Wir-Gefühl‘ anzubringen – und das aber auch mit*

dem Schüler, mit der Schülerin, weil die gehören auch zu dem ‚wir‘. Wir können rundherum Purzelbäume schlagen – die Eltern, die Lehrpersonen, der Schulsozialarbeiter, die Schulleitung – wenn die Schülerin oder der Schüler nicht will, dann müssen wir wieder ganz woanders anfangen“ (LZO).

7.1.2.8 Professionelles Team

Dieser Bereich ist bei den Anbindungsprofis sehr gut entwickelt und stellt in ihren Schulen ein Fundament dar, von dem viele Entscheidungen und Entwicklungen ausgehen. Die Zusammenarbeit in den professionellen Teams ist auf eine ganz klare Art und Weise festgelegt, wobei sich diese Regelung daraus ergibt, wie die Teams organisiert sind, was unterschiedlich sein kann. So können die Lehrpersonen beispielsweise als Jahrgangsteams in pädagogischen Teams vernetzt sein: *„Also Zusammenarbeit im Jahrgang ist natürlich sehr eng, die arbeiten wirklich sehr eng zusammen und die haben wöchentlich ihre Teamsitzungen, weil sonst funktioniert es nicht, diesen Austausch braucht es natürlich“* (LNS). Daneben existieren aber auch themenbezogene Arbeitsgruppen (Arbeits- und Steuergruppen), die in Anlehnung an Rolff (2013) als professionelle Lerngemeinschaften bezeichnet werden könnten: *„Ja, wir sind ein bisschen speziell organisiert – das habe ich auch von der externen Schulevaluation hören müssen – weil wir fixe Arbeitsgruppen haben. Wir müssen daher nicht, wenn wir neue Themen oder Projekte haben, neue Gruppen bilden“* (LZO). Diese Gefässe funktionieren gut: die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen wird als selbstverständlich betrachtet, die Lehrpersonen arbeiten von sich aus (also ohne stetige Aufforderung der Schulleitung) in einer selbstständigen und autonomen Art und Weise miteinander und gelangen bei Routinefragen erst dann an die Schulleitung, wenn sie allein nicht mehr weiterkommen: *„Und sie erst zu uns kommen und sagen ‚Du, ich weiss nicht, was ich machen soll‘, nachdem sie es schon in einem pädagogischen Team diskutiert haben“* (SZM).

Die Zusammenarbeit in den professionellen Teams funktioniert bei den Anbindungsprofis deshalb so gut, weil die austauschorientierte Grundhaltung der Schulleitungen vor allem in diesen Gefässen gut zum Tragen kommt. Dabei legen die Schulleitungen den Schwerpunkt auf die beiden nachstehend aufgeführten Qualitätskriterien.

1) Etablierung diskursiver Aushandlungs- und Austauschprozesse

„Was ich erlebe, ist, wenn die Lehrpersonen sich austauschen, in Diskussion kommen, Dinge von einem Kollegen hören, dann nehmen sie sie auch ernst: Der ist ja auch ein Fachmann und wenn der das sagt, könnte ja etwas dran sein. Dann traue ich mich selbst vielleicht auch einmal, etwas zu machen, weil der hat mir gesagt, das ist mir gut gelungen. Das ist so ein bisschen der sanfte Druck, weil rundherum bewegt es sich ja – und dann kann ich mich ja auch nicht immer nur sperren. Durch das Immer-wieder-darüber-Reden

und Austauschen geht das in die Haltungsebene über – und das ist schlussendlich das Ziel“ (LZO).

2) Einbindung des Nachdenkens über pädagogische Themen in „freie“ Reflexionsprozesse

Die Schulleitungen dieses Typus gehen davon aus, dass bei Lehrpersonen eine angemessene Haltung gegenüber schulabsenten Schülerinnen und Schülern nur dann erreicht werden kann, wenn die Lehrpersonen über das Fehlen „ihrer“ Schülerinnen und Schüler frei sprechen können und dies im Team nicht als Zugeständnis einer persönlichen Unfähigkeit o.Ä. gewertet wird: *„Wegen der Unterstützung der Lehrpersonen untereinander, also wenn eine Lehrperson das Gefühl hat, bei mir schwänzen die Schüler und ich darf nicht über das reden, weil das präsentiert mich immer schlecht, dann ist das dieser Sache sicher nicht sehr dienlich“* (SZR). Wie aus Forschungsergebnissen zu Schulabsentismus hervorgeht, ist das Eingebundensein in „freie“ Austauschprozesse eine wichtige Voraussetzung für die Förderung der Reflexionskompetenz von Lehrpersonen. Auf diese Weise können sie dazu gebracht werden, sich von ihren subjektiven Alltagstheorien zu lösen und stattdessen professionellere Haltungen zu entwickeln, die für einen produktiven Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern förderlich sind (vgl. Berner et al., 2011, S. 62 ff.; Nairz-Wirth, Feldmann & Wendebourg, 2012).

7.1.2.9 Personalentwicklung

Anbindungsprofis trainieren und intensivieren die Wahrnehmung ihrer Lehrpersonen, zum Beispiel durch gezielte Weiterbildungen im Bereich der Früherkennung und Frühintervention. Die diesbezüglich gesteigerte Sensibilität fördert unter anderem auch den Mut, bei auffallenden Absenzen früher einzuschreiten, die eigene Wahrnehmung ernst zu nehmen und diese auch mitzuteilen. Weiterbildungen werden gezielt eingesetzt, um Personalentwicklung bzw. Professionalisierung der Lehrpersonen voranzutreiben. Dieser Arbeitsbereich ist deswegen so gut entwickelt, weil er den sechs nachfolgend erläuterten Kriterien entspricht.

1) Schulentwicklung als Ausgangspunkt für Weiterbildungen

Weiterbildungen entstehen nie im „luftleeren Raum“, sondern ergeben sich als Konsequenz aus der Gesamtschulentwicklung. Weiterbildungsthemen nehmen zum Beispiel Fragen der Unterrichtsentwicklung, mit denen die Schulen gerade beschäftigt sind, auf oder stammen aus den Netzwerken mit anderen Schulen. Sie können aber auch aus dem „Motto“ resultieren, das sich eine Schule als Entwicklungsziel gesetzt hat. Das Motto „Hinschauen, hingehen, hinsehen und gegebenenfalls handeln“ der Schule SZM beispielsweise hat sich dort über Jahre hinweg aufgebaut und wird in Weiterbildungen immer wieder

bearbeitet. So wurden über einen langen Zeitraum hinweg verschiedenste Themen und Strategien behandelt, die Lehrpersonen zu sensiblerem Hinschauen und besserem Handeln befähigen. Da es den Schulleitungen dadurch gelingt, herausfordernde Handlungssituationen des schulischen Alltags mit einem durch die Weiterbildung institutionalisierten Nachdenken über dieses Handeln zu koppeln, tragen sie wesentlich dazu bei, ein Handlungsfeld aufzubauen, in dem intelligentes bzw. professionelles Handeln möglich ist.

2) Professionalisierung durch Weiterbildung

Da die Schulleitenden ihre pädagogische Grundhaltung klar und eindeutig verfolgen, stellt der Bereich „Personalentwicklung“ (Professionalisierung durch Weiterbildung) eine Konsequenz der Orientierung an dieser Grundhaltung dar:

Das [die Orientierung an dieser Grundhaltung; MD] hat im Laufe der Jahre die Personalentwicklung bestimmt und zu Weiterbildungen geführt, dass das eigentlich von allen zusammen, das ist wie in Fleisch und Blut übergegangen, das ist gar keine Diskussion mehr, das ist irgendwie eine klare Haltung geworden, eine Kultur geworden. (LNS)

In diesen Schulen erachten die Lehrpersonen die Arbeit an bzw. die Beschäftigung mit Weiterbildungsthemen daher als selbstverständlich und notwendig und die Widerstände gegen Weiterbildungen – wie sie zum Beispiel bei den Hilflosen anzutreffen sind – lösen sich auf bzw. scheinen sich gar nicht erst zu entwickeln.

3) Festlegung von Weiterbildungsthemen durch Schulleitung und Lehrpersonen

Die Themen für die Weiterbildungen kommen sowohl von den Schulleitungen als auch von den Lehrpersonen: *„Das ist unterschiedlich – also Weiterbildungsthemen kommen natürlich teilweise von mir, wenn ich finde, da ist Handlungsbedarf, dann aus der wöchentlichen Schulkonferenz, wo ich nachfrage, und Themen aus dem Team kommen“* (LZO). Die Schulleitungen zeigen sich stets offen für Weiterbildungsthemen, die die Lehrpersonen einbringen, und prüfen diese Vorschläge sehr sorgfältig: *„Ich habe dies [Ansatz „Stärke statt Macht“; MD] von einer jungen Lehrerin gehört, die ist reingekommen und hat gefunden ‚Wollt ihr eine Weiterbildung machen, ich habe das Buch gelesen und ich finde es super‘. Und dann habe ich das Buch in den nächsten Ferien gelesen und dann gefunden, es ist wirklich spannend“* (SZM). In diesem konkreten Beispiel hat die Schulleitung mit interessierten Lehrpersonen einen Lesezirkel gegründet, in dessen Rahmen sie sich die grundlegenden Elemente des Ansatzes gemeinsam aneigneten, die sie später auch bei Weiterbildungen für das ganze Team in schulinternen Workshops umgesetzt haben. Dieses Beispiel zeigt gut, dass es den Schulleitungen der Anbindungsprofis gelingt, ihre Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen partizipieren zu lassen, wodurch Veränderungen nachhaltiger werden, weil sie von vielen Akteurinnen und Akteuren mitentwickelt und mitgetragen werden.

4) Praxisbezug der Weiterbildungen

Durch die Einbindung der Lehrpersonen in die Themenwahl von Weiterbildungen geht der von den Lehrpersonen stets geforderte Praxisbezug nicht verloren: *„Ich bin froh, das nicht alleine bestimmen zu müssen, weil ich würde sonst vielleicht an der Praxis vorbei, also an dem, wo wirklich aus dem Lehrerteam kommt“* (LZO).

5) Nachhaltige Weiterbildungsthemen

Bei Themen, die die Schulleitungen selbst einbringen, versuchen sie, ihren Lehrpersonen ein Angebot zu unterbreiten, mit dem sie sich selbst identifizieren können und das sie gleichzeitig auch als sinnvoll für die Arbeit ihrer Lehrpersonen erachten. Den Schulleitungen ist es sehr wichtig, dass die Weiterbildungen gelingen. Daher suchen sie mit sehr viel Engagement und Beharrlichkeit nach interessanten Fortbildungen, womit sie tatsächlich auch beträchtlichen Erfolg haben: *„Unterdessen führt fast ein Drittel vom Team noch Coaching und Fallbesprechungen selber mit diesem psychologischen Institut weiter. Man konnte sich freiwillig anmelden, die Lehrpersonen zahlen die Hälfte und die Schulleitung zahlt die Hälfte, einfach weil wir finden, es lohnt sich, in etwas zu investieren, wie da hier, weil der Fokus positiv ist“* (SZM).

6) Vorbildrolle der Schulleitung

Auch in diesem Bereich wenden die Schulleitungen das Prinzip „Vorzeigen – Nachmachens“ an, da sie sich selbst stetig weiterbilden.

7.1.3 Die Vernetzer

Dieser Typus setzt sich aus den beiden Vergleichsdimensionen „Kompetente systemische Entwicklungsorientierung“ und „Schulverantwortungsorientierte Haltung“ zusammen, was zu folgender typusspezifischer Ausprägung führt: Aufgrund der intensiven und kompetenten Entwicklungsarbeit, die dieser Typus leistet, hat er insgesamt ein professionelles-pädagogisches Feld errichtet, in dem sämtliche Arbeitsbereiche, mit denen Schulabsentismus angemessen begegnet werden kann, weitreichend entwickelt sind. Entsprechend wird die Verantwortlichkeit bezüglich der Entstehung und Verfestigung von Schulabsentismus weitestgehend anerkannt: Absentismusprophylaxe wird sowohl explizit als neue Aufgabe von Schule wahrgenommen als auch umgesetzt. Aufgrund der temporären Schwerpunktsetzung in der Schulentwicklungsstrategie (Fokus liegt auf der Vernetzung der Schule mit anderen Systemen), die diese Schulen vornehmen, wird der Bereich der Unterrichtsentwicklung vernachlässigt. Da die Schulen diese Schwäche aber erkennen und benennen, ist zu erwarten, dass sie durch zukünftige Entwicklungsarbeit auch in diesem Bereich zu Formen (methodische Vielfalt, individuelles Lernens etc.) gelangen, mit denen die (schulabsente) Schülerinnen und Schüler angemessen unterstützen können.

Durch ihre integrierende Grundhaltung, die vor allem in der Etablierung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit von Schule und Eltern für gefährdete Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck kommt, tragen sie viel zur Verminderung von Schulabsentismus bei. Wie die Anbindungsprofis stellen sich die Vernetzer der Verantwortung, die sie bezüglich der Aufgabe „Schulabsentismus“ haben, anstatt diese an andere schulische Akteurinnen und Akteure (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen) zu delegieren. Die relative Gestaltungsautonomie der Vernetzer wird dabei nur durch das Eingebundensein in Netzwerke etwas eingeschränkt. Nicht festzustellen ist an diesen Schulen Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern.

7.1.3.1 Monitoring

Die Vernetzer verfügen über ähnlich elaborierte Monitoringsysteme wie die Anbindungsprofis. Ihre Monitoringsystem weisen jedoch einige „vernetzungstypische“ Ausprägungen auf.

Da es innerhalb des Schulkreises, in dem sich die Schule befindet, zu einer massiven Häufung von Absentismusfällen gekommen war, entwickelten die Schulen dieses Schulkreises innerhalb der letzten zwei Jahre ein gemeinsames Absenzensystem: *„Der Schulkreis ist ein riesiger ‚Töff‘, wir haben über 6000 Kinder und das heisst, dass hier im Jahr viele Fälle zusammenkommen – das ist schon fast zur Tagesordnung geworden. Und wenn da so eine Thematik hochskaliert, dann muss sich die Schulpflege damit beschäftigen“* (SZK). Ganz konkret wurde von der Kreisschulpflege als Reaktion auf Absentismus eine Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Schulpflege, der Schulleitungen und der Lehrpersonen gebildet und folgender Prozess definiert: Die Ausgangslage jedes Handlungsprozesses bildet zuerst die Überlegung, um welche Form von Schulabsentismus es sich zu handeln scheint: *„Also es gibt eine Unterlage zur Begrifflichkeit, wo die Absenzen auch definiert sind: Wiederholte Absenzen, Schwänzen, Absenzen von bestimmten Fächern oder von bestimmten Tagen, Absenzen bei bestimmten Lehrpersonen, Absenzen aufgrund gruppenspezifischer Prozesse im Klassenzimmer, Absenzen aufgrund von Problemen im sozialen Umfeld oder psychische Gründe“* (SZK). Als Nächstes sucht die betreffende Lehrperson das Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler, wobei sie versucht, den Gründen für das Fernbleiben vom Unterricht genauer auf die Spur zu kommen. Zu diesem Zweck wird beim Gespräch ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, der eigens dafür entworfen wurde. Die Ergebnisse des Gesprächs werden daraufhin im Lehrteam besprochen, wonach eine gemeinsame Einschätzung des Falles vorgenommen wird. Je nachdem, zu welchen Ergebnissen diese Diskussionsrunde gelangt, wird dann der nächste Schritt eingeleitet: Einbeziehung des Schulpsychologischen Dienstes, der Schulsozialarbeit oder des Integrationsteams (Schulärztin/Schularzt,

Heilpädagogin/Heilpädagoge, DAZ-Lehrperson). Zusammen mit den Lehrpersonen und der Schulleitung entscheiden diese Expertinnen und Experten schliesslich, ob eine Vereinbarung von Zielen und Massnahmen im jeweiligen Fall erfolgsversprechend ist oder nicht. Wenn dies der Fall zu sein scheint, werden am runden Tisch gemeinsam mit den Eltern und den betreffenden Schülerinnen und Schülern Ziele vereinbart und Massnahmen zur Unterstützung – je nach Situation – der Schülerinnen und Schüler, Eltern und/oder Lehrpersonen festgelegt, die nach vier Wochen gemeinsam evaluiert werden.

Anhand dieses gemeinschaftlichen Monitoringsystems lassen sich die Vor- und Nachteile, die die Mitgliedschaft einer Schule in einem solchen Netzwerk mit sich bringt, gut aufzeigen. Der Anstoss zur Entwicklung eines schulhausübergreifenden Monitoringsystems resultiert hier aus der engmaschigen Vernetzung der Schulen des betreffenden Schulkreises. Die intensive Kommunikation zwischen den einzelnen Schulhäusern machte das Problem der sich häufenden Abwesenheiten sichtbar und führte zu einer gezielten und produktiven Bearbeitung und Regelung dieses Problems. Die Motivation und die Kraft zur Entwicklung resultierten aus der Vernetzung der Schulhäuser, weshalb die Vernetzung klar als Ressource genutzt wird. Gleichzeitig ergeben sich aus dieser engen Zusammenarbeit aber auch gewisse Nachteile, die für den Umgang mit Absentismus ganz konkret folgendermassen aussehen: *„Also man ist da integriert, man ist dabei und als Schulleitung hat man eine hohe Mitbestimmung in diesen Prozessen. Aber wir können da nicht einen Eigenlauf machen, bei Absentismus oder so, sondern wir sind da verpflichtet, die Prozesse einzuhalten, sonst bekommen wir einen ‚Rüffel‘, wenn wir plötzlich einen Fall völlig anders handhaben, als wir das abgemacht haben“* (SZK). Die Vernetzung scheint somit die Gestaltungsfreiheit der Schulleitung bei der Handhabung von Absentismus zu beeinträchtigen. Trotzdem scheinen die Vorteile zu überwiegen, denn: *„Wir wissen, dass es auch andere Schulanlagen gibt, die wahrscheinlich mit dem gleichen Wasser kochen und an den gleichen Problemen nagen, deshalb versuchen wir miteinander Lösungen zu suchen“* (SZK). Insgesamt gesehen erweist sich Vernetzung daher vorwiegend als hilfreich, auch wenn sie Autonomie der einzelnen Akteurinnen und Akteure beeinträchtigen kann.

7.1.3.2 Schulklima

Schulen dieses Typus sehen es als prioritäre Aufgabe an, ein gutes Schulklima zu schaffen, das nach Ansicht der Schulleitungen vor allem aus einer guten Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen wie auch zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung resultiert, wie die folgenden beiden Aussagen zeigen:

Personalentwicklung und Team – das hängt ja zusammen mit positivem Schul- und Lernklima, wo ich denke, das ist die Arbeit einer Schulleitung letztendlich. (LWW)

Gute Leitung und gute Zusammenarbeit muss sein, ohne läuft es nicht. Also, wenn zu viele Ressourcen gebunden werden von den Lernenden, weil die Leitungsgeschichte und das Zusammenleben im Team nicht funktioniert, dann ist ein positives Schul- und Lernklima nicht möglich. Das ist das Gleiche, wie wenn Eheleute Krach haben, das spüren die Kinder: In der Qualität von Familie werden dann Energien gebunden. (SUF)

An diesen Schulen wird somit der aus der Schulklimaforschung bekannte Ansatz verfolgt, wonach eine hohe Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen zugleich immer auch eine positive Auswirkung auf die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern hat (vgl. Fend, 1998, S. 104 ff.). Schulleitungen dieses Typus versuchen aufgrund ihres Vernetzungsbewusstseins das positive Schulklima vor allem dadurch zu sichern, indem sie grossen Wert auf eine positive Ausgestaltung der Beziehungen zwischen allen Akteurinnen und Akteuren legen.

1) Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

In diesen Schulen finden zwar nicht wie bei den Anbindungsprofis institutionalisierte Gespräche zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern über das Lernen statt, aber aufgrund des Vernetzungsbewusstseins haben sich andere, nicht lernbezogene Formen von Gesprächen bzw. Interaktionen entwickelt (Entwicklungstools). In einer Schule wird zum Beispiel das Tool „Sitting in“ für die individuelle Arbeit zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern eingesetzt. Das Prinzip dieses Instruments besteht darin, dass sich zwei Menschen für drei Minuten zusammensetzen und derjenige, für den dieses Instrument angewandt wird, in dieser Zeit erzählen oder tun kann, was er will. Die Schulleitung, die den Einsatz dieses Tools von ihrem Team verlangt, strebt dadurch vor allem einen Haltungswandel bei ihren Lehrpersonen bezüglich schwieriger und auch schulabsenter Schülerinnen und Schüler an: *„[...] und für Lehrer ist das einfach sehr wirksam, weil Lehrer im Geschehen drinnen, die verstricken sich leicht in so Machtkämpfe bei Auseinandersetzungen mit Schülern. Und ‚Sitting in‘, das ist einfach mal das Gegenteil, das ist wie eine paradoxe Intervention, es ist Ruhe. Das heisst, der Lehrer kann drei Minuten lang den Schüler ganz genau beobachten und er wird an dem Kind Sachen entdecken, wo er sonst nie entdeckt“* (LWW).

Schulen dieses Typus versuchen zudem, schulabsentismusgefährdete Schülerinnen und Schüler durch eine engere Anbindung an unterschiedliche erwachsene Akteurinnen und Akteure im Feld zu halten: *„Wenn er ja nie in der Schule ist, dann haben wir für ihn den Schulsozialarbeiter, dann haben wir für ihn DAZ, also Deutsch als Zweitsprache, ein paar Stunden und so – versuchen wenigstens, dass er so wie inselweise in der Schule ist“* (LWW). Wie an den Schulen der Anbindungsprofis sind die Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern generell von einer unterstützenden

Haltung getragen. Auch an den Schulen der Vernetzer ereignen sich keine Absenzen aufgrund von Ängsten, die Schülerinnen und Schüler vor ihren Lehrpersonen haben.

2) Beziehung zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen

An den Schulen herrscht ein gutes Verhältnis zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen und es ist keine trennende Distanz zwischen den beiden schulischen Akteuren – so wie dies bei den Hilflosen zur Sprache kommt – bemerkbar. Das gute Verhältnis gleicht dem guten Verhältnis, das auch bei den Anbindungsprofis zu finden ist. Auch die Schulleitungen dieses Typus verlangen von ihren Lehrpersonen ganz klar eine Mitarbeit in allen Schulentwicklungsbereichen: *„Die müssen meine Haltung spüren und hören und sehen. [...] Also sie müssen wissen, X [Vorname der Schulleitung; MD] geht in diese Richtung, und ich will in diese Richtung und in diese Richtung gehen wir“* (LWW). Die klare Aufforderung zur Mitarbeit führt an allen Schulen dieses Typus dazu, dass es der Schulleitung gelingt, die Lehrpersonen für die gemeinsame Entwicklungsarbeit mit ins Boot zu holen: *„Ja – ich habe einfach gemerkt, das Team hat dann am Anfang gefunden, ‚Was, das willst du jetzt auch noch machen‘ – und nachher hiess es, ‚Ja, das müssen wir unbedingt so weitermachen“* (SUF). In allen Schulen dieses Typus führt die klare Aufforderung zur Mitarbeit in Schulentwicklungsprozessen zu einem guten Arbeitsverhältnis zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen: *„Also es ist zumindest so – von Aussenstehenden wird unsere Zusammenarbeit als sehr konstruktiv und als sehr interessiert wahrgenommen. Wenn ein Schulpflegemitglied schauen kommt und uns mit anderen Schulen vergleicht, dann heisst es, bei uns sieht man ein konstruktives Zusammenarbeiten und kein Unterlaufen“* (SZK). Dieser Erfolg ist auch darauf zurückzuführen, dass die Schulentwicklungsstrategie der Schulleitungen mitunter sehr stark von ihrem Vernetzungsbewusstsein getragen wird, wie folgendes Beispiel deutlich zeigt: Eine Schulleitung dieses Typus, die über einen betriebswirtschaftlichen Hintergrund verfügt, verwendet für sich selbst nicht die Bezeichnung „Vorgesetzter“, sondern nennt sich „Vorgenetzter“:

Ich schaue mich als ‚Vorgenetzter‘ an und in diesem Sinne suche ich eigentlich Mitunternehmer – wenn ich Mitunternehmer habe, dann haben die sehr viel Verantwortung und ich denke, so hat man den Vorteil, gerade bei Problemgeschichten, dass man ganz schnell das Vier-Augen-Prinzip bekommt und das ist dann einfach eine Ressource mehr: Jedes Paar Augen ist eine Ressource mehr, wenn es um so Problemstellungen wie Schwänzen geht. (SUF)

Gleich wie den Anbindungsprofis wirkt sich auch bei den Vernetzern gemeinsam unternommene Schulentwicklung anwesenheitsfördernd auf die Akteursgruppe der Lehrpersonen aus, da keine der Schulleitungen dieses Typus bei ihren Lehrpersonen Absentismus feststellen kann: *„Lehrerabsentismus – kann ich jetzt so nicht sagen, weil ich habe eigentlich ein Team, wo eine sehr hohe Präsenz hat“* (SZK). Eine weitere Schulleitung äussert

sich zu diesem Punkt wie folgt: *„Ich habe vier kranke Leute gehabt, also weniger, wo ich gegangen bin, es hat sich eindeutig gebessert, das ist auch der Schulverwaltung aufgefallen, die gesagt hat ‚Du, du hast eindeutig weniger kranke Lehrer‘“* (LWW).

3) Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern

Gemäss der Ansicht der Schulleitungen dieses Typus sind Absenzen von Schülerinnen und Schülern an ihren Schulen nicht auf ein unsicheres Disziplinsystem zurückzuführen, was plausibel erscheint, da Vernetzer über ein ähnlich gut elaboriertes Disziplinarsystem verfügen wie die Anbindungsprofis. Dennoch ist auch an diesen Schulen Mobbing unter Schülerinnen und Schülern, das zu Absenzen führt, ein Thema:

Also ich denke, die angstinduzierte Schulverweigerung ist da – Mobbinggeschichten natürlich ganz extrem – das hat man bis zur dritten Sek. Also die Angst vor der Klasse ist ganz gross – die Angst vor Lehrpersonen weniger – das war früher einmal, heute sind es andere Geschichten. Heute machen Jugendliche sehr gewaltige Geschichten gegeneinander im Internet, die dann bis zum Staatsanwalt führen. (SUF)

Unisono berichten die Schulleitungen von den Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind, weil die Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlichster Ängste vor anderen Jugendlichen den Weg in die Schule nicht finden: *„Also letztes Jahr haben wir einen Schüler gehabt, der hat sich über drei Wochen lang der Schule entzogen, bis man herausgefunden hat, dass er hier nicht angekommen ist, weil er sich im Keller im Elternhaus versteckt hat!“* (SUF). Vernetzer-Schulen schenken dieser Form von angstinduziertem Absentismus viel Beachtung und versuchen mittels unterschiedlicher Massnahmen, die Schülerinnen und Schüler zurück in die Schule zu bringen. So betrauen sie für den Schulweg manchmal sogar pädagogisches Personal (Schulsozialarbeit, Heilpädagogik) damit, die betreffenden Schülerinnen und Schüler zu Hause abzuholen. Die Betreuungspersonen begleiten die Schülerinnen und Schüler dann so lange, bis diese in der Lage sind, wieder allein in die Schule zu gehen. Wenn dies gelungen ist, werden mitunter Unterstützungstools installiert, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen sollen, auch tatsächlich in der Schule zu bleiben. Dabei wird aufgrund des ausgeprägten Vernetzungsbewusstseins, das sich nicht nur auf die systemische Ebene bezieht, sondern auch die Vernetzung innerhalb der Schule und somit auch zwischen den Schülerinnen und Schülern selbst in den Blick nimmt, Wert darauf gelegt, den Teufelskreis, der durch das viele Fehlen entsteht, zu durchbrechen:

Aber ich denke, es hat wirklich immer einen Teil, dass die Kinder nicht vernetzt sind in einer Klasse, dass sie einfach, man kann sagen, sie werden gemobbt, aber de facto haben sie natürlich ihren Anteil auch. Und je weniger sie dann kommen, desto weniger sind sie vernetzt und das ist der Teufelskreislauf, wo wir immer kämpfen in der Schule. (LWW)

In einem konkreten Fall versucht die Schulleitung, absenten Schülerinnen und Schülern mithilfe des Tools „No Blame Approach“ (vgl. Blum & Beck, 2012) dabei zu helfen, sich besser in die Klasse zu integrieren. Dazu werden Mitschülerinnen und Mitschüler als Hilfsgruppen herangezogen, die eigene Ideen entwickeln, mit denen sie das gefährdete Klassenmitglied unterstützen können. Die Wirksamkeit dieses Tools steht und fällt gemäss der Schulleitung jedoch mit der Anwesenheit in der Schule, denn wenn die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler nicht kommt, bleibt auch ein noch so gut entwickeltes Instrument wirkungslos: „[...] *aber es nützt mir dann wie nicht, wenn das Kind nicht in die Schule kommt, dann kann ich immer versuchen, integrieren und dann ist er wieder weg. Es ist dann wie ein bisschen Sandburg bauen und das Meer spült es jedes Mal wieder weg: Das ist auch sehr ermüdend*“ (LWW).

7.1.3.3 Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung

Vernetzer-Schulen haben – im Gegensatz zu den Anbindungsprofis – bis anhin noch keine besonderen Massnahmen eingesetzt, die der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung dienen könnten. Infolge der mangelnden Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrens und Lernens hat auch noch keine angemessene Reflexion der Leistungserwartungen im Team stattgefunden. Eine Klärung, die festlegt, welche Orientierung bevorzugt bzw. als Norm des Teams angestrebt werden sollte, muss erst noch erfolgen. Eine angemessene Orientierung am Disziplinverhalten der Schülerinnen und Schüler manifestiert sich in Form der elaborierten Monitoringsysteme (vgl. Kapitel 7.1.3.1) sowie im guten Schulklima (vgl. Kapitel 7.1.3.2).

7.1.3.4 Lehren und Lernen

Schulen dieses Typus gehen die Entwicklung des Unterrichts erst an, nachdem andere, ihnen für den Moment wichtiger erscheinende Bereiche ausreichend entwickelt sind:

Wir haben vor vier Jahren von dieser Idee der neuen Autorität gehört und dann sind etwa zehn Schulleitungen, zusammen mit der Schulpräsidentin und der Vizepräsidentin, dorthin gegangen. Und dann sind wir wirklich begeistert gewesen und haben das Gefühl gehabt, das könnte ein neuer Ansatz sein. Da sind wir völlig auf der Welle der Unterrichtsentwicklung gewesen – also alle Lehrer haben eine Woche einen Kurs gehabt, wo sie kooperative Lernformen gelernt haben, also Möglichkeiten, um den Unterricht zu entwickeln. Und jetzt kommt EMU – ich bin völlig offen für dieses Thema – aber ich will, dass diese andere Sache mit der neuen Autorität zuerst wirklich gedeiht. Die muss irgendwie zuerst einmal einen richtigen Nährboden haben, dass die Pflanzen wachsen können, sonst ist es meines Erachtens wie gefährdet. (SZK)

Vernetzer-Schulen verfolgen einen Ansatz, der darin besteht, dass sie sich nach einer Diagnose der eigenen Rahmenbedingungen für diejenige Entwicklungsstrategie entscheiden, die ihnen am geeignetsten erscheint, um aufkommenden Problemen – zu denen

auch Schulabsentismus gehört – entgegenzuwirken (vgl. Visser, 2000). Schulen dieses Typus erklären Schulabsentismus vor allem als Problem einer mangelnden Vernetzung der schulischen Akteurinnen und Akteure untereinander und nicht als das Resultat von Unterrichtsstilen. Daher arbeiten sie stark an diesem Aspekt, übersehen dabei jedoch nicht, dass diesem einseitigen Entwicklungsschub die Entwicklung anderer Bereiche nachfolgen muss:

Jetzt haben wir wie die Strukturen – deshalb ist jetzt nach drei Jahren das Schulführungshandbuch entstanden: Da haben wir alle Prozesse abgebildet, die hier drinnen stattfinden. Es ist schon Knochenarbeit gewesen, aber jetzt haben wir es hinter uns und wir laufen extrem gut und jetzt können wir den Fokus auf Schulentwicklung legen: Bis jetzt ist der Fokus auf Teamentwicklung gelegen und jetzt geht es weiter zu Unterrichtsentwicklung. (SUF)

Den Schulleitungen ist die Entwicklung der Unterrichtsebene sehr wohl ein Anliegen. Zur Aufdeckung der Schwächen in diesem Bereich nutzen sie ihren „Vernetzungsfokus“ und befragen ihre Schülerinnen und Schüler – ganz im Sinne der von Hattie (2013) geforderten Evaluation des Unterrichts – zu ihrer Zufriedenheit mit dem Unterricht an ihrer Schule. Durch diese Evaluationen kommen die Schwachpunkte klar zum Vorschein und den Schulleitungen dieses Typus ist klar, dass sie diese in Zukunft angehen müssen:

Wir haben jetzt gerade eine interne Schülerbefragung gemacht über die ganze Schule und mit 448 Antworten ist klar herausgekommen, dass die Mehrheit vom Unterrichtsgeschehen hier frontal passiert und direkt gesteuert ist. Im Grunde genommen ist das eigenverantwortliche Lernen noch nicht gut umgesetzt und infolgedessen ist der Schüler häufig nicht in der Lage, sein eigenes Lernen reflektieren zu können – es ist mir schon klar, mit diesem eigenverantwortlichem Lernen, da müssen wir einen Weg machen. (SUF).

Es sind somit genau die bei den Anbindungsprofis bereits sehr gut entwickelten Bereiche (Methodenvielfalt als Norm des Kollegiums, Förderung des eigenständigen Lernens in individuellen Lernsettings), die bei den Vernetzern erst noch bearbeitet werden müssen.

Gleichwohl ist es allerdings nicht so, dass die Schulleitungen die Entwicklung des Unterrichts – auch bezogen auf die Prävention von Schulabsentismus – bis anhin vollkommen ausser Acht gelassen hätten. Da ihnen klar ist, dass Jugendliche, die keine Aufmerksamkeit erhalten, auch keinen Grund haben, in die Schule zu kommen, arbeiten sie mit ihren Lehrpersonen an einer Optimierung der Schülerwahrnehmung (LWW). Zudem legen sie beim frontal gehaltenen Unterricht ihren Fokus auf das Klassenmanagement, denn auch die Optimierung des Klassenmanagements trägt erwiesenermassen zur Verminderung von schulabsentem Verhalten bei (vgl. Hillenbrand, 2009, S. 182):

Also heute Morgen habe ich gerade eine Lehrperson besucht, die macht es eigentlich sehr gut, aber wenn Schüler früher fertig sind, dann hat sie nicht etwas, wo die Schüler beschäftigt sind, und ich denke, das ist ein wesentliches Manko bei ihr, weil es hängen manche Schüler ab und sind weg. (LWW)

Mit Blick auf eine verstärkte Absentismusprophylaxe müssen die Vernetzer zukünftig mehr Energie in die Unterrichtsentwicklung investieren. Wie sich jedoch zeigt, sehen die Schulen dieses Typus diesbezüglich selbst schon einen klaren Entwicklungsbedarf und werden die Bearbeitung dieses Bereiches entsprechend in Angriff nehmen. Da nächste Schritte bereits eingeleitet sind, scheint es sich dabei nicht um Lippenbekenntnisse zu handeln. In einer Schule steht das Thema „Unterrichtsentwicklung“ beispielsweise als nächstes Legislaturziel fest: *„Wir müssen bis November das neue Schulprogramm für die nächsten vier Jahre haben und wir haben auch im Team klar gesagt, wir wollen dieses eigenverantwortliche Lernen fördern. Wir wollen es insbesondere verknüpfen mit der Kompetenzorientierung und mit Lehrplan 21“* (SUF).

7.1.3.5 Vernetzung

Dieser Bereich ist bei den Vernetzern ähnlich elaboriert entwickelt wie bei den Anbindungsprofis: Auch die Schulleitungen dieses Typus treiben die Entwicklung der beiden Teilbereiche (interdisziplinäre Vernetzung und Vernetzung mit anderen Schulen) voran. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass die Vernetzer von der hohen Wirkkraft von vernetzten Arbeitsweisen in einem so hohen Ausmass überzeugt sind, dass sie davon ausgehen, dass bestimmte pädagogische Problemstellungen – zu denen auch Schulabsentismus zählt – *nur gemeinsam* mit anderen Akteurinnen und Akteuren gelöst werden können:

[...] weil ich denke, letztendlich das mit dem Schwänzen, das ist immer multifaktoriell und da müssen Fachleute zusammenarbeiten, da muss man interdisziplinär, sonst kommt man da nicht weit, da bin ich überzeugt. Also man muss eine medizinische Sicht, man muss eine psychologische Sicht, man muss eine pädagogische Sicht, ich denke, es geht einfach nicht anders, all die – da bin ich überzeugt – alle die schwierigen Geschichten, wo wir in der Schule haben, und da zähle ich wirklich den Absentismus dazu, das können wir nur, indem wir einfach vernetzen. (LWW)

Während sich die Anbindungsprofis bei jeglicher Form von interdisziplinärer Zusammenarbeit stets als fallverantwortlich und federführend betrachten, führt die gemeinschaftsorientierte Perspektive der Vernetzer zur Auffassung einer Verantwortungsteilung. Für die Schule selbst hat dies allerdings immer ambivalente Auswirkungen: Während der gemeinsamen interdisziplinären und schulübergreifenden Bearbeitung eines Problems einerseits entwicklungsfördernde Kraft innewohnt, beeinträchtigt sie andererseits immer auch das Autonomiehandeln der Einzelschule. Auf die Frage, welche Einflüsse von aus-

sen den Umgang der Schule mit Schulabsentismus determinieren würden, antwortet eine der Schulleitungen zum Beispiel folgendermassen: *„Bei dieser Problemstellung – also eben da hat man einen Schulpsychologischen Dienst, eine Fachstelle Sonderpädagogik, einen Schulsozialarbeiter – das ist sehr vernetzt. Da unterhält man extrem ein Netzwerk, da ist man extrem nicht autonom“* (SUF). Aus der engmaschigen Vernetzung resultieren somit – wie sich dies zuvor bereits im Bereich „Monitoring“ (vgl. Kapitel 7.1.3.1) gezeigt hat – sowohl Vor- als auch Nachteile. Die Vorteile, die sich aus der engen Vernetzung ergeben, bestehen darin, dass Problemlösungen gemeinsam entworfen werden können und durch den verstärkten Dialog ein grösseres Bewusstsein für gemeinsame Problemstellungen erzeugt wird: *„Also hier ist es den Fachleuten viel klarer, dass die [schulabsente Schülerinnen und Schüler; MD] nicht einfach faule Hunde sind oder die Eltern nicht schauen“* (LWW). Zudem können interdisziplinäre Gremien als Think-Tanks genutzt werden, die den schulischen Akteurinnen und Akteuren dabei helfen, über ihren eigenen Tellerrand hinauszusehen und erweiterte Lösungsstrategien zu entwickeln:

Wenn ich dort [im Rahmen von verschiedenen städtischen Angeboten; MD] mit spannenden Leuten zusammensitze, dann kann man schauen und sagen ‚Ja gut Herr X, wenn das an Ihrer Stelle so ist, aber wenn das jetzt in der Schule so ist- und wie könnte man das jetzt besser machen?‘ – und so entwickelt man natürlich Sachen. (LWW)

Der grösste Nachteil der engen Vernetzung liegt darin, dass man nicht so schnell, flexibel und autonom handeln kann, wie wenn man keinem Netzwerk verpflichtet wäre. Doch trotz dieser Einengung des Handlungsspielraumes orientieren sich die Schulleitungen an den Vorteilen, die der Vernetzungsansatz mit sich bringt, und treiben den Aufbau der interdisziplinären Vernetzung mit grosser Zielstrebigkeit voran:

Und ich meine, das muss ich jetzt halt aufbauen – ich muss die Vernetzung aufbauen. Also ich habe ein interdisziplinäres Fachteam, wo sich alle Monate trifft, dann habe ich die Schulpsychologin dabei, dann habe ich die Schulsozialarbeiterin dabei, ich habe die IF-Lehrer dabei, ja – ich muss das hier alles wieder aufbauen. (LWW)

Neben der interdisziplinären Vernetzung treiben die Schulleitungen auch die Vernetzung mit Schulleiterinnen und Schulleitern aller Stufen voran. Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Schulleitungen des Typus Vernetzung als sehr wichtig und sinnvoll erachten, vor allem weil ihnen die Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren dabei hilft, die eigene Arbeit zu erleichtern und zu optimieren. Während bei den Anbindungsprofis die Vernetzung mit anderen Disziplinen primär der direkten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern dienen soll, profitieren die Schülerinnen und Schüler bei den Vernetzern indirekt durch die optimierte Arbeitsweise. Die Vernetzungsarbeit der Vernetzer ist systematisch und langfristig angelegt und wird zielorientiert angegangen. Ihnen gelingt sowohl die innerschulische Vernetzung als auch die Vernetzung mit ausser-

schulischen Akteurinnen und Akteuren. Im Unterschied zu den Anbindungsprofis bleibt die Schule bei den Vernetzern jedoch nicht immer fallführend, sondern sucht eine geteilte Verantwortung.

7.1.3.6 Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Dieses Feld ähnelt dem Feld, das die Anbindungsprofis aufgebaut haben, und wurde in Kapitel 7.1.2.6 stellvertretend bereits beschrieben.

7.1.3.7 Partizipation von Eltern

Aus dem systemischen Ansatz, den die Vernetzer verfolgen, resultiert die Schwerpunktsetzung in der Elternarbeit gleichsam von selbst:

Das ist das grosse Thema in unserem Schulkreis, das heisst „Stärke statt Macht“ oder „Neue Autorität“ – da sind wir dran im ganzen Schulkreis, dass wir das zum Thema machen. Da geht es letzten Endes darum, dass wir die Eltern stärken, also das ganze System stärken durch Zusammenarbeit – dass wir in solchen Fällen einfach miteinander schauen können, wer braucht Hilfe, wer braucht welche Unterstützung. (SZK)

Ausschlaggebend für die Entwicklung dieses Ansatzes waren schwierige Erfahrungen – auch rund um die Thematik schulabsenter Schülerinnen und Schüler –, die gezeigt hatten, dass die Schulen ohne eine Zusammenarbeit mit den Eltern nicht zu konstruktiven Lösungen kommen konnten. So berichtet eine Schulleitung vom Fall einer Schülerin, die nur während der ersten zwei Wochen in die Schule gekommen sei und seither fehle. Sämtliche Interventionen, die das Ziel verfolgen, das Mädchen wieder in die Schule zu holen, scheitern daran, dass die Eltern die Zusammenarbeit verweigern: *„Die ist zwei Wochen in die Schule gekommen und nachher dann nicht mehr – und deshalb ist dort die Situation auch so schwierig geworden, weil man hat mit den Eltern – es hat einfach keine Zusammenarbeit stattgefunden“* (SZK). Aufgrund dieser schlechten Erfahrungen sind die Vernetzer zur Einsicht gelangt, dass sich Schulen vor allem auch durch eine intensive Elternarbeit darum bemühen müssen, *„bindungs- und haltfähiger“* (LWW) zu werden:

Ja schauen, dass die Eltern näher an die Schule kommen, möglichst viele Gespräche, müssen wir schauen, dass die Eltern verstehen, was das heisst für das Kind, wenn es nicht beschult wird, was das heisst in der Schweiz, wenn dem Kind das fehlt, den Eltern versuchen zu zeigen, dass sie da auch Verantwortung haben und dass es Gesetze gibt und Pflichten. (LWW)

Die Vernetzer versuchen diesem Anliegen durch unterschiedliche Massnahmen und Anstrengungen in der Elternarbeit gerecht zu werden, die nachstehend beschrieben werden.

1) Grosses Engagement in der Elternzusammenarbeit

Schulleitungen dieses Typus holen die Eltern näher an die Schule heran, indem sie den Kontakt zu Eltern von schulabsenten Schülerinnen und Schülern immer proaktiv suchen und ihn nie abreißen lassen: „[...] weil ich meine, da bin ich auch immer wieder an Elterngesprächen, immer wieder am Telefon, lasse dem Vater einfach keine Ruhe, dem sitze ich wie eine Laus im Pelz“ (LWW). Dabei zeigen die Schulleitungen ein hohes persönliches Involvement. Eine dieser Schulleitungen führt beispielsweise selbst sehr viele und vor allem schwierige Elterngespräche, für die sie von den Lehrpersonen angefragt wird. In diesen Gesprächen stellt sich die Schulleitung jeweils ganz bewusst in die „Schusslinie“ der Eltern, weil sie die Absicht verfolgt, die Forderungen der Schule durchzubringen und gleichzeitig das vertrauensvolle Arbeitsverhältnis zwischen Lehrpersonen und Eltern zu bewahren: „Die Eltern sagen mir dann nicht mehr ‚Auf Wiedersehen‘ und schmettern die Tür zu, aber sie sagen dem Lehrer noch ‚Auf Wiedersehen‘ und das ist wunderbar. [...] Mit mir dürfen sie böse sein, aber mit dem Lehrer nicht, weil das wird katastrophal für die Kinder“ (LWW). Die Elterngespräche laufen stets nach einem bestimmten Muster ab: Es werden Konflikte angesprochen, schulische Forderungen gestellt und gleichzeitig immer auch „Sachen installiert“ (LWW), also spezielle Massnahmen getroffen, die nach einigen Wochen gemeinsam evaluiert werden. Die Elterngespräche orientieren sich somit an einem sehr zielklaren, strategischen Vorgehen, mit dem die Schulleitung gleich noch ein weiteres Ziel verfolgt, und zwar eines, das im Zusammenhang mit der Personalentwicklung steht: Es geht ihr nicht nur darum, die Lehrpersonen vor den Eltern zu schützen, sondern auch darum, als Modell für konstruktive Elternarbeit zu wirken – dies mit der Absicht, dass die Lehrpersonen anfangen, diese Form der Elternarbeit selbst umzusetzen: „Also das haben mich die letzten sechs Jahre gelehrt, dass ich so extrem viel zustande bringe, weil dann die Lehrer merken, das bringt Erfolg. Das ist jetzt wirklich geringer, das ist jetzt wirklich besser und dann fangen sie das auch an zu machen“ (LWW).

2) Gegenseitige Hilfestellungen von Schule und Eltern

Die Idee, sich gegenseitig zu stärken, wird an Vernetzer-Schulen sehr ernst genommen und mittels verschiedener Ansätze umgesetzt.

2a) Hilfe der Schule für die Eltern

Schulen dieses Typus bieten für die Eltern von schulabsenten Kindern zum Beispiel Coachingkurse an. So führt der Schulpsychologische Dienst im Auftrag von Schule LWW an einem halben Tag pro Woche eine Elternberatung durch, bei der die Eltern in Bezug auf Fragen wie die folgenden Unterstützung erhalten: Was mache ich, wenn das Kind nicht aufstehen will? Wie stelle ich sicher, dass das Kind in die Schule geht, wenn ich

selbst Nachtschicht habe und das Kind nicht selbst aufwecken und zur Schule schicken kann? Was kann ich generell tun, wenn sich das Kind auch zu Hause verweigert?

Wenn die Eltern Probleme oder Konflikte in der Schule „verorten“, fordert die Schulleitung sie dazu auf, einmal wöchentlich in die Schule zu kommen. Die Eltern erhalten so die Möglichkeit, ihre These des in der Schule verankerten Konflikts selbst zu überprüfen. Durch das Einbinden in den Schullalltag erfahren diese Eltern, wie das Schulleben funktioniert. Konkret bekommen sie die Erlaubnis, einmal pro Woche völlig unangekündigt den Unterricht ihres Kindes zu besuchen. Dies ermöglicht es manchen Eltern auf einfache Weise, die Hemmschwelle, die oftmals zwischen ihnen und der Schule besteht, zu überschreiten: *„Und dann haben wir das Gespräch gehabt und ich habe ganz schnell gemerkt, dass ist nicht ein Problem vom Kind, das ist ein Problem von der Mutter, weil sie so Angst hat in diesem Schulsystem, über das sie nicht viel weiss“* (LWW). Mit dieser Massnahme verbindet die Schulleitung folgendes Ziel: Durch den mehrmaligen Unterrichtsbesuch gewinnt die Mutter Sicherheit bezüglich der Frage, wie Schule funktioniert. Sie kann einschätzen, wo ihr Kind im Vergleich zur Klasse steht, sie kann miterleben wie die Lehrpersonen arbeiten und so ihre Angst abbauen, was den folgenden pädagogischen Gewinn mit sich bringt: *„Und durch das muss sie nicht mehr so Druck machen auf ihre Tochter, also ich meine, es ist immer- oder man kann sagen, es ist einmal mehr etwas aus der systemischen Psychologie – und das fasziniert mich total“* (LWW).

2b) Hilfe der Eltern für die Schule

Das gleiche Prinzip, das es den Eltern ermöglicht, den Unterricht ihrer Kinder vermehrt zu besuchen, wird von Vernetzer-Schulen auch dazu eingesetzt, um sich selbst Unterstützung zu verschaffen, wie folgendes Beispiel zeigt: Eine Fachlehrerin meldete, dass sie ihre Lektionen nicht mehr halten könne, weil vier Schüler den Unterricht sehr stark stören würden. Die Schulleitung entschied daraufhin, die betreffenden Schüler für sieben Wochen aus dem Fachunterricht auszuschliessen und sie während dieser Zeit in anderen Klassen mit Stillarbeit zu beschäftigen. Am Ende dieser sieben Wochen fand eine Standortbestimmung mit der Lehrerin, der Schulleitung, den Eltern und den Schülern statt und es wurde neu verhandelt, ob die Schüler den Fachunterricht wieder besuchen wollten und durften. Schule und Eltern einigten sich schliesslich darauf, den Versuch noch einmal zu wagen, aber nur unter der Bedingung, dass die Schüler in den ersten zwei Wochen von jemandem begleitet werden: *„Wenn sie wieder in den Unterricht wollen, dann werden sie eine gewisse Zeit lang begleitet. Es gibt ein Netzwerk – das können Eltern, Grosseltern, Geschwister sein – auch Cousins, in der Regel hat irgendjemand Älterer ganz grossen Einfluss – es muss nicht der Vater sein“* (SZK). Da diese Formen des Elterneinbezugs häufig eingesetzt werden und die Eltern somit als relativ „normale“ bzw. zum Schulalltag gehörende Akteurinnen und Akteure wahrgenommen werden, ergibt sich gemäss der

Auskunft der Schulleitung auch keine Stigmatisierung derjenigen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern plötzlich über längere Zeit im Unterricht anwesend sind.

Die Schulleitungen, die diese Formen der gegenseitigen Unterstützung verfolgen, bescheinigen dem Ansatz aufgrund der guten Erfahrungen, die sie damit machen, eine hohe Wirksamkeit. Sie fühlen sich darin bestätigt, sich auf dem richtigen Weg zu befinden, und wollen diesen daher auch fortsetzen: *„Also man übt damit auch wieder, sich mehr durchzusetzen, und da sind wir jetzt dran, das ist sich jetzt am Entwickeln. Das ist natürlich auch Neuland, aber man glaubt daran, dass man sich mit diesen Kooperationsformen gegenseitig stärken kann und das ist ein Ansatz, wo auch ich daran glaube“* (SZK). Dieser Weg ist für die Schulleitungen eine richtungsweisende Option, mit deren Hilfe sie sich in der Lage sehen, dem verstärkten Integrationsauftrag, den Schulen heute zu erfüllen haben, nachzukommen: *„Also ich habe jetzt angefangen, in dieser Schule so zu arbeiten, mit Autorität statt Macht und solche Geschichten, und letztendlich denke ich, es führt kein Weg an solchen Geschichten vorbei. Das wird die Zukunft von der Schule sein. Da bin ich mir sicher, sonst können wir Sonderschulen aufmachen“* (LWW).

7.1.3.8 Professionelles Team

Dieser Bereich ist aufgrund des typusspezifischen Vernetzungsgedankens, der in diesen Schulen wirkt, sehr gut entwickelt. Die Schulleitenden bemühen sich ganz explizit darum, dass sich ihre Lehrpersonen vom alten Habitus der „Einzelkämpferin“ bzw. des „Einzelkämpfers“ lösen und sich stattdessen zu Teamplayern entwickeln: *„Das andere ist, die Lehrpersonen besser zu vernetzen, dass sie merken, dass sie nicht alleine stehen, sondern dass sie wirklich miteinander sind, dass sie so ein ‚Wir-Gefühl‘ entwickeln im Lehrerteam“* (LWW). Schulleitende dieses Typus versuchen, die schulische Verantwortung mit ihren Lehrpersonen zu teilen. Damit dies gelingen kann, müssen sie ihre Lehrpersonen einerseits mit Mitteln und Ressourcen ausstatten, die ihnen eine gewisse Gestaltungsautonomie einräumen, und andererseits vollstes Vertrauen in ihre Mitarbeitenden setzen: *„Ich frage meine Lehrpersonen höchstens ‚Brauchst du mich?‘ – sonst wären sie wieder nicht meine Mitunternehmer: Da wäre wieder die strukturelle Gewalt von mir und da sage ich, da bin ich nicht dabei“* (SUF).

Schulleitende dieses Typus gewähren ihren Lehrpersonen somit Autonomie, auferlegen ihnen gleichzeitig aber auch Pflichten. Aufgrund dieser doppelt angelegten Arbeitsweise sind sie – im Gegensatz zu den Hilflosen – in der Lage, ihren Lehrpersonen gegenüber Erwartungen auszusprechen und diese auch einzufordern. Sie fühlen sich selbst gut ins Team integriert und vertrauen darauf, dass die Lehrpersonen mit der ihnen eingeräumten Gestaltungsautonomie angemessen und konstruktiv umgehen können: *„Wenn ich in einem Team die Leitung hätte, wo ich nicht sehr integriert wäre, könnte ich mir sehr gut*

vorstellen, dass ich vermehrt mit Geschichten konfrontiert wäre, die bewusst oder unbewusst dazu positioniert werden, meine Kräfte zu binden“ (SZO). Durch die ihnen übertragene „kontrollierte“ Autonomie werden die Lehrpersonen dazu befähigt und verpflichtet, selbstständig und miteinander zu arbeiten und für die Lösung von Problemen gemeinsam Kräfte zu mobilisieren. Durch die starke Vernetzung verlieren sich die Lehrpersonen nicht in (Graben-)Kämpfen untereinander oder mit der Schulleitung, sondern können ihre Kräfte für die gemeinschaftliche Bearbeitung pädagogischer Aufgabenstellungen einsetzen.

Allein schon diese gemeinsame pädagogisch-erzieherische Leistung eines vernetzten Lehrteams wirkt sich positiv auf die Arbeit mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern aus:

Ja, ich denke, das ist letztendlich immer der Punkt – wie können Lehrer eine bessere Haltung entwickeln, eine einheitliche Haltung, weil das macht es tragfähiger, das macht es für Kinder einfacher. Sie wissen dann, das ist so und das ist so, und sie schwadern nicht herum und das, denke ich, gibt auch Ruhe im System. Die Lehrer sind weniger überfordert – und wenn die Lehrer weniger überfordert sind, dann reagieren sie auch gelassener auf Störungen, dann können sie das besser. (LWW)

Die Zusammenarbeit in den professionellen Teams wird regelmässig evaluiert und funktioniert in allen Schulen dieses Typus gut: „Also wenn ich jetzt die Ergebnisse von dem Schülerfeedback und dem letzten Mitarbeiterfeedback anschau, dann würde ich meinen, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen funktioniert wirklich recht gut“ (SUF).

7.1.3.9 Personalentwicklung

Auch dieser Bereich wird von den Vernetzern professionell bearbeitet. Weiterbildungen sind in das Gesamtschulentwicklungskonzept eingebunden und drehen sich inhaltlich daher hauptsächlich um den systemischen Ansatz:

Also jetzt haben sie zwei solche Weiterbildungen gehabt zum Thema „Autorität statt Macht“ und jetzt haben sich von meinem Team von zwanzig Leuten haben sich zehn angemeldet für drei zusätzliche Tage in den Ferien. Das finde ich, natürlich zahle ich es ihnen voll, das ist jetzt der Vorteil, da auf dem Land, aber da finde ich jetzt, bin ich ein bisschen Stolz auf mich. (LWW)

Auch an der Schule SZK nehmen die Lehrpersonen im Zuge der Auseinandersetzung mit dem systemischen Ansatz an mehrtägigen Fortbildungskursen teil, die sie ebenfalls in ihrer Freizeit besuchen und nach Auskunft der Schulleitung als „hoch spannend“ (SZK) bezeichnen. Die Lehrpersonen schätzen die Weiterbildungen als sinnvoll ein, weil sie in das Gesamtkonzept der Schulentwicklung eingebunden sind und durch regelmässige Befragungen sichergestellt wird, dass der Praxisbezug gegeben ist: „Es ist für mich wirk-

lich fast wie ein Hobby, dass ich Schulführung ganz stark abstütze auf Erhebungen“ (SUF).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Bereich „Weiterbildung“ wie bei den Bindungsprofis auch bei den Vernetzern sehr gut entwickelt ist: Die Lehrpersonen scheinen davon zu profitieren und können ihr Wissen und ihre reflektierten Handlungen, die sie sich im Zuge der Weiterbildungen aneignen, den Schülerinnen und Schülern zugutekommen lassen, weshalb sie auch professioneller mit der Aufgabe „Schulabsentismus“ umgehen können. Gegenwärtig scheint der Bereich allerdings relativ stark auf Weiterbildungen, die auf die Aneignung des systemischen Ansatzes abzielen, fokussiert zu sein. Längerfristig gesehen sollten die Weiterbildungsthemen der Vernetzer daher auch aus anderen Arbeitsbereichen – prioritär aus dem Bereich „Lehren und Lernen“ – stammen.

7.2 Die begrenzt schulverantwortungsorientierte Haltung

7.2.1 Beschreibung der begrenzt schulverantwortungsorientierten Haltung

Die begrenzt schulverantwortungsorientierte Haltung zeigt sich folgendermassen:

- Absentismusprophylaxe wird nur teilweise als neue Aufgabe von Schule erkannt und weder für alle Schülerinnen und Schüler noch in jedem Arbeitsbereich adäquat umgesetzt (Kapitel 7.2.1.1).
- Die Schulen verfügen nicht über eine Abschluss-, sondern über eine Anschlussorientierung (Kapitel 7.2.1.2).
- Die Schulen sehen Grenzen in ihrer Verantwortung für schulabsente Schülerinnen und Schüler: Sie übernehmen Verantwortung für die „Durchschnittsschülerin“ und den „Durchschnittsschüler“, fühlen sich aber von ihrer Verantwortung gegenüber den Extrem- und Grenzfällen (Risikoschülerinnen und Risikoschüler) enthoben (Kapitel 7.2.1.3).

7.2.1.1 Partielle Umsetzung der Aufgabe „Absentismusprophylaxe“

Absentismusprophylaxe wird zwar als neue Aufgabe von Schule erkannt, aber nur teilweise umgesetzt. Der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ fühlt sich bei der Umsetzung dieser Aufgabe nur für die „willigen“ und der Norm entsprechenden, leicht integrierbaren „Durchschnittsschülerinnen“ und „Durchschnittsschüler“ verantwortlich; bei den „Risikoschülerinnen“ und „Risikoschülern“ endet für ihn die Verantwortung jedoch. Demgegenüber würden die Hilfflosen die neue Aufgabe „Absentismusprophylaxe“ an ihren Schulen eigentlich gern umsetzen, verfügen aber über zu wenig Veränderungs-

kapazität, um ihre Ideen hinsichtlich der Anwesenheitsförderung auch tatsächlich umzusetzen. Die Schutzhaltungen, die die Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus schulabsenten Schülerinnen und Schüler gegenüber einnehmen, zeugen von Kompensationsversuchen der Schulleitungen, ihr pädagogisches Denken doch noch irgendwie durchzusetzen. So verteidigen sie zum Beispiel schulabsente Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren Lehrpersonen oder informieren die zukünftigen Lehrmeisterinnen und Lehrmeister ganz bewusst nicht über sämtliche Absenzen. Statt den Schülerinnen und Schülern Steine in den Weg zu legen und ihnen dadurch von Anfang an den zukünftigen Weg zu erschweren, entscheiden sich diese Schulleitungen für den sanfteren pädagogischen Weg, der der Unterstützung der Jugendlichen dient.

7.2.1.2 Orientierung an der Anschluss Erwartung

Schulen mit einer begrenzt schulverantwortungsorientierten Haltung verfügen nur über eine hohe Anschluss Erwartung, nicht jedoch über eine hohe Abschluss Erwartung. Die Generierung wie auch die Einlösung einer hohen Abschluss Erwartung gelten in der Absentismusforschung seit mehr als drei Jahrzehnten als eindeutiges Qualitätsmerkmal erfolgreicher Schulen (vgl. Wehlage & Rutter, 1986). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Schulen mit einer begrenzt schulverantwortungsorientierten Haltung sich zwar an diesem Qualitätsmerkmal orientieren, die hohe Erwartung aber nicht selbst einlösen. Anstatt sich um hohe Abschlussraten zu bemühen, orientieren sich solche Schulen an einer hohen Anschluss Erwartung. Deren Einlösung ist durch die nachfolgend ausgeführten drei Merkmale charakterisiert.

1) Sicherstellung einer Anschlusslösung

Nur in ganz seltenen Fällen führt massives Schwänzen an diesen Schulen zu einem von der Schule initiierten Schulverweis. Ein solcher erfolgt jedoch nur, wenn von der Schule vorher sichergestellt werden konnte, dass für die betreffende Schülerin oder den betreffenden Schüler eine sinnvolle Anschlusslösung vorhanden ist. Sie geben ihre Schülerinnen und Schüler nur dann weiter, wenn der Anschluss zu hundert Prozent gewährleistet ist. Zudem bemühen sich die Schulen gleichzeitig meist auch darum, den Schülerinnen und Schülern ein Abschlusszeugnis auszustellen.

2) Suche nach definitiven Anschlusslösungen

Die Schulleitungen sind prioritär daran interessiert, Anschlusslösungen zu finden, die „endgültig“ sind, und sie sind von der „Sinnhaftigkeit“ bzw. der Wirksamkeit dieser Lösungen überzeugt. Für Schülerinnen und Schüler, in deren Fall es keinen Sinn mehr ergibt, sie in der Schule zu unterrichten, organisieren die Schulleitungen in einem langen interdisziplinären Vernetzungsprozess Anschlusslösungen wie Jugendarbeitslosenprojekte

oder Time-out-Plätze. Diese Schulen lassen sich – anders als schulverantwortungsorientierte Schulen – nicht auf Varianten ein, bei denen sie Jugendliche tageweise in andere Projekte geben und dabei trotzdem die Hauptverantwortung behalten; die Schülerinnen und Schüler werden dem anderen System komplett übergeben, womit die Verantwortung der Schule endet.

Die Schulleitungen legitimieren dieses Vorgehen, indem sie darauf hinweisen, dass die anderen Projekte die Verantwortung für die Zukunft der Jugendlichen trügen und die Verantwortung der Schule für den Schulabschluss ersetzen würden: *„In diesen Projekten unterstützt man sehr stark bei der Arbeitssuche und der Lehrstellensuche. Da geht es darum, dass man es persönlich aushandelt und dann einem Arbeitgeber erklärt. Und wenn sie nachher einen Lehrabschluss haben, spielt es keine Rolle mehr, wenn sie auch keinen Schulabschluss haben“* (SZW). Die Schulleitungen sind nur so lange bereit, Schülerinnen und Schüler an der Schule zu lassen, wie diese auch tatsächlich unter ihrer Obhut und Kontrolle stehen. Wird dieser Punkt überschritten, dann reichen sie die Schülerinnen und Schüler wie auch die Verantwortung für diese an weiterführende Institutionen (Jungendarbeitslosenprojekte oder Time-out-Schulen) weiter, wobei sie davon überzeugt sind, dass dies der richtige Weg ist. Die mehrmalige erfolgreiche Praktizierung solcher Auslagerungen bestätigt den Schulleitungen die Angemessenheit dieser Vorgehensweise, was dazu führt, dass sie sie stets wiederholen und sich auch für die strukturelle Einrichtung bzw. Schaffung solcher Plätze übermäßig stark engagieren: *„Das ist etwas, wo ich mich auch sehr jetzt auf städtischer Ebene einsetze, dass wir vermehrt auch Möglichkeiten haben, Schülerinnen und Schüler, wo wirklich schwänzen, am Schluss in irgendwo in ein Praktikum zu geben, in dem sie sich vermehrt auch komplett anders erleben als im Rahmen von dieser Schulmüdigkeit“* (SZW).

3) Querversetzungen trotz Vorbehalten

Eine oft gewählte Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler von der eigenen Schule zu verweisen, besteht in Querversetzungen in ein anderes Schulhaus innerhalb der Schulgemeinde. Allerdings werden solche Querversetzungen von den verweisenden Schulhäusern nicht als „echte“ Lösungen, sondern nur als Scheinlösungen angesehen, die die letzte Möglichkeit darstellen, die rechtliche Schulpflicht durchzusetzen. Die Schulleitungen sind sich – im Gegensatz zu Schulleitungen mit einer nicht schulverantwortungsorientierten Haltung – darüber im Klaren, dass es sich bei solchen Massnahmen nur um Symptombekämpfung handelt und dass die Probleme von Schülerinnen und Schülern dadurch nicht angegangen, sondern nur verlagert werden. Querversetzungen werden dennoch – oftmals in Ermangelung besserer Lösungsfindungsstrategien – durchgeführt und finden in diesen Schulen in drei unterschiedlichen Formen statt: Erstens kann es in den Augen der

Schulleitung nötig werden, eine Querversetzung vorzunehmen, um Schülerinnen und Schüler, die von einer Lehrperson dauerhaft schlecht behandelt werden, zu schützen:

Das hat es ganz klar in unserer Schule gehabt und ich habe so viele Situationen erlebt, wo ich nachher handeln musste, mit dem, was ich eigentlich nicht so gerne mache – mit Querversetzungen –, weil die Kinder wirklich gelitten haben. [...] Weil der Lehrer, der hat das Kind wirklich im Unterricht – ich sage es nicht gerne, aber das hat es gegeben – verbal fertiggemacht hat, immer wieder, auch wenn der Lehrer vielleicht einen Grund gehabt hat, zu agieren, aber einfach auf eine Art, wo das Kind keine Möglichkeit mehr gehabt hat, irgendwie aus der Situation rauszukommen, und der Lehrer dem Kind keine Chance gegeben hat, irgendetwas gut zu machen. (SWW)

Zweitens ist auch möglich, dass Querversetzungen auf Antrag und Initiative der Eltern durchgeführt werden. Zum Beispiele nehmen Eltern, die mit der Schule nicht mehr zufrieden sind, ihr Kind aus der Schule und geben es zunächst in eine Privatschule: „Die Privatschule ist aber teuer und daher beantragen sie nach einer gewissen Zeit eine Querversetzung in eine andere öffentliche Schule, also nicht mehr zu uns. Und da geht es dann darum, dass das Kind an einem anderen öffentlichen Ort ist und das Problem ist dann wieder das Gleiche“ (SWW). Drittens nehmen die Schulen von anderen Schulen querversetzte Schülerinnen und Schüler auf, was quasi als „Freundschaftsdienst“ gilt und mit der Möglichkeit verbunden ist, umgekehrt auch eigene Schülerinnen und Schüler querversetzen. Die Schulleitungen betrachten allerdings auch diese Art von Querversetzungen nicht als sinnvoll, da diese zumeist mit einem Schulabbruch enden:

Das haben wir gehabt, aber da kann man sagen, das waren alles Schüler, wo von ausen gekommen sind, querversetzt worden sind und da noch einmal eine Chance gehabt haben – und hier danach die Schule abgebrochen haben, aber das sind in den letzten zehn Jahren höchstens fünf Schüler gewesen, ganz wenig. (SWW)

Die betreffenden Schülerinnen und Schüler werden „aber nicht einfach auf die Strasse gestellt“ (SWW), sondern werden in ein städtisches Programm geschickt, in dem sie arbeiten können.

4) Schulausschluss als Ultima Ratio

In Ausnahmesituationen, in denen sich die Suche nach anderen, produktiveren Lösungen als sinnlos bzw. nicht mehr lohnenswert erweist, können solche Schulen auch zur letzten Massnahme – einem Schulverweis – greifen:

Was es auch gibt, dass wir oft in der dritten Oberstufe Schülerinnen und Schüler haben, die schon eine Lehrstelle haben und dann anfangen, zu schwänzen, weil sie irgendwie keine richtige Motivation mehr haben oder das Gefühl haben, was soll das. Vielleicht gibt es dann noch persönliche Sachen – dass man den Unterricht nicht spannend findet oder Krach hat mit der Lehrperson. Da müssen wir dann schon aufpassen, dass wir

nicht in einen Schulabbruch kommen, weil wir erwarten schon von den Schülern, dass sie auch im letzten Jahr regelmässig in die Schule kommen. Da können wir sicher eine gewisse Toleranzgrenze aufbauen, aber wir müsse ihnen auch klar machen, was es für Konsequenzen gibt, wenn sich das nicht bessert: Dass man sie auch ausschliessen kann – nach einem Verweis – und wenn es sich nicht verbessert, dass man sie dann auch ausweist. (SZW)

Allerdings bleiben Schulausschlüsse Einzelfälle und erfolgen – mit ganz wenigen Ausnahmen – immer erst in der dritten Klasse, d.h. in der neunten Schulstufe. Da die betreffenden Schülerinnen und Schüler somit meist erst kurz vor dem Schulabschluss verwiesen werden, wird der Ausschluss meist von einer Schutzhaltung begleitet und die Schulen stellen trotz des Ausschlusses ein Abschlusszeugnis aus. Wird auf einen bereits in Erwägung gezogenen Ausschluss verzichtet, so sind es jedoch oftmals vor allem gesetzliche Rahmenbedingungen und nicht pädagogische Überlegungen, die den Ausschlag geben:

Es hängt ein bisschen mit den gesetzlichen Grundlagen zusammen, also wenn wir etwas machen, einen Schulausschluss, da können wir fast zu 100% damit rechnen in der heutigen Zeit, dass wir es noch mit einem Anwalt zu tun bekommen von den Eltern, also die Eltern gehen sofort ... wir haben extrem viel in der letzten Zeit, also extrem ... wir haben im Moment etwa vier oder fünf Fälle, wo die Schule mit einem Anwalt gegen andere Anwälte verhandelt und das kostet viel Geld. (SUK)

7.2.1.3 Orientierung am Integrationsauftrag in Form einer Pflichterfüllung

Schulleitungen mit einer begrenzt schulverantwortungsorientierten Haltung orientieren sich auch bei der Bearbeitung des Problems „Schulabsentismus“ primär an der gesamten Gruppe und nicht an einzelnen Schülerinnen und Schülern. Am offensichtlichsten und ausgeprägtesten äussert sich diese Handlungsweise beim Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“, doch sie zeigt sich auch beim Typus der Hilflosen. Die Schulen differenzieren bei Massnahmen gegen das Schwänzen zum Beispiel zwischen dem Rädelführer und den Mitläuferinnen und Mitläufern, wobei sie ihre Verantwortung vor allem auf Letztere beziehen und nur limitierte Möglichkeiten der Hilfestellung für den Anführer sehen: „*Er will nicht mehr in die Schule und braucht viele Kollegen und versucht, andere da mitreinzuziehen. Also bei ihm können wir vielleicht nicht mehr viel machen, das ist jetzt vielleicht einer, bei dem man sagen muss, es hat keinen Sinn mehr, dass er in die Schule kommt – aber bei den Mädchen, da bin ich überzeugt, bei denen müssen wir Knöpfe reinmachen*“ (SWW). Demzufolge wird eine Schutzhaltung in der Regel gegenüber den „normalen“ Schülerinnen und Schülern und nicht gegenüber den gefährdeten Schülerinnen und Schülern eingenommen.

Schulleitungen mit einer begrenzt schulverantwortungsorientierten Haltung verfügen zudem über ein Selbstverständnis, das ihnen das Gefühl gibt, für viele Dinge verantwortlich gemacht zu werden, für die sie die Verantwortung eigentlich gar nicht tragen können, weil

sie mit der Entstehung des Problems nichts zu tun haben und sich daher auch nicht an dessen Lösung beteiligen können. Im Zusammenhang mit dem Phänomen „Schulabsentismus“ führen Schulleitungen mit dieser Haltung die Verursachung des Fehlverhaltens oftmals auf Veränderungen in der Gesellschaft (konkret in der Familie) zurück, denen sie sich hilflos ausgeliefert fühlen. Eine diesbezüglich häufig genannte Hauptursache von Schulabsentismus liegt in der Trennungsangst von Müttern ihren Kindern gegenüber. Unisono wird festgestellt, dass diese Form von psychischer Beeinträchtigung der Mütter in den letzten Jahren zugenommen habe. In den Augen einer begrenzt schulverantwortungsorientierten Schulleitung wird dies folgendermassen beschrieben: *„Also das ist jetzt meine Theorie: Es gibt Mütter, wo kaum berufstätig sind, zu Hause sind und das Kind ist in der Schule und das Leben der Mutter dreht sich um das Kind – und zwar vollständig. Und die Mutter hat genug Zeit, zu Hause über das Kind nachzudenken, und nachher ist sie voll mit Erwartung, wenn das Kind nach Hause kommt“* (SWW). Diese „Kontrollmütter“ entwickeln gemäss der Ansicht der Schulleitung anhand von ein paar Wortmeldungen ihrer Kinder die unwahrscheinlichsten Theorien darüber, was in der Schule alles falsch laufen könnte (Drogen, Gewalt etc.), schliessen sich untereinander zusammen und greifen schliesslich gemeinsam die Schule bzw. die Schulleitung an: *„Ich habe ein Telefon gehabt, wo eine Mutter mit mir telefoniert hat und viele Sachen kritisiert hat und rundherum sind fünf weitere Mütter gesessen, die ihr eingeflüstert haben, was sie mich noch alles fragen soll“* (SWW). Die Verursachung für Schulabsentismus wird hier ausschliesslich ausserschulisch verortet: *„Ich behaupte, es ist ein Problem von Müttern, das aber derart viel Gewicht bekommt, dass nachher die Mutter unter Umständen sagt, ‚Mein Sohn kann nicht mehr in die Schule, die Schule kann dem Kind nicht mehr zugemutet werden‘* (SWW).

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass bei Schulleitungen mit begrenzt schulverantwortungsorientierter Haltung Grenzen der selbst wahrgenommenen Verantwortlichkeit für Schulabsentismus feststellbar sind. Grenzen ergeben sich für Vertreterinnen und Vertreter dieser Haltung einerseits durch den hohen Integrationsdruck und andererseits durch Veränderungen in der Gesellschaft (konkret: Familie), auf die die Schule keinen Einfluss habe. An diesen beiden neuralgischen Punkten endet die Verantwortung der Schule für die von der Norm abweichenden Schülerinnen und Schüler. Legitimiert wird die Abgabe der Verantwortung mit den eigenen Grenzen des Machbaren (Integration) und mit den eigenen Grenzen der Einflussnahme (Veränderungen in der Familie). Zudem errichten Schulleitungen mit dieser Haltung eine Handlungs- und Verantwortungsgrenze zwischen den „normalen“ Schülerinnen und Schülern und den einzelnen Grenzfällen.

7.2.2 Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler

Dieser Typus setzt sich aus den beiden Vergleichsdimensionen „Kompetente schulische Entwicklungsorientierung“ und „Begrenzt schulverantwortungsorientierte Haltung“ zusammen, was zu folgender typusspezifischer Ausprägung führt: Aufgrund der intensiven generellen Entwicklungsarbeit, die dieser Typus leistet, hat er insgesamt ein pädagogisches Handlungsfeld errichtet, in dem dem „Phänomen Schulabsentismus“ auf viele verschiedene Arten angemessen begegnet wird. Die Verantwortlichkeit bezüglich der Entstehung und Verfestigung von Schulabsentismus wird somit ganz allgemein anerkannt. Schulabsentismusprophylaxe wird sowohl als neue Aufgabe von Schule wahrgenommen als auch umgesetzt. Infolge der begrenzt schulverantwortungsorientierten Haltung ergibt sich jedoch eine gewichtige Einschränkung: Wegen der Skepsis gegenüber dem vom neuen Volksschulgesetz geforderten Integrationsauftrag (Kanton Zürich, 2005) nehmen diese Schulen die Aufgabe „Schulabsentismus“ nur für die gut integrierbaren „Durchschnittsschülerinnen“ und „Durchschnittsschüler“ wahr, sehen sich jedoch ausserstande, diese Aufgabe auch für die von der Norm abweichenden (schulabsenten) Schülerinnen und Schüler zu erfüllen, wobei vor allem zwei Risikotypen – auch in kombinierter Form – betroffen sind: Schülerinnen und Schüler „mit akademischen Schwierigkeiten“ und „verhaltensauffällige“ Schülerinnen und Schüler. Gemäss der Auffassung der Schulleitungen ist die integrationsorientierte Forderung, die von der Makroebene des Bildungssystems (neues Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005) an die Mesoebene des Bildungssystems (Einzelschule) gestellt wird, mitverursachend für das erhöhte Aufkommen von Schulabsentismus. Schulen dieses Typus delegieren die Verantwortung daher einerseits an die Makroebene und fühlen sich für diese „strukturell bedingte“ Verursachung nicht verantwortlich. Andererseits wird die „Schuld“ für Abwesenheiten auch den Risikoschülerinnen und Risikoschülern selbst sowie deren Eltern zugeschrieben. Nicht festzustellen ist hingegen Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern.

Das saliente Unterscheidungskriterium dieses Typus ist somit seine verantwortungsdelegierende Handlungsweise. Da es sich dabei um eine Ausprägung handelt, die – wie in der Diskussion in Kapitel 9 gezeigt werden wird – im Schulfeld sehr häufig anzutreffen ist, wird sie zunächst anhand von Aussagen aus dem Interview mit der Schulleitung SZW ausführlich beschrieben: Schulen dieses Typus fühlen sich für die Bearbeitung des Problems „Schulabsentismus“ nur bis zu einem gewissen Grad verantwortlich. Die Verantwortung endet in ihren Augen dort, wo die üblichen, auf die Durchschnittsschülerin und den Durchschnittsschüler ausgerichteten schulinternen Handlungsmöglichkeiten nicht mehr ausreichen, um gefährdete Schülerinnen und Schüler zur Anwesenheit zu motivieren. Verkürzt ausgedrückt zeigt sich folgende Denkweise: Bei Schülerinnen und Schülern, die nicht mehr in die Schule „hineinpassen“ bzw. die es allein nicht mehr schaffen, sich in den

Alltag, die Abläufe und das Konzept der Schule zu integrieren, endet die Verantwortung der Schule. Legitimiert wird diese Abgabe des schulverantworteten Handelns dadurch, dass sich die Schulleitungen aufgrund der gesteigerten Erwartungen, die heutzutage an die Schulen herangetragen werden, nicht mehr in der Lage sehen, diesen Erwartungen vollumfänglich gerecht zu werden. Ihrer Ansicht zufolge ist vor allem die Umsetzung des Integrationsauftrages dafür verantwortlich, dass sich eine Schule nicht mehr um *alle* ihre Schülerinnen und Schüler kümmern kann:

Ich denke wir haben, durch das, dass wir jetzt eine integrative Schule sind – das heisst, es gibt keine Kleinklasse mehr, es gibt auch keine C-Klassen mehr auf der Oberstufe –, wir integrieren alles. Es ist natürlich die Schere extrem auseinandergegangen und das heisst auch, dass die Heterogenität mehr wird und dass es auch für einzelne Kinder von Anfang an schwierig wird – in der Schule und auch nach der Schule wird es für die schwierig, überhaupt einen regulären weiteren nächsten Schritt zu machen. [...] Das sind dann auch zum Teil Gründe, die zum Schwänzen führen – aber das ist jetzt immer ein bisschen fokussiert auf die schwächsten Schüler, wo am meisten Probleme haben.
(SZW)

Der „Integrationsdruck“ belastete die Lehrpersonen mitunter so stark, dass sich dadurch negative Auswirkungen für die Beziehungen zwischen der Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern ergäben:

Dann gibt es natürlich auch Lehrer, wo zum Teil Klassen haben, wo sie selber vielleicht mit der Zeit ein bisschen demotiviert sind, weil gar nichts läuft von dem, was sie wollen. Das sind so spezielle Klassen, wo eigentlich früher Sonderklassen gewesen wären, aber heute einfach wegen der Integration eigentlich eine sogenannte Regelklasse sind. Ich denke, sicher sind alle Lehrer, das weiss ich, wirklich bemüht, motivierend und wertschätzend mit den Schülern umzugehen, aber ich bin mir nicht sicher, wenn man die Schüler fragt, ob die das auch so empfinden. Die einen Schüler fühlen sich sofort immer angegriffen – das höre ich oft von den Schülern: „Immer auf mich, immer komm ich dran!“ (SZW)

Die Integration hat demnach ihren Preis, die zu „Opfern“ auf beiden Seiten führt – Leidtragende sind sowohl gefährdete Schülerinnen und Schüler (schulabsente Risikotypen) als auch die Lehrpersonen, die ihren Unterricht wegen dieser Schülerinnen und Schüler nicht mehr in einer zufriedenstellenden Art und Weise durchführen können. Konkret belegen die Aussagen, dass die „Opfer“ aufseiten der Schülerinnen und Schüler zum einen die leistungsschwachen Risikoschülerinnen und Risikoschüler „mit akademischen Schwierigkeiten“ sind, die gemäss der Schulleitung nicht in genügendem Ausmass über Kompetenzüberzeugungen im Sinne von „Kann ich es?“ (vgl. Buff, 2011, S. 83) verfügen. Zum anderen betrifft es aber auch die potenziell leistungsstarken Schülerinnen und Schüler, die es allein nicht schaffen, ihr Potenzial zur Entfaltung zu bringen und daher zu widerständigen, renitenten Schülerinnen und Schülern werden (Risikotypus „Verhaltensauffälli-

ge Schülerinnen und Schüler“). Diesen wiederum schreibt die Schulleitung zu wenige Valenzüberzeugungen im Sinne von „Will ich es?“ (vgl. Buff, 2011, S. 83) zu:

Es gibt schon immer wieder Schüler, wo eigentlich viel besser sein könnten, als sie eigentlich sind – wo mit verschiedenen Sachen zu kämpfen haben, mit ihrem eigenen Antrieb, mit sich selber motivieren – und sich das dann irgendwie im Widerstand gegen die Lehrerin oder den Lehrer zeigt. [...] Ich habe das Gefühl, wir haben zunehmend so ein Prinzen- und Prinzessinnenproblem, das heisst die Prinzen, wo in die Schule kommen und das Gefühl haben, ihr Königreich geht hier weiter, und die sich dann hier auseinandersetzen müssen mit anderen Prinzen. Und dass sie sich unterordnen müssen. Viele haben eigentlich das Gefühl, sie sind eigentlich diejenigen, wo Recht haben, und nicht die Lehrperson – und dann wird es manchmal schwierig. (SZW)

Die Schulleitung charakterisiert die Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die zu den „Opfern“ der Integrationsbestrebungen zählen, zusammenfassend mit den Worten „*leistungsschwach, demotiviert und schulmüde*“ (SZW). Des Weiteren wird in den Aussagen der Schulleitung auch die aus der Schulabsentismusforschung bekannte Schuldzuweisung an schulabsente Schülerinnen und Schüler sichtbar (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006). Diese von der Schule vorgenommene externale Attribuierung des Fehlverhaltens wird auch auf die Eltern der betroffenen Kinder ausgeweitet, was in den Ausführungen zur Elternpartizipation (Kapitel 7.2.2.7) genauer beschrieben wird.

Was den Risikotypus „Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen“ betrifft, so zeigt sich mitunter eine ganz andere Situation. Bei dieser Gefährdungsgruppe kann die Schule sogar zum letzten Rettungsanker werden: „*Wir haben dann auch manchmal Schülerinnen und Schüler, wo wir genau wissen, zu Hause ist eine ganz schlimme Situation – keine Struktur oder Alkoholismus oder Arbeitslosigkeit oder Gewalt –, wo man recht froh ist, dass sie in die Schule kommen*“ (SZW). Hier zeigt sich gut, dass die Schule dann bereit ist, gefährdeten Schülerinnen und Schülern Struktur und Halt zu bieten, wenn sie sich den schulischen Strukturen anpassen und der Disziplinerwartung entsprechen können und die Schule selbst keine besonderen Anstrengungen unternehmen muss, um sie in der schulischen Struktur zu halten. Wie die Daten zeigen, wird Schülerinnen und Schülern mit sozialen Benachteiligungen oftmals mithilfe von Strukturen wie verschiedenen Mittagsangeboten oder Angeboten am schulfreien Mittwochnachmittag, in deren Rahmen sie diejenige Unterstützung erhalten, die ihnen zu Hause nicht zuteilwird, Halt vermittelt.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass die Aufgabe „Schulabsentismus“ bezüglich der Risikoschülerinnen und Risikoschüler nicht ausreichend erfüllt wird. Ganz anders sieht es bei der Bewältigung dieser Aufgabe hingegen bei den „willigen“ und der Norm entsprechenden, integrierbaren „Durchschnittsschülerinnen“ und „Durchschnittsschülern“ aus. Was diese Gruppe angeht, so sind die Schulen klar bemüht, sich einzu-

setzen und sich zu engagieren, selbst wenn die Kinder und Jugendlichen schulabsentes Verhalten zeigen: *„Wir haben versucht, ihn zu motivieren und zu schauen, wo denn seine Stärken sind, die er ausbauen könnte. Wir sind ihm auch ein bisschen entgegengekommen und haben gesagt, ‚Gut, wenn du das jetzt schaffst, dann tragen wir die Absenzen nicht alle im Zeugnis ein‘“* (SZW).

Der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ ist sowohl entwicklungsorientiert als auch entwicklungs kompetent. Daher gelingt es ihm, für die Mehrheit seiner Schülerinnen und Schüler ein angemessenes pädagogisches Handlungsfeld aufzubauen, das viel zur Verminderung von Schulabsentismus beitragen kann. Weil die Ausprägungen der untersuchten Bereiche – ausser bei der Frage zum Umgang mit gefährdeten Risikoschülerinnen und Risikoschülern – zu grossen Teilen denjenigen der anderen beiden entwicklungsorientierten Typen (Anbindungsprofis und Vernetzer) ähneln, werden die Felder nachstehend nicht mehr ausführlich in allgemeiner Weise dargestellt. Die Beschreibung der einzelnen Bereiche beschränkt sich ausschliesslich auf typusspezifische, d.h. delegationsbezogene Aspekte.

7.2.2.1 Monitoring

Die Schule verfügt über ein klar geregeltes Absenzensystem. Die Schulagenda fungiert als Kommunikationsheft zwischen Eltern und Schule, in der alle An- und Abwesenheitsregelungen festgehalten und ausgetauscht werden. Auch schulintern sind die Abläufe klar geregelt, wodurch sichergestellt wird, dass alle betroffenen Akteurinnen und Akteure miteinbezogen werden. Häufen sich die Absenzen bei gewissen Schülerinnen und Schülern, wird dies zunächst in den pädagogischen Sitzungen des professionellen Teams besprochen. Je nach Problemlage wird in einem nächsten Schritt das multiprofessionelle Team (pädagogisches Team, Heilpädagogik, Schulpsychologischer Dienst, Schulsozialarbeit, Jugendberatung, Beiständinnen und Beistände) beigezogen. Dort wird beraten, ob den betreffenden Schülerinnen und Schülern die nötige Unterstützung geboten werden kann, mit deren Hilfe sie es wieder schaffen können, innerhalb der schulischen Strukturen Fuss zu fassen. Erst wenn all diese schulinternen Massnahmen nicht ausreichen, werden die Eltern einbezogen.

Dass die Möglichkeiten der Schule hinsichtlich der Unterstützung von Risikoschülerinnen und Risikoschülern begrenzt sind, wird von der Schulleitung dieses Typus von Anfang an mitgedacht. So enthält zum Beispiel das Absenzenheft bereits alle Informationen zu den Abläufen, die im Falle einer Dispensation in Gang gesetzt würden: *„Da sind noch die Absenzenregeln hinten, wenn man dispensiert wird“* (SZW). Das heisst, antizipierend wird bereits vorgesehen, dass es nötig werden kann, dass Schülerinnen und Schüler zu dispensieren und abzugeben.

7.2.2.2 Schulklima

Schulen dieses Typus legen auf die Ausbildung eines guten Schulklimas grundsätzlich grossen Wert:

Ja, also ich denke, das Allerwichtigste ist schon auf der Beziehungsebene, also grundsätzlich stimmt die Beziehung vom Schüler zu den anderen Mitschülern, stimmt die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülern, gelingt es den Lehrern, eine persönliche Beziehung zu den Schülern aufzubauen. Ich denke, das ist immer noch das Zentrale, dass die Schüler auch merken, dass wir uns um sie kümmern, dass sie uns etwas wert sind, dass man zwar Grenzen setzen muss, aber dass man auch auf der anderen Seite wohlwollend ist und Verständnis haben kann. (SZW)

Gleichwohl ist die Etablierung eines positiven Schulklimas in den Augen der Schulleitungen dieses Typus nur begrenzt möglich, weil sich zu viele Schülerinnen und Schüler als „Prinzen und Prinzessinnen“ (SZW) fühlen würden, die die Schule als ihr Königreich ansähen und sich daher den Lehrpersonen nicht unterordnen wollten. Auch beim Schulklima zeigt sich somit die folgende Argumentationsstruktur der Schulleitung: Für jede allgemein formulierte Aussage wird zugleich eine begrenzte Gültigkeit bzw. Einschränkung mitgedacht und angefügt, die sich auf die schwer integrierbaren Schülerinnen und Schüler bezieht. Diese Denkweise zeigt sich bezüglich der Beziehungsgestaltung in den drei nachfolgend dargelegten Ausprägungen.

1) Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

Grundsätzlich legen Schulen dieses Typus grossen Wert auf eine positive Beziehungsausgestaltung zwischen den einzelnen schulischen Akteurinnen und Akteuren. Die Einlösung dieses Anliegens scheint bei den „Durchschnittsschülerinnen“ und „Durchschnittsschülern“ zu gelingen, während die Möglichkeit einer positiven Beziehungsausgestaltung zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern bei den schwer integrierbaren „Risikoschülerinnen“ und „Risikoschülern“ wegen des „schwer realisierbaren Integrationsanspruchs“ beeinträchtigt zu sein scheint:

Es gibt schon immer wieder auch Schüler, wo viel besser sein könnten, als sie eigentlich sind – wo mit verschiedenen Sachen zu kämpfen haben: mit ihrem eigenen Antrieb, mit sich selber motivieren, mit der Rolle, die sie in der Klasse haben. Oft ist diese nicht die eines Schülers, der lernt, sondern dementsprechend die eines coolen Boys, der sich im Widerstand gegen den Lehrer oder die Lehrerin zeigen kann. Diese Schüler haben dann gar keine Energie, um etwas für sich selber zu machen – und dann fängt es an, schwierig zu werden. Und das ist dann meist gar nicht gut rausgekommen: Schülerinnen und Schüler, wo sich wirklich verweigert haben, nicht mehr gekommen sind, zum Teil sehr oppositionell gewesen sind. (SZW)

In den Augen der Schulleitung sprengen die entweder leistungsschwachen oder „respektlosen und prinzenhaften“ Risikoschülerinnen und Risikoschüler den Rahmen des Machbaren und belasten die Beziehungen zwischen der Lehrperson und der Klasse. An diesem Punkt kapituliert die Schulleitung vor dem „Beschulungsauftrag“: Indem sie sich vermehrt dafür einsetzt, dass die „schwierigen“ Schülerinnen und Schüler an anderen Orten zu Ende beschult werden, versucht sie, eine externe Lösung für das Problem zu finden und die schulische Aufgabe zu delegieren.

2) Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen

An Delegierer-Schulen herrscht ein ähnlich gutes Verhältnis zwischen Schulleitenden und Lehrpersonen, wie es bei den Anbindungsprofis und den Vernetzern zu finden ist. Auch der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ verlangt von seinen Lehrpersonen ganz klar eine Mitarbeit in allen Schulentwicklungsbereichen. Gleich wie bei den anderen beiden erfolgreichen entwicklungsorientierten Typen wirkt sich diese gemeinsam unternommene Schulentwicklung anwesenheitsfördernd auf die Gruppe der Lehrpersonen aus, weshalb sich auch an den Schulen dieses Typus kein Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern zeigt: *„Grundsätzlich habe ich eine relativ hohe Motivation von den Lehrpersonen, wo ganz früh am Morgen hier sind und arbeiten“* (SZW).

3) Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern

Grundsätzlich sind Absenzen von Schülerinnen und Schülern an diesen Schulen nicht auf ein mangelhaftes Disziplinarsystem zurückzuführen, da sie diesbezüglich über ein gut entwickeltes Konzept verfügen. Dennoch ist auch an diesen Schulen Mobbing unter Schülerinnen und Schülern, das zu Absenzen führt, ein Thema. Die Schulen schenken dieser Form von angstinduziertem Absentismus viel Beachtung und versuchen, diese *„bedrängten Schüler“* (SZW) auf zwei unterschiedliche Arten zu unterstützen:

Im Moment haben wir einen Schüler, wo jetzt wirklich zu Hause bleibt, weil er von den anderen so bedrängt wird – immer angerempelt, mit Sachen tituiert, Schimpfwörter, zum Teil geschupft und geschlagen, wo oft mit einer Affekthandlung anfängt und dann eskaliert. Da sind wir jetzt dran, mit der ganzen Klasse zu arbeiten. Dies ist eine sehr schwierige Klasse, wo wir jetzt mit Klassenintervention arbeiten und versuchen, das von der ganzen Klasse her anzuschauen. (SZW)

Bei solchen schwerwiegenden Vorfällen bemüht sich die Schule also ganz dezidiert um die „schwachen Einzelnen“ und verfolgt eine Strategie, die eine grosse Gruppe von Schülerinnen und Schülern miteinbezieht. Neben dieser schulinternen Massnahme verlässt sich der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ jedoch immer auch auf die Unterstützung anderer Disziplinen, wodurch die Verantwortung zwar nicht delegiert, aber zumindest mit diesen anderen Disziplinen geteilt wird. Entsprechend lässt sich

vermuten, dass die Verantwortung auch im Fall des im Zitat beschriebenen gemobbten Schülers im weiteren Verlauf an eine andere Disziplin übergeben werden könnte, sollten die eingeleiteten Unterstützungsmassnahmen nicht zum Erfolg führen. Denn im Zusammenhang mit einem anderen Schüler, der aufgrund von Mobbingvorfällen wochenweise gefehlt hat, berichtet die Schulleitung folgendes Vorgehen:

[...] aber dort sind wir zum Beispiel so verblieben, dass die Eltern, also der Schüler hat eine Versetzung in eine andere Klasse durchsetzen wollen und die Eltern haben das auch unterstützt. Sie haben einfach das Gefühl gehabt, in dieser Klasse geht es nicht, der Schüler wollte in die Parallelklasse gehen und ist aufgefallen mit vielen Absenzen, wo von der Mutter einfach bestätigt worden sind. Dort haben wir es so gemacht, dass ich das bewilligt habe, einmal provisorisch, dass er den Wechsel machen kann, aber unter der Auflage, dass er sich bei der Schulpsychologin meldet. Und das hat er jetzt gemacht und jetzt wird die ganze Sache von der Schulpsychologin begleitet und das Ziel wäre natürlich, dass er jetzt regelmässig in die Schule kommen würde und nicht mehr so viel fehlen würde. (SZW)

7.2.2.3 Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung

Schulen dieses Typus orientieren sich wie die Anbindungsprofis primär an der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler und sind dabei bemüht, diese Haltung proaktiv in Taten umzusetzen. Durch die Etablierung gemeinsamer Regeln und Rituale versucht man, klassenstufenübergreifend eine Kultur der Verlässlichkeit aufzubauen, die der Stützung des Selbstwertes dient:

Die Lehrpersonen haben die Aufgabe, miteinander minimale Standards zu formulieren – also zum Beispiel haben die meisten eine Flüsterkultur aufgebaut, dass Kinder wissen, was das heisst – was es für Regeln gibt: Dass Kinder schon früh das kennen, dass man sich darauf verlassen kann, dass das gemacht wird. Man versucht, gemeinsam ein Selbstwertgefühl von Kindern zu stützen, indem man schon früh im Kindergarten mit solchen Dingen anfängt und das dann weiterzieht bis in die Oberstufe. Also da ist recht viel Arbeit geleistet worden. (SZW)

Schulen dieses Typus legen somit wie die Anbindungsprofis zuerst den an der Persönlichkeitsentwicklung orientierten emotionalen Boden, auf dem als nächster Schritt die Leistungserwartung angegangen werden kann. Diese Vorgehensweise erscheint für den Grossteil der Schülerinnen und Schüler zielführend. Nur für die absentismusgefährdeten Risikoschülerinnen und Risikoschüler scheinen diese Vorgehensweise und dieser Rahmen nicht immer ausreichend zu sein, da sie selbst nicht in genügendem Masse dazu in der Lage sind, die erwartete Leistung zu erbringen bzw. sich ins Disziplinsystem der Schule einzufügen. Da sich die Schwierigkeiten dieser Schülerinnen und Schüler bezüglich Leistungserbringung und Disziplin gegen Ende der Schulpflicht vergrössern, setzen sich Schulen dieses Typus mit der Idee auseinander, die Verantwortung für diese „leis-

tungsschwache, demotivierte und schulmüde“ (SZW) Klientel in den letzten Schulmonaten an anderen Orten zu übertragen. Die Schulleitungen versuchen somit, die Verantwortung für die gefährdeten Schülerinnen und Schüler an andere Institutionen zu delegieren, wobei sie unterschiedliche Lösungswege verfolgen: Zum einen versuchen sie, die zukünftigen Lehrmeisterinnen und Lehrmeister verstärkt miteinzubeziehen. Diese sollen ihren Teil dazu beitragen, dass die Leistungserbringung der betreffenden Schülerinnen und Schüler auch in den letzten Schulmonaten gewährleistet bleibt:

Ich denke, das wäre schon auch noch etwas, wo helfen würde, dass sie vermehrt, wenn sie eine Lehrstelle haben, dass sich die künftigen Lehrmeister auch noch dafür interessieren, was in dieser letzten Zeit geschieht, weil die haben zum Teil im November oder schon früher eine Lehrstelle und müssen aber noch bis zum Sommer in die Schule. Das ist eine lange Zeit, wo sie sich eigentlich zwischen Stühlen und Bänken befinden – und dort gibt es immer wieder Schulschwänzer. (SZW)

Zum anderen wird versucht, gefährdete Schülerinnen und Schüler in Time-out-Schulen zu geben, in denen die Jugendlichen sowohl arbeiten können als auch unterrichtet werden. Da solche Auslagerungen bereits mehrmals erfolgreich praktiziert wurden, fühlen sich die Schulleitungen darin bestätigt, dass dieser ausserschulische Weg insbesondere für akademisch schwache Schülerinnen und Schüler die richtige Lösung darstellt:

Und dann machen wir gute Erfahrungen mit so Schulen wie X. Das ist eine Schule, wo eigentlich eine Sonderschule und eine Privatschule ist, und dort haben sie die Möglichkeit, dass sie während drei, vier Tagen arbeiten und zwei Tage in einem Bildungsteam in der Schule sind. Für solche Schüler ist das wirklich eine gute Lösung – sie erleben sich in einer anderen Situation, wo sie auch wieder Qualitäten und gute Rückmeldungen bekommen. (SZW)

7.2.2.4 Lehren und Lernen

Schulen dieses Typus haben wie die Anbindungsprofis erkannt, dass eine differenzierte Unterrichtsentwicklung viel zu einer Verringerung von schulabsentem Verhalten beitragen kann. Als ausschlaggebend für die Entwicklung dieses Bereiches erweist sich die grosse Heterogenität der Schülerinnen und Schüler:

Ich habe schon das Gefühl, durch die Heterogenität, wo wir haben und in der Oberstufe auch wegen der Mischung der Abteilungen, mit der wir jetzt anfangen, also dass es jetzt keine getrennte Sek A und Sek B mehr gibt, dadurch ist die Herausforderung einfach da, die Leute sind gezwungen, sich mit Unterrichtsentwicklung und Differenzierung zu beschäftigen. Man kann nicht mehr einfach reinkommen und für alle alles gleich machen. (SZW)

Das Vorhaben, die Abteilungen zu mischen, führte sogar zur gemeinsamen Entwicklung eines schuleigenen Curriculums, was Forschungsbefunden zufolge eine Gelingensbedingung für die Verringerung von Schulabsentismus darstellt (vgl. Miller & Schäfer, 1991):

Vor allem auf der Oberstufe ist es ganz fest gelaufen, weil wir jetzt die gemischten Abteilungen haben. Da haben die Leute natürlich gemerkt, da kann man nicht mehr zusammenarbeiten wie bisher. Wir haben gemeinsame Lehr- und Ablaufpläne entwickelt, welche Themen wir wann durchnehmen, und dann daraus ein Präventionskonzept entwickelt. (SZW)

Schulen dieses Typus stellen sich ihren situationsbezogenen Herausforderungen somit, indem sie viele Anstrengungen unternehmen, die der Entwicklung des Unterrichts dienen. Dabei werden einerseits Themen behandelt, die auf die Methodenvielfalt abzielen: „*Nur Frontalunterricht – das ist vorbei. Die Grundlagen vom modernen Unterricht sind allen bekannt*“ (SZW). Andererseits werden aber auch neuere Formen, die der Unterstützung des eigenständigen Lernens dienen, beispielsweise das Lerncoaching, eingeführt. Ganz allgemein kann festgestellt werden, dass dieser Bereich sehr stark bearbeitet wird: Es finden viele Weiterbildungen zu neuen Lehr- und Lernformen (Teamteaching, kooperatives Lernen etc.) statt und die Schule nimmt am Projekt EMU teil, das der systematischen Unterrichtsentwicklung dient (vgl. Helmke & Helmke, 2014). Die Qualität des Unterrichts ist auch Bestandteil der Mitarbeitendenbeurteilung, wobei der Unterricht anhand von Meyers (2004) zehn Merkmalen guten Unterrichts kriteriengestützt betrachtet und bewertet wird.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass Schulen dieses Typus aufgrund ihrer Entwicklungsorientierung auf der Unterrichtsebene bereits viele Errungenschaften vorweisen können, mit denen (schulabsentismus)gefährdete Schülerinnen und Schüler unterstützt werden können.

7.2.2.5 Vernetzung

Da dieser Typus grundsätzlich entwicklungsorientiert denkt und handelt, ist bei ihm der Bereich „Vernetzung“ in den beiden Teilbereichen angemessen entwickelt und gleicht in seinen Grundzügen den Vernetzungsfeldern der anderen beiden entwicklungsorientierten Typen. Auch der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler erachtet interdisziplinäre Vernetzung als sinnvoll und bemüht sich um eine Vernetzung mit anderen Schulen. Der Unterschied zu den anderen beiden entwicklungsorientierten Typen zeigt sich bezüglich der Verantwortungsübernahme für schulabsente Schülerinnen und Schüler in folgender Weise: Während die Anbindungsprofis bei der interdisziplinären Zusammenarbeit die Verantwortung für ihre Schülerinnen und Schüler behalten und fallführend bleiben und die Vernetzer versuchen, die Verantwortung mit den zusammenarbeitenden Disziplinen zu

teilen, lassen sich beim Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler zwei unterschiedliche Handlungsweisen finden. Bezogen auf die integrierbaren „Durchschnittsschülerinnen“ und „Durchschnittsschüler“ gleicht das Vernetzungsverhalten demjenigen des Vernetzungstypus. Das heisst, dass die Verantwortung mit Blick auf eine optimale Unterstützung der Schülerinnen und Schüler unter den zusammenarbeitenden Disziplinen aufgeteilt wird. Die typusspezifische Ausprägung zeigt sich erst bei den nicht integrierbaren Extrem- oder Einzelfällen. Denn nur diesbezüglich stösst der Delegierer an seine Grenzen, greift deshalb auf eine „eingespielte selektive Praxis“ (von Freyberg & Wolff, 2006, S. 65) zurück und delegiert die Verantwortung. Konkret wird in solchen Fällen versucht, die Verantwortung vollumfänglich anderen Disziplinen (Time-out-Plätze, Arbeitspraktika) zu übertragen, wobei keine Anstrengungen unternommen werden, um die betreffenden Schülerinnen und Schüler nach solchen Auslagerungen wieder zurückzunehmen.

7.2.2.6 Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Dieser Bereich ist ausreichend entwickelt. Neben dem Schülerrat wird auch von diesem Typus das Beispiel der Konfliktlotsinnen und Konfliktlotsen als sehr sinnvolle Form von Schülerpartizipation angeführt:

Wir haben Konfliktlotsen, also Schülerinnen und Schüler, wo selbst ein bisschen eine Ausbildung haben im Deeskalieren von Konflikten, wo sich den Schülerinnen und Schülern annehmen, die gemobbt werden oder Schutz brauchen. Über diese Schülerlotsen erfahren wir auch relativ viel über die Stimmung, die gerade so im Schulhaus herrscht – wir bekommen viel Feedback von denen. (SZW)

Betrachtet man diese Schwerpunktsetzung aus der Perspektive des Umgangs mit Risikoschülerinnen und Risikoschülern, ergibt sich folgende Schlussfolgerung: Konfliktlotsinnen und Konfliktlotsen sind ein sehr geeignetes Instrument, um reaktiv auf Probleme von Risikoschülerinnen und Risikoschülern einzuwirken. Im Gegenzug sollten aber vermehrt auch Formen von Schulleben geschaffen werden (zum Beispiel aussercurriculare Angebote), die der Entstehung von Konflikten vorbeugend entgegenwirken könnten.

7.2.2.7 Partizipation von Eltern

Das Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und der Schulleitung scheint bei diesem Typus beeinträchtigt zu sein. So äussert die Schulleitung beispielsweise den Eindruck, dass die Eltern dazu neigen würden, die „Schuld“ für die Abwesenheit ihres Kindes gänzlich auf die Schule abzuschieben:

Also in letzter Zeit erlebe ich schon oft auch, dass vor allem auch die Eltern sich kategorisch hinter ihre Kinder stellen und ihnen alles aus dem Weg räumen, dass das Kind selbst irgendwo keine Verantwortung tragen muss, sondern dass man einfach den Fo-

kus umdreht und dann ist die Lehrperson und die Schule eigentlich für alles verantwortlich. (SZW)

Treten Schwierigkeiten auf, dann versucht die Schule stets, das Problem zuerst allein oder nur mit der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler zusammen zu lösen, und bezieht die Eltern erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Prozess ein: „Die Eltern werden nicht von Anfang an miteinbezogen – aber sicher dann, wenn man mit dem Schüler selber nichts mehr erreichen kann, dann kommen die Eltern“ (SZW). Die Eltern scheinen somit als letzter „Rettungsanker“ der Schule zu fungieren, wenn die schulinternen Möglichkeiten nicht genügen, zumal diese gemäss den Aussagen der Schulleitung begrenzt sind. Das späte Einbeziehen der Eltern von schulabsenten Schülerinnen und Schülern behindert allerdings das Entstehen einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen diesen zwei Akteuren, wie folgendes Beispiel zeigt:

Mit einem Schüler habe ich einmal eine Vereinbarung gemacht, dass wir es erlauben, dass wir gemeinsam mit dem künftigen Lehrmeister Aufgaben oder Ziele für ihn festlegen, die er noch erfüllen müsste, bevor er in die Lehre eintritt. Wir haben versucht, eine Brücke zu machen zwischen Schule und Lehre – er hat mir das zwar bewilligt, aber ich bin dann recht drangekommen von den Eltern, weil sie das Gefühl gehabt haben, das ginge gar nicht ohne ihre Einwilligung – wobei es von mir eigentlich als Motivations-schub gedacht war. (SZW)

Zusammenfassend muss daher festgestellt werden, dass die Elternzusammenarbeit beim Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ den aus der Schulabsentismusforschung bekannten destruktiven Formen gleicht, in denen sich die Beziehung zwischen Schule und Eltern recht schnell auf gegenseitige Schuldzuschreibung, Delegation von Verantwortung und Vorwürfe reduziert (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006, S. 64).

7.2.2.8 Professionelles Team

In diesem Qualitätsbereich verfügt der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ über ein ähnlich gut entwickeltes Feld wie die Anbindungsprofis oder die Vernetzer. Der Wert professioneller Zusammenarbeit wird anerkannt:

Diese Agenda, in der die Absenzen erfasst werden, gibt es jetzt seit sechs bis sieben Jahren – seit Schulen in unserer Stadt geleitet sind, gibt es ein vermehrtes Bewusstsein für die gemeinsame Verantwortung. Früher war eher nur der Klassenlehrer zuständig, heute stellen wir die Regeln gemeinsam auf – eine äussere Notwendigkeit: Auch weil wir viel mehr Teilzeitler haben, müssen wir zusammenarbeiten! (SZW)

Die Schulleitung erwartet von ihren Lehrpersonen professionelle Zusammenarbeit, in deren Rahmen sich alle sowohl jahrgangs- als auch klassenübergreifend in einem produktiven Sinne für die Schülerinnen und Schüler einzusetzen haben.

7.2.2.9 Personalentwicklung

Aufgrund der allgemeinen Entwicklungsorientierung ist auch dieser Bereich gut entwickelt und vielfältig abgedeckt: Team-Tage, die den Ausbau der Zusammenarbeit unterstützen, werden als ebenso wichtig angesehen wie inhaltliche Weiterbildungen, die der Professionalisierung der Lehrpersonen dienen sollen. Letztere sind einerseits auf Unterrichtsentwicklung ausgerichtet und andererseits wird ein Fokus auf den Umgang mit Kindern mit einem anderen kulturellen Hintergrund gelegt, wobei die Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit der Asylorganisation durchgeführt werden. Ein weiterer Schwerpunkt ist der Umgang mit schwierigen Kindern, bei dem Themen wie Früherkennung und lösungsorientierte Kommunikation behandelt werden.

Für den Bereich der Personalentwicklung ist also Folgendes festzuhalten: Obwohl sich der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ tendenziell nicht vollumfänglich für seine absentismusgefährdeten Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlt, bemüht er sich im Rahmen seiner professionellen Entwicklungsarbeit gleichzeitig darum, sich durch Weiterbildungen in Bereichen, die auch (schulabsenten) Risikoschülerinnen und Risikoschülern zugutekommen werden, zu professionalisieren.

7.2.3 Die Hilflosen

Dieser Typus setzt sich aus den beiden Vergleichsdimensionen „Inkompetente Entwicklungsorientierung“ und „Begrenzt schulverantwortungsorientierte Haltung“ zusammen, was zu folgender typusspezifischer Ausprägung führt: Aufgrund der Schwierigkeiten, mit denen dieser Typus in der Schul- und Unterrichtsentwicklung konfrontiert ist, gelingt es ihm nicht, ein pädagogisches Handlungsfeld aufzubauen, in dem dem Phänomen „Schulabsentismus“ auf angemessene Art und Weise begegnet werden könnte. Die Besonderheit dieses Typus besteht darin, dass die Schulleitung Schulabsentismus zwar ganz klar als pädagogische Aufgabe erkennt und auch davon überzeugt ist, dass diese Aufgabe nur pädagogisch und nicht strafend oder kontrollierend angegangen werden muss. Gleichzeitig ist sie aber nicht in der Lage, dieses Denken auch umzusetzen, da es ihr nicht gelingt, ihre Lehrpersonen beim Thema „Schulabsentismus“ zu einer konstruktiven Zusammenarbeit zu bewegen. Die pädagogischen Handlungsanleitungen der Schulleitung können den persönlichen Widerstand der Lehrpersonen nicht durchbrechen und bleiben somit meist wirkungslos. Da ihre Bemühungen bei den Lehrpersonen zu wenig (positive) Resonanz hervorrufen, entwickelt die Schulleitung eine gewisse Handlungsresignation. Letzten Endes gelingt es ihr daher nicht, dass dem Phänomen „Schulabsentismus“ gemäss ihren Vorstellungen im Sinne einer gemeinsamen pädagogischen Problembewältigung aktiv begegnet wird. Schulabsentismus wird somit zwar als neue Aufgabe wahrgenommen, die Bearbeitung dieser Aufgabe kann aber nicht adäquat umgesetzt werden. Aus diesem

Grund neigen Schulen dieses Typus dazu, die Verantwortung an andere schulische Akteurinnen und Akteure zu delegieren, d.h. es erfolgen eine direkte Weitergabe der Verantwortung an die Lehrpersonen und eine indirekte Verantwortungsverlagerung auf die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Erschwerend kommt hinzu, dass das Schulabsentismusrisiko durch die Skepsis, die dem Integrationsauftrag entgegengebracht wird, noch erhöht wird. Diese Schulen verstehen es nicht, ihre relative Gestaltungsautonomie zu nutzen. Die namensgebende Hilflosigkeit prägt den Aufbau der einzelnen Arbeitsfelder. Zudem ist an Schulen dieses Typus im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Typen Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern feststellbar.

7.2.3.1 Monitoring

Grundsätzlich erkennen die Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus, dass die Reduzierung der Anwesenheitskontrolle auf Überwachung nicht sinnvoll ist: *„Ich habe schon das Gefühl, man fängt an, das Kind zu verwalten – man hat die grosse Excel-Liste, dann kann man auf der Liste eintragen, welcher Schüler die Hausaufgaben gemacht hat und welcher nicht, welcher da ist und welcher nicht – also da braucht man sehr viel Zeit dafür, nicht nur weil der Schüler heute unzuverlässig ist, sondern weil man die Geräte dazu hat“* (SWW). Da es den Schulleitungen trotz dieser Erkenntnis jedoch nicht gelingt, ihre Lehrpersonen zu einer pädagogischen Betrachtung und Bearbeitung des Problems „Schulabsentismus“ zu bewegen, wird das digitale Monitoringsystem vor allem als Werkzeug für Kontrolle und Rechenschaftslegung genutzt und kaum mit pädagogischen Überlegungen verbunden:

Ja und sie [die Lehrpersonen; MD] haben das Gefühl, eben jetzt verwalten sie es, und sie haben das Gefühl, jetzt haben wir etwas erreicht, denn wenn Eltern kommen und wollen Auskunft haben, wieso ist jetzt im Zeugnis das und das, kann der vornehm aufmachen und sagen „Schauen Sie, da, da, da alles mit Daten...“ Früher hat man das halt nicht gemacht und irgendwo habe ich das Gefühl, die Verwaltungstools, die haben auch die Gefahr, dass das Gespräch wie fast einen zweiten Rang bekommt. (SUK)

Die Schulleitungen beklagen, dass sich ihre Lehrpersonen bei der Handhabung dieses Tools in beinahe apädagogischen Kontrollmechanismen verlören, denen jegliche pädagogische Intention abhandengekommen zu sein scheine:

Vielen Lehrern muss ich immer wieder sagen, der Eintrag [einer Absenz ins Absenzen-system; MD] ist etwas, aber der Eintrag ist noch keine pädagogische Handlung, die pädagogischen Handlung kommt nachher, jetzt oder ... du musst ja jetzt irgendwie überlegen und es ist deine Aufgabe, wie kann ich zum Beispiel einem Schüler so helfen, dass der nächste Eintrag nicht kommt. (SUK)

Die Schulleitungen bemühen sich zwar, ihre Aufgabe der pädagogischen Handlungsanleitung für die Lehrpersonen wahrzunehmen, indem sie die Lehrpersonen immer wieder darauf ansprechen, dass die Handlungen, die sie ausführen, keine pädagogischen Hand-

lungen seien. Die Bemühungen der Schulleitung versanden jedoch bzw. führen bei den Lehrpersonen nicht zu einer Handlungsänderung. Daher kommt das Monitoringsystem nicht über den Status eines Überwachungsinstrumentariums hinaus.

7.2.3.2 Schulklima

Schulen dieses Typus gelingt es nicht, absentismusgefährdete Schülerinnen und Schüler durch die Etablierung eines lernförderlichen Klimas zu unterstützen und/oder sie durch bedeutsame Beziehungen im Felde zu halten. Die Atmosphäre zwischen den einzelnen schulischen Akteurinnen und Akteuren scheint generell eher schlecht und zum Teil sogar massiv negativ geprägt zu sein.

1) Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

Die Angst von Schülerinnen und Schülern vor ihren Lehrpersonen ist ein in der Absentismusforschung bestätigter Faktor, der zur Entstehung von schulabsentem Verhalten führen kann (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002). Obwohl diesem Phänomen heute (vermeintlich) keine grosse Bedeutung mehr zukommt, scheint es an den Schulen dieses Typus nach wie vor anzutreffen zu sein: *„Ein weiterer Punkt ist dann schon die Angst vor gewissen Lehrern, wo ich allerdings sagen muss, in diesen Fällen, wo ich hier erlebt habe, die Ängste von diesen Kindern sind absolut begründet“* (SWW). Auch an diesem Punkt erkennen die Schulleitungen, dass das Verhalten von gewissen Lehrpersonen eigentlich nicht geduldet werden dürfte. Da sie aber auch diesbezüglich nicht in der Lage sind, die Missstände systematisch anzugehen, können sie nur zu Massnahmen greifen, die zwar die Symptome bekämpfen, nicht aber zu einer nachhaltigen Veränderung führen. Eine der Schulleitungen führt das Abnehmen der Angst beispielsweise auf ihr eigenes Eingreifen als Anwältin und Beschützerin der Schülerinnen und Schüler zurück:

Was eben bei uns ist, ich glaube, das ist schon ein bisschen anders geworden, was ich noch häufig habe, ich habe Schüler, ich habe zum Teil Schülergruppen, ich habe bis zu ganze Klassen, die zu mir kommen, wenn sie ein Problem haben mit einer Lehrperson, und dann gehen wir das Problem an und dann reden wir mit der Lehrperson zusammen mit den Schülern, zusammen mit der Delegation und das ist natürlich früher schon nicht so gewesen, also deshalb ... ich glaube, Angst vor den Lehrpersonen, die hat heute in dem jetzigen System mit den Schulleitungen sicher abgenommen, weil die Jugendlichen wissen „Hey, es ist immer noch einer da, wo man sonst zu ihm gehen kann“. (SUK)

Eine andere Möglichkeit, mit der die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern gestärkt oder verbessert werden könnte – und die vom erfolgreichen Typus der Anbindungsprofis auch genutzt wird – wäre eine institutionalisierte Form der Gesprächsführung. Doch bei den Hilflosen wird diese Art von Beziehungsaus-

gestaltung in der Schule nicht gelebt: „Also ernsthafte Gespräche zwischen Lehrern und Schülern passieren eigentlich nur, wenn es ein Problem gibt“ (SWW).

2) Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen

Wie die entwicklungsorientierten Typen zeigen, fördert die Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen die Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer Schule und bewirkt, dass sie häufiger „im Feld bleiben“. Die Tatsache, dass es Schulleitenden des Typus der Hilflosen nicht gelingt, ihre Lehrpersonen für eine Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen zu gewinnen, beeinträchtigt einerseits das Verhältnis, was sich mitunter in despektierlichen Äusserungen der Schulleitungen über ihr Lehrteam zeigt. Eine Schulleitung beschreibt ihre Lehrpersonen zum Beispiel als „schizophren“ (SWW), weil diese von sich selbst bezüglich Pünktlichkeit, Disziplin und Zuverlässigkeit ganz was anderes erwarten würden als von ihren Schülerinnen und Schülern. Zudem scheint das Lehrteam selbst in hohem Masse schulabsentes Verhalten aufzuweisen: „Das kann ich von hier vom Fenster aus beobachten, wie sie draussen die Pause überziehen. Sie wollen die Lektion auf dreissig Minuten reduzieren – das hat auch etwas damit zu tun, dass sie schlecht vorbereitet sind“ (SWW). Unisono stellen die Schulleitenden dieses Typus einen ganz klaren Zusammenhang zwischen dem Abwesenheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern und der (negativen) Vorbildwirkung der Lehrpersonen her: „Wobei das mit dem Zuspätkommen, ja, den sieht man, also da hat es einen Lehrer und jetzt hat er es langsam in den Griff bekommen, der Lehrer ist jede Lektion mindestens zehn Minuten zu spät gekommen und die Schüler sind dann halt auch, die sind dann aus der Pause auch nicht dann gekommen, wenn es geläutet hat“ (SUK).

3) Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern

Auch das Verhältnis unter den Schülerinnen und Schülern scheint an Schulen dieses Typus zum Teil sehr getrübt zu sein, da die Schulleitenden viel deutlicher als die Anbindeprofis oder die Vernetzer von Schulverweigerung aufgrund von Mobbing berichten: „Also Mobbing, das ist sicher etwas, was häufig vorkommt“ (SWW).

7.2.3.3 Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung

Schulen dieses Typus gelingt es nicht, im Kollegium eine einheitliche Norm bezüglich der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Erwartungshaltung zu etablieren. Da sich durch nicht erfolgte Austauschprozesse im Team keine Erwartungspräferenz herausbilden konnte, besteht in diesen Schulen ein gewisser „Wildwuchs“ unterschiedlicher Erwartungshaltungen, die meist aus der persönlichen Präferenz einer Lehrperson resultieren. Gemäss der Auskunft einer Schulleitung fixieren sich einzelne Lehrpersonen vor allem auf die Leistung und etikettieren in der Folge diejenigen Schülerinnen und Schüler, die auf

der Leistungsebene versagen, in allen Bereichen als Versagerinnen und Versager: *„Aber ich habe schon Lehrer, die vor allem auf die Leistung schauen – und wenn jemand bei der Leistung versagt, dann sagen sie dem Schüler, dass er eine ‚Pumpi‘ ist – und zwar eigentlich rundherum“* (SWW). Die Schulleitungen erkennen zwar, dass ein solches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern untragbar ist, wirken hinsichtlich ihrer Reaktionen und Interventionen in diesen Fällen aber eher hilflos: *„Ich als Schulleiter versuche immer wieder bei solchen Sachen, in der Teamstunde flippe ich fast wieder aus und sage dann Sätze wie ‚Ihr mit euren verdammten ewigen Leistungen‘ oder ‚Habt ihr in der Schule immer nur einen Sechser gemacht – das glaube ich nicht““* (SWW). Da ihre Reaktionen oftmals nur anklagend und zurechtweisend sind und keine Informationen bzw. Hilfestellungen enthalten, die vermitteln, wie das gewünschte Verhalten besser bzw. anders erreicht werden könnte, scheint es in diesem Bereich nicht zu nachhaltigen Veränderungen zu kommen. Den Schulleitungen dieses Typus scheint es nicht zu gelingen, in ihrem Team eine allgemein verbindliche und ausgewogene Erwartung zu etablieren, bei der sich die Lehrpersonen nicht nur an der Leistung, sondern auch an der Persönlichkeitsentwicklung des Schülerinnen und Schüler orientieren: *„Also das Selbstwertgefühl, das ist ein Thema, die Leute kennen die Begriffe und man braucht sie immer wieder, aber im entscheidenden Moment fällt man gleich wieder auf die Leistung zurück, anstatt vielleicht einmal zu schauen, wie könnte ich das Selbstwertgefühl von meinen Schülern steigern“* (SWW).

7.2.3.4 Lehren und Lernen

Schulleitungen dieses Typus haben erkannt, dass die Form der Unterrichtsgestaltung an ihren Schulen viel zum schulabsenten Verhalten von Schülerinnen und Schülern beiträgt: *„Also ich bin überzeugt, dass Schwänzen heute viel damit zu tun hat, mit der Art und Weise, wie bei uns Schule gegeben wird: Ich finde den Unterricht schlicht nicht mehr spannend – todlangweilig!“* (SWW). Sie sind aber nicht in der Lage, in ihren Schulhäusern Veränderungen auf der Unterrichtsebene systematisch anzugehen. Dies ist umso problematischer, als Unterrichtsabsentismus gemäss der Auskunft der Schulleitungen diejenige Form von Absentismus darstellt, durch die ihre Schulen am meisten belastet werden: *„Also ich würde einmal meinen, die Unterrichtsverweigerung, das ist ganz sicher das, wo am meisten vorkommt, bei uns“* (SUK). Ganz konkret manifestieren sich die Defizite in der Unterrichtsentwicklung an diesen Schulen in den nachfolgend aufgeführten Aspekten.

1) Es existiert eine Monopolstellung des Frontalunterrichts

Der immer gleich gehaltene, frontal ausgerichtete Unterricht ist nach Ansicht der Schulleitungen die Hauptursache dafür, dass sich immer mehr Schülerinnen und Schüler vom Unterricht ausklinken:

Also ich sage, es ist nach wie vor, also Frontalunterricht bei uns sind 70% sicher, habe ich das Gefühl. Letztens bin ich auf Schulbesuch gewesen, dieser Lehrperson verordne ich, dass sie Weiterbildungen macht, weil methodisch-didaktische Vielfalt oder ... Ich bin dort gewesen drei Lektionen und ich habe drei Lektionen nichts anders gesehen, als wie sie mit dem Buch vorne und du, du, du ... nicht einmal fünf Minuten Partnerarbeit oder so etwas ... gut, das ist ein extremes Beispiel, aber so voll individualisierte Inhalte vom Klassenverband, das sehe ich wenig. (SUK)

2) Fehlende Bereitschaft der Lehrpersonen, der Monopolstellung des Frontalunterrichts entgegenzuwirken

Eine Veränderung der Unterrichtskultur kann nach Ansicht der Schulleitungen nur dann erfolgen, wenn die Lehrpersonen willig sind, eine solche auch tatsächlich vorzunehmen, was jedoch nicht der Fall zu sein scheint: *„Auf der anderen Seite gibt es ... auch in diesem Bereich könnte man Änderungen vornehmen, das braucht aber die Bereitschaft von Lehrpersonen und die ist eben zum Teil an einem kleinen Ort, also ich meine ...“* (SUK). Die Bereitschaft bzw. die Nichtbereitschaft des Lehrkollegiums, sich mit Veränderungen der Unterrichtskultur auseinanderzusetzen, bildet für die Schulleitungen eine unüberwindbare Handlungsgrenze, bei der sie keine Möglichkeit zur Einflussnahme mehr sehen und an der sie scheitern:

Aber ich habe das [die Idee der Individualisierung im Unterricht; MD] schon ein paar Mal angesprochen und das ist eine ganz heisse Geschichte und wenn man dann noch kommt und sagt: „Wir machen das doch noch gerade jahrgangsübergreifend“, dann findet vielleicht von einem Kollegium von vierundzwanzig Personen, findet man vielleicht vier, die mitmachen würden von zwanzig Leuten. Also und das ist ... und das trägt sicher dazu bei, dass halt die Kinder abwesend sind. (SUK)

Für die Schulleitung des Typus der Hilflosen scheint diesbezüglich die grösste Schwierigkeit darin zu bestehen, dass es ihnen nicht gelingt, ihre Lehrpersonen für die Umsetzung von Innovationen *„ins Boot zu holen“* (SUK). Den geringen Änderungswillen der Lehrpersonen führen die Schulleitungen auf unterschiedliche, in ihren Augen nicht beeinflussbare personenbezogene Merkmale von Lehrerinnen und Lehrern zurück.

a) Die Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer

Den Schulleitungen zufolge mangelt es heutzutage – im Gegensatz zu früher – mitunter an herausragenden Persönlichkeiten, die beeindruckend und prägen: *„Das ist ja alles gut – aber eine Persönlichkeit, wo vorne steht, wo etwas Spannendes erzählt, etwas auf eine spannende Art an den Schüler heranbringt – das fehlt meiner Meinung nach heute vielfach“* (SWW). Diese Mystifizierung einer omnipotenten Lehrerpersönlichkeit steht als konservative Position in klarem Widerspruch zu einer progressiven Perspektive (vgl. Fend, 1984), die von einer „technischen Herstellbarkeit“ der guten Lehrperson ausgeht und annimmt, dass der Unterricht durch das Trainieren von Fertigkeiten verbessert werden kann.

Die Einnahme einer konservativen Haltung hingegen verhindert Weiterentwicklungen im Bereich „Lehren und Lernen“. Des Weiteren halten die Schulleitungen fest, dass der zurzeit vorherrschende Mangel an Lehrpersonal zur Schwierigkeit beitrage, geeignete und flexible Lehrerinnen und Lehrer zu finden, die in der Lage und bereit seien, an der Entwicklung eines qualitativ hochstehenden Unterrichts mitzuwirken (SUK).

b) Das Alter der Lehrpersonen

In den Augen der Schulleitungen sind Lehrpersonen, die schon sehr lange im Schulsystem sind, oftmals eigenbrötlerisch und unflexibel geworden:

Es ist ein bisschen eine Generationenfrage. Also ich stelle fest, mit den Jüngeren ist es einfacher, also ich habe ein paar ganz Junge, wo eigentlich so zwei oder drei Jahre jetzt von der Ausbildung weg sind, oder da habe ich noch Quereinsteiger, wo noch nicht einmal fertig sind, mit denen ist es viel einfacher, auch allgemein so ein bisschen, die sind irgendwo noch nicht festgefahren, und dann habe ich halt die anderen Leute, zum Teil Mittelalter, wo schon sehr festgefahren sind. (SUK)

Der Vergleich mit den Anbindungsprofis zeigt jedoch, dass es möglich ist, auch ältere Lehrpersonen für Innovationen im Bereich des Unterrichts zu gewinnen.

c) Inflexibilität der Sek-A-Lehrpersonen

Im Gegensatz zu den Anbindungsprofis, denen es gelingt, die Differenzen zwischen Sek-A- und Sek-B-Lehrpersonen zu überwinden, erschwert der unüberbrückbare Graben zwischen diesen beiden Gruppen von Lehrpersonen bei den Hilflosen den Aufbau des Arbeitsfeldes „Lehren und Lernen“: „Aber irgend – das System, eben – das A-, B- und C-Zeug, das ist einfach – vor allem A-Lehrer haben da viel mehr Mühe als C –Lehrer – der würde das sofort machen“ (SUK).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Schulleitungen dieses Typus, indem sie die Unmöglichkeit einer Veränderung auf der Unterrichtsebene auf personenseitige Merkmale der Lehrpersonen zurückführen, gleichzeitig auch selbst von einem Handlungsbedarf freisprechen. Im Endeffekt bleibt dieses Thema mit Resignation verbunden, die zu einem Handlungsstillstand führt. Mit dieser resignierenden Haltung einher geht eine Handlungsabstinz, die wiederum zu einer Steigerung des schulabsenten Verhaltens von Schülerinnen und Schülern beitragen kann.

7.2.3.5 Vernetzung

Das auffälligste Merkmal, das bei diesem Typus im Bereich der Vernetzung sichtbar wird, ist das offensichtliche Ungleichgewicht, das zwischen dem Vernetzungshandeln im inner-schulischen und dem Vernetzungshandeln im ausserschulischen Bereich besteht: Dort, wo sich die Schulleitung gegen Lehrpersonen durchsetzen muss, gelingt die Vernetzung

nicht. Wenn sich die Schulleitung hingegen auf gleicher Augenhöhe mit anderen Vernetzungspartnerinnen und Vernetzungspartnern befindet, besteht eine viel grössere Chance, dass die Vernetzung funktioniert, wie die folgende Aussage zur Vernetzung mit anderen Schulleitenden in der gleichen Stadt aufzeigt: *„Also wie gesagt, alle zwei Wochen treffen wir drei uns und das ist dann schon so, also wenn ich jetzt irgendein Problem habe, wegen so etwas gehe ich schon zu meinen Kollegen und sage ‚Du, was soll ich machen, habt ihr mir irgendeinen Tipp oder so?‘“* (SUK). In manchen Fällen wandelt sich das im Zitat angesprochene problemlösungsorientierte Vernetzungsverhalten bei diesem Typus jedoch in einen dem Nützlichkeitsgedanken unterworfenen „Freundschaftsdienst“ zwischen den Schulen (vgl. Kapitel 7.2.1.1). Beim Rückgriff auf die Routine, untragbare Schülerinnen und Schüler untereinander querzusetzen, tun die vernetzten Schulen eigentlich nichts anderes, als sich für „unlösbare Fälle“ gegenseitig immer wieder die Verantwortung zu übertragen.

Auch der Wille zur interdisziplinären Vernetzung ist bei Schulleitenden des Typus der Hilflosen in Ansätzen vorhanden: *„Da schauen wir schon, dass möglichst alle, wo irgendwie involviert sein könnten, dass die miteinbezogen werden – zumindest punktuell“* (SWW). Die Schulen sind somit zwar interdisziplinär mit unterschiedlichen anderen Akteurinnen und Akteuren (Fachstellen, andere Schulen/Querversetzung, Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst) vernetzt, gleichzeitig wird die Wirksamkeit dieser anderen Disziplinen bei der Unterstützung von schulabsenten Schülerinnen und Schülern jedoch angezweifelt, wie die folgenden beiden Beispiele verdeutlichen.

a) Skepsis gegenüber der Wirksamkeit anderer Disziplinen aufgrund einer generellen „Modernisierungsskepsis“

Aufgrund einer generellen „Modernisierungsskepsis“ gegenüber neuen Entwicklungen in Schulen, zu denen auch die Einführung der Schulsozialarbeit zählt, werden die Erfolgchancen neuer Disziplinen bei der Bearbeitung von Absentismusproblemen als gering eingestuft. So sind beispielsweise Interventionen bei Mobbing, in deren Rahmen eine Fachperson der Schulsozialarbeit in den Unterricht geht und mit der ganzen Klasse arbeitet, in den Augen einer befragten Schulleitung nicht sinnvoll: *„Es ist eben sehr bedingt wirksam, es ist vielleicht eine oder zwei Wochen wirksam und dann ist die Situation wieder gleich“* (SWW). Gemäss der Ansicht dieser Schulleitung kaschieren moderne Begriffe die „echten“ Probleme und neue Disziplinen wie die Schulsozialarbeit vermögen diese „echten“ Probleme nicht angemessen zu bearbeiten:

Und das ist ja interessant – das [Mobbing; MD] ist ja heute ein Modewort, ich habe das Wort nicht gekannt, als ich zur Schule ging. Nach heutigem Verständnis hat es zu meiner Zeit auch Mobbing gehabt, aber man hat nicht „Mobbing“ gesagt und heute sagt man „Mobbing“, anstatt dass man das Wort ausdeutscht. Und Mobbing ist bereits wer-

tend, also da hat für mich schon das Wort – da ist der Schuldige und da ist ein Armer, da ist von Anfang an klar, wir haben einen Bösen oder eine böse Gruppe und da haben wir den armen Hansli – und da dagegen wehre ich mich. Das gibt es praktisch nicht – und darum soll das Wort ausgedeutet werden, denn dann kommen vielfach erst die Probleme zum Vorschein – ein ganzer Haufen Probleme im privaten, familiären Umfeld. Dann erst kann man dort anfangen, zu arbeiten. (SWW)

b) Skepsis gegenüber der Wirksamkeit anderer Disziplinen aufgrund pädagogischer Überlegungen

Ein anderer Vertreter dieses Typus kann im Falle einer nötig werdenden Intervention beim Auftreten von Schulabsentismus auf eine externe Vernetzung mit einer anderen Fachdisziplin zurückgreifen und ein Interventionsmodell nutzen, bei dem die Suchtpräventionsstelle für Schülerinnen und Schüler, die gegen Regeln verstossen, an mehreren schulfreien Nachmittagen ein Lebenskompetenztraining durchführt. Diese Kurse finden unter der Aufsicht der externen Stelle statt und die Schule kann ihre Schülerinnen und Schüler über die Schulleitung anmelden und den Dienst kostenlos in Anspruch nehmen. Die Wirksamkeit dieses Trainingsprogrammes wird von der Schulleitung allerdings als eher gering eingestuft, da es gegen die pädagogische Grundregel, dass Regelverletzungen unmittelbar angegangen werden sollten, verstösst: *„Dieses Programm hat einen Nachteil – diese Stelle bietet etwa drei, Maximum vier Kurse im Jahr an und wenn heute etwas passiert, kann ich sagen ‚In zwei Monaten kommt dann das‘“ (SUK).*

Wie diese zwei Beispiele zeigen, können ganz unterschiedliche Überlegungen dazu führen, dass sich Schulleitungen entscheiden, die interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht proaktiv voranzutreiben oder zu intensivieren. Die Problematik, die sich daraus für den Typus der Hilflosen ergibt, ist die Folgende: Wie eingangs beschrieben funktioniert bei diesem Typus die innerschulische Vernetzung nicht. Die ausserschulische bzw. interdisziplinäre Vernetzung könnte hingegen funktionieren, weil sich die Schulleitungen gegenüber den externen Vernetzungspartnerinnen und Vernetzungspartnern nicht behaupten müssen. Da diesen aber mit Skepsis begegnet wird, kommt es auch auf dieser Ebene nicht zu einer produktiven Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Es erstaunt daher auch nicht, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter dieses Typus bezüglich des Umgangs mit schulabsentenden Schülerinnen und Schülern zwar als autonom bezeichnen, sich dabei im Grunde genommen aber als „alleingelassen“ fühlen:

Also ich habe das Gefühl, wir haben dort gerade in Sachen, in diesem Bereich Schulschwänzen, da sind wir auf uns, glaube ich, wir sind auf uns selber gestellt. Behörden, die haben sich sowieso herausgenommen bei uns, also die kümmern sich da nicht mehr gross drum, was läuft, das ist auch für uns noch schön. Es schwätzt uns von aussen eigentlich niemand rein, aber wir müssen von aussen auch nicht grosse Hilfe erwarten, so schätze ich es ein. (SUK)

Vertreterinnen und Vertretern dieses Typus zufolge ist beim Umgang mit Schulabsentismus von aussen kaum Hilfe zu erwarten oder sie nehmen Anregungen von aussen als wenig hilfreich für das eigene Handeln wahr, wie das nächste Zitat verdeutlicht. Angesprochen auf sein Autonomieempfinden antwortet der bereits weiter oben beschriebene „Modernisierungsskeptiker“ folgendermassen: *„Ich empfinde uns als sehr autonom, aber heute sind alle lösungsorientiert, jeder Politiker ist lösungsorientiert und es gibt auch den lösungsorientierten Ansatz – und das ist jetzt von der Schulpflege aus und von der Schule aus, weiss ich, dass man nach dem lösungsorientierten Ansatz arbeiten muss“* (SWW). In den Augen der Schulleitung birgt auch dieser moderne Ansatz die Gefahr in sich, dass durch eine mechanische Verfolgung die wahren Probleme gar nicht ans Tageslicht kommen:

Ich bin auch dafür, dass man zu einer Lösung kommt, wo für alle gut ist und wo vor allem den Schülern etwas bringt, aber es gibt wirklich Situationen, wo man Dinge zuerst mal klar auf den Tisch bringen muss – ich finde es nur statthaft, wenn wir auch nachher gleichzeitig lösungsorientiert agieren, aber irgendwo in das lösungsorientierte Agieren das Auf-den-Tisch-Klopfen noch reinpasst. (SWW)

Die Erfahrung der Schulleitung, dass das lösungsorientierte Vorgehen bei anderen (zu Beispiel der Schulpflege) oftmals scheitert, bestätigt sie wiederum im Zweifel an dieser modernen Methode und bringt sie dazu, stattdessen bei ihrer altbewährten Methode zu verbleiben: *„Ich bin einer, der in gewissen Gesprächen – also schon, ich weiss, was ich will, ich habe ein Ziel und ich will die Leute auch nicht erschrecken, aber es gibt bei mir immer wieder Sequenzen im Gespräch, wo ich sagen kann ‚und ich möchte‘ oder ‚und ich habe, wo ich so alt war wie du‘ – und das ist nicht lösungsorientiert, oder?“* (SWW). Die Erfahrungen in ihrem Umfeld bestärkten die Schulleitung letztlich darin, die Tauglichkeit neuerer Methoden infrage zu stellen, sich daher davon zu distanzieren und stattdessen bei den altbewährten Methoden zu bleiben, bei denen klarer und deutlicher gesagt wird, was Sache ist und wie die Dinge zu regeln sind.

Beim Typus der Hilflosen mutiert die Handlungsautonomie somit in einen Handlungsstillstand und Hilflosigkeit: Durch eine auf subjektiven Überlegungen basierende Abschottung nach aussen kommt es zum Stillstand im Vernetzungshandeln mit anderen. Der Wille zur Vernetzung ist zwar theoretisch vorhanden, subjektive Theorien und schlechte Erfahrungen führen jedoch nicht zu einer konstruktiven Ausgestaltung der Zusammenarbeit. Vernetzungshandeln ist oftmals ein Routinehandeln (zum Beispiel bei der Querversetzung von Schülerinnen und Schülern), das nicht gross hinterfragt, sondern eher in einem automatisierten Modus ausgeführt wird. Interdisziplinäre Zusammenarbeit wird nicht proaktiv und systematisch vorangetrieben, sondern eher abgewehrt oder nur in bestimmten Situationen, die dem Nützlichkeitsdenken unterworfen sind, angewandt. Dabei neigen die Hilf-

losen dazu, die Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler an andere Disziplinen abzugeben, obwohl sie diesen anderen Akteurinnen und Akteuren gleichzeitig nur wenige Erfolgschancen einräumen.

7.2.3.6 Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Dieser Bereich ist bei den Schulen des Typus der Hilflosen kaum entwickelt. Der Grund dafür liegt gemäss den Aussagen der Schulleitungen im Widerstand der Lehrpersonen, den diese allen klassenübergreifenden schulischen Aufgaben entgegenbringen würden. Auf die Frage nach den aussercurricularen Angeboten an ihrer Schule antwortet eine Schulleitung beispielsweise folgendermassen: *„Wir haben eigentlich sehr wenig – aus vielen Gründen, also der Hauptgrund ist schon, dass der Lehrer voll engagiert ist, also zeitlich engagiert ist mit Unterrichten und Berufswahl, und da kaum noch Zeit ist, neben dran sich irgendwie zu betätigen und dem Schüler irgendwelche Angebote zu machen“* (SWW). Der Vergleich mit den Anbindungsprofis und den Vernetzern zeigt, dass die Zeit für den Ausbau dieses Bereiches bei diesen Typen ausreicht und diese Schulen entsprechend ein vielfältiges Angebot an aussercurricularen Angeboten entwickeln konnten. Für den gelingenden Aufbau dieses Bereiches bedarf es jedoch eines Teams, welches es gewohnt ist, zusammenzuarbeiten, und Interesse daran hat, sich nicht nur für die eigene Klasse, sondern auch für die ganze Schule zu engagieren, sowie einer Führung, die es schafft, die dazu nötigen Interessen und Fähigkeiten eines Teams zu wecken und zu mobilisieren. Dafür braucht es allerdings Strategien, die über das blosses Bedauern darüber, dass diese Facetten des Schullebens nicht gepflegt werden, hinausgehen: *„Ich würde es so sagen, also – dem Schüler würde es sicher etwas bringen, die Schule noch ein bisschen von einer anderen Seite her kennenzulernen – also nicht nur vom Unterricht her“* (SWW). Da die Schulleitungen dieses Typus nicht über Strategien bzw. Ideen dazu verfügen, wie partizipative Strukturen ausgebildet werden könnten, zeigt sich – obwohl sie sich der Wichtigkeit solcher Angebote eigentlich bewusst sind – die Entwicklung eines gemeinsam geschaffenen Schullebens an ihren Schulen nur in Ansätzen:

Es ist ja nur schon schön, dass man gemeinsame Aktivitäten jetzt macht, also man geht jetzt als ganzes pädagogisches Team mit allen Schülern, ich sage: „Ok, die einen kommen ... wir laufen auf D, laufen um den See herum zurück und so“, das ist nur schon das, das hat es früher nicht gehabt. Und ich muss schon sagen, nur schon, dass A-Lehrpersonen mit C-Lehrpersonen irgendetwas Gemeinsames machen. Schön wäre ja eben halt, wenn es weiter gehen würde. (SUK)

Ebenso wenig wie die aussercurricularen Angebote sind auch die Partizipationsformen, die das Mitspracherecht der Schülerinnen und Schüler fördern würden, kaum entwickelt bzw. mitunter sogar nicht einmal vorhanden.

7.2.3.7 Partizipation von Eltern

Bei den Vertreterinnen und Vertretern dieses Typus ist die Hilflosigkeit, die sich auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern von schulabsenten Schülerinnen und Schülern bemerkbar macht, vor allem auf den Widerstand der Lehrpersonen zurückzuführen. Dieser beeinträchtigt auch hier wieder die Wirkkraft der Schulleitung. Denn die Schulleitungen selbst wären gemäss eigenen Aussagen sehr wohl an einer kooperativen Zusammenarbeit mit den Eltern von schulabsenten Schülerinnen und Schülern interessiert: *„Wenn das [Schwänzen; MD] jetzt mehrmals auftritt, dass wir auf alle Fälle mit den Eltern Kontakt aufnehmen zum das einmal Anschauen mit dem Kind zusammen, wieso dass das passiert“* (SUK). Die Lehrpersonen hingegen wählen oft den einfachen und weniger arbeitsintensiven Weg der Nichtzusammenarbeit mit den Eltern und fragen entgegen der Anweisung der Schulleitung auch bei unentschuldigtem Absenzen nicht bei den Eltern nach, warum ihr Kind nicht in die Schule gekommen sei: *„[...] weil ich habe gesagt, ich will, dass sie [die Lehrpersonen; MD] zuerst Kontakt aufnehmen und nicht einfach gerade unentschuldigte Absenz machen. Ich finde, das müssen die Eltern wissen“* (SUK).

7.2.3.8 Professionelles Team

Dieser Bereich ist besonders schlecht entwickelt, weil die für den Typus charakteristische Hilflosigkeit der Schulleitungen hier besonders stark zum Tragen kommt. In beiden Schulen üben die Schulleitenden ihre Rolle noch in der veralteten Form des Schulleiters als „primus inter pares“, also lediglich als „Oberhaupt“ des Lehrteams, aus und nicht im Sinne von „transformational leadership“ (Leithwood et al., 1996), wie es die neue Entwicklungstheorie vorsehen würde. Wegen dieses alten Rollenverständnisses gelingt es den Schulleitenden nicht, die Arbeit im Lehrteam so zu etablieren, wie sie es eigentlich als richtig empfinden würden. Sie schaffen es nicht, ihrem Team gegenüber klare Erwartungen auszusprechen und deren Erfüllung auch tatsächlich einzufordern. Diese schwache Position der Schulleitung prägt die Nichtzusammenarbeit in den professionellen Teams in wesentlichem Masse.

In beiden Schulen findet entsprechend eine nur wenig produktive Teamarbeit statt, was Auswirkungen auf die Arbeit mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern mit sich bringt. Denn aufgrund der nur mässig austauschorientierten und die Reflexionskompetenz zu wenig stärkenden Ausrichtung der Kommunikationsgefässe des Teams gelingt es den Schulleitenden nicht, eine angemessene Haltungsänderung hinsichtlich schulabsentender Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Dies führt dazu, dass die Lehrpersonen ihre unangemessenen, schulabsentismusfördernden Haltungen beibehalten. Eine weitere Folge der mangelhaften diskursiven Ausgestaltung der Kommunikationsgefässe des Teams zeigt sich darin, dass den Schulen weder die Erbringung einer gemeinsamen pädago-

gisch-erzieherischen Leistung noch eine gemeinsame produktive Problembearbeitung bei pädagogischen Aufgaben gelingt:

Und die Ansätze [zur Zusammenarbeit; MD] sind schon da, aber wenn ich schauen gehe, wie wenig, dass man doch, da hat man irgendwie einen schwierigen Schüler, dann kommt die Lehrerin zu mir und sagt: „Ich kann mit dem nichts mehr machen“, dann sage ich: „Ja, also, was habt ihr im pädagogischen Team, wenn ihr das analysiert, habt ihr irgendwie einen Weg gesucht, Abmachungen getroffen, dass alle am gleichen Strick ziehen?“ – „Ja, nein, wir haben keine Zeit für das“, dann habe ich gesagt: „Was keine Zeit?“ – „Ja, wir müssen so viel Administratives machen“, und da habe ich immer das Gefühl, es ist ein bisschen eine Ausrede, weil Administratives zu machen ist einfacher, als sich wirklich mit einem Kind oder Jugendlichen auseinanderzusetzen. (SUK)

7.2.3.9 Personalentwicklung

Auch der Bereich der Personalentwicklung ist schlecht ausgebildet, weil die Hilflosigkeit der Schulleitungen hier erneut besonders stark zum Tragen kommt. In beiden Schulen bezeichnen die Lehrpersonen Weiterbildungen als „Zeitverschwendung“: *„Bezüglich Weiterbildung gibt es eine grosse Ablehnung im Team – Lehrpersonen bezeichnen zu einem grossen Teil Weiterbildungen als sinnlos und Zeitverschwendung. Sie schimpfen darüber – das ist fast schon infantil!“* (LWW). Während die Lehrpersonen für Themen, die direkt den Unterricht betreffen, noch eher *„zu bewegen“* (SUK) sind, stossen die Schulleitungen mit Themen, die über die direkte Umsetzung im Unterricht hinausgehen und sich auf die Reflexions- und Haltungsebene beziehen würden, auf sehr grossen Widerstand:

Dann habe ich letztes eine Weiterbildung gemacht, auch für das ganze Team, Intervention, das ist überhaupt nicht gut angekommen: „Das kann ich nicht gebrauchen im Alltag“, oder „Hey, was soll ich da die Problem wälzen jetzt da und hören, was die anderen zu meinen Problemen finden“, und dann kommt sofort: „Für das habe ich keine Zeit, es wäre ja gut, aber ich habe keine Zeit.“ (SUK)

Den Schulen gelingt es aus diesem Grund nicht, die Lehrpersonen mittels Weiterbildungsveranstaltungen zu einem kompetenten schulabsentismusvermindernden Handeln zu befähigen. Bezeichnenderweise finden sich an beiden Schulen auch unter den Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägte Formen von Absentismus, die sich wiederum auf das Abwesenheitsverhalten der Schülerinnen und Schüler übertragen können. In Weiterbildungen könnten solche Zusammenhänge thematisiert und erkannt werden. Angesichts der breiten Ablehnung von Weiterbildungen, in denen eine Auseinandersetzung mit solchen Themen stattfinden könnte, dürften die Chancen, dass diese sich gegenseitig bedingenden schulabsentismusbezogenen Verhaltensmuster aufgebrochen werden, eher gering sein. Problematisch ist dabei auch, dass die Schulleitungen den Handlungsbedarf in diesem Bereich eigentlich erkennen würden, in Ermangelung von Partizipationsstrategien aber nicht in der Lage sind, ihren Lehrpersonen diesen Handlungsbedarf aufzuzei-

gen, weshalb sie wiederholt auf negative Resonanz stossen und selbst wiederum entsprechend negativ darauf reagieren: „*Wenn ich das höre, werde ich ganz wütend und es gibt einen ‚Zusammenschiss‘*“ (SWW). Mit solchen destruktiven Zurechtweisungen dürfte es jedoch nicht gelingen, gegen die Uneinsichtigkeit des Lehrkollegiums anzukämpfen und dessen Widerstand aufzulösen.

7.3 Die nicht schulverantwortungsorientierte Haltung

7.3.1 Beschreibung der nicht schulverantwortungsorientierten Haltung

Die nicht schulverantwortungsorientierte Haltung manifestiert sich in den folgenden drei Punkten:

- Absentismusprophylaxe wird nicht als neue Aufgabe von Schule anerkannt und führt daher auch nicht zu einem angemessenen pädagogischen Handeln. An diesen Schulen ist ein erhöhter Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern anzutreffen (Kapitel 7.3.1.1).
- Es besteht weder eine klar definierte Abschlussorientierung noch eine Anschlussorientierung. Bei Problemen werden Schülerinnen und Schüler „ausgelagert“, wobei kein Zweifel an der Richtigkeit dieser Massnahme besteht (Kapitel 7.3.1.2).
- Die Richtigkeit des Integrationsauftrages wird in hohem Masse angezweifelt. Diese Schulen unternehmen daher auch keine Anstrengungen, dieser Forderung nachzukommen (Kapitel 7.3.1.3)

7.3.1.1 Keine Anerkennung der Absentismusprophylaxe als neuer Aufgabe von Schule

Absentismusprophylaxe wird nicht als neue Aufgabe von Schule anerkannt, weshalb diesbezüglich auch kein angemessenes pädagogisches Handeln erkennbar wird. Diese Schulen haben bei der Thematik des Schulabsentismus den Wechsel von personenseitiger zu institutioneller Zuschreibung noch nicht vollzogen. Sie fragen sich nicht bzw. viel zu wenig, worin der schulische Anteil bei der Verursachung von Schulabsentismus besteht. Die nicht schulverantwortungsorientierte Haltung resultiert zum grössten Teil daraus, dass die Schulleitungen denken, auf das schulabsente Verhalten von Schülerinnen und Schülern nur sehr geringen Einfluss zu haben, bzw. nicht wissen, wie sie adäquat damit umgehen sollen: „*Eben einfach, ich finde es zum ganzen Thema [Schulabsentismus; MD], ist es wirklich, ist ein bisschen Ohnmacht da, das ist genau das Thema, wo wir bis zu einem Grad eigentlich nicht wissen, was wir machen sollen*“ (SWL). Die Schulleitungen sehen sich mit äusserst schwierigen Rahmenbedingungen konfrontiert, die von der Schulleitung der Schule SWL folgendermassen beschrieben werden: Die Schule sei sehr stark mit

Schulabsentismus konfrontiert. Es gebe sehr viele massive Schwänzerinnen und Schwänzer, die an bis zu 23 Halbtagen pro Semester schwänzen würden. Dabei zeige sich vor allem eine sehr starke Belastung durch die Form des Zurückhaltens durch „*bindungsgestörte Eltern*“ (SWL), die den Schulbesuch ihrer Kinder verhindern: „*Also das haben wir schon, wo Eltern die Kinder gar nicht loslassen, also wo ganz ungesunde Bindungen sind – entweder wollen sie gar nichts wissen von ihren Kindern oder es ist ihnen alles wurst – wirklich ganz krankhaft schon fast*“ (SWL). Andere Eltern halten ihre Kinder aus religiösen Gründen zurück: „*Also, wenn ihr eine Woche lang Sexualaufklärung macht, dann schicke ich mein Kind nicht*“ (SWL). Wieder andere Eltern behalten ihre Kinder zu Hause, damit sie auf jüngere Geschwister aufpassen können. In keinem dieser Fälle war die betreffende Schule bei Interventionen erfolgreich. Im Falle einer „bindungsgestörten“ Mutter, die ihren Oberstufensohn bis vor die Klassenzimmertür begleitet, schaltete die Schule den psychiatrischen Dienst ein, der allerdings gemäss der Einschätzung der Schulleitung nur halb erfolgreich war: „*Dort sind wir irgendwie am Schluss gescheitert – also es ist dann ganz auf die medizinische Schiene gegangen, wobei wir dort immer gesagt haben ‚Es ist auch er, aber nicht nur er‘ – man müsste es wirklich im Grossen sehen*“ (SWL). Im Falle des Zurückhaltens aus religiösen Gründen werden die Eltern zwar zu einem Gespräch eingeladen und „beruhigt“ – die Schülerinnen und Schüler müssen dann aber trotzdem nicht in die Schule kommen: „*Das ist dann auch nicht schwänzen – das ist abgesprochenes Fernbleiben*“ (SWL). Zudem befinden sich in der Schule auch viele ehemalige Heimschülerinnen und Heimschüler, die es der Schulleitung zufolge quasi gewohnt seien, zu schwänzen, weshalb es schier unmöglich erscheine, etwas dagegen zu unternehmen: „*Also ich meine, wir haben noch viel, wo da auch aus verschiedenen Heimen kommen, und da ist es natürlich, dass du einmal auf Kurve gehst, eigentlich abgemacht, es gehört dazu*“ (SWL).

Allen diesen Fällen ist gemeinsam, dass ihre Ursachen ausserhalb der Schule liegen und es sich in den Augen der Schulleitung um „natürlich gegebene Tatsachen“ handelt, gegen die man als „ausstehende Person“ nichts unternehmen könne. Diese Formen von Schulabsentismus liegen somit nicht in der Verantwortung der Schule bzw. nur insofern, als die Schule die Intervention an andere Fachstellen delegiert, wobei der Erfolg dieser Fachstellen von der Schulleitung wiederum nur als bedingt erfolgreich gewertet wird. Indem sich die Schulen auf äusserst schwierige Rahmenbedingungen berufen, legitimieren sie ihre Handlungsabstinenz und damit ihre aus Forschungssicht mangelnden Bemühungen, eine innerschulische Entwicklung voranzutreiben, mit der Schulabsentismus angemessen entgegengesteuert werden könnte.

An dieser Stelle erscheint es wichtig, klar festzuhalten, was die Zuordnung zur Dimension „nicht schulverantwortungsorientierte Haltung“ ganz genau bedeutet, nämlich: Es heisst

explizit nicht, dass diese Schulleitungen kein Interesse an ihren Schülerinnen und Schülern hätten oder dass ihnen das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen nicht wichtig wäre – im Gegenteil: Die betreffenden Schulleitungen streben zum Teil sogar die Etablierung egalitärer Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern an, was in verschiedensten Äusserungen sehr anschaulich zum Ausdruck kommt, etwa in der Folgenden: *„Wir haben auch einen Mittagstisch, wo 130 Leute essen pro Tag und ein paar Lehrpersonen auch, da sieht man einfach alle – das vermischt sich von der ersten bis zur dritten Oberstufe – die Hierarchie – es ist kein Polizeistaat, es gibt praktisch da keine Strafen, es gibt fast keinen Lehrer mehr, der Strafen gibt – das ist völlig out“* (SZL). Die Schulleitungen denken nicht primär straforientiert und werten Absentismus entsprechend auch nicht per se als Fehlverhalten. Vielmehr ist es auch ihnen wichtig, die Gründe und Motive, die hinter diesem Verhalten stehen, aufzudecken: *„Es hat ja auch immer alles einen Grund und die kommen ja nicht, weil sie nicht lernen wollen, das ist ja nicht das Problem, dann muss man dem auf die Spur gehen und schauen, was da los ist“* (SZL). Da aber ausser Gesprächen wenig andere Massnahmen entwickelt wurden bzw. zur Verfügung stehen und durch Reden allein nicht alle Schwierigkeiten gelöst werden können, häufen sich viele Probleme an. Und je länger die Probleme ungeklärt bleiben, desto grösser wird auch die Resignation, die sich rund um diese Fragen breitmacht. Konkret für die Absentismusproblematik belegt die folgende Aussage die steigende Resignation auf eindrückliche Weise: *„Schwänzen schaut man an – in der ersten sicher, in der zweiten meistens und in der dritten etwa hat man die Nase voll“* (SWL). Die aus der Absentismusforschung bekannte Tatsache, dass Lehrpersonen oftmals nicht reagieren, wenn schwierige Schülerinnen und Schüler fehlen, fusst auf der gleichen frustrierenden Motivationslage: *„In der dritten treffen Schüler auf Lehrpersonen, die sagen: ‚Ja komm, jetzt unternimm ich nichts mehr, jetzt bist du einfach nicht hier‘ – und dann nachher womöglich ist es fast noch ruhiger in der Klasse, wenn die Oberschwänzer nicht hier sind“* (SWL).

Durch die Entwicklung zusätzlicher Handlungsweisen – wie dies zum Beispiel Schulen mit einer schulverantwortungsorientierten Haltung tun – könnte dieser Teufelskreis der Resignation durchbrochen werden. Da sich die beiden Schulen ihr Nichthandeln aber anscheinend nicht eingestehen können – wohl auch, um die eigene Autonomie zu wahren (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006) –, entwickeln sie Abwehrmechanismen bzw. Kompensationsstrategien, mit denen sie ihre Handlungsabstinenz legitimieren: Wenn die Probleme überhandgenommen haben, beginnen sie – bewusst oder unbewusst – damit, die Schuld für die Anhäufung der Probleme, beispielsweise ausserordentlich hohe Absenzen, nach aussen, und zwar auf die äusseren Umstände und die Eltern zu verlagern. Parallel zur grösser werdenden Resignation nimmt dabei auch das Ausmass der Interventionen zu:

1) „Schuld“ an der hohen Anzahl von Absenzen sind in den Augen der Schulleitung in vielen Fällen die Eltern, und zwar aus folgenden zwei Gründen: Erstens gebe es Eltern, die das Fehlen ihrer Kinder relativieren würden: *„Es gibt Eltern, wo das [Fehlen; MD] stützen. Ich sage einmal ‚stützen‘, wo immerhin sagen: ‚Es ist nicht so schlimm‘“* (SWL). Zweitens würden Eltern oftmals nicht von Anfang an einsehen, dass sie, indem sie Entschuldigungen für das Fehlen ihrer Kinder ausstellen, am hohen Ausmass der Fehlzeiten ihrer Kinder mitbeteiligt sind: *„Man würde eigentlich das Problem erkennen, denke ich, wenn man das zum dritten Mal unterschreiben muss, aber es passiert wie nichts dagegen von der Elternseite her“* (SWL). Gemäss Auskunft der Schulleitung erkennen Eltern ihre Mitschuld oftmals erst zu einem sehr späten Zeitpunkt: *„[...] aber am Standortgespräch dann, wenn man die Liste hervornimmt [...] es ist natürlich dann jedermann schockiert. 23 Halbtage gefehlt und davon noch sieben unentschuldigte, das ist dann ziemlich eine Katastrophe“* (SWL).

2) Bleibt die Konfrontation der Eltern mit den vielen Absenzen ihrer Kinder an den Standortgesprächen wirkungslos, werden mitunter härtere Konsequenzen in Aussicht gestellt:

Und nachher gibt es ein Elterngespräch, wo ich dabei bin, das ist dann noch einmal ziemlich klar reden und halt auch mitantönen von irgendwelchen Massnahmen wie Querversetzungen in ein anderes Schulhaus oder mit einem Time-out oder irgend solche Massnahmen, wo wir zur Verfügung haben, und gleichzeitig auch noch mit der Ansage, dass es einen Paragraphen gibt, wo die Eltern verantwortlich sind, die Kinder in die Schule zu schicken – und wird das nicht gemacht, dass man mit einer Busse drohen kann, bis zu 3000 CHF. Wir haben es einmal durchgezogen – man muss allerdings vorher abschätzen, ob es Familien sind, wo sowieso von der Sozialhilfe unterstützt werden, dann bringt es eigentlich nichts, dann geben die die Rechnung einfach weiter. (SWL)

3) Als Konsequenz der unwirksam gebliebenen Massnahmen sehen sich die Schulen schliesslich auch nicht mehr in der Lage, den absenten Schülerinnen und Schülern gegenüber eine pädagogische Schutzhaltung einzunehmen:

Dann sagen wir natürlich: „Diese 20 Absenzen stehen in deinem Zeugnis und wir haben das Papier dazu, das hat stattgefunden“ – dies wird zuerst ein bisschen erstaunt angeschaut und dann abgestritten und dann sagen wir: „Nein, tut uns leid – das ist belegt, wir haben mit dir immer darüber geredet, jetzt musst du das leider an deiner Schnupperstelle auch so sagen.“ (SWL)

Resümierend kann also festgehalten werden, dass diese Schulen Absentismusprophylaxe nicht als neue Aufgabe von Schule erkannt haben, sondern höchstens als ein Problem, für das in der Gesellschaft mehr Sensibilität entwickelt wurde:

Ich glaube, es gibt mehr Sensibilität gegenüber Absenzen, also vor zehn Jahren nicht, aber noch weiter zurück ist es, glaube ich, so ein bisschen, dass Schwänzen nicht so gestört hat in der Schule im Dorf, das sind sowieso am Nachmittag einige heuen gegangen oder gar nicht gekommen, ich glaube, das ist auch der Unterschied zwischen Stadt und Land. (SWL)

Zu bedenken gilt es dabei auch, dass das Nichthandeln der Schulen möglicherweise nicht nur auf das Anwesenheitsverhalten der absentismusgefährdeten Risikogruppe, sondern auch auf das Anwesenheitsverhalten der wenig bis kaum gefährdeten Gruppe der Durchschnittsschülerinnen und Durchschnittsschüler negative Auswirkungen haben könnte.

7.3.1.2 Keine Orientierung an einer Anschluss- oder Abschlusserwartung

Schulen ohne schulverantwortungsorientierte Haltung richten sich weder an einer klar definierten Anschlusswartung noch an einer klar definierten Abschlusserwartung aus. Beim Auftreten von gravierenden Problemen werden die betreffenden Schülerinnen und Schüler „ausgelagert“. Diese Massnahme wird von den Schulleitungen entsprechend als richtig angesehen.

1) Einlösung der Abschlusserwartung durch Querversetzung

Exemplarisch zeigt sich diese Denk- und Handlungsweise im Zusammenhang mit Querversetzungen. Denn im Gegensatz zu Schulen mit einer verantwortungsorientierten Haltung bzw. zu Schulen mit einer begrenzt verantwortungsorientierten Haltung erachten Schulen ohne verantwortungsorientierte Haltung eine Querversetzung als eine angemessene Möglichkeit zur Einlösung der Abschlusserwartung: *„Es ist eigentlich noch verblüffend, wir nehmen Schüler und stellen fest, das geht, und wir geben Schüler weg und stellen auch fest, dort funktioniert es auch“* (SWL). Den Grund für das Gelingen einer Querversetzung sieht die Schulleitung im Kontextwechsel:

Man kommt in eine neue Klasse, wo man nicht schon innerhalb von drei Minuten weiss, zu wem man gehört, weil alle gleich ticken – und dann ist auf einmal eine andere Lehrperson da, vielleicht ist es nicht mehr ein Mann, sondern eine Frau, was eine Rolle spielen kann. Dann hat es noch Chancen – das heisst auch eben Distanz bringt etwas – und zwar ziemlich viel. (SWL)

Die Tatsache, dass die Schulleitung auf den Faktor „Kontextveränderung“ setzt, zeigt, dass sich die Schule zwecks Einlösung der Abschlusserwartung nicht um eine Veränderung ihrer eigenen schulischen Abläufe bemüht. Ganz generell sehen es diese Schulen nicht als ihre Aufgabe an, durch innerschulische Entwicklungsarbeit *selbst* Handlungsweisen oder Massnahmen zu generieren, mit deren Hilfe es gelingen könnte, abbruchgefährdete Schülerinnen und Schüler in der Schule zu halten. In den Schulen herrscht die Überzeugung vor, dass sie ab einem gewissen Schwierigkeitsgrad nicht mehr in der Lage sind,

die Herausforderungen selbst zu bewältigen, weshalb sie die Lösung der Probleme anderen Schulen überantworten.

2) Erfolgreiche Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnerinnen und Partnern

Sind die ausserschulischen Partnerinnen und Partner in ihrer Arbeit mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern erfolgreich, dann sind die Schulleitungen des Typus „Unterlasser“ durchaus bereit, mit diesen anderen Disziplinen zusammenzuarbeiten. Daher arbeiten sie sowohl mit Time-out-Schulen als auch mit Time-out-Plätzen zusammen und berichten davon, dass dies funktioniert:

Da hat es sechs Plätze, wo Jugendliche für eine gewisse Zeit arbeiten können, und daneben hat es noch eine angestellte Lehrerin. Die sind für drei Monate weg und in dieser Zeit gehe ich zweimal vorbei und es gibt ein Standortgespräch, habe ich dazu die Eltern eingeladen und am Anfang wird klar abgemacht, was sich ändern muss in diesen drei Monaten. Am Schluss machen wir dann eine Rückkommensveranstaltung, an der wir schauen, ob es wieder geht. [...] In den letzten drei Jahren sind etwa sieben Schüler für drei Monate dorthin gegangen und es sind alle wieder zurückgekommen. Ja, das hat funktioniert. (SWL)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Schulen es einerseits zwar „unterlassen“ eigene Problemlösungen zu finden und diese voranzutreiben, dass sie aber andererseits in höherem Masse als der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler dazu bereit sind, „störende“ Schülerinnen und Schüler wieder zu integrieren, was mit ihrer starken humanistisch geprägten Beziehungsorientierung zu erklären ist.

7.3.1.3 Anzweiflung des Integrationsauftrages

Die Richtigkeit des Integrationsauftrages wird in hohem Masse angezweifelt. Diese Schulen unternehmen daher auch keine Anstrengungen, dieser Forderung nachzukommen. Die Grundproblematik dieses Typus – nämlich die starke Beziehungsorientierung bei gleichzeitiger Handlungsabstinenz – zeigt sich auch hier wieder: Im Grunde vertreten diese Schulleitungen eine integrierende Grundeinstellung, die das Zusammenleben aller schulischen Akteurinnen und Akteure bestimmen soll: „Am wichtigsten dafür, dass Schüler gerne kommen, ist natürlich ein positives Lernklima. Ich weiss nicht – siehst du, dass die Türe da offen ist? Diese Tür [die ins Vorzimmer der Schulleitung führt; MD] ist immer offen. Auch die vom Lehrerzimmer ist immer offen – und das ist relativ speziell“ (SZL). Bezüglich des ganz konkreten Auftrages zur Umsetzung der Integration bestehen allerdings dennoch Zweifel:

Ich glaube, man hat einfach mehr auf die Karte „Integration“ gesetzt, und die wollen das jetzt wirklich durchziehen. Ich meine, dass wir da oben jetzt eine Kleinklasse haben, das

gibt eigentlich zu, es gibt Schüler, die nicht integrierbar sind, und die haben wir hier oben. [...] Ich denke schon, man merkt langsam sogar auf der Kindergartenstufe, es gibt Schüler, wo man sagen muss, die sind nicht integrierbar im Kindergarten, es geht nicht, denen fehlt jetzt alles. (SWL)

Da auch das Gelingen des Integrationsauftrages vom Aufbau eines angemessenen Handlungsfeldes begleitet sein muss, ergibt der Zweifel an diesem Auftrag als Konsequenz des Denkens der Schulleitung.

7.3.2 Die Unterlasser

Dieser Typus setzt sich aus den beiden Vergleichsdimensionen „Mangelnde Entwicklungsorientierung“ und „Nicht schulverantwortungsorientierte Haltung“ zusammen, was zur folgenden typusspezifischen Ausprägung führt: Aufgrund der einseitig orientierten Entwicklungsarbeit, die dieser Typus leistet, hat er ein inkohärentes pädagogisches Handlungsfeld errichtet, in dem dem Phänomen „Schulabsentismus“ unterschiedlich angemessen begegnet wird. Durch die primäre Beziehungsorientierung schaffen es diese Schulen, ein Schulklima und eine lebendige und wertschätzende Schulgemeinschaft zu etablieren, die sich identitätsstiftend und anwesenheitsfördernd auf Schülerinnen und Schüler auswirkt. Durch die einseitige Ausrichtung der Entwicklungsarbeit auf die Förderung der Beziehungen und Beziehungskontakte (auch mit den Eltern), bleiben aber viele wichtige Arbeitsbereiche (Erwartungen, Monitoring, Lehren und Lernen, professionelles Team, Personalentwicklung) vernachlässigt. Die Schulen werden deshalb zu „Unterlassern“, weil sie (schulabsente) Schülerinnen und Schüler durch eine angemessene Entwicklung dieser Bereiche besser unterstützen könnten. In ihrem Nichthandeln manifestiert sich, dass sie ihre Verantwortlichkeit für die pädagogische Aufgabe „Schulabsentismus“ nicht (an)erkannt haben. Sie entwickeln Abwehrmechanismen, mit denen sie ihre eigene Handlungsabstinenz legitimieren und ihre eigene Schuld am Problem relativieren. Entsprechend neigen sie dazu, die Verantwortung für Absentismus ganz allgemein den schwierigen äusseren Bedingungen und konkret den schulabsenten Schülerinnen und Schülern selbst wie auch deren Eltern zuzuschreiben. Die Schulen „missbrauchen“ ihre relative Gestaltungsautonomie zur Wahrung ihrer institutionellen Autonomie, indem sie eine individuelle Schwerpunktsetzung vornehmen und nur diejenigen Arbeitsbereiche, die ihnen wichtig erscheinen, bearbeiten, während sie andere vernachlässigen. Ebenfalls festzustellen ist an diesen Schulen Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern.

7.3.2.1 Monitoring

An den Schulen dieses Typus wird nur eine rudimentäre Anwesenheitskontrolle betrieben, da die Einführung eines Monitoringsystems als unnötig angesehen wird: *„Wir brauchen es [LehrerOffice; MD] eigentlich nicht, aber wir machen es, wir müssen es aufschreiben. Ja,*

aber ich zum Beispiel mache das gar nicht. Wenn jemand fehlt, dann merke ich es“ (SZL). Zudem wird die Erfassung von Absenzen als nutzlose Sisyphusarbeit angesehen, die sich im Laufe der Jahre abnutzt und am Ende der Schulzeit gar nichts mehr bringt. Bei den Vertreterinnen und Vertretern dieses Typus wird die Notwendigkeit einer systematischen und professionellen Erfassung von Absenzen somit nicht erkannt. Dementsprechend haben die Schulen auch kein zusätzliches Arbeitsinstrument – zum Beispiel ein schuleigenes Kontaktheft oder Ähnliches, wie es bei den Vernetzern oder den Anbindungsprofis zu finden ist – entwickelt. Die spärliche Ausgestaltung des Monitoringsystems spiegelt die Ohnmacht der Schulleitungen wieder.

7.3.2.2 Schulklima

Schulen dieses Typus sind von der Überzeugung geprägt, dass zuallererst ein positives Schulklima geschaffen werden müsse; das Lernen resultiere danach wie von selbst daraus. Das positive Schulklima, das insbesondere auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler abzielt, wird vor allem durch Beziehungsarbeit hergestellt: *„Nett sein miteinander! Miteinander eine Beziehung haben! Ich kenne jeden Schüler, der hier in die Schule geht, und da kennt jeder jeden Lehrer – und das ist das Wichtigste“ (SZL).* Aus dieser Fokussierung auf die Beziehungsarbeit mit allen an Schule beteiligten Akteurinnen und Akteuren ergibt sich auch die Hauptarbeit, mit der die Schulleitungen gemäss Eigenaussage beschäftigt sind: *„Wir müssen eigentlich nur noch reden“ (SZL), bzw.: „Also es sind so eine Art die harten Fakten, also die harten Massnahmen, wo man zur Verfügung hat [Androhung einer Busse, einer Querversetzung, eines Time-outs etc.; MD] – und alles andere, denke ich, ist halt eben überzeugen, gesprächsorientiert mit dem Schüler ständig reden, Massnahmen ergreifen wie immer wieder reden – ich denke endlos geht das, vielleicht nützt es schon etwas, aber ...“ (SWL).* Da das pädagogische Grundverständnis dieser Schulleitungen primär beziehungsorientiert ist, laufen pädagogische Interaktionen und Handlungen demgemäss in erster Linie über gute Beziehungen und Gespräche, während alle anderen pädagogischen Handlungen und Möglichkeiten daneben eher sekundär zu sein scheinen. Als Folge dieser einseitigen Fokussierung bleiben viele pädagogische Felder, die dem schulabsenten Verhalten von Schülerinnen und Schülern ebenfalls entgegenwirken könnten, vernachlässigt bzw. unterentwickelt, was sich in den drei im Folgenden aufgeführten Aspekten zeigt.

1) Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern

In diesen Schulen werden viele Gespräche zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern geführt, die aber keinen präventiven oder lernbezogenen Charakter haben, wie dies bei den Anbindungsprofis der Fall ist, und die auch nicht systematisch, beispielsweise in institutionalisierter Form mit jeder einzelnen Schülerin und jedem einzel-

nen Schüler, durchgeführt werden. Gespräche finden dann statt, wenn es Probleme gibt, wobei die Gesprächsabläufe und die Verfahren nicht allgemein geregelt sind, sondern von Fall zu Fall situativ festgelegt werden: *„Also es gibt nicht einen Ablauf XY – zuerst kommt Person A, dann B und dann C – es ist so individuell“* (SZL).

2) Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen

An den Schulen dieses Typus herrscht ein gutes Verhältnis zwischen den Schulleitenden und den Lehrpersonen und es ist – im Gegensatz etwa zu den Hilflosen – nichts von einer trennenden Distanz zwischen diesen beiden Akteursgruppen bemerkbar. Diese Harmonie ist aber nicht wie bei den Anbindungsprofis und den Vernetzern auf die gelungene Zusammenarbeit zurückzuführen, sondern rührt eher daher, dass die Schulleitungen selbst wenig Schulentwicklungsarbeit leisten und daher von ihren Lehrpersonen auch nicht einfordern (müssen), sich daran zu beteiligen. Die beziehungsorientierten Schulleitungen dieses Typus versuchen ihre Lehrpersonen eher über eine gute Beziehungspflege als über Arbeitskoalitionen für sich zu gewinnen. Dies zeigt sich exemplarisch rund um das Thema „Weiterbildungen“: Gemäss der Ansicht der Schulleitungen sind viele Weiterbildungen, die vom Volksschulamt angeboten werden, schlichtweg *„schlecht und langweilig, einfach ganz mies“* (SZL) und ihr Ertrag für Schule und Unterricht sei gleich null: *„Also du wirst nicht ein guter Lehrer mit diesen Methoden – und ob du jetzt hier mit Folien, mit lässigen Präsentationen Unterricht machst, das interessiert niemanden“* (SZL). Da es sich daher nicht lohne, diese Art von Weiterbildungen länger zu verfolgen, nehmen die Schulleitungen ihre Lehrpersonen eher in Schutz, als von ihnen – was gleichzeitig auch bedeuten würde von sich selbst – mehr Einsatz für Entwicklungen und Massnahmen zu verlangen: *„Und ich finde es dann falsch, wenn die Massnahmen so zeitaufwendig werden, dass wir irgendwie auf der Seite der Lehrpersonen sagen müssen, das können wir uns nicht mehr leisten“* (SWL).

Wie die anderen entwicklungsorientierten Typen jedoch gezeigt haben, fördert eine partizipativ ausgerichtete Schulentwicklung die Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer Schule und vermindert deren schulabsentes Verhalten. Bei den Unterlassern hingegen erkennen die Schulleitungen die Notwendigkeit der Schulentwicklung selbst nicht. Daher sehen sie auch keinen Zusammenhang zwischen dem schulabsenten Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler und dem schulabsenten Verhalten ihrer Lehrpersonen, obwohl dieses Verhalten bei beiden Akteursgruppen stark ausgeprägt ist: *„Also ich finde, wir haben schon recht viele Lehrer, wo fehlen, und wir haben auch viele, wo so ein bisschen am Limit sind, aber das hat keinen Zusammenhang mit den fehlenden Schülern bei uns“* (SZL).

3) Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern

Generell kann gesagt werden, dass die intensiv praktizierte Gesprächs- und Beziehungsorientierung eine positive Wirkung zeigt, da sich auch schulfreundlich eingestellte Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen sehr wohl fühlen: *„Also, du kannst es dir so vorstellen: Wenn hundert Schüler kommen – neue – dann hast du zwanzig Schulleichen von denen Hundert, wo neu kommen. [...] Von den zwanzig Schülern haben mir sieben Eltern zu Weihnachten geschrieben – einfach dass es ihnen wohl ist hier, sie kommen gerne her, einfach weil es nicht aggressiv ist“* (SZL). Ein weiterer Beleg dafür, dass die Beziehungsarbeit Früchte trägt, zeigt sich im hohen Anteil ehemaliger Schülerinnen und Schüler, die ihrer alten Schule immer wieder einen Besuch abstatten: *„Also, was wir viel haben, sind alte ehemalige Schüler, wo sehr viel kommen – sicher pro Woche fünf bis zehn. Sie kommen, wenn sie in der Nähe arbeiten oder vorbeifahren. Jemand geht dann immer mit den ehemaligen Schülern einen Kaffee trinken – das ist herzig“* (SZL).

Trotzdem betonen die Schulleitungen dieses Typus, dass es an ihren Schulen neben denjenigen Schülerinnen und Schülern, die vom beziehungsorientierten Schulklima profitieren können, auch einen relativ hohen Anteil an Jugendlichen habe, die schwierig seien: *„Also das ist eine Volksschule, da hast du alle Leute und da musst du damit rechnen, dass von 280 Schülern sieben bis acht schwierig sind“* (SZL). Gemäss der Ansicht der Schulleitungen sind diese „Problemkinder“ in allen Bereichen schwierig: *„[...] die haben Probleme zu Hause, haben Zoff untereinander, schwänzen massiv, haben ein Verhalten gegenüber Lehrpersonen, das ist ein Problem“* (SWL). Der „Zoff“, den die Schülerinnen und Schüler untereinander haben, drückt sich an diesen Schulen unter anderem durch ein verstärktes Auftreten von Mobbing aus, das immer mehr auch in der neueren Form des Cybermobbing anzutreffen ist: *„Früher hat man in der Clique zu fünft gesagt: ‚Geh doch – wir wollen dich nicht mehr‘ – und jetzt machen sie es über Nacht via Chat und dann noch anonym und dann schreibt man etwas Doofes dazu und dann ist am Morgen jemand zerstört“* (SWL).

7.3.2.3 Erwartung bezüglich Leistungs-, Disziplin- und Persönlichkeitsentwicklung

In diesem Bereich sind zwei unterschiedliche Aspekte beobachtbar.

1) Keine Leistungsorientierung

Der Grundsatz „Wohlbefinden kommt vor dem Lernen“ führt an diesen Schulen zur Annahme: *„Leistung kommt von selber“* (SZL). Ähnlich wie die Anbindungsprofis orientieren sich Schulen dieses Typus auch nicht prioritär an der Leistungserwartung. Der Unterschied zu den Anbindungsprofis besteht jedoch darin, dass diese durch gut durchdachte und entwickelte Lernsettings ihre Schülerinnen und Schüler gleichzeitig dabei unterstützen, auch gute schulische Leistungen zu erbringen. Demgegenüber unterlassen es die

Unterlasser-Schulen, die Schülerinnen und Schüler durch gezielte Hilfestellungen (individualisierte Lernsettings, vielfältige Lehr- und Lernangebote, Massnahmen zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung etc.) beim Erbringen von Leistung proaktiv zu unterstützen. Somit resultiert an diesen Schulen aus der Annahme, dass emotionale Prozesse die Voraussetzung für kognitive Entwicklung bilden, eine eher einseitige Überbetonung der emotionalen Anteile in Schule und Erziehung.

2) Unausgesprochene Leistungserwartung

Obwohl keine Leistungserwartung erhoben wird, besteht in den Schulen dieses Typus oftmals gleichzeitig die unausgesprochene Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler für das Erbringen ihrer Leistung vor allem selbst verantwortlich seien und diese Aufgabe auch selbst ergreifen müssten. Die Schulen entwickeln ihren Unterricht genau so weit, wie es das Volksschulamt gesetzlich vorschreibt; sie machen nicht weniger, aber auch nicht mehr. Ein gutes Beispiel dafür ist die Neugestaltung²³ des dritten Schuljahres: Während die Anbindungsprofis die Neuerungen, die diese Veränderung bezüglich des individuellen Lernens mit sich bringt, nutzen und die Form des eigenständigen Lernens in einer eigenen Weiterentwicklung in allen Klassen und somit im gesamten System implementiert haben, erwarten die Unterlasser, dass die Umsetzung der vorgeschriebenen Teile der Änderung ausreichen müsse, um das Leistungsverhalten der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen:

Die Reorganisation des dritten Schuljahres hat das noch als wichtiges Standbein gehabt, dass man gesagt hat, man macht einen Projektunterricht, sie können dort innerhalb von sehr viel Schulzeit ein Projekt zu einem eigenen Wunschthema machen – und da würde ich meinen, das wäre noch was Spannendes, weil wir sind da total offen, da kann man jedes Thema bringen, ausser es ist finanziell nicht tragbar – aber man sieht auch dort leider die gleiche Aufteilung wie vorher: Wer ein begeisterter A-Schüler ist, der schlägt auch hier nochmals voll zu und macht ein Projekt, wo es einen wirklich umhaut, aber die, wo sowieso die Nase gestrichen voll haben, haut das auch nicht mehr vom Hocker. (SWL)

Die Schulleitung überträgt die Verantwortung für den Erfolg im Lernen ausschliesslich den Schülerinnen und Schülern: „Eben, da denke ich, wäre schon noch eine Möglichkeit, dass man aus dem dritten Jahr noch etwas machen könnte, bevor man einfach sagt: ‚Es stinkt mir nur noch‘“ (SWL). Da es aber nur den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern gelingt, von den Neuerungen in den Lernangeboten der Schule zu profitieren, und die

²³ Im Rahmen der Neugestaltung wird angestrebt, Schülerinnen und Schüler des dritten Jahres der Sekundarschule im Kanton Zürich gezielter auf die Herausforderungen einer Berufslehre oder einer weiterführenden Schule vorzubereiten. Ziele der Neugestaltung sind unter anderem das Anbieten eines individuellen Förderangebotes und die Stärkung der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen mit Projektunterricht und einer Abschlussarbeit (vgl. Volksschulamt, 2011).

Schule gleichzeitig den Schwächeren keine Unterstützung zur Seite stellt, zementiert sie die Leistungsschere zwischen den Schülerinnen der Sek A und denjenigen der Sek B. Der Vergleich mit den erfolgreichen Typen dieser Studie zeigt, dass diese im Gegensatz dazu eher darum bemüht sind, die Kluft zwischen A- und B-Schülerinnen und -Schülern von Anfang an aufzuweichen, indem sie die Klassen leistungsheterogen mischen.

7.3.2.4 Lehren und Lernen

Schulleitungen des Unterlasser-Typus haben *nicht* erkannt, dass die Form der Unterrichtsgestaltung an ihren Schulen viel zum schulabsenten Verhalten von Schülerinnen und Schülern beiträgt. Der Erfolg im Bereich „Lehren und Lernen“ hänge erneut vor allem wieder von der Beziehung zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern ab. Da Beziehungen immer als wichtiger gewertet werden als Lerninhalte, arbeiten viele Lehrpersonen mit der Strategie „Störungen haben Vorrang“:

In der Mathematik ist das noch günstig – da kann man den anderen sagen: „Arbeitet ein bisschen und wir gehen ins Gruppenzimmer und reden miteinander.“ Also das ist dann eigentlich eher wie Selbstverteidigung, sonst geht gar nichts, weil das ist so wichtig, da ist dann irgendwie alles andere nicht so wichtig. Es gibt viele Lehrpersonen, die zuerst auf das eingehen – und das ist auch gut so. (SWL)

Da diese Strategie erfolgreich ist, muss diese Form von Beziehungspflege nach Ansicht der Schulleitungen immer an erster Stelle stehen, die Methodenkompetenz der Lehrpersonen hingegen sei daher sekundär: „Wenn bei einem Lehrer der Frontalunterricht funktioniert, dann funktioniert auch der andere [Unterricht; MD], das ist ganz einfach. Aber warum? – Es kommt auf die Beziehung an. Es ist immer das Gleiche – es kommt auf die Beziehung an“ (SZL). Als Konsequenz dieser beziehungsorientierten Auffassung von erfolgreichem Lehren und Lernen existiert an diesen Schulen unhinterfragt und unreflektiert eine grosse Palette von allen möglichen Unterrichtsformen, deren Auswahl auf persönlichen Vorlieben und Stärken der Lehrpersonen und nicht auf pädagogisch-didaktischen Überlegungen beruht. Die Wahl der Unterrichtsmethoden erscheint somit zufällig und willkürlich und obwohl durchaus auch erfolgversprechende Ansätze vorzufinden sind, dürfte es aufgrund der Unbestimmtheit der Schulleitungen in diesen Fragen eher unwahrscheinlich sein, dass sich die angemessenen Formen, die erwiesenermassen zu nachhaltigem Lernen führen und auch schulabsenten Schülerinnen und Schülern zugutekommen würden, an diesen Schulen breit etablieren könnten.

7.3.2.5 Vernetzung

Im Bereich der Vernetzung lassen sich in zwei Hinsichten typusspezifische Ausprägungen finden.

1) Interdisziplinäre Vernetzung

Im Gegensatz zu den Anbindungsprofis und den Vernetzern, die die interdisziplinäre Vernetzung als eine sinnvolle Ressource erachten, erscheint diese Form von Zusammenarbeit dem Typus der Unterlasser eher als sinnlos, weil sie zu spät einsetze und demnach hinsichtlich der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern wirkungslos bleibe, wie folgende Aussage zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit exemplarisch zeigt:

Schulsozialarbeit auf der Oberstufe ist nett, aber gross verändern kann man hier nichts mehr. Man hat jetzt schon gemerkt, dass Schulsozialarbeit auf der Oberstufe eigentlich zugunsten der Mittelstufe heruntergefahren werden muss. Wir stehen hier so ein bisschen unter dem Zeitdruck und sagen: „Ja, es geht nur noch zweieinhalb Jahre“, und haben mindestens drei Schüler, wo man vorher verpasst hat, den Förderungsplan zu machen. (SWL)

Dieser Sichtweise entsprechend wird für den Aufbau einer guten interdisziplinären Zusammenarbeit nicht viel Aufwand betrieben: *„Nein, wir sind nicht unbedingt vernetzt, wir fragen vielmehr gleich eher mal nach, gleich direkt jemand, wo wir kennen – eben du kennst sie mit der Zeit langsam auch – du kennst die Leute, die Leute kennen dich und das ist die Mafia-Sache, oder, wo dann auch funktioniert“* (SZL). Obwohl die Schulleitungen dieses Typus mit vielen Fachstellen, die vor allem der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sozialen Problemen dienen, zusammenarbeiten (zum Beispiel Schulsozialarbeit, Schulpsychologischer Dienst, Schulärztlicher Dienst, Quartierteam des Sozialzentrums, Mädchenhaus, Durchgangsheime, Jugenddienst, Polizei, Gewalt- und Suchtprävention, „Intake“ des Sozialzentrums oder Notfallstation des Kinderspitals), ist diese Zusammenarbeit nicht systematisch aufgebaut, sondern erfolgt eher punktuell-situativ und beruht auf gut funktionierenden Beziehungen: *„Ich rufe manchmal an und frage schnell nach. Die kennen mich natürlich, weil ich schon lange hier bin, dann ist das überhaupt kein Problem – sie wissen genau, warum ich anrufe und dann wie ernst das ist“* (SZL). Das primär beziehungsorientierte pädagogische Grundverständnis der Schulleitungen führt somit auch im Bereich „Vernetzung“ dazu, dass dieses Feld unterentwickelt bleibt: Weniger personenbezogene Ad-hoc-Vernetzungen könnten professionellere Synergieeffekte zwischen unterschiedlichen Disziplinen hervorrufen. Doch die Schulleitungen dieses Typus bleiben in ihrem ausschliesslich beziehungs- und gesprächsorientiertem Selbstverständnis gleichsam gefangen.

2) Vernetzung mit anderen Schulen

Die Zusammenarbeit mit anderen Schulen beschränkt sich bei den Unterlassern entweder auf zweckbezogene Austauschbeziehungen (Querversetzungen von Schülerinnen und Schülern) oder wird teilweise sogar abgelehnt:

Die Vernetzung mit anderen Schulen? – Das ist vorbei. Es schaut jede Schule für sich selber, es ist völlig zu einem Egoismus verkommen, das war vor fünfzehn Jahren noch anders. Ich spüre das einfach – verschiedene Sachen, dass sie Spezialabmachungen mit der Schulpflege haben und diesen Trick, das ist grausam. Das ist eine Mafia. Ich bin froh, dass ich weit weg von allen anderen Oberstufenschulhäusern bin. (SZL)

Die Abschottungs- und Isolierungstendenzen der Unterlasser werfen ein schlechtes Licht auf die Idee der „erweiterten Gestaltungsautonomie“ von teilautonomen Einzelschulen (vgl. Rolff, 2007) und zeigen gleichzeitig auch die Gefahren auf, die diesem neuen Steuerungsansatz der Schulentwicklung innewohnen. Im Diskussionskapitel dieser Arbeit (Kapitel 9) wird dieser Gedanke wieder aufgenommen und genauer erläutert.

7.3.2.6 Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Dieser Bereich ist bei den Schulleitungen dieses Typus aufgrund ihrer starken Beziehungsorientierung gut entwickelt. Da sie grossen Wert auf die Beziehungspflege zwischen allen schulischen Akteurinnen und Akteuren legen, investieren sie viel Zeit und Energie in den Aufbau beziehungs- bzw. gemeinschaftsfördernder Angebote, durchbrechen dabei ihren ansonsten eher passiven Handlungshabitus und freuen sich entsprechend über den Erfolg in diesem Bereich:

Schulsilvester, wo viele Schulen nur noch stöhnen darüber, das finden wir super, wir machen daraus ein Projekt und nachher ist eine Stunde Bühnenprogramm, wo sie gestalten und sensationell gute Sachen machen. Dort sind wir dieses Jahr so begeistert gewesen, der Jahrgang hat mitgemacht wie noch nie – also ich denke an der Identifikation mit der Schule arbeiten wir ziemlich stark. (SWL)

Die Schulen haben die Wichtigkeit vielfältiger aussercurricularer Angebote für die Verbesserung des Schulklimas erkannt und sehen in der Entwicklung dieses anwesenheitsfördernden Bereiches so etwas wie ihr Steckenpferd: „*Ich denke, eben eine gute Atmosphäre im Schulhaus machen mit viel Aktivitäten, wo Schüler auch dabei sind und merken, das ist mehr als nur stures Büffeln, das machen wir*“ (SWL). Das aussercurriculare Angebot scheint fast reichhaltiger zu sein als dasjenige der Anbindungsprofis und der Vernetzer. Es umfasst sowohl kulturelle als auch gemeinschaftsorientierte erlebnispädagogische Teile, wobei auch sehr originelle eigene Entwicklungen zu finden sind: So besuchen am „*besonderen ersten Schultag*“ (SWL) alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse gemeinsam jedes Zuhause jedes einzelnen Klassenmitglieds. Am „*internationalen Tag*“ (SWL) lernen alle Schülerinnen und Schüler ein paar Sätze in der Muttersprache anderer Schülerinnen und Schüler und dürfen sich an diesem Tag nur in dieser Sprache verständigen. Einzelne aussercurriculare Veranstaltungen sind zudem mit einem enorm hohen Aufwand verbunden, beispielsweise das Durchführen einer Sportwoche, in der sehr viele unterschiedliche Sportarten ausprobiert werden konnten: „*46 Sportarten – grausam, das war*

grausam. Also die, wo das organisiert haben, für die war das eine Katastrophe gewesen – es hat sehr viel Aufwand gebraucht, aber es war sehr gut, das war ein riesiger Erfolg“ (SZL).

Interessanterweise wird in diesem Bereich auch eine Art professioneller Befragung durchgeführt, mittels deren ganz bewusst die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erhoben werden. Die Ergebnisse solcher Befragungen ergaben, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch an diesen Schulen für mehr Mitgestaltungs- bzw. Mitspracherechte aussprechen, denen vonseiten der Schulleitung entgegenzukommen versucht wird. Dank dieses planvollen Vorgehens gelingt es diesem Typus, dass die Partizipation eine Qualität erreicht, die einer „echten“ Partizipation nahekommt: *„Wir haben einfach eine Schülerorganisation, wo vor allem von zehn Leuten gestaltet wird – und die haben jetzt einen Schulball organisiert – ohne Lehrerhilfe. Solche Sachen sind in der Schule in den letzten Jahren recht lehrergesteuert gewesen – und jetzt sind wir dran, solche Sachen mehr von Schülern steuern zu lassen – also das heisst auch mehr Erhebungen zum Rausfinden, was sie wollen“ (SZL).* Die letzte Aussage bringt auch einen wesentlichen Unterschied zum Vorschein, der zwischen den Unterlassern auf der einen Seite und den Anbindungsprofis und den Vernetzern auf der anderen Seite besteht: Während Letztere die mangelnde Steuer- und Planbarkeit von Schülerparlamenten und Schülerräten eher als entwicklungshinderlich empfinden, definieren die Unterlasser das gleiche Kriterium als entwicklungsfördernd. Durch den Rückgriff auf eine typusbezogene Betrachtungsweise können diese unterschiedlichen Interpretationen des gleichen Sachverhaltes jedoch erklärt werden: Während eine eingeschränkte Steuer- und Planbarkeit die allgemeinen Entwicklungsbestrebungen der entwicklungsorientierten Typen behindert, unterstützt ein Bereich, der „sich wie von selbst, ohne eigenes Zutun“ entwickelt, die tendenziell entwicklungsfeindliche Einstellung der Unterlasser. Ein weiterer Unterschied zwischen den Unterlassern und den anderen Typen besteht auch darin, dass sich die professionelle Methode der Evaluation bei Ersteren wiederum nur auf die beziehungsorientierte Bedürfniserhebung beschränkt. Was jedoch die andere professionelle Komponente von Evaluationen, die sich auf die Analyse der Arbeitsvorgänge der Schule bezieht, betrifft, werden keine Befragungen durchgeführt. Auf die Frage der Interviewerin, ob zum Beispiel die oben erwähnte Sportwoche, die mit einem immensen Aufwand organisiert worden war, evaluiert worden sei, antwortet die Schulleitung mit der charakteristisch unprofessionellen Haltung: *„Nein, das haben wir nicht evaluiert. Nein, das merkst du, das war natürlich gut gewesen, die haben das super gefunden, es ist überall sehr gut angekommen.“ (SZL).*

7.3.2.7 Partizipation von Eltern

Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern von schulabsenten Kindern zeigt sich bei den Unterlassern ein ambivalentes Bild, das zwischen den beiden Polen „Engagement“ und „Ohnmacht“ aufgespannt zu sein scheint.

1) Engagement

Aufgrund des beziehungsorientierten Ansatzes legen die Schulleitungen dieses Typus grossen Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler und zeigen in diesem Bereich ein grosses Engagement, das zum Teil auch sehr eigenwillige Formen annehmen kann, wie folgendes Beispiel zur Zusammenarbeit mit dem Vater eines schwänzenden Kindes zeigt: *„Wir haben auch Fälle gehabt, wo Väter recht streng waren, dann machen wir es oft so, dass ich mit den Vätern zuerst irgendwo eins trinken geh. Das haben wir schon ein paar Mal gemacht – das funktioniert immer. Dann gehe ich unter Männer reden und dann haben wir sie im Sack und dann gehen wir in die Familie rein“* (SZL).

Das grosse und beziehungsorientierte Engagement der Schulleitung trägt entscheidend dazu bei, dass sich zwischen Eltern und Schule eine kooperative Zusammenarbeit entwickeln kann. Zusätzlich unterstützend für die Etablierung eines kooperativen Verhältnisses scheint auch zu sein, dass sich die Schulleitungen dezidiert als familienorientiert verstehen und sich auch so verhalten:

Wir sind ein Dienstleistungsbetrieb für Familien, das musst du so anschauen, dann ist der Fall klar. Wir sind nicht eine in uns geschlossene Gesellschaft – wir haben Kunden und das sind die Familien. Das vergisst man manchmal und das ist bei all den Problemen, wo auftauchen können, oder bei allen Sachen, das darf einfach niemand vergessen. Und Familie hat Vortritt und nicht der Lehrer und auch nicht der Schulleiter. (SZL)

Diese Schulleitung stellt sich somit nicht über die Familie, sondern sie wirkt dem potenziellen Gefälle zwischen Schule und Elternhaus ganz bewusst entgegen, indem sie die eigenen Schwachpunkte hervorhebt: *„Ich sage immer am Elternabend: ‚Wir sind auch nur Menschen, wir machen auch viele Fehler‘, und ich sage immer: ‚Ich mache am meisten Fehler von allen.‘ [...] Wenn du nach dem Prinzip kommunizierst, dann ist es einfach viel einfacher“* (SZL). Indem die Schule die Eltern nicht als „inferioren Teil“ (Bauer, 2006, S. 113) begreift, gelingt es ihr, ein positives Verhältnis zu den Eltern zu etablieren.

Ein weiterer Grund für den intensiven Kontakt zwischen Eltern und Schule besteht darin, dass der Bereich der Partizipation der Schülerinnen und Schüler bzw. der aussercurricularen Angebote reichhaltig entwickelt ist und für die Eltern viele „unkomplizierte“ Möglichkeiten bestehen, sich in Aktivität des Schullebens einzuklinken. Über die verstärkte Identifi-

zierung der Eltern mit der Schule können in der Folge auch deren Kinder eher im Feld gehalten werden.

2) Ohnmacht

Gemäss den Aussagen der Schulleitungen scheint sich das gute Verhältnis zwischen Schule und Eltern nicht auf die ganz konkrete Arbeit mit den Eltern schulabsenter Kinder auszuwirken:

Also wir versuchen es schon irgendwo gesprächsorientiert anzugehen – viele Eltern sind dann schockiert, es nützt dann schon ein bisschen – zum Teil sind die äusseren Umstände halt aber so, dass es nichts nützt. [...] Dann kommt von unserer Seite schon eine ziemliche Hilflosigkeit, weil es eigentlich grundsätzlich die Eltern sind, die die Kinder in die Schule schicken müssen und das wissen sie auch. Theoretisch wissen das die Eltern, aber es gelingt denen vielleicht nicht. (SWL)

Aus dieser ohnmächtigen Haltung resultiert eine Handlungsabstinenz der Unterlasser, die durch verschiedene Formen der Schuldzuschreibung und der Verantwortungsverlagerung legitimiert wird, wie folgende Beispiele zeigen:

- Schuldzuschreibung an die Eltern, die sich heutzutage unüberlegt einfach hinter ihre Kinder stellen: *„So vor 25 Jahren, da hat die Schule eine viel stärkere Position gehabt, also Schwänzen ist gar nicht dringelegen und ist von den Eltern gar nicht gestützt worden. [...] hat sich geändert, oder – also Eltern, wo sagen: ‚Ja, ist schon gut, dir hat es nicht gepasst oder du hast keine Lust gehabt‘ – und das geht irgendwie durch“* (SWL).
- Schuldzuschreibung an Eltern mit Migrationshintergrund, die sich aus Unverständnis nicht angemessen um ihre Kinder kümmern: *„Es gibt Situationen, wo man merkt auf der Elternseite, es gibt keine Reaktionen – also für Migranteneltern, wo wir ziemlich viel haben, die haben sowieso ein anders Schulbild als wir, die sagen, ich gebe mein Kind in die Schule und dann sollen die dort schauen“* (SWL). Dass Eltern mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten damit haben können, sich im schweizerischen Bildungssystem zurechtzufinden, ist eine allgemein bekannte Tatsache und wird auch von anderen Typen genannt. Nur zeigt sich zum Beispiel bei den Vernetzern (LWW), dass sie diese Schwierigkeit nicht als gegebene und unveränderbare Tatsache hinnehmen, sondern dass sie sich darum bemühen, durch eine engagierte Elternarbeit bei diesen Eltern Verständnis zu erzeugen.

Wie diese Beispiele zeigen, ist die Zusammenarbeit mit Eltern von schulabsenten Kindern stark von einer Verantwortungsverlagerung geprägt. Da die Schulleitungen die äusseren Umstände als unveränderbare Tatsachen betrachten, werden ihre Schulen auch in diesem Bereich zu Unterlassern.

7.3.2.8 Professionelles Team

Die Schulleitenden dieses Typus schreiben dem Arbeitsbereich „professionelles Team“ zu wenig Wirkkraft zu. Bezogen auf (massive) Schwänzerinnen und Schwänzer sind sie, im Gegensatz zu den Hilflösen, der Meinung, dass diskursive Auseinandersetzungen in pädagogischen Teams für die Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern nicht allzu viel bringen würden. Die Schulen betreiben daher keine gezielte, systematische Zusammenarbeit im Team. Eine Übereinstimmung in der Arbeitsauffassung komme nicht durch Auseinandersetzungen und Aushandlungen im professionellen Team zustande, sondern entstehe eher „wie von selbst“ bzw. der „Gleichklang“ unter den Teammitgliedern sei eigentlich von Anfang an vorhanden. Auf die Frage der Interviewerin, ob die Grundphilosophie der Schule in Austauschsituationen entstanden sei, antwortet die Schulleitung: *„Nein, das ist eben unausgesprochen und nicht aufgeschrieben. Solche Sachen kannst du nicht aufschreiben, solche Sachen sind da“* (SZL).

Durch die „richtige“ Auswahl bei der Personalrekrutierung stellt die Schulleitung sicher, dass sich an ihrer Schule solche Lehrpersonen befinden, die eine Grundeinstellung mitbringen, die der Philosophie der Schule entspricht: *„Die kann ich ja einstellen, das merke ich ja, wie jemand drauf ist“* (SZL). Daher erscheint es auch nicht zufällig, dass an dieser Schule mehrere Lehrpersonen arbeiten, die sich auch privat kennen: *„Ja, ich habe zum Beispiel sechs Angestellte, wo sich privat kennen – die haben alle eine ähnliche Einstellung, das ist die neue Generation von Schule, wo die Schule einmal übernehmen wird. Es ist eine Generation, wo genau die richtige Einstellung hat vom Arbeiten – vom positiven Denken“* (SZL). Die Beziehungsorientierung der Schulleitung manifestiert sich somit auch in diesem Bereich. Dabei scheint es aber mehr darum zu gehen, sich untereinander gut zu verstehen, als miteinander inhaltsbezogen und zielorientiert pädagogische Fragen zu bearbeiten.

7.3.2.9 Personalentwicklung

In diesen Schulen erfolgt keine Personalentwicklung über Weiterbildungen, wobei die Schule SZL den negativsten Fall darstellt: Die Schulleitung erachtet selbst Weiterbildungen, die über die beziehungsbildenden Anteile von Teamarbeit hinausgehen, als „sinnlos“. Die Annahme, dass die „richtige“ Einstellung durch die Auswahl von Lehrpersonen mit der „richtigen“ Einstellung ins Schulhaus komme, ist auch Grund dafür, dass die Schulleitung der Meinung ist, nicht viel Arbeitsenergie in die Personalentwicklung investieren zu müssen, da man eine gute Zusammenarbeit im Team nicht durch die Vermittlung von Wissen in Weiterbildungen erreiche, sondern nur durch eine gute Vernetzung der Lehrpersonen untereinander:

Dort ist der Hund begraben – es nützt dir nichts, wenn alle Leute Know-how haben und alle Leute sind supergut, aber sie sind nicht gut miteinander – dann ist die Vernetzung von den Ressourcen, dann ist das alles für nichts. Wenn du aber Vernetzung hast und die Leute miteinander wollen, dann nachher ist die Zusammenarbeit ganz auf einer anderen Ebene, dann ist sie einfach selbstverständlich und das ist das Ziel. (SZL)

Daher werden an dieser Schule vor allem Weiterbildungen durchgeführt, die der Teambildung und nicht der gezielten inhaltlichen Auseinandersetzung mit schulischen Fragen dienen: *„Unsere Weiterbildungen sind oft eher so, dass wir miteinander einen Ausflug aufs Land machen“* (SZL).

Auch in der anderen Schule (SWL) wird der Bereich der Personalentwicklung nur einseitig angegangen: Obwohl der Bedarf an Weiterbildungen, die sich mit der Beschulung schwieriger, absenter und schwer integrierbarer Schülerinnen und Schüler beschäftigen, sehr gross wäre, finden diesbezüglich keine Auseinandersetzungen statt. Wie die Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen, konzentriert sich die Entwicklungsarbeit dieser Schule vorwiegend auf den Ausbau des aussercurricularen Bereiches. Alle anderen Bereiche, die durch Weiterbildung der Lehrpersonen angegangen werden müssten, werden demgegenüber vernachlässigt. So fordert denn auch der letzte offizielle Schulevaluationsbericht, dass die Schule sich nicht nur auf die Schaffung eines reichhaltigen Schullebens konzentrieren solle, sondern dass sie ihre Schulentwicklungsarbeit auch auf andere Bereiche wie die Unterrichtsentwicklung ausdehnen sollte.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass beide Schulen – aus unterschiedlichen Gründen – zu Unterlassern im Bereich der Professionalisierung von Lehrpersonen durch Weiterbildungen werden: Weder hinterfragen sie die Haltung, mit der sie schulabsentente Schülerinnen und Schülern wie auch deren Eltern begegnen, noch entwickeln sie neue Handlungsweisen, mit denen sie (absentismus)gefährdete Schülerinnen und Schüler besser unterstützen könnten.

7.4 Erscheinungsbild von Schulabsentismus an den Schulen

Bevor das Erscheinungsbild von Schulabsentismus, wie es an den zwölf untersuchten Schulen vorgefunden wurde, beschrieben werden kann, muss zunächst erklärt werden, warum dies nur auf eine unpräzise und nicht typusdifferenzierte Art und Weise geschehen kann. Der Grund dafür liegt darin, dass das Datenmaterial zu den Formen und zum Ausmass von Schulabsentismus ausschliesslich aus den mündlichen Erzählungen der Schulleitungen stammt. Für eine präzisere Fassung des Erscheinungsbildes wäre es notwendig, auf statistische Daten zurückzugreifen. Da aber keine einzige Schulleitung über solche Absentismusdaten *für die gesamte Schule* verfügt, bleibt die Beschreibung des Phä-

nomens zwangsläufig unpräzise und subjektiv. Im Diskussionsteil dieser Arbeit (Kapitel 9) wird auf diese „Datenlücke“ noch genauer eingegangen.

Nachfolgend wird somit eine „vage“ Beschreibung des Erscheinungsbildes von Schulabsentismus vorgenommen, die sich auf die Auskünfte der interviewten Schulleitungen abstützt. Da sich die Aussagen der Schulleitungen zum Ausmass und zu den Formen von Schulabsentismus, die an ihren Schulen anzutreffen sind, nicht unterscheiden, kann keine typenbezogene Beschreibung vorgenommen werden. Stattdessen erfolgt eine allgemeine Beschreibung, in der Tendenzen, die sich an allen Schulen abzeichnen, zusammengefasst werden. Die einzige Ausnahme bildet die Schule SWL, die dem Typus der Unterlasser angehört. Bei der Darstellung der nicht schulverantwortungsorientierten Haltung (Kapitel 7.3) sind die schulspezifischen Ausprägungen bereits genauer beschrieben worden. Für die restlichen elf Schulen ergibt sich jedoch das im Folgenden skizzierte Gesamtbild.

Die Belastung durch Schulabsentismus wird von den elf Schulleitungen ganz generell als sehr gering eingeschätzt. Alle geben jedoch an, mit sämtlichen Formen von Schulabsentismus konfrontiert zu sein (Schwänzen, angstinduzierte Schulverweigerung, Zurückhalten durch Eltern, Schulabbruch bzw. Schulausschluss). Einzig die Anbindungsprofis halten einschränkend fest, das Problem in den unterschiedlichen Bereichen nur „punktuell“ (SZM) zu kennen. Konkret genannt werden von sämtlichen Schulleitungen die nachstehend aufgeführten Schwerpunkte.

1) Von Schulunlust und Schulaversion geprägtes Schwänzen

Alle Schulen beklagen das Schwänzen in der dritten Klasse der Oberstufe, das gegen Ende des Schuljahres wie auch beim Vorliegen einer Lehrstelle zunimmt. Für die Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen scheint der Sinn von Schule nicht mehr gegeben zu sein, die Schulmüdigkeit nimmt zu und sie beginnen schleichend, *„einfach so für sich selber Unterrichtszeiten den eigenen Bedürfnissen anzupassen“* (SZR). Die Schülerinnen und Schüler fangen an, zu *„trödeln“* (SZR), kommen nach der Pause zu spät in den Unterricht oder erscheinen am Morgen mit einer Viertelstunde Verspätung, beginnen das Wahlfach am Freitagnachmittag zu schwänzen und tun dies meist in Gruppen, weil sie vermuten, dass dadurch die Strafe geringer ausfällt. Die Schulen bewerten diese Fälle als *„nicht alarmierend“* (SZR), sondern als konstitutiven, normalen Bestandteil einer Schulkarriere: *„[...] das ist so, das gehört zur Schulkarriere, dass man das am Schluss noch macht“* (SZR). Dieses *„klassische“* Schwänzen in der dritten Klasse ist für die Schulen *„handlebar“* (SZK). An keiner einzigen Schule wird demgegenüber Unterrichtsabsentismus wahrgenommen, d.h. dass Schülerinnen und Schüler sich in der Schule aufhalten, jedoch im Unterricht nicht anwesend sind:

Das ist glaub schon wieder eine Stufe weiter, also ich meine, das ist gerade mal bei der Berufsschule der Fall oder es ist vielleicht an einer Mittelschule der Fall oder zum Beispiel vielleicht an einer Hochschule der Fall – man geht in die Mensa und nicht in die Vorlesungen. Aber da ist es nicht so – also wenn man im Schulhaus ist, dann ist man da. (SUF)

Unterrichtsverweigerung, d.h. dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht zwar physisch anwesend, aber psychisch abwesend sind, wird hingegen in allen Schulen oft beobachtet. Dies ist vor allem bei den Hilflosen Anlass zur Sorge, da die betreffenden Schulleitungen im „*todlangweiligen Unterricht*“ (SWW), der an ihren Schulen gehalten werde, die Hauptursache für das Abwesenheitsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler sehen: „*Also ich würde einmal sagen, die Unterrichtsverweigerung, das ist ganz sicher, wo am meisten vorkommt bei uns*“ (SUK).

2) Angstinduzierte Schulverweigerung (im Schulbereich/psychische Verursachung)

Diese Form wird von den Schulleitungen besonders hervorgehoben, da es sich dabei gemäss ihrer Auffassung um ein „neues“ Phänomen handelt bzw. um eines, das immer mehr zunimmt: „*Ja, das [angstinduzierte Schulverweigerung; MD] ist wirklich etwas, das weiss ich einfach aus meiner Erfahrung, das ist relativ ein neues Phänomen, wo mich auch noch irgendwie beschäftigt, wo ich merke, das hat markant zugenommen und es sind hauptsächlich Mädchen*“ (LNS). Die Zunahme dieser Form zeigt sich in zwei Bereichen, wobei sie im Schulbereich vor allem in Form von Mobbing (auch Cybermobbing) auftritt: „*Also ich denke, die angstinduzierte Schulverweigerung ist da – Mobbinggeschichten natürlich ganz extrem*“ (SUF). Das Mobbing nimmt mitunter so extreme Ausmasse an, dass manchmal sogar die Staatsanwaltschaft eingeschaltet wird (SUF) oder die Schülerinnen und Schüler in Parallelklassen versetzt und vom Schulpsychologischen Dienst begleitet werden müssen (SZW). Allen Fällen gemeinsam ist, dass Mobbing stets zu Abwesenheiten in der Schule führt: „*Wir haben wirklich Mobbing-situationen gehabt, wo sich Schülerinnen gemobbt gefühlt haben und aufgrund von dem nicht mehr in die Schule gekommen sind – verweigert haben, hierher zu kommen*“ (LNS). Mobbing kommt an allen Schulen in allen Klassenstufen vor. Die Frage nach der Häufigkeit solcher Vorkommnisse wird von allen Schulleitungen mit dem Verweis, dass es sich dabei um Einzelfälle handle, beantwortet. Genaue Angaben liegen diesbezüglich an keiner der Schulen vor. Das Fernbleiben von der Schule aufgrund von Angst vor den Lehrpersonen wird nur bei den Hilflosen thematisiert. An allen anderen Schulen scheinen weder Angst vor den Lehrpersonen noch Versagensangst eine nennenswerte Dimension darzustellen.

Auch der zweite Bereich, d.h. das Fernbleiben von der Schule aufgrund „psychischer Verursachungen“, wird von den Schulleitungen als „neue“ Erscheinungsform besonders her-

vorgehoben: „Also da, wo es zugenommen hat, sind Kinder, wo nicht in die Schule kommen wegen Angstzuständen. [...] Das habe ich vor vier Jahren noch nicht gehabt und das habe ich jetzt in der Sek“ (LWW). Dabei hätten sowohl die psychischen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch diejenigen der Eltern zugenommen.

Ja, psychisch vor allem. Also meistens psychisch, dass dann die Kinder den Haushalt machen müssen, das fliegt irgendwann mal auf. Das haben wir immer wieder. (SZL)

Depressive Eltern, die haben ja keine Struktur – da können Sie auch wahnsinnig werden: Da können Sie nicht zu Hause anrufen und sagen: „Ihr Kind ist nicht in der Schule und könnten Sie es schicken?“ – weil die Mutter steht ja auch nicht auf und der Vater steht ja auch nicht auf, und was machen Sie dann? (LWW)

Letztere Schulleitung hat Kontakt mit einer Arbeitsgruppe, die sich mit dem Thema „Kinder von psychisch kranken Eltern“ beschäftigt, aufgenommen. Andere Schulleitungen suchen den Kontakt mit den Eltern, sehen sich dann aber oftmals gezwungen, eine Gefährdungsmeldung zu machen.

3) Zurückhaltung durch Eltern

Wie zuvor beschrieben führen psychische Beeinträchtigungen von Eltern (auch Alkohol- und Drogenmissbrauch) in einigen Fällen zu Absenzen ihrer Kinder. Diese Beeinträchtigungen manifestieren sich häufig auch in Verwahrlosungstendenzen: „Verwahrlosungsthemen, das ist eigentlich, was uns fast mehr beschäftigt – wenn die Strukturen zu Hause nicht vorhanden sind und ein Jugendlicher quasi wie alleine gelassen wird und sich so selber organisieren muss – das haben wir mehr“ (LZO). Auch eine andere Schulleitung ist regelmässig mit diesem Problem konfrontiert: „Ich denke, Verwahrlosung ist schon ein grosser Teil – also wo es zu Hause keine tragenden Beziehungen gibt – Eltern gehen etwa in die Ferien und lassen das Kind zurück. Also – wir haben einfach alles“ (SUF). Mehrere Schulen halten fest, dass zwei unterschiedliche Formen von Verwahrlosung anzutreffen seien. Zum einen gebe es Verwahrlosung, die in ärmlichen Familien anzutreffen sei: „Working poor – einfache Leute, wo viel arbeiten, damit sie sich auch ein tolles Auto leasen können, es arbeiten einfach beide oder Alleinerziehende, wo voll arbeiten müssen, in der Migros oder im Coop bis am Abend um 21 Uhr. Die haben dann einfach keine Zeit mehr“ (SZL). Daneben sehen sich die Schulen aber auch immer häufiger mit Wohlstandsverwahrlosung konfrontiert: „Die Eltern haben eine 4½-Zimmer-Wohnung gekauft und es müssen beide arbeiten gehen, sie ist Ärztin und er Psychiater, beide arbeiten den ganzen Tag und das Kind hat alles, was es will – Geld, Sackgeld, Freiheit – das ist Wohlstandsverwahrlosung. Je teurer die Wohnungen werden, desto mehr nimmt das zu“ (SZL).

Zurückhaltung aufgrund von religiösen Passungsdifferenzen kommt an den untersuchten Schulen kaum vor. Zudem habe das unerlaubte Fehlen an religiösen Feiertagen infolge

der gesetzlich eingeführten Jokertage abgenommen (SUF). Von Abwesenheiten wegen kultureller Passungsdifferenzen wird insgesamt wenig berichtet. Wenn Eltern in Einzelfällen ihr Kind jedoch aus kulturellen Gründen zurückhalten, kann dies gravierende Ausmasse annehmen: *„[...] also jetzt Leute aus der Türkei oder Asien, dass die zum Teil das Schulsystem überhaupt nicht kennen und ihnen das auch nicht so wichtig ist, die verschwinden irgendwie ein paar Wochen und kein Mensch weiss, wo sie sind“* (LWW).

4) Schulabbrüche und Schulausschlüsse

Insgesamt berichtet nur eine einzige Schule von einem freiwilligen Schulabbruch, wobei der Grund dafür in der Romaherkunft des Schülers gesehen wird: *„Also wir haben zum Teil Romakinder- das ist jetzt halt einfach auch klassisch: Es fängt an mit dem Absentismus – und schlussendlich – wir haben keine Chance gehabt, wir haben den nicht mehr zurück in die Schule gebracht“* (SZK). Alle anderen Schulen geben an, in den letzten fünf Jahren keinen einzigen von Schülerinnen und Schülern selbst durchgesetzten Schulabbruch erlebt zu haben.

Von der Schule initiierte Schulabbrüche finden sich hingegen überall. Alle Schulen sehen sich nach langen, schwierigen Prozessen, wenn *„die Disziplinarschiene ausgereizt“* sei (LNS), hin und wieder dazu gezwungen, einen Schulausschluss aussprechen. Gemäss den Angaben der Schulleitungen kommt das im Schnitt alle zwei Jahre einmal vor. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler werden jedoch in nur den seltensten Fällen zu „Schulabbrecherinnen“ und „Schulabbrechern“ ohne Abschluss, da immer eine Anschlusslösung gesucht wird (Einzelunterricht oder Time-out), die es ihnen ermöglicht, doch noch einen Schulabschluss zu erwerben. Wenn der Ausschluss erst kurz vor dem Ende der letzten Klasse erfolgt, sind es oftmals die Stammschulen selbst, die den Schülerinnen und Schülern einen Abschluss attestieren: *„Das ist dann, wie soll ich es sagen – eigentlich nicht und manchmal machen wir trotzdem ein Zeugnis“* (LNS).

8 Ergebnisse II: Die Rolle der Schulleitung bei Schulabsentismus

Da die vorliegende Arbeit der Annahme folgt, dass die Schulleitung die Gesamtverantwortung für die Bearbeitung einer pädagogischen Aufgabe – und somit auch für die Verringerung von Schulabsentismus – trägt (vgl. Kapitel 5.1), wird als Nächstes die Schulleitung – quasi der Gelingensfaktor „Führung“ – in den Blick genommen. Zu diesem Zweck werden alle Schulleitungen eines Typus ausgehend von typischen Sichtweisen und Handlungsorientierungen hinsichtlich ihrer Wirkkraft bei der Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ betrachtet und diskutiert. Das Ziel dieser Analyse besteht darin, die Rolle, die dieser Schlüsselfigur bei der Bearbeitung von Schulabsentismus zukommt, typengerecht herauszuschälen. Die fokussierte Betrachtung der Schlüsselfigur „Schulleitung“ ermöglicht es zudem, eine Antwort auf die in der Arbeitshypothese gestellte Frage, ob bei der Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ in der Einzelschule eine Verantwortungsübernahme bzw. Verantwortungsverlagerung sichtbar werde, zu erlangen.

Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich an drei aus der traditionellen SEF bekannten Erfolgsfaktoren für effektive Führung, nämlich (vgl. Reynolds & Teddlie, 2000, S. 141):

- *Transformative Kompetenz:* Die Führung muss „stark und entschlossen“ auftreten und eine Vision im Sinne eines „transformational leaders“ verfolgen.
- *Partizipative Kompetenz:* Von wesentlicher Bedeutung ist die Fähigkeit der Leitung, andere an den Veränderungs- bzw. Schulentwicklungsprozessen partizipieren zu lassen und die Entwicklung der Organisation „Schule“ durch gleichzeitig ablaufende Top-down- und Bottom-up-Prozesse voranzutreiben.
- *Kommunikative Kompetenz:* Als Folge einer hohen kommunikativen Kompetenz manifestieren sich in drei Arbeitsbereichen instruktionsbezogene Fähigkeiten: *Arbeitsbereich 1:* pädagogisch-erzieherische Leistung des Lehrkollegiums; *Arbeitsbereich 2:* Etablierung angemessener akademischer Erwartungen und Förderung; *Arbeitsbereich 3:* Personalführung.

Damit die Analyse des Führungsverhaltens der interviewten Schulleitungen besser nachvollzogen werden kann, wird das Ergebnis an dieser Stelle bereits vorweggenommen: Es wird sich zeigen, dass der Einfluss der Schulleitung der Annahme der Gesamtverantwortung entspricht und eine enorme Wirkkraft besitzt. Schulleitungen erweisen sich als Schlüsselfiguren und werden zu Trägerinnen und Trägern von Chancen und Risiken für schulabsente Schülerinnen und Schüler. Entsprechend werden die Anbindungsprofis und

die Vernetzer nachfolgend als „Optimalfälle“, der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler als „Normalfall“ und die Hilfflosen und die Unterlasser als „Problemfälle“ bezeichnet. Im Diskussionskapitel wird später noch erklärt werden, warum der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ als „Normalfall“ bezeichnet werden kann, obwohl er nur einen einzigen Fall umfasst.

8.1 Die Optimalfälle: Die Anbindungsprofis und die Vernetzer

8.1.1 Die transformative Kompetenz der Anbindungsprofis

Wie die Ausführungen zum Typus „Anbindungsprofis“ gezeigt haben, verfügen alle Schulleitungen dieses Typus über eine klare Vision und sind auch in der Lage, die darin impliziten Veränderungen an ihren Schulen durchzubringen. Die Schulleitungen dieses Typus sind sich ihres „transformierenden“ Auftrages bewusst: *„Es steht und fällt mit der Schulleitung persönlich“* (LZO). Sie wissen, dass für das Gelingen des Veränderungsauftrages neben einer Vision – die abgeschwächt auch als „Grundhaltung“ bezeichnet werden kann – auch Führungskraft und Durchsetzungskompetenz vonnöten sind: *„Letztendlich geht es um die Frage, was für eine Grundhaltung hat man und wie setzt man die in den Massnahmen um“* (LNS). Der „Inhalt“ dieser Grundhaltung kann bei den Anbindungsprofis mit einer originär pädagogischen Denkweise gleichgesetzt werden. In dialogorientierten Austauschprozessen mit allen schulischen Akteurinnen und Akteuren (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Eltern) wird vorrangig versucht, Verständnis und Bewusstsein für alle möglichen Situationen und Problemstellungen (darunter auch Schulabsentismus) schaffen:

Wir haben zum Beispiel keine Schulregeln mehr – so die klassischen „Man darf keinen Kaugummi kauen“ – sondern unsere Devise ist, wenn irgendetwas nicht so abläuft, wie wir es gut finden, dann gehen wir hin und fragen und entscheiden dann situativ, was ist nötig. Dann nehme ich die Kinder zu mir und erkläre ihnen, warum es nicht so geht. [...] Also die Idee ist, über den Dialog bei ihnen das Verständnis zu entwickeln, für die Situation das Bewusstsein zu entwickeln, dass dies schlussendlich nachhaltiger besser wird.
(SZM)

Eine starke pädagogische Vision – wie sie die Schulleitungen des Typus „Anbindungsprofis“ aufweisen – resultiert unter anderem auch aus der eigenen Lerngeschichte, die ins aktuelle Schulfeld übertragen wird, wie die folgenden Beispiele zeigen. Eine Schulleitung, die sehr stark einen persönlichkeitsfördernden Ansatz vertritt, meint diesbezüglich: *„In meiner Diplomarbeit ging es um den Zusammenhang zwischen Selbstvertrauen und schulischer Leistung – das ist das A und O“* (SZM). Auf die Frage der Interviewerin, ob die Entwicklung des Selbstwertes der Schülerinnen und Schüler an der Schule ein Thema sei, antwortet dieselbe Schulleitung: *„Bei mir fest und ich vermute, ich habe Einfluss auf*

die Lehrpersonen von unserer Schule und deshalb ist es ein Thema“ (SZM). Dieser Übertragungseffekt zeigt sich auch bei anderen Schulleitungen dieses Typus. Eine von ihnen, für die es im Zusammenhang mit Schulabsentismus entscheidend ist, mit den betreffenden Personen in Kontakt zu bleiben, weshalb sie ihre fehlenden Lehrpersonen stets zu Hause anruft, hält fest, dass dies auch Auswirkungen auf die Arbeit mit schulabsentenden Schülerinnen und Schülern haben könne *„Ich könnte mir vorstellen, dass das wie eine Rückkoppelung gibt, also auf sie [die Lehrpersonen; MD], dass sie das mit den Schülerinnen und Schülern auch machen“* (SZR). Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass eine starke Vision einer Schulleitung zu positiven Übertragungseffekten sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülerinnen und Schülern führen kann.

Alle Schulleitungen des Typus „Anbindungsprofis“ wurden ursprünglich pädagogisch sozialisiert. Sie verfügen über eine Lehrausbildung, unterrichten trotz ihrer Leitungstätigkeit immer noch regelmässig und identifizieren sich merklich mit den pädagogischen Aspekten ihres Berufes: *„Und es geht für mich als Lehrperson darum, Situationen zu schaffen, wo ein Kind Erfolgserlebnisse haben kann“* (SZM), bzw.: *„Wir als Lehrpersonen sind jetzt dran, unsere Rolle noch einmal neu zu finden“* (LNS). Wenig erstaunt daher auch die Aussage dieser Schulleitungen, dass sie die neue Entwicklung, dass Schulleitungen keine pädagogische Ausbildung mehr brauchen, nicht gutheissen würden:

Ich bin nicht glücklich über den Volksentscheid, dass Schulleitungen keine pädagogische Schulbildung mehr brauchen, wirklich nicht, weil da damit bewegt man sich in eine Richtung, wo betriebswirtschaftlich denkt, und wer ausser die Schulleitung [...] hat die Möglichkeit, die pädagogische Entwicklung in Gang zu setzen, auch ein Mandat dafür und wenn das von daher nicht kommt, woher kommt denn das und das ist die Entwicklung, wo mir ein bisschen Bauchschmerzen bereitet. (LNS)

Nachvollziehbar ist aus dieser pädagogischen Position heraus auch, dass die Schulleitungen sich für die Etablierung grösserer schulstufenübergreifender pädagogischer Einheiten einsetzen (vgl. Kapitel 7.1.1.1).

Das pädagogische Denken der Schulleitungen ist jedoch nicht nur auf deren ursprüngliche pädagogische Sozialisation zurückführbar, sondern ergibt sich auch aus einer stetigen pädagogisch-inhaltlichen Auseinandersetzung, die den Vertreterinnen und Vertretern dieses Typus eigen ist: Alle Schulleitungen der Anbindungsprofis bilden sich stetig weiter fort, indem sie Masterarbeiten schreiben (LZO: Masterarbeit zu Führung; SZR: Masterarbeit zu Partizipation), an wissenschaftlichen Projekten teilnehmen (SZR: wissenschaftliche Forschung zum Thema „Schulabsentismus“), Ausbildungsprogramme im Bereich der Unterrichtsentwicklung absolvieren (SZM; SZR; LNS) oder Weiterbildungen zu Themen besuchen, von denen sie begeistert sind und die sie danach mit Überzeugung als Vorschläge für „sinnvolle“ Weiterbildungen in ihre Teams einbringen können.

Neben dieser Affinität zur Weiterbildung gehen aus den Daten auch noch weitere typusspezifische Persönlichkeitsmerkmale hervor, die zum Erfolg dieser Schulleitungen beitragen. So zeichnen sie sich bezüglich pädagogischer Aufgaben im Allgemeinen und bezüglich der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ im Speziellen durch hohes persönliches Involvement und Engagement aus: Die Schulleitung der Schule SZM empfängt alle schwänzenden Schülerinnen und Schüler am schulfreien Mittwochnachmittag persönlich, um ihnen ihre Strafaufgaben zu erläutern; die Schulleitung der Schule LNS hat für den Umgang mit massiven Schwänzerinnen und Schwänzern eigens eine Disziplinarkommission ins Leben gerufen, an deren Sitzungen sie die Möglichkeit nutzt, den schwänzenden Schülerinnen und Schülern deutlich ins Gewissen zu reden und ihnen eine letzte Unterstützung anzubieten; die Schulleitung der Schule SZR holt schwänzende Schülerinnen und Schüler persönlich zu Hause ab. Auch bei der Arbeit mit den Eltern schulabsenter Schülerinnen und Schüler erweisen sich die Schulleitungen dieses Typus als geduldig und beharrlich: *„Wenn ein Kind wieder mal von seinen Eltern nicht als abwesend gemeldet wurde, dann rufst halt du zu Hause an und sagst der Mutter: ‚Denken Sie bitte daran – Sie sind verantwortlich, Ihr Kind abzumelden‘ – es ist so ein bisschen halt wie ‚Steter Tropfen höhlt den Stein‘“* (LZO).

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Schulleitungen des Typus „Anbindungsprofis“ über eine starke pädagogische Vision verfügen. Doch was resultiert aus dieser starken Vision im Sinne eines „transformational leaders“, die auf einer primär pädagogisch ausgerichteten Denkweise beruht, konkret für die Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“?

1) Übertragungseffekt

Im Sinne eines Übertragungseffekts überträgt sich die Denkfigur der Schulleitung auf das Denken aller Akteurinnen und Akteure, wodurch eine von allen involvierten Gruppen geteilte Zugewandtheit zur Aufgabe „Schulabsentismus“ entsteht.

2) Massnahmen für schulabsente Schülerinnen und Schüler

Die Denkfigur führt zur Errichtung angemessener Einrichtungen, mit deren Hilfe schulabsente Schülerinnen und Schüler unterstützt werden (LNS: Start-up-Projekt; LZO, SZR: Einkauf oder Errichtung eigener Time-out-Plätze mit präventivem Charakter und Reintegrationsabsicht; SZM: Entwicklung proaktiver Rückkehrrituale und -abläufe für schulabsente Schülerinnen und Schüler).

3) Engagement der Schulleitung

Wie das hohe Engagement und das persönliche Involvement der Schulleitungen zeigen, werden pädagogische Aufgaben pädagogisch angegangen.

4) Schulstufenübergreifend Einheiten

Die Errichtung schulstufenübergreifender Einheiten wirkt sich positiv auf die Erhöhung der Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern aus, weil die Identifikation mit der Schule durch eine „Langzeitschule“ besser gefördert werden kann und es den Lehrpersonen der Stufen langfristig besser gelingen kann, eine gemeinsame pädagogisch-erzieherische Leistung (vgl. Wirries, 2002) zu etablieren.

8.1.2 Die transformative Kompetenz der Vernetzer

Auch die Vernetzer können bezüglich der Bearbeitung der schulischen Aufgabe „Prävention und Intervention bei Schulabsentismus“ als Optimalfälle bezeichnet werden, obwohl sie bei ihrem Umgang mit dem Phänomen an einem anderen Punkt ansetzen als die Anbindungsprofis. Dieser andere Zugang zeigt sich am klarsten, wenn man die Schulleitungen dieses Typus mit Blick auf den ersten Erfolgsfaktor für effektive Führung, d.h. die transformative Kompetenz, betrachtet.

Die Vernetzer sind vor allem durch ihr starkes Vernetzungsdenken gekennzeichnet. Sie verfügen über ein hohes (erfahrungsfundiertes) Bewusstsein für die Erfolge, die durch eine konstruktive Zusammenarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren (Disziplinen, Eltern, Schulen etc.) erzielt werden können. Aufgrund dieser vernetzungsorientierten Grundhaltung liegt ihr Fokus primär auf der Optimierung der (Zusammen-)Arbeitsprozesse. Daher legen Schulleitungen dieses Typus bei ihrer Schulentwicklungsstrategie den Schwerpunkt zuallererst auf die Entwicklung der Prozesse und erst in einem zweiten Schritt auf die Entwicklung der (pädagogischen) Inhalte und Arbeitsfelder, beispielsweise „Lehren und Lernen“. An der Schule SUF zeigt sich dies am stärksten. Aber auch die Schule SZK unterbrach die bereits laufende Unterrichtsentwicklung und stellte diesen Entwicklungsbereich zugunsten des systemischen Ansatzes, der die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Erwachsenen verfolgt, erst einmal zurück. Auch in der Schule LWW ist zu erkennen, dass der Entwicklungsschwerpunkt ebenfalls nicht im Bereich „Lehren und Lernen“ liegt, sondern dass die Schulleitung in der Ausgestaltung der Bereiche „Vernetzung“, „Einbeziehung von Eltern“ und „Schulklima“ (Optimierung der Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern wie auch bessere Vernetzung der Schülerinnen und Schüler untereinander) die besten und vorrangigsten Möglichkeiten sieht, um ihre Schule „*bindungs- und haltfähiger*“ (LWW) zu machen.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die transformative Vision der Vernetzer – auch hinsichtlich der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ – auf eine Optimierung der (Zusammen-)Arbeitsprozesse abzielt. Den drei Vertreterinnen und Vertretern dieses Typus ist zudem gemein, dass sie bezüglich dieser Vision sehr entschlossen und

vor allem „steuerwillig“ auftreten: *„Also ich steure die Sache extrem. Auch positives Schul- und Lernklima – da geht es sehr um Wertearbeit und Haltung von einer Schule. Ich meine, wer steuert das, wenn nicht der Schulleiter“* (LWW). Die Schulleitungen dieses Typus verfolgen die Umsetzung ihrer Vision geradlinig und setzen diese auch bei anfänglichen Widerständen im Lehrteam unbeirrt fort. Sie verfügen über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung, die durch Erfolgserlebnisse in den verschiedensten Bereichen immer weiter genährt und gestärkt wird. Diese Erfolgserlebnisse tragen in der Folge dazu bei, dass die Schulleitungen die betreffenden Handlungsfelder immer weiter ausbauen.

Was folgt nun aus dieser auf die Optimierung der (Zusammen-)Arbeitsprozesse ausgerichteten transformativen Vision konkret für die Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“? Die Schulleitungen können hinsichtlich der Absentismusprävention und der Absentismusintervention als erfolgreich bezeichnet werden, weil sie es mit ihrer prozessorientierten Arbeitsweise schaffen, ein pädagogisches Feld mit den nachstehenden Eigenschaften aufzubauen:

1) Fokus auf pädagogische Arbeit

Die Lehrpersonen wenden ihre Arbeitsenergie für die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern auf und verlieren sich nicht in Kämpfen untereinander oder gegen die Schulleitung. Dadurch verringert sich der Absentismus bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei den Lehrpersonen.

2) Enge Vernetzung der Lehrpersonen

Durch eine enge Vernetzung der Lehrpersonen wird eine gemeinsame pädagogisch-erzieherische Leistung (vgl. Wirries, 2002) erzielt.

3) Konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern

Durch eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern schulabsenter Schülerinnen und Schülern erfolgen keine Schuldzuschreibungen, sondern es werden gemeinsam Lösungen gesucht.

4) Interdisziplinäre Vernetzung

In tragfähigen interdisziplinären Netzwerken werden angemessene Unterstützungsformen für schulabsente Schülerinnen und Schüler und Schülerinnen erarbeitet.

8.1.3 Die partizipative Kompetenz der Optimalfälle

Wie die Auswertung der Daten für die Optimalfälle zeigt, verfügen sowohl die Anbindeprofis als auch die Vernetzer in einem ausserordentlich hohen Masse über die Fähigkeit, ihre Lehrpersonen – und in einzelnen Bereichen auch die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern – an Veränderungs- und Schulentwicklungsprozessen partizipieren zu

lassen. Sie verstehen es, ihren Lehrpersonen eine relative Gestaltungsautonomie (vgl. Rolff, 2007) zu gewähren, und besitzen zudem die Fähigkeit, innerhalb des strukturell stark determinierten schulischen Rahmens individuelle Gestaltungsräume zu erkennen und diese dann auch – auf mitunter sehr eigenwillige und unübliche Art und Weise – zu nutzen: Schulleitung LZO organisiert sich in „*etwas speziellen, fixen Arbeitsgruppen*“; Schulleitung LNS schafft mit dem Projekt „Startschuss“ „*unkonventionelle Settings für massive Schwänzer*“; Schulleitung LNS nutzt eine schulstrukturelle Grauzone für „*das Ausnutzen eines finanziellen Graubereiches bei der Umsetzung eines Projektes für individuelle Lernen*“; Schulleitung SUF setzt „*auch entgegen der Vorschrift im Grunde genommen*“ unübliche Steuerungsgruppen für die Führung ihrer Schule ein; Schulleitung LWW betreibt eine originelle und kräfteintensive Elternarbeit. Die relative Gestaltungsautonomie, die diese Schulleitungen anderen schulischen Akteurinnen und Akteure gewähren, nehmen sie auch für sich selbst wahr. Sie erkennen und registrieren zwar, dass von aussen ein paar wenige Ansprüche und Forderungen an sie gestellt werden, empfinden sich aber dennoch weitestgehend autonom und deuten Ansprüche von aussen als Unterstützung oder nehmen sie zum Anlass, um Dinge noch besser zu machen. Des Weiteren sind die Schulleitungen der Optimalfälle in Bezug auf Weiterbildungsthemen offen für die Ideen ihrer Lehrpersonen.

Wie wirkt sich die partizipative Kompetenz der Optimalfälle konkret auf die Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“ aus?

1) Partizipation der Lehrpersonen an Schulentwicklungsprozessen

Das Einbinden der Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozesse fördert deren Identifikation mit der Schule und lässt ein integriertes Lehrkollegium entstehen, was sich wiederum positiv auf die Arbeit mit (schulabsenten) Schülerinnen und Schülern auswirkt (vgl. Fend, 1998).

2) Team und Weiterbildung

Da sich die Zusammenarbeit in den professionellen Teams bei den Optimalfällen diskursiv und reflexiv gestaltet, können die Lehrpersonen eine reflektierte Haltung gegenüber schulabsenten Schülerinnen und Schülern wie auch deren Eltern entwickeln. Themenbezogene Weiterbildungen sensibilisieren die Lehrpersonen für das Thema „Schulabsentismus“ und befähigen sie – zum Beispiel durch die Aneignung lösungsorientierter Ansätze (SZM) – zu kompetentem Handeln.

3) Schulklima

Durch die intensive Zusammenarbeit entsteht bei den Optimalfällen ein sicheres und positives Schulklima mit einem vielfältigen Schulleben. Den Schülerinnen und Schülern wird

Mitspracherecht eingeräumt. In Zusammenarbeit, unter anderem mit Schulsozialarbeit, Berufsberatung, Schulpsychologischem Dienst und der Fachstelle Sonderpädagogik, entwickeln diese Schulen Überwachungssysteme, die pädagogisch sinnvoll genutzt werden.

4) Lernklima

Im Bereich des Lernklimas entwickeln die Schulen Formen des Lehrens und Lernens, die auch den schulabsenten Schülerinnen und Schülern sehr zugutekommen. Diesbezüglich zeigen die Daten, dass die Schulleitungen in der Regel mehr Vertrauen in progressive Lehr- und Lernformen haben als ihre Lehrpersonen und es daher wichtig ist, dass sie bei der Umsetzung mit gutem Beispiel vorangehen. Während die Anbindungsprofis dieses Arbeitsfeld bereits gut bearbeitet und entwickelt haben, sind die Vernetzer erst auf dem Weg dazu. Bei allen Vernetzern wurde die Unterrichtsentwicklung jedoch als nächster wichtiger Entwicklungsschritt formuliert.

5) Autonomie

Die selbst empfundene Gestaltungsautonomie führt bei den Optimalfällen zu einem positiven Übertragungseffekt von den Schulleitungen auf ihre Lehrpersonen. Die relative Gestaltungsautonomie wird produktiv genutzt und führt dazu, dass für schulabsente Schülerinnen und Schüler gemeinsam gute Lösungen gesucht werden, anstatt sie einfach „auszusortieren“. Der Gestaltungsfreiraum wird genutzt, um eine produktive Vernetzung mit anderen Disziplinen auf Augenhöhe zu etablieren. Es erfolgt eine wertschätzende und arbeitsteilige Zusammenarbeit ohne delegierenden Charakter. Während die Anbindungsprofis bei dieser Zusammenarbeit die Verantwortung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler bzw. für die Fallführung nie aus der Hand geben, sind die Vernetzer darum bemüht, die Verantwortung gleichmässig auf die unterschiedlichen Akteurinnen Akteure aufzuteilen.

8.1.4 Die kommunikative Kompetenz der Optimalfälle

In der autonomen Einzelschule kommt der Kommunikations- und Interaktionskompetenz der Schulleitungen eine grosse Bedeutung zu (vgl. Gieske-Roland, 2015; Huber, 2015). Das erweiterte Rollenverständnis (vgl. Rolff, 2007) bedingt eine Erweiterung der Kommunikationsformen und entsprechender Techniken. Ausgeprägte dialogische Kompetenzen müssen mit Blick auf eine schulbedarfsorientierte Zusammenarbeit mit allen schulischen Akteurinnen und Akteuren gewinnbringend eingesetzt werden können. Eine gut entwickelte kommunikative Kompetenz zeichnet sich aus durch das Vorhandensein diskursiver Reflexionsprozesse, die helfen, Handlungsmuster zu erweitern. Kommunikative Handlungen sind lösungsorientiert, nicht pauschalisierend, einsichtsfördernd und dadurch ge-

kennzeichnet, dass alle Akteurinnen und Akteure in Reflexionsprozesse eingebunden werden, die frei von Schuldzuschreibungen und Vorwürfen sind. Wie die Daten zu den Optimalfällen zeigen (vgl. dazu auch Kapitel 7.1.1), sind sowohl bei den Anbindungsprofis als auch bei den Vernetzern sämtliche genannten kommunikativen Kompetenzen in einem sehr hohen Masse entwickelt.

Welche Auswirkungen ergeben sich aus dieser nahezu optimal entwickelten Kommunikationskompetenz konkret für die Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“?

1) Lehrkollegium

Dem Lehrkollegium gelingt die Etablierung einer gemeinsamen pädagogisch-erzieherischen Leistung (vgl. Wirries, 2002).

2) Erwartungen und Förderung

In Bezug auf die Etablierung angemessener akademischer Erwartungen und entsprechender Förderung zeigt sich, dass dieser Bereich bei den Anbindungsprofis bereits gut entwickelt ist, während die Vernetzer noch auf dem Weg dorthin sind.

3) Personalführung und Personalentwicklung

Bei den Optimalfällen ist der Bereich der Personalführung und -entwicklung gut entwickelt. Die Unterstützung wird dadurch gewährleistet, dass die Schulleitungen klare Entwicklungsziele vorgeben. Aufgrund dieser Transparenz und der klaren Haltung der Schulleitungen können sich die Teammitglieder bezüglich der Erwartungen, die an sie gestellt werden, gut zurechtfinden. Zudem erlauben es diese klaren Leitplanken den einzelnen Lehrpersonen nicht, nach Belieben individuelle Alleingänge vorzunehmen. In der Summe kann gesagt werden, die Schulleitungen der Optimalfälle ihre Lehrpersonen ebenso sehr fördern wie fordern.

8.1.5 Fazit zu den Optimalfällen

Angesichts der gut entwickelten Führungskompetenzen der Optimalfälle kann nachfolgend ein Fazit zum in der Forschung gut belegten Befund gezogen werden, der besagt, dass die Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ in der Regel durch Schuldzuweisung, Vorwürfe und das Delegieren von Verantwortung zwischen den einzelnen schulischen Akteurinnen und Akteuren gekennzeichnet sei (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006).

Fazit zum Umgang mit Schuld und Vorwürfen

Die Daten der Optimalfälle zeigen, dass zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren keine Übertragung von Schuld feststellbar ist, und dies weder zwischen Schulleitung und Lehrpersonen, zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (angst-

freies Klima) und zwischen Schule und Elternhaus noch zwischen den Schulen und anderen Schulen oder anderen Disziplinen.

Fazit zur Arbeitshypothese der Verantwortungsverlagerung (vgl. Kapitel 5.2)

Bei den Optimalfällen ist keine Verantwortungsverlagerung, sondern vielmehr eine eindeutige Verantwortungsübernahme in Bezug auf Schulabsentismus feststellbar. Die Schulleitungen sind bemüht, „[...] wirklich auch alles zu versuchen, was in unserer Macht steht“ (LNS). Aufgrund ihrer stark schulverantwortungsorientierten Haltung bauen sie ein pädagogisches Handlungsfeld auf, das in allen Bereichen verantwortungsvoll für einen möglichst effektiven Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern sorgt. Die Optimalfälle übernehmen eine umfassende und dauerhafte Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler.

8.2 Der Normalfall: Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler

Zunächst muss an dieser Stelle erläutert werden, warum der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler als „Normalfall“ bezeichnet wird, weil diese Bezeichnung auf den ersten Blick erstaunen mag. Was ist bei dieser Namensgebung mit „normal“ gemeint? Was wird als „normal“ definiert? Die Entscheidung, diesen Fall als „Normalfall“ zu betrachten, ist auf zwei Überlegungen zurückzuführen, die nachstehend dargelegt werden.

Zum einem wird mit „normal“ auf die Vorgehensweise der Aussonderung von (schwierigen) Schülerinnen und Schülern Bezug genommen, die von dieser Schule praktiziert wird. Die Handlungsfigur dieser Schule bringt den Mechanismus der Delegation von Risikoschülerinnen und Risikoschülern besonders deutlich zum Ausdruck. Der Fall wird vor allem durch die integrations skeptische Haltung der Schulleitung geprägt, deren Rede durchgehend von dieser „subjektiven Sinnggebung“ geprägt ist. Obwohl der Mechanismus der Delegation von Risikoschülerinnen und Risikoschülern auch bei den Typen „Unterlasser“ und „Hilflose“ vorzufinden ist, bildet er bei diesem Fall die saliente Unterscheidungsgrösse. Zudem weist der Fall im Unterschied zu den Unterlassern und zu den Hilflosen eine ansonsten klar schulentwicklungsorientierte Haltung auf, die er mit den Anbindeungsprofis und den Vernetzern gemein hat. Im Unterschied zu Letzteren, die alles tun, was in ihrer Macht steht, um bei ihren Schülerinnen und Schülern eine 100%ige Abschlussquote zu erreichen, kapituliert der Delegierer jedoch bei den Risikoschülerinnen und Risikoschülern.

Zum anderen impliziert die Bezeichnung „normal“ auch, dass etwas „üblich“ ist, d.h. dass ein Phänomen mit einer gewissen Häufigkeit anzutreffen ist und sich nicht nur als einmaliges Ereignis zeigt. Auch diesbezüglich mag es erstaunen, den Delegierer der Risiko-

schülerinnen und Risikoschüler als „Normalfall“ zu bezeichnen, denn forschungsmethodisch betrachtet handelt es sich dabei lediglich um einen Einzelfall, der erst zusammen mit mindestens zwei weiteren ähnlich gelagerten Fällen zu einem Typus abstrahiert werden dürfte. Streng genommen kann dieser Fall daher eigentlich nur als „potenzieller Typus“ bezeichnet werden. Der Grund dafür, weshalb bei der Bezugnahme auf diesen Einzelfall dennoch von einem Normalfall gesprochen wird, liegt in der Konfrontation dieses Falles mit anderen Forschungsergebnissen (vgl. Reusser et al., 2013). Diese zeigen, dass es sich beim Mechanismus der Aussonderung um eine durchwegs häufig vorzufindende, im Schulfeld „normale“ Vorgehensweise zu handeln scheint. Dieser Zusammenhang wird im Diskussionskapitel wieder aufgenommen und ausführlich erörtert. Im Folgenden wird zunächst die Führungskompetenz dieses (potenziellen) Typus genauer in den Blick genommen.

8.2.1 Die transformative Kompetenz des Normalfalles

Die transformative Komponente der pädagogischen Vision des Delegierers der Risikoschülerinnen und Risikoschüler muss unter zwei Aspekten differenziert werden: Was die allgemeine pädagogische Vision dieser Schulleitung betrifft, die sich an einem angemessenen Aufbau eines pädagogischen Handlungsfeldes für die gut integrierbaren, nicht gefährdeten Durchschnittsschülerinnen und Durchschnittsschüler orientiert, ähnelt der Typus den anderen entwicklungsorientierten Typen. Auch dieser Typus betreibt Schulentwicklung und zeigt sich dabei kompetent. Schulabsentismus wird grundsätzlich als pädagogische Problemstellung wahrgenommen, die pädagogisch bearbeitet werden muss. Wie die Analysen zeigten, betreibt die Schule eine intensive und gleichförmige Entwicklung aller Arbeitsfelder, wodurch es ihr gelingt, ein schulisches Feld aufzubauen, das präventiv auf die Entwicklung von Schulabsentismus wirkt. Angesichts der Einschätzung, dass rund 80 bis 85 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in den Regelschulen des Kantons Zürich als wenig bis gar nicht gefährdet gelten (vgl. Reusser et al., 2013, S. 38), kann die Arbeit dieses Typus, die sich weitgehend auf ebendiese Durchschnittsschülerinnen und Durchschnittsschüler bezieht, in einem hohen Ausmass als erfolgreich bewertet werden.

Was hingegen den spezifisch integrationsorientierten Aspekt betrifft, muss festgehalten werden, dass es der pädagogischen Vision der Schulleitung diesbezüglich an transformativer Kraft fehlt. Eine Behebung dieses Mankos ist – auch in Hinblick auf eine bessere Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“, in deren Rahmen versucht wird, möglichst *alle* Schülerinnen und Schüler zu erreichen – empirisch angezeigt und notwendig. Aus Best-Practice-Schulen im Umgang mit dem Integrationsauftrag ist nämlich bekannt, dass der Schulleitung eine Schlüsselrolle dabei zukommt, den stark verankerten Separationsgedanken, der bei einer Mehrzahl von Lehrpersonen noch vorzufinden ist, durch ein integ-

ratives Rollenverständnis zu ersetzen: „Bezüglich der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes sieht die Schulleitung die Grundlagen fürs Gelingen oder Misslingen primär in den Köpfen der Lehrpersonen“ (Reusser et al., 2013, S. 296). Schulleitungen des Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ müssen bestrebt sein, durch eine Haltungsänderung den Integrationsauftrag anzunehmen und diesen adäquat umzusetzen. Durch gemeinsame Reflexion aller schulischen Akteurinnen und Akteure sollte versucht werden, die Ausweichstrategien und passiven Reaktionsformen, die sich aus der Nichtanerkennung des Integrationsauftrages ergeben, zu eruieren und in produktive (pro)aktive und unterstützende Strategien umzuwandeln (vgl. Gieske-Roland, 2015, S. 46 f.). Der Austausch zwischen (verschiedenen) schulischen Akteurinnen und Akteuren sollte dazu dienen, gemeinsam die Handlungspraxis zu reflektieren und dabei blinde Flecken im Umgang miteinander aufzudecken. Durch das bewusste gemeinsame Nachdenken sollte es den Beteiligten gelingen, ihren Beliefs bzw. mentalen Modellen auf den Grund zu gehen und sich ihrer darin enthaltenen subjektiven Theorien gewahr zu werden. Aus Studien, die sich mit der Reflexion des Handelns von Lehrpersonen befassen (Richardson, 1996; Schön, 1983), ist bekannt, dass Lehrerinnen und Lehrer zumeist über sehr stabile Kognitionen verfügen und diese vor allem verändert werden können, wenn sie unter einer neuen Perspektive betrachtet werden (Neisser, 1979). Vor diesem Hintergrund liegt die Annahme nahe, dass Schwächen im Handeln umso besser wahrgenommen werden könnten und die Wirklichkeit umso vielschichtiger und facettenreicher erfasst werden könnte, je professioneller und „tiefer“ ein Kollegium reflektiert. Durch eine gemeinsame Reflexion im Team wird nicht nur das Reflexionsbewusstsein der einzelnen Lehrpersonen gestärkt, sondern letztendlich dasjenige der Gesamtorganisation.

Das Beispiel der Normalfall-Schule zeigt jedoch, dass die Schulleitung selbst vom Separationsgedanken durchdrungen ist und daher die vom Integrationsauftrag geforderte Transformation nicht initiieren kann. Beim Umgang mit schwer integrierbaren Risikoschülerinnen und Risikoschülern scheint es sich an dieser Schule somit um eine institutionelle Handlungsweise zu handeln, die von den Akteurinnen und Akteuren nicht hinterfragt wird und deshalb als „blinder institutioneller Fleck“ bezeichnet werden könnte. Die Optimierung des Umgangs mit Schulabsentismus und Integration müsste daher grundsätzlich damit beginnen, dass tief sitzende Überzeugungen von der Schulleitung gemeinsam mit den Lehrpersonen hinterfragt und verändert werden. Zudem könnte die Optimierung auf unterschiedliche Weise angegangen werden: durch eine verstärkte innerschulische Entwicklung (wie sie die Anbindungsprofis verfolgen) oder durch eine stärkere systemische Vernetzung mit anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren (wie sie die Vernetzer betreiben). Weil sich der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler diesbezüglich

noch für keine Strategie entscheiden hat, konnte seine Einordnung in Abbildung 8 erst provisorisch vorgenommen werden.

Welche Konsequenzen ergeben sich bei der Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“ aus der mangelnden transformativen Vision für die Risikoschülerinnen und Risikoschüler?

1) Übertragungseffekt

Die Denkfigur der Nichtverantwortlichkeit überträgt sich von der Schulleitung auf die Lehrpersonen. Dies erschwert eine angemessene Zuwendung der Lehrpersonen zu den Problemen der Gruppe der (massiv) schulabsenten Schülerinnen und Schüler.

2) Definitive Auslagerung

Da die Forderung nach von der Schule unabhängigen Time-out-Plätzen im Vordergrund steht, kann davon ausgegangen werden, dass in der Regel eine endgültige Auslagerung der Risikoschülerinnen und Risikoschüler angestrebt wird.

3) Entwicklung der Handlungsfelder

Viele pädagogische Handlungsfelder sind grundsätzlich gut und gleichförmig aufgebaut. Sie könnten jedoch bezüglich der Arbeit mit Risikoschülerinnen und Risikoschülern noch besser durchdacht und überarbeitet werden.

8.2.2 Die partizipative Kompetenz des Normalfalles

Auch dieser Typus betreibt eine intensive Unterrichts- und Schulentwicklung und versteht es, seine Schulmitglieder am Entwicklungsprozess partizipieren zu lassen. Es lässt sich vermuten, dass das Einbinden der Lehrpersonen in diese Prozesse – trotz der erhöht wahrgenommenen Belastung durch Risikoschülerinnen und Risikoschüler – in ausreichendem Masse dazu beiträgt, die Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule zu fördern und sie im Felde zu halten, da auch an dieser Schule kein Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern beklagt wird.

Wie wirkt sich die partizipative Kompetenz des Normalfalles konkret auf die Bearbeitung der Aufgabe Schulabsentismus aus?

1) Anwesenheitserwartung

Ein motiviertes, engagiertes und verlässliches Team wird eine ähnliche Erwartung auch an seine Klassen stellen und daher vom Grossteil seiner Schülerinnen und Schüler ein verlässliches Anwesenheitsverhalten einfordern. Gleichzeitig lässt sich aber auch vermuten, dass sich die Skepsis, die die Akteurinnen und Akteure dieser Schule gegenüber den Risikoschülerinnen und Risikoschülern hegen, auch in der Anwesenheitserwartung ge-

genüber dieser Gruppe zeigen dürfte. Aus der Absentismusforschung ist diesbezüglich bekannt, dass die Abwesenheit störender Schülerinnen und Schüler oftmals als Entlastung erlebt wird (vgl. Schreiber-Kittl & Schröpfer, 2002).

2) Team und Weiterbildung

Die Art und Weise der Zusammenarbeit in den professionellen und multiprofessionellen Teams der Schule scheint auszureichen, um dem „institutionellen blinden Fleck“ der erhöhten Absentismusgefährdung in der Gruppe der Risikoschülerinnen und Risikoschüler angehen zu können. Obwohl an dieser Schule eine professionelle Weiterbildungskultur gelebt wird, die auch den Umgang mit Risikoschülerinnen und Risikoschülern miteinbezieht (Umgang mit schwierigen Kindern; Früherkennung; lösungsorientiertes Arbeiten), scheinen auch solche inhaltlichen Auseinandersetzungen mit der Thematik die stabile integrations-skeptische institutionelle Haltung nicht ändern zu können. Das Team vermag entsprechend keine angemessene Haltung gegenüber schulabsenten Schülerinnen und Schülern zu entwickeln.

3) Schulklima

Dank der regen Entwicklungsarbeit gelingt es der Schule, ein grundsätzlich positives Schulklima zu etablieren, in dem sich die Schülerinnen und Schüler wohl und sicher fühlen. Dennoch scheint sich dieses anwesenheitsfördernde Klima nicht vollumfänglich und umfassend entwickelt zu haben, da die Aussagen der Schulleitung von potenziell feindseligen Beziehungen zwischen einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrpersonen („*das Prinzen- und Prinzessinnensyndrom*“), von schweren Mobbingvorfällen unter den Schülerinnen und Schülern sowie von einer distanzierenden, abwertenden Haltung gegenüber einzelnen Eltern zeugen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die positive Stimmung in mehrerlei Hinsicht getrübt zu sein scheint. Daher überrascht es auch nicht, dass die Schulleitung den Konfliktlotsinnen und Konfliktlotsen einen ausgesprochen hohen Wert zuspricht, da diese sowohl konflikteskalierend als auch als Stimmungsbarometer fungieren.

4) Lernklima

Aufgrund der Integration hat die Heterogenität der Lerngruppen zugenommen. Die rege Unterrichtsentwicklung (Teilnahme an EMU; Weiterbildungen zu Teamteaching; Lerncoaching; kooperative Lernformen), die diese Schule betreibt, zeugt davon, dass sie sich mit dem veränderten Verständnis von Lehren und Lernen, das der Unterricht in heterogenen Lerngruppen erfordert, auseinandergesetzt hat. Die Schule entwickelt sowohl entsprechende didaktische Arrangements als auch angemessene Voraussetzungen, damit individualisiertes Lernen umgesetzt werden kann. Im Grunde hat dieser Typus den Integrationsauftrag im Bereich der Unterrichtsentwicklung schon angenommen. Durch die be-

reits für das nächste Schuljahr lancierte Niveaumischung der Abteilungen (gemischte Sek-A/B-Klassen) wird dieser Prozess weiter optimiert. Es kann also festgestellt werden, dass in diesem Bereich ein fruchtbarer Boden geschaffen wird, um Risikoschülerinnen und Risikoschüler angemessen zu beschulen und dadurch auch ihre Absentismusgefährdung zu vermindern.

5) Autonomie

Die Schulleitung deutet Auflagen und Anforderungen von aussen – konkret von der Schulpflege – ähnlich positiv und konstruktiv wie die Optimalfälle: *„Klar gibt es immer wieder Auflagen, eben zum Beispiel mit diesen gemischten Abteilungen, aber da konnten wir als Schulleiter auch mitreden und haben gesagt, wir wollen das auch, dass der Schulkreis bestimmt, dass das so gemacht wird“* (SZW). Die Schulleitung fühlt sich autonom und aufgrund ihrer entwicklungsorientierten Haltung empfindet sie die Auflagen von aussen als hilfreich, da diese sie dabei unterstützen, genau in jenem Bereich, der ihr am meisten Schwierigkeiten bereitet, einen Schritt weiterzugehen. So helfen ihr beispielsweise die Auflagen der Schulpflege dabei, die Schulentwicklung voranzutreiben. Wird die Bearbeitung des „institutionellen blinden Flecks“ von aussen angestossen, dann kommt dies letzten Endes auch den Risikoschülerinnen und Risikoschülern zugute.

8.2.3 Die kommunikative Kompetenz des Normalfalles

Wie die Daten für den Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler zeigen (vgl. dazu auch Kapitel 7.2.2), sind die weiter oben beschriebenen kommunikativen Kompetenzen bei diesem Typus grundsätzlich gut entwickelt und werden von der Schulleitung genutzt, um das Team in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse einzubinden. Im Umgang mit schulabsenten (Risiko-)Schülerinnen und (Risiko-)Schülern wie auch deren Eltern scheinen diese Fähigkeiten jedoch nicht in genügendem Masse zum Tragen zu kommen.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser „abgeschwächten“ Kommunikationskompetenz ganz konkret für die Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“?

1) Lehrteam

Bei der Etablierung der pädagogisch-erzieherischen Leistung im Lehrteam muss den Risikoschülerinnen und Risikoschülern noch mehr Beachtung zukommen.

2) Erwartungen und Förderung

Die Etablierung angemessener akademischer Erwartung und Förderung gelingt, da dieser Bereich aufgrund der regen Unterrichtsentwicklung in adäquatem Ausmass ausgestaltet ist.

3) Personalführung und Personalentwicklung

Die Schulleitung verfolgt eine ziel- und schulbedarfsorientierte Zusammenarbeit, die für die Lehrpersonen transparent ist und an der sie sich orientieren können. Sie fordert von ihren Lehrpersonen, dass diese sich generell in Schulentwicklungsprozesse einbringen. Die konkrete Forderung jedoch, sich auch bei der Unterstützungsarbeit für Risikoschülerinnen und Risikoschüler mehr einzubringen, kann von der Schulleitung erst dann formuliert werden, wenn sie diesen Auftrag für sich selbst erkannt und angenommen hat.

8.2.4 Fazit zum Normalfall

Vor dem Hintergrund der festgestellten „abgeschwächten“ Kommunikationskompetenz und in Anbetracht der Ausprägung der anderen beiden Führungskompetenzen ergibt sich für den Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ das nachfolgend aufgeführte Fazit zum Forschungsbefund, dass die Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ in vielen Fällen von Schuldzuweisung, Vorwürfen und Verantwortungsdelegation unter den schulischen Akteursgruppen geprägt sei (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006).

Fazit zum Umgang mit Schuld und Vorwürfen

Die Daten zum Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler zeigen, dass es zwischen den verschiedenen schulischen Akteurinnen und Akteuren zwar nicht generell, aber doch an mehreren Schnittstellen zur Zuweisung von Schuld kommt. Zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen findet aufgrund des gleichen Denkens über den Umgang mit Risikoschülerinnen und Risikoschülern keine Schuldzuweisung statt, dafür jedoch zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern (getrübtetes Klima) sowie zwischen Schule und Elternhaus. Keine Schuldzuweisung erfolgt demgegenüber zwischen der Schule und anderen Schulen oder anderen Disziplinen.

Fazit zur Arbeitshypothese der Verantwortungsverlagerung (vgl. Kapitel 5.2)

Der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ erkennt Schulabsentismus allgemein als neue Aufgabe von Schule (vgl. Kapitel 7.2.1.1). Im Zusammenhang mit Risikoschülerinnen und Risikoschülern wird zwar ein erhöhtes Abwesenheitsverhalten wahrgenommen, dieses wird aber als „logische Konsequenz“ des Integrationsdrucks gedeutet und somit als nicht beeinflussbare Tatsache toleriert. Daher ergibt sich für diesen Typus die folgende hinsichtlich der Verantwortungsübernahme inkohärente Handlungsfigur: Für die ca. 80 bis 85 Prozent der Gesamtschülerschaft der Regelschule im Kanton Zürich umfassende Gruppe der Durchschnittsschülerinnen und Durchschnittsschüler (Reusser et al., 2013, S. 38) wird eine angemessene Verantwortung für die Anwesenheit übernommen. Da der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler über ein ähn-

lich gut entwickeltes pädagogisches Handlungsfeld verfügt wie die Optimalfälle (wobei der Bereich „Lehren und Lernen“ sogar besser ausgebaut ist als bei den Vernetzern), wird bei einem Grossteil der Schülerinnen und Schüler ein möglichst effektiver Umgang mit Schulabsentismus sichergestellt. Für die verbleibenden 20 Prozent, die als Risikoschülerinnen und Risikoschüler gelten, erfolgt demgegenüber keine angemessene Verantwortungsübernahme. Von wesentlicher Bedeutung ist diesbezüglich, dass sich der Mechanismus der Verantwortungsverlagerung von der Schulleitung auf die Lehrpersonen überträgt. Feststellbar ist auch, dass die Schule die Ansicht vertritt, dass andere Disziplinen (zum Beispiel von der Schule unabhängige Time-out-Plätze) oder auch zukünftige Lehrmeisterinnen und Lehrmeister mehr Verantwortung für die Risikoschülerinnen und Risikoschüler übernehmen sollten. In dieser Hinsicht versucht die Schule die Verantwortung somit an andere zu delegieren, anstatt durch eine eigene innerschulische oder systemisch orientierte Entwicklung selbst mehr Verantwortung zu übernehmen.

8.3 Die Problemfälle: Die Hilflösen und die Unterlasser

8.3.1 Die transformative Kompetenz der Hilflösen

Beide Schulleitungen verfügen zwar (für sich selbst) über eine transformative Vision, mit der schulische Aufgaben angegangen werden könnten, sind aber gleichzeitig zu wenig durchsetzungsstark und entwicklungs kompetent, um ihre pädagogischen Ansichten – auch bezüglich der Frage, wie man der Aufgabe „Schulabsentismus“ angemessen begegnen könnte – durchzubringen bzw. umzusetzen. Beiden Schulleitungen ist ihr diesbezügliches Scheitern in Ansätzen bewusst. Um dieses zu relativieren, wenden sie zwei unterschiedliche Strategien an: Zum einen schreiben sie die Schuld für die nicht angemessene Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“ ihren Lehrpersonen zu. Diese seien nicht bereit, ihren Vorstellungen, Anleitungen und Hinweisen zu folgen. Zum anderen berufen sie sich auf einen auf die Zukunft gerichteten Zweckoptimismus (SUK) bzw. auf einen nostalgisch eingefärbten Gegenwartspessimismus (SWW). Der Zweckoptimismus der Schule SUK zeigt sich exemplarisch darin, dass an der Schule neben einem grossen Anteil „*alt eingessener*“ (SUK) Lehrpersonen auch einige Junglehrpersonen tätig sind, die sich bei der Schulleitung über die mangelnde Teamarbeit beklagen. Auf diese jungen Leute setzt die Schulleitung und hofft darauf, dass ihre pädagogische Vision dank dieser neuen Generation eine Umsetzung erfahren könnte: *„Ja, das ist ja schön. Und deshalb, ich habe das Gefühl ... also ich sehe es positiv, ich habe das Gefühl, in zehn Jahren sieht die Schule anders aus, als wie es heute aussieht“* (SUK). Der Gegenwartspessimismus der Schule SWW wiederum zeigt sich exemplarisch am folgenden Beispiel: Die Schulleitung entschärft bzw. relativiert ihr eigenes Versagen bei der Motivation

ihrer Lehrpersonen für Weiterbildungen, indem sie ihre eigene Skepsis gegenüber diesen „neuen Methoden“ zum Ausdruck bringt, etwa gegenüber der Forderung nach Individualisierung:

Ich bin jetzt sehr populistisch – aber ich sage es aus der Erfahrung heraus – es hat schon mit der Individualisierung zu tun, es ist wahrscheinlich mit dem aufgekommen, von dort her ist es einleuchtend: Also mir hat man eines Tages gesagt: „Du hast 22 Schüler, du kannst mit 22 Schülern individualisieren“, und das habe ich nie begriffen, dass man das jetzt plötzlich kennen muss! (SWW)

Wenngleich die Immunisierungsstrategien, mit denen die Schulleitungen ihr Versagen rationalisieren, unterschiedliche Ausprägungen zeigen, so ist die Konsequenz dieses Versagens für beide doch die Gleiche: Sie werden zu hilflosen Zuschauern beim Nichthandeln ihrer Lehrpersonen im Falle von schulabsenten Schülerinnen und Schülern.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus, dass die Schulleitungen dieses Typus nicht in der Lage sind, ihre transformative Vision umzusetzen, bezüglich der Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“?

1) Kein Übertragungseffekt

Die Denkfigur der Schulleitungen, die Schulabsentismus als pädagogische Aufgabe anerkennt, überträgt sich *nicht* auf das Denken der Lehrpersonen, wodurch keine von allen Akteurinnen und Akteuren geteilte Zuwendung zur Aufgabe „Schulabsentismus“ entsteht.

2) Kein gemeinsames pädagogisches Handeln

Die Nichtübertragung der Denkfigur führt dazu, dass sich an diesen Schulen kein gemeinsames, pädagogisch orientiertes Handeln entwickelt. Zum einen verfügen die Schulen entgegen dem Bestreben der beiden Schulleitungen nach wie vor nicht über angemessene Absenzensysteme: Anstatt die Daten für pädagogische Diagnosen mit nachfolgender unterstützender Intervention zu nutzen, verwenden die Lehrpersonen die Dokumentationen lediglich zur Kontrolle und Verwaltung der Schülerinnen und Schüler. Zum anderen ist auch keine angemessene Unterrichtsentwicklung feststellbar, obwohl beide Schulleitungen die Hauptverursachung für Schulabsentismus im „langweiligen Unterricht“ sehen.

8.3.2 Die transformative Kompetenz der Unterlasser

Den zwei Vertretern dieses Typus *fehlt* eine transformative Vision zur pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“. Obwohl in beiden Fällen andere (subjektive) Gründe für das Fehlen einer solchen Vision verantwortlich sind, sind die Konsequenzen dieselben: Die Schulen werden bezüglich der Aufgabe „Schulabsentismus“ zu Unterlassern, weil sie keine innerschulische Entwicklungsarbeit betreiben, um dem Problem angemessen begeg-

nen zu können. An beiden Schulen ist nur ein bescheiden aufgebautes pädagogisches Handlungsfeld vorzufinden.

In der Schule SWL ist die geringe Entwicklungsarbeit auf das Gefühl der eigenen Ohnmacht zurückzuführen. Alle Handlungen, die im Zusammenhang mit Absentismus vorgenommen werden, sind nur resignierte Reaktionen anstatt präventiver Aktionen und kommen einer Abwehr der eigenen Verantwortung gleich. In der Schule SZL ist es demgegenüber vor allem die „überstrapazierte“ Ausrichtung an dem Beziehungsaspekt, die den Aufbau des pädagogischen Handlungsfeldes beeinträchtigt. Die Schulleitung dieser Schule treibt die innerschulische Entwicklung nicht voran, da sie der Ansicht ist, dass für das Gelingen von Schule hauptsächlich das Pflegen guter Beziehungen verantwortlich sei: *„Es läuft am Schluss alles über die Beziehung – das ist auch in der Führung so. Wahrscheinlich ist hier am klarsten, wer der Chef ist – aber das heisst nicht, dass man nichts zu sagen hat und dass man bevormundet wird: Einfach möglichst viel Vertrauen geben und Freiheit lassen, das ist wichtig“* (SZL). In den Augen der Schulleitung kompensieren gute Beziehungen fehlende Handlungsansätze. Falls solche vorhanden sind, dann sind sie an dieser Schule sehr unbestimmt, was folgende Aussage exemplarisch verdeutlicht: *„Grundsätzlich haben wir die Devise, dass man das [Schulabbruch; MD] nicht macht, das ist eigentlich der pädagogische Bankrott, wenn das passiert. Das ist einfach eine Schulphilosophie, das steht nirgendwo, das ist einfach klar, das ist für jeden klar“* (SZL). Während solche pädagogischen Leitsätze oder Mottos bei anderen Schulleitungen zur Umsetzung gut durchdachter pädagogischer Handlungen führen, bleibt die Handlungsform bzw. die Art und Weise der nachfolgenden Handlung hier unbestimmt und unbenannt. Die Schulleitung hält zwar fest, dass der Handlungsinhalt für alle Akteurinnen und Akteure klar sei, kann aber nur sagen, was nicht gemacht wird, und nicht beschreiben, was in einem produktiven Sinne getan werden könnte bzw. tatsächlich auch getan wird. Diese Unbestimmtheit von Handlungsansätzen zeigt sich in dieser Schule in fast allen Arbeitsbereichen, beispielsweise auch in der Zusammenarbeit mit anderen Schulhäusern:

Die Schulhäuser sind sehr verschieden, die sind wahnsinnig unterschiedlich – als wären es mehrere unterschiedliche Universen. Und wenn du jetzt auf dem Papier kontrollieren gehst, zum Beispiel – also wenn du jetzt das Schulhaus „SZM“ nehmen würdest, wenn man dort die Sachen mit uns vergleichen würde, dann sieht das dort viel professioneller aus. Und dann musst du aber schauen, was ist am Tag X, wie ist es, wie ist das Gefühl im Raum, wie ist es denn wirklich und nicht auf dem Papier? Schulhäuser sind kein Papier. (SZL)

Mit „professionell“ meint die Schulleitung hier, dass andere Schulen viel mehr „schriftlich handeln“, was ihr für ihre eigene Schule nicht wichtig erscheint. Diese tendenziell entwicklungsfeindliche Haltung zieht sich durch alle pädagogischen Arbeitsbereiche dieser Schu-

le: In Weiterbildungen müsse es vor allem darum gehen, die Beziehungen der Teammitglieder zu stärken, und nicht primär um Inhalte. Im Bereich „Lehren und Lernen“ komme es nur auf die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern an, die didaktischen Methoden seien diesem Anspruch untergeordnet. Auch ein Monitoringsystem brauche es im Grunde nicht, da die Schulleitung aufgrund ihrer guten Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern merke, ob jemand fehle oder nicht. Die Vernetzung mit anderen Disziplinen funktioniere nur, weil man sich gut kenne, etc.

Das Hauptarbeitsfeld der beiden Schulleitungen konzentriert sich somit auf das Pflegen von Beziehungen und das Führen von Gesprächen, obwohl ihnen gleichzeitig selbst klar ist, dass Reden allein nicht ausreicht: *„Man hat es x-mal gesagt, man hat es x-mal abgemacht und es nützt nichts“* (SWL). In der Summe muss daher festgestellt werden, dass diesem nur beziehungsorientierten Grundverständnis an beiden Schulen der transformative Aspekt fehlt. Das einseitige beziehungsorientierte Grundverständnis kann als Vermeidungsstrategie betrachtet werden, mit der legitimiert wird, dass keine breite Entwicklung des schulischen Handlungsfeldes betrieben wird.

Welche Konsequenzen ergeben sich konkret aus der fehlenden transformativen Vision bezüglich der Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“?

1) Negativer Übertragungseffekt

Die Denkfigur der Schulleitung, in der pädagogisches Handeln ausschliesslich mit Reden gleichgesetzt wird, überträgt sich auf das Denken der Lehrpersonen. Deswegen kann keine von allen Akteurinnen und Akteuren geteilte Zugewandtheit zur Aufgabe „Schulabsentismus“ entstehen.

2) Mangelhaft entwickeltes pädagogisches Handlungsfeld

Die Übertragung der Denkfigur führt dazu, dass sich an diesen Schulen kein vielseitiges pädagogisches Handlungsfeld ausdifferenziert. In dem nur spärlich entwickelten Handlungsfeld ist eine angemessene Unterstützung schulabsenter Schülerinnen und Schüler nicht möglich.

8.3.3 Die partizipative Kompetenz der Problemfälle

Bei den Hilflosen verfügen die Schulleitungen nicht über die notwendigen Fähigkeiten, um ihre Lehrpersonen zur Teilnahme an Veränderungs- und Schulentwicklungsprozessen zu bewegen. Die Bemühungen wie auch die An- und Zurechtweisungen der Schulleitungen stossen bei den Lehrpersonen nicht auf Resonanz und bleiben zumeist wirkungslos. Daraus ergibt sich eine Resignation und die Handlungsmacht der Schulleitung endet dort an, wo der Widerstand der Lehrpersonen beginnt. Im Gegensatz dazu sehen die Schulleitungen des Typus „Unterlasser“ keine Notwendigkeit, ihre Lehrpersonen zur Teilnahme an

Veränderungs- und Schulentwicklungsprozessen aufzufordern. Das Fehlen einer transformativen Vision führt zum Fehlen eines Schulentwicklungsprogrammes, das man gemeinsam bearbeiten könnte. Problematisch daran ist, dass durch das Fehlen einer Leitplanke auch die Transparenz, die Nachvollziehbarkeit und die Orientierung für alle Akteurinnen und Akteure im schulischen Handlungsfeld verloren gehen.

Wie wirkt sich diese mangelnde partizipative Kompetenz der Problemfälle konkret auf die Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“ aus?

1) Mangelnde Partizipation der Lehrpersonen

Weder bei den Hilflosen noch bei den Unterlassern findet ein Einbinden der Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozesse statt. Zum einen verringert dies die Identifikation der Lehrpersonen mit der Schule. Zum anderen zeigt ein weniger gut integriertes Lehrkollegium auch weniger positive Zugewandtheit zu den Schülerinnen und Schülern (vgl. Fend, 1998).

2) Team und Weiterbildung

Als Konsequenz ihres Nichthandelns billigen beide Typen an ihren Schulen die Unterrichtstätigkeit von Lehrpersonen, die unreflektierte Haltungen gegenüber schulabsenten Schülerinnen und Schülern wie auch deren Eltern einnehmen. Denn weder in diskursiv angelegten professionellen Teams noch in inhaltlichen Weiterbildungen zum Thema „Schulabsentismus“ werden die Lehrpersonen dazu aufgefordert, ihre eigenen Haltungen zu hinterfragen, oder dazu angeleitet, sich selbst zu kompetentem Handeln zu befähigen.

3) Schulklima

Bei den Hilflosen herrscht ein schlechtes Schulklima mit einem nur wenig ausgebauten Schulleben. Die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen berichten von Ängsten vor ihren Lehrpersonen und suchen in solchen Fällen teilweise die Hilfe der Schulleitung, die sich dann als Anwalt der Schülerinnen und Schüler schützend hinter diese stellt (SUK). Bei den Unterlassern ist das Schulklima aufgrund der Beziehungsorientierung viel besser, wozu auch ein vielfältiges Schulleben beiträgt. Dies mag ausreichen, um Schülerinnen und Schüler, die einen positiven Bezug zu Schule haben, im Felde zu halten. Für diejenigen hingegen, denen dieser positive Bezug verloren gegangen ist und die noch spezifischere Unterstützung bräuchten, wird ein lebendiges Schulklima allein nicht ausreichen, um sie im Felde zu halten.

4) Lernklima

Beide Typen haben den Arbeitsbereich „Lehren und Lernen“ nur sehr geringfügig entwickelt, weshalb schulabsente Schülerinnen und Schüler zu wenig unterstützt werden.

5) Autonomie

Die Hilflosen schätzen ihre Autonomie zwar, fühlen sich dadurch aber gleichzeitig auch alleingelassen und wirken somit erneut etwas hilflos. Demgegenüber „missbrauchen“ die Unterlasser ihre Autonomie dazu, keine Schulentwicklung betreiben zu müssen. Sie fühlen sich sehr autonom und interpretieren mangelnden Druck von aussen als Bestätigung dafür, keine Veränderungen vornehmen zu müssen. Die Unterlasser leisten in diesem Sinne eine Art von stillem Widerstand, der bei der Implementation von Innovationen im Schulfeld häufig beobachtet werden kann: „Veränderungsprozesse sind, nicht nur im Bildungsprozess, immer auch mit Widerstand der involvierten Akteure verbunden“ (Ziegelbauer, 2015, S. 147).

8.3.4 Die kommunikative Kompetenz der Problemfälle

Den Hilflosen gelingt es nicht, Kommunikation als instruktionsbezogene Fähigkeit einzusetzen, während die Unterlasser zwar über eine ausserordentliche Kommunikationsaffinität verfügen, jedoch keine Notwendigkeit sehen, diese Ressource gewinnbringend für die Entwicklung unterschiedlicher Bereiche zu nutzen.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser „ungenutzten“ Kommunikationskompetenz konkret für die Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“?

1) Lehrkollegium

Die pädagogisch-erzieherische Leistung des Lehrkollegiums ist kaum entwickelt.

2) Erwartungen und Förderung

Die Problemfälle etablieren keine angemessene akademische Erwartung und Förderung.

3) Personalführung und Personalentwicklung

Während bei den Hilflosen die Personalführung durch den Widerstandskampf der Lehrpersonen gegen die Schulleitung beeinträchtigt zu sein scheint, fehlt den Unterlassern das fördernde Prinzip im Bereich der Personalentwicklung.

8.3.5 Fazit zu den Problemfällen

Auch bei den Problemfällen lässt sich auf der Grundlage der Analysen ihrer Führungskompetenzen ein Fazit zu ihrem Umgang mit Schuldzuweisung und Verantwortungsverlagerung ziehen.

Fazit zum Umgang mit Schuld und Vorwürfen

Die Daten zu den Problemfällen zeigen, dass an vielen Schnittstellen eine Übertragung von Schuld zwischen den verschiedenen schulischen Akteurinnen und Akteuren feststellbar ist. Bei den Hilflosen beginnt die Kette der Schuldzuweisung bei der Schulleitung, die

die Schuld den Lehrpersonen zuschreibt, welche wiederum die Schuld auf die schulabsenten Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern schieben. Bei den Unterlassern wird die Schuld vor allem „ausserhalb“ der Schule festgemacht: Schuld an Absentismus sind primär schwierige äussere Umstände, wozu auch schulabsente Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern zählen. Die Lehrpersonen hingegen werden von der Schulleitung nicht beschuldigt, sondern eher vor Beschuldigungen geschützt.

Fazit zur Arbeitshypothese der Verantwortungsverlagerung (vgl. Kapitel 5.2)

Bei den Hilflosen wird Schulabsentismus zwar als neue Aufgabe von Schule erkannt (vgl. Kapitel 7.2.1.1), kann aber nicht angegangen werden. Im Gegensatz dazu wird Schulabsentismus bei den Unterlassern erst gar nicht als neue Aufgabe von Schule angesehen (vgl. Kapitel 7.3.1.1). Aufgrund des nur unzureichend entwickelten pädagogischen Handlungsfeldes findet bei beiden Typen keine angemessene Verantwortungsübernahme für die pädagogische Aufgabe „Schulabsentismus“ statt. Stattdessen wird die Verantwortung bei den Hilflosen offen auf die Lehrpersonen, die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler bzw. bei den Unterlassern verdeckt auf die Lehrpersonen und offen auf die Eltern, die Schülerinnen und Schüler sowie die „Unveränderbarkeit von Tatsachen“ abgeschoben.

9 Diskussion: Die Rolle der Einzelschule: Krise und Chance

In diesem Kapitel werden Überlegungen dazu angestellt, welche Schlüsse für die Bearbeitung von Schulabsentismus aus den in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Analyseergebnissen gezogen werden können. Auf welche Problemfelder und Ressourcen im Schulfeld verweisen die gewonnenen Erkenntnisse? Die Beantwortung dieser Frage beginnt jeweils mit einer knappen Zusammenfassung der vorliegenden Befunde. Die identifizierten Problembereiche werden im letzten Kapitel der Arbeit wieder aufgenommen und dort mit Blick auf mögliche Anpassungen und Korrekturen betrachtet.

9.1 Erkenntnisse zu Hauptfragestellung 1

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie orientierte sich an zwei übergeordneten Hauptfragestellungen, wobei sich die Erste vor allem auf die Ebene der pädagogischen Handlungen bezog.

Hauptfragestellung 1: *Wie sehen mögliche Umgangsweisen von Oberstufenschulen im Kanton Zürich bezüglich der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus aus“? Wie gestalten die einzelnen Schulen diesbezüglich ihre Arbeitsprozesse?*

Neben der Identifizierung der unterschiedlichen Handlungsformen von Schulen bei der Konfrontation mit Schulabsentismus interessierte insbesondere auch, wie *verantwortlich* sich die Schulen im Umgang mit Schulabsentismus zeigen. Der Annahme der Arbeitshypothese der vorliegenden Untersuchung folgend (vgl. Kapitel 5.2) wurde versucht, herauszuarbeiten, welche Formen der Verantwortungsübernahme sich bei den schulischen Akteurinnen und Akteuren vor Ort zeigen. Da diverse Forschungsbefunde darauf hindeuten, dass die Bearbeitung der schulischen Aufgabe „Schulabsentismus“ häufig von Schuldzuweisung, Vorwürfen und Verantwortungsdelegation zwischen den einzelnen schulischen Akteursgruppen geprägt ist (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006), wurde der Rekonstruktion solcher Mechanismen besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Zu dieser ersten Fragestellung konnten umfassende Erkenntnisse gewonnen werden, die nachfolgend zusammengefasst und diskutiert werden.

Die Analyse der Daten führte zu einer typusspezifischen Identifizierung von *Umgangsweisen* von Schulen mit der Aufgabe „Schulabsentismus“. Dabei zeigte sich, dass aus den Aussagen der Schulleitungen zu den Handlungen, die sie zur Bearbeitung dieser Herausforderung an ihren Schulen unternehmen, geschlossen werden kann, dass es Schulen gibt, die ziemlich erfolgreich („die Optimalfälle“), Schulen, die relativ erfolgreich („der Normalfall“), und Schulen, die wenig erfolgreich („die Problemfälle“) mit der Bewältigung die-

ser Aufgabe umgehen. Die unterschiedlichen Typen machen verschiedene Reaktionen von Schulen auf die Konfrontation mit Absentismus sichtbar und bilden typusspezifische Handlungsweisen und Arbeitsprozesse dieser Schulen ab.

Auf die Frage nach den Mechanismen der Verantwortungsübernahme bzw. Verantwortungsverlagerung konnte auf der Grundlage der Analysen ebenfalls eine detaillierte Antwort gefunden werden – auch diesbezüglich sind im Schulfeld verschiedene „Spielarten“ sichtbar geworden: Die *Optimalfälle* übernehmen die Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler umfassend und dauerhaft, wobei die Anbindungsprofis die Verantwortung nie abgeben und auch bei Auszeiten der Schülerinnen und Schüler fallführend bleiben, während die Vernetzer dazu tendieren, die Verantwortung auf unterschiedliche Akteurinnen und Akteure aufzuteilen. Bei beiden Typen werden keine Formen der Schuldzuschreibung sichtbar. Die *Normalfälle* übernehmen die Verantwortung zwar für einen Grossteil ihrer Schülerinnen und Schüler, bei den Risikoschülerinnen und Risikoschülern tendieren sie jedoch dazu, die Verantwortung nach aussen (Eltern und andere Disziplinen) zu verlagern. Diese Vorgehensweise legitimieren sie, indem sie die Schuld für das schulabsente Verhalten ausschliesslich auf der Seite der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sehen. Die *Problemfälle* übernehmen kaum bzw. nur in Teilbereichen die Verantwortung für die pädagogische Aufgabe „Schulabsentismus“. Aufgrund des nur unzureichend entwickelten pädagogischen Handlungsfeldes findet bei beiden Typen, die zu den Problemfällen gehören, keine angemessene Verantwortungsübernahme für die pädagogische Aufgabe „Schulabsentismus“ statt. Vielmehr werden sowohl die Verantwortung als auch die Schuld bei den Hilflosen offen auf die Lehrpersonen, die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler abgeschoben, während die Unterlasser Verantwortung und Schuld verdeckt den Lehrpersonen und offen den Eltern, den Schülerinnen und Schülern sowie der „Unveränderbarkeit von Tatsachen“ zuschreiben.

Welche Schlüsse können nun aus diesen Ergebnissen gezogen werden? Auf welche Problemfelder und Ressourcen im Schulfeld verweisen die gewonnenen Erkenntnisse? Diese Analysebefunde verweisen vor allem auf die grosse Wirkkraft der Schlüsselperson „Schulleitung“ bei der Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“: Schulleitungen werden durch die Qualität ihres Handelns gleichsam zu Chancen (*Optimalfälle*) bzw. Risiken (*Problemfälle*) für schulabsente Schülerinnen und Schüler. Sie fällen durch ihre Art des Denkens und Handelns – quasi in der Funktion eines „Gatekeepers“ (Rolf, 2013) – wesentliche Entscheidungen, die bestimmen, wer im Feld erwünscht ist und bleiben darf und wer nicht (Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler). Bis anhin wurde die Wirkkraft von Schulleitungshandeln auf die Verringerung von Schulabsentismus erst in einer einzigen quantitativen Studie in den Blick genommen (Sälzer, 2010), in der eine indirekte Wirkung des Schulleitungshandelns auf das Absentismusver-

halten der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden konnte. Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Untersuchung zeigen nun differenzierter auf, wie gross die Wirkkraft ist, die dem Schulleitungshandeln bei der Bearbeitung dieser Aufgabe zukommt, und was dabei zum Gelingen bzw. Misslingen beiträgt. An diese Erkenntnis schliesst sich die Frage an, welche Qualitäten des Schulleitungshandelns diese Schlüsselpersonen zu Trägerinnen und Trägern von Chancen bzw. von Risiken werden lassen. Aus der Identifizierung dieser Qualitäten ergeben sich am Ende Hinweise, die für die Optimierung des Handelns im Schulfeld Relevanz besitzen.

Zu Trägerinnen und Trägern von Chancen werden die Schulleitungen – wie die Analyse zeigt –, wenn sie folgende zwei Qualitäten aufweisen:

- 1) Schulleitungen begreifen Schulabsentismus als eine primär pädagogische Aufgabe und gehen diese Aufgabe schulentwicklungsorientiert an. Sowohl bei den Anbindeprofis als auch bei den Vernetzern resultiert der erfolgreiche Umgang mit Schulabsentismus daraus, dass sie alle pädagogischen Felder gut entwickelt haben, wenngleich dabei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ausmachbar sind.
- 2) Schulleitungen sind „starke“ Führerinnen und Führer, die über transformative und partizipative Fähigkeiten verfügen und durch ihre kommunikativen Kompetenzen dazu in der Lage sind, „instructional leadership“ und „resolute leadership“ (Fullan, 2010, S. 47, zitiert in Rolff, 2013, S. 154). zu etablieren. Mit „resolut“ ist dabei nicht „autoritär“ gemeint, sondern die Fähigkeit von Schulleitungen, transparent und konsequent zu handeln, klare Ziele zu setzen, diese beharrlich zu verfolgen und zu wissen, dass niemand eine Schule allein leiten kann.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen somit zwei aus der traditionellen Schuleffektivitätsforschung bekannten Befunde konkret für Schulabsentismus:

- a) Aus der Schulentwicklungsforschung ist bekannt (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010; Fullan, 2010), dass sich der Erfolg von Schulentwicklungsbemühungen daraus ergibt, dass wirksame und nachhaltige Schulentwicklung aus einem Guss, das heisst ganzheitlich konzipiert und implementiert wird (vgl. Rolff, 2013, S.149 ff.). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass sowohl die Anbindeprofis als auch die Vernetzer über ein solches holistisches Verständnis von Schulentwicklung verfügen und dass sie versuchen, einzelne Faktoren auf einer Linie kohärent miteinander zu verbinden. Die Bearbeitung der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ ist eingebettet in ein umfassendes Konzept von pädagogischer und schulischer Entwicklung und wird daher auch als Konsequenz einer allgemeinen Strategie begriffen. Bei deren Umsetzung ergeben sich bei den damit befassten schulischen Akteurinnen und Akteuren keine Widerstände und es wird auch nicht auf Ausweichstrategien zurück-

gegriffen. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schulleitungen der Optimalfälle über die Fähigkeiten eines Zuckerbäckers verfügen, der es schafft, die einzelnen Zutaten zu einem gelungenen Ganzen zu komponieren (vgl. Rolff, 2013, S. 154). Umgekehrt liegen die Gründe für den Misserfolg von Schulentwicklungsprozessen häufig in der Fragmentierung von Massnahmen, die unverbunden implementiert werden. Auch dieser Befund der allgemeinen Schuleffektivitätsforschung konnte konkret für Schulabsentismus bestätigt werden: Weder bei den Hilfloren noch bei den Unterlassern ist die Bearbeitung der Aufgabe in eine Gesamtstrategie bzw. ein umfassendes Konzept von Entwicklung eingebettet. Infolge des Fehlens einer solchen Gesamtstrategie kann bei den Lehrpersonen kein Wille zur Mitarbeit (Hilflose) bzw. keine Einsicht in die Notwendigkeit der Mitarbeit (Unterlasser) erreicht werden. Bei der Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“ zeigen sich daher Widerstände und Ausweichstrategien (Hilflose) oder Vermeidungsstrategien (Unterlasser). Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler zeigt in seinen Grundzügen zwar ein den Optimalfällen ähnliches holistisches Grundverständnis, müsste jedoch – und hier liegt der wesentliche Unterschied – auch noch die Integration (schulabsentismusgefährdeter) Risikoschülerinnen und Risikoschüler in das Gesamtkonzept der Schule aufnehmen.

- b) Auch das zweite aus der traditionellen Schuleffektivitätsforschung bekannte Ergebnis, nämlich „dass als gut eingeschätzte Schulen hoch signifikant mit einer guten Schulleitung korrelieren“ (Berkemeyer, Berkemeyer & Schwikal, 2015, S. 12), konnte konkret für Schulabsentismus bestätigt werden. Verkürzt ausgedrückt könnte man dazu Folgendes festhalten: Die Schulleitungen der Anbindungsprofis und Vernetzer verstehen es, zu führen, während sich die Hilfloren erfolglos darum bemühen und die Unterlasser ihre kommunikativen Kompetenzen mangels Einsicht nicht für die Etablierung von „instructional leadership“ einzusetzen. Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler schliesslich müsste erst noch die Entscheidung treffen, für alle Schülerinnen und Schüler eine umfassende Führungsverantwortung zu übernehmen.

Aus all diesen Befunden und Überlegungen kann geschlossen werden, dass Schulleitungen beim Umgang mit Schulabsentismus zu Trägerinnen und Trägern von Chancen für schulabsentismusgefährdete Schülerinnen und Schüler werden, wenn sie in der Lage und willens sind, die Rolle, die ihnen im neuen Modell von Schule als „Handlungs- und Gestaltungseinheit“ (Fend, 1986; Rolff, 2007) zugewiesen wird, anzunehmen und auszufüllen. Wenn sie zur Übernahme dieser Rolle und der damit verbundenen Verantwortungsbereiche jedoch nicht in der Lage bzw. willens sind, werden sie zu Trägerinnen und Trägern von Risiken für (schulabsentismusgefährdete) Schülerinnen und Schüler. Da sich diese

Erkenntnis als wesentlich für die Identifizierung von Problemlagen und Ressourcen erweist, wird dieser Aspekt als Nächstes etwas eingehender betrachtet.

Die Anzweiflung der Effektivität und der Effizienz einer staatlichen Organisation und Steuerung des Bildungssystems führte zu einer steuerungstheoretischen Wende (vgl. Kapitel 5.1), die der Einzelschule als „Handlungs- und Gestaltungseinheit“ bedeutend mehr Eigenverantwortung zuschrieb (vgl. Wissinger, 2015, S. 52 ff.). Diese Zuweisung einer stark erweiterten und erhöhten Verantwortung der Einzelschule für die Ausgestaltung und somit für die Qualität von Schule wurde in den deutschen Bundesländern seit Beginn des neuen Jahrtausends und im Kanton Zürich spätestens seit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes, das die „Geleitete Schule“ als Neuerung einführte (Kanton Zürich, 2005) – implementiert. Dies ist für die Einzelschulen mit neuen Chancen, aber auch mit neuen Risiken verbunden, die sich gemäss Wissinger (2015, S. 52 ff.) folgendermassen äussern: Die neue Konzeption definiert die Schule über den Unterricht und das je spezifische Handeln der professionellen Akteurinnen und Akteure hinaus als pädagogische Handlungseinheit und macht sie zum Zentrum der Steuerung der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (Wenzel, 2010; Wissinger & Rosenbusch, 1993). Dabei wird der Schulleitung sehr viel Verantwortung zugewiesen, da sie als Impulsgeber und Treiber dieser Steuerung angenommen wird. Konkret wird von der Schulleitung unter anderem erwartet, dass sie Prozesse zur Veränderung der Arbeitsorganisation (Kooperation) anstösst, Fachgespräche im Kollegium initiiert, systematische und datenbasierte Analyse-, Beurteilungs- und Reflexionsprozesse in Gang setzt und die professionellen Mitglieder der Schule dazu bringt, Massnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung zu ergreifen und zu evaluieren. Diese Konzeption geht klar über die Ebene des Unterrichts und die professionelle Verantwortung der einzelnen Lehrperson hinaus und sieht in der Schulleitung den „Dreh- und Angelpunkt“ bei der Organisation des fachlichen Austausches unter den Lehrpersonen, der organisierten pädagogischen Reflexion sowie der Fort- und Weiterbildung. Die in diesem Zusammenhang angesprochene Entwicklung eines professionellen Lehrteams kann ebenfalls nur durch eine systematische, schulisch organisierte und verantwortete Personalentwicklung erfolgen, wobei die Verantwortung wiederum der Schulleitung zugewiesen wird. Wunder (2000, S. 32 f.) folgend ist die Schulleitung diesbezüglich sowohl für die „direkte Personalentwicklung“ (unmittelbare Interaktion zwischen Leitungsperson und Mitarbeitenden) als auch für die „indirekte Personalentwicklung“ (Förderwirkung von bewusst angelegten Lernsettings) zuständig. Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Konzeption der eigenverantwortlichen Schule, die eine evidenzbasierte Steuerung vornimmt, sowohl den schulischen Prozessen (Prozessqualität der Schulebene) als auch der Ausgestaltung dieser Prozesse (durch die Steuerungskompetenz der Schulleitung) grosse Bedeutung beimisst.

Die Problematik dieses neuen Entwicklungsmodells von Schule besteht allerdings darin, dass es „eine ungewohnte Normativität und Universalität erlangt hat“ (Wissinger, 2015, S. 53), obwohl es in seinen theoretischen Bezügen und Voraussetzungen bisher erst wenig untersucht und geklärt sei. Es stellt sich daher die Frage, ob und wie Schulleitungen überhaupt dazu in der Lage sind, alle Aufgabenbereiche und Verantwortungsfelder, die ihnen im neuen Modell der Schule als „Handlungs- und Gestaltungseinheit“ zugewiesen werden, zu bearbeiten. Bislang fehlen jedoch Gesamtdarstellungen von möglichen schulischen Einflussgrößen, die auch die Qualifikationen und Kompetenzen von Schulleitungen thematisieren (vgl. Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2014). Zudem gibt die Steuerungsforschung Hinweise darauf, dass steuerungspolitische Massnahmen wie die Erweiterung der Handlungs- und Gestaltungsspielräume von Schule nicht nur intendierte, sondern auch nicht intendierte Wirkungen haben können (vgl. Bellmann & Weiß 2009; Wissinger, 2007). Bis anhin ungeklärt ist mithin die Frage, ob Schulentwicklung die Professionalität befördert oder ob damit auch Deprofessionalisierungsprozesse einhergehen (vgl. Wissinger, 2015, S. 60).

Betrachtet man nun die Befunde der vorliegenden Untersuchung aus der Perspektive der Frage, ob die steuerungsbezogene Wende auch nicht intendierte Wirkungen und Deprofessionalisierungsprozesse mit sich bringe, zeigt sich Folgendes: Auch im Zusammenhang mit Schulabsentismus kann die These gestützt werden, dass die Zuweisung erweiterter Gestaltungsautonomie in den Einzelschulen nicht intendierte Wirkungen nach sich ziehen kann. Während es die Optimalfälle verstehen, ihre erweiterte Gestaltungsautonomie bestmöglich für die Unterstützung ihrer Schülerinnen und Schüler einzusetzen, entsteht bei den Unterlassern der Verdacht, dass sie ihre Autonomie dazu „missbrauchen“, keine umfassende Schulentwicklung betreiben zu müssen, wodurch die Unterstützung schulabsentismusgefährdeter Schülerinnen und Schüler vernachlässigt wird. Bei den Hilflosen führen die erweiterten Spielräume zu einem Gefühl des Alleingelassenseins und bringen sie dazu, in einer gewissen Ohnmachtsposition zu verharren. Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler wiederum macht sich im Rahmen seiner Autonomie für Projekte stark, die dem Auftrag, auch schulabsente Risikoschülerinnen und Risikoschüler zu integrieren, zuwiderlaufen. Somit kann ein erster Problembereich identifiziert werden, nämlich:

Problembereich I: Die erweiterte Gestaltungsautonomie der Einzelschule kann bezüglich der Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“ im Schulfeld als relevanter Problembereich identifiziert werden.

9.2 Erkenntnisse zu Hauptfragestellung 2

Das Erkenntnisinteresse der zweiten Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung bezieht sich auf die Erscheinungsformen von Absentismus im Schulfeld:

Hauptfragestellung 2: *Mit welchen Formen von Schulabsentismus sehen sich die Schulleitungen der untersuchten Schulen konfrontiert? Wie bewerten und interpretieren die schulischen Akteurinnen und Akteure die Belastung durch Schulabsentismus? Welche Herausforderungen und Potenziale werden im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Formen von Schulabsentismus wahrgenommen?*

Diesbezüglich interessierte nicht nur, welche Formen von Schulabsentismus bei den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, sondern auch, ob im Gespräch Formen von Absentismus aufseiten der Lehrerinnen und Lehrern thematisiert werden. Allerdings konnten zur Beantwortung dieser Forschungsfragen keine präzisen Erkenntnisse gewonnen werden, da der Feldzugang gezeigt hat, dass die Schulleitungen nur sehr vage beschreiben konnten, mit welchen Formen von Schulabsentismus sie an ihren Schulen in welchem Ausmass konfrontiert sind. Diese „Vagheit“ des Wissens ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass Schulabsentismus als Aufgabe angesehen wird, die zuallererst von der Klassenlehrperson bearbeitet werden sollte. Entsprechend geben die interviewten Schulleitungen unisono an, dass sie selbst nur mit den „Sonderfällen“ konfrontiert würden, d.h. nur mit denjenigen Fällen, die von der Klassenlehrperson bzw. vom Lehrteam nicht allein gelöst werden können. Aus diesem Grund verfügen die Schulleitungen von vornherein lediglich über einen „selektiven Blick“ auf dieses Phänomen.

Ein weiteres Indiz für die Vagheit des Wissens der Schulleitungen über das Erscheinungsbild von Absentismus an ihrer Schule hat sich bei der Datenanalyse gezeigt: Obwohl die Schulen – wie die Typenbildung aufzeigt – ganz unterschiedliche Umgangsweisen mit Schulabsentismus entwickelt haben, liefert die Beschreibung des Phänomens durch die Schulleitungen doch nur ein sehr „schwammiges“ Bild. Die Antworten auf die Frage, in welchem Ausmass und mit welchen Formen von Schulabsentismus sie an ihrer Schule konfrontiert seien, unterscheiden sich kaum bzw. so minim, dass eine typusspezifische Erfassung des Erscheinungsbildes nicht möglich ist. Betrachtet man nur die Äußerungen der Schulleitungen zum Erscheinungsbild, so sind im Grunde keine Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen ausmachbar. Im Gegensatz dazu fielen die Aussagen zu den Umgangsweisen derart unterschiedlich aus, dass sich auf dieser Grundlage eine Differenzierung in einzelne Typen vornehmen liess. Für die Gleichförmigkeit der Äusserungen zum Erscheinungsbild dürfte ausser dem vagen und selektiven Blick auch noch die subjektive Färbung, mit der die Schulleitungen das Phänomen beschreiben, bzw. ihre

subjektive Argumentationsstruktur verantwortlich sein, durch die sie ihre Darstellung unbewusst „beschwichtigen“ oder „verzerrten“.

Der Hauptgrund dafür, dass anhand der Aussagen der Schulleitungen nur eine unpräzise Erfassung des Erscheinungsbildes von Schulabsentismus möglich ist, liegt jedoch in der Tatsache, dass die Schulen *auf Schulebene* nicht über Absentismusdaten und -zahlen verfügen. Das Fehlen von Schülerinnen und Schülern wird von den Klassenlehrpersonen zwar erfasst, weshalb Daten auf der individuellen Ebene durchaus verfügbar sind und bekannt ist, welche Schülerin und welcher Schüler wie oft gefehlt hat. Aber nur in den wenigsten Fällen werden diese individuellen Daten für die Klassenebene zusammengefasst und danach klassenspezifisch ausgewertet. Eine Zusammenfassung der Daten der Klassenebene für die Schulebene wird sogar an keiner einzigen der untersuchten Schulen vorgenommen. Zudem versäumen es die Schulen nicht nur, die Daten auf der Schulebene zu erfassen, sondern sie nehmen auch keine datengestützte Differenzierung der Absentismusformen vor; unterschieden wird lediglich zwischen entschuldigten und unentschuldigten Absenzen.

Aufgrund dieses doppelten Versäumnisses ergeben sich für die Schulen folgende Konsequenzen: Da die Schulen bzw. deren Schulleitungen nicht über datengestützte Informationen zum Absentismusverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler verfügen, haben sie auch keine solide statistische Grundlage, anhand derer sie die Entwicklungen und Veränderungen des Absentismusverhaltens an ihrer Schule beobachten und verfolgen könnten, um gegebenenfalls reagieren und notwendige Korrekturen einleiten zu können. Des Weiteren führt der Umstand, dass im Monitoring nicht zwischen verschiedenen Formen unterschieden wird, dazu, dass das Absentismusverhalten nicht mit schulspezifischen Charakteristika in Verbindung gesetzt werden kann. So kann beispielsweise nicht der Frage nachgegangen werden, ob das Abwesenheitsverhalten an einer Schule möglicherweise mit dem Unterrichtsstil oder dem Disziplinarsystem zusammenhängt. Die Wirksamkeit der Handlungen, die die Schulen in unterschiedlicher Intensität vornehmen, kann somit nicht systematisch verfolgt und evaluiert werden. Vereinfacht ausgedrückt könnte daraus geschlossen werden, dass die Schulen im Grunde „nicht wissen, was sie tun“, weil sie das Resultat ihres Handelns nicht überprüfen. Zudem lässt sich vermuten, dass die zwölf untersuchten Schulen bezüglich dieser Versäumnisse keine Ausnahme darstellen, sondern dass Oberstufenschulen im Kanton Zürich generell keine systematisch angelegten Statistiken führen. Dies kann als weiteres Indiz darauf hindeuten, dass die Aufgabe „Schulabsentismus“ trotz diverser Anstrengungen im Schulfeld nach wie vor als Thema angesehen werden muss, das zu wenig ernst genommen wird, wie die folgende Aussage eines Anbindeprofis zeigt: *„Es ist jetzt nicht ein Problem, wo uns umtreibt“* (SZM).

Da dieses doppelte Versäumnis der Schulen einen bedeutenden Stolperstein beim angemessenen Umgang mit Schulabsentismus darstellt, wurde dieser gewichtige Aspekt als zweiter Problembereich identifiziert:

Problembereich II: *Da die Schulen auf Schulebene nicht über formbezogen differenzierte statistische Daten zu Absentismus verfügen, können sie Veränderungen und Entwicklungen des Absentismusverhaltens an ihren Schulen nicht beobachten und somit auch ihre Handlungen nicht überprüfen.*

Eine weitere Erkenntnis, die aus der Frage zu den Absentismusformen gewonnen werden konnte, bezieht sich nicht auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auf die Lehrerinnen und Lehrer. Denn wie die Daten zeigen, unterscheiden sich die untersuchten Schulen auch hinsichtlich des Abwesenheitsverhaltens ihrer Lehrpersonen. Gemäss der Auskunft der Schulleitungen ist Absentismus von Lehrpersonen nur bei den Hilflosen und den Unterlassern vorzufinden. Demgegenüber stellen die Optimalfälle wie auch der Normalfall an ihren Schulen keinen Lehrerabsentismus fest. Darüber hinaus zeigt sich im Fall der Unterlasser, dass diese Schulen nicht nur mit Absentismus von Lehrpersonen, sondern auch mit hohen Absentismusraten ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind. Dieses Ergebnis bestätigt somit den Befund, der bereits in der Harvard-Studie (vgl. Miller et al., 2007, S. 13) berichtet wurde, nämlich dass zwischen dem schulabsenten Verhalten von Lehrpersonen und dem schulabsenten Verhalten von Schülerinnen und Schülern ein Zusammenhang gegenseitiger Beeinflussung bestehe. Vor diesem Hintergrund kann ein weiterer Problembereich formuliert werden:

Problembereich III: *Dem Phänomen „Absentismus von Lehrpersonen“ müsste in Schulforschung und Schulevaluation weit mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, als dies bis anhin der Fall ist. Dabei wäre es angezeigt, den Zusammenhang zwischen dem schulabsenten Verhalten von Lehrpersonen und dem schulabsenten Verhalten von Schülerinnen und Schülern systematisch zu erforschen, weil dazwischen eine Verbindung zu bestehen scheint, die sowohl zu gegenseitiger positiver als auch zu gegenseitiger negativer Beeinflussung führen kann.*

Eine letzte Erkenntnis, die (in einem weiten Sinne) auch im Zusammenhang mit den Formen von Schulabsentismus steht, konnte insbesondere aus der Charakterisierung des Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ gewonnen werden: Wie die Denk- und Handlungsfigur dieses (potenziellen) Typus zeigt, erhöht sich infolge des Integrationsauftrags in einzelnen Risikogruppen die Gefährdung für Schulabsentismus. Die Frage, die dadurch aufgeworfen wird, lautet daher, ob Integration „neue Formen“ von Absentismus produziere. Dieser Frage wird als Nächstes nachgegangen, indem zuerst ge-

klärt wird, welche Aussagekraft dem Befund, die Integration erhöhe die Gefährdung für Schulabsentismus, beigemessen werden kann: Handelt es sich hierbei um eine Erkenntnis, die nur für den im Rahmen der vorliegenden Studie untersuchten Einzelfall formuliert werden kann, oder existieren noch weitere empirische Hinweise dafür, dass die Aussagekraft dieser Erkenntnis (weit) über den Einzelfall hinausgehen könnte?

Eine Antwort auf diese Frage ergibt sich aus der Konfrontation dieses Falles mit anderen Forschungsergebnissen, die den Umgang von (Oberstufen-)Schulen mit dem Integrationsauftrag im Kanton Zürich in den Blick genommen haben. Als gewichtige Referenzgrösse, die zum Fall der Schule SZW auch eine angemessene lokale und zeitliche Passung aufweist, wird nachfolgend der wissenschaftliche Bericht „Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich“ des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich beigezogen (Reusser et al., 2013). Dessen Ergebnisse liefern eine solide argumentative Stütze für die These, dass es sich beim in der vorliegenden Untersuchung vorgefundenen Beispiel der Schule SZW nicht um einen besonderen Einzelfall handeln dürfte, sondern dass die „Kapitulation“ vor schwer integrierbaren Risikoschülerinnen und Risikoschülern eine häufig vorzufindende, im Schulfeld „normale“ Vorgehensweise darzustellen scheint. Diese von Resignation geprägte Reaktionsweise hat negative Auswirkungen nicht nur auf die Integrationsleistung einer Schule, sondern gleichzeitig auch auf die Anwesenheitsquoten. Denn durch den Integrationsdruck häufen sich die Absenzen schwer integrierbarer Schülerinnen und Schüler, die – wie die Aussagen im Interview mit Schulleitung SZW zeigen – als „logische Konsequenzen“ und nicht beeinflussbare Tatsachen hingenommen und toleriert werden. Dass zwischen schulabsentismusgefährdeten Schülerinnen und Schülern einerseits und schwer integrierbaren Risikoschülerinnen und Risikoschülern andererseits ein Zusammenhang besteht, zeigt ein Vergleich der Forschungsbefunde bezüglich dieser zwei Risikogruppen.

1) Die Forschungsliteratur zu Schulabsentismus und diejenige zu schulischer Integration identifizieren dieselbe Risikogruppe

Die Forschungsliteratur zu Schulabsentismus und Dropout identifizierte a) Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten (Gefährdungstyp I), b) Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen (Gefährdungstyp II) sowie c) Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (sowohl Gefährdungstyp III als auch einzelne Vertreterinnen und Vertreter von Gefährdungstyp IV „Schülerinnen und Schüler mit schulbezogenen, aber nicht primär akademischen Problemen“) als die Hauptgefährdungstypen für Absentismus (vgl. Kapitel 4.2.3). Mit Blick auf Integration konkretisierten Reusser et al. (2013, S. 24 ff.) diese drei Hauptgefährdungsgruppen wie folgt:

1a) Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten

Bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten sei die „schulische Risikogruppe schätzungsweise auf 15–20 Prozent aller Lernenden zu beziffern. Bei einer durchschnittlichen Klassengrösse von 19 Schülerinnen und Schülern ist also tendenziell davon auszugehen, dass zwei bis vier Lernende teilweise gravierende Probleme haben“ (Reusser et al., 2013, S. 38). Die Tatsache, dass im Kanton Zürich eine Gruppe von rund 20 Prozent aller Jugendlichen die obligatorische Schule unterqualifiziert abschliesst, lässt sich insofern auf die stark differenzierenden und separierenden strukturellen Eigenschaften des Schulsystems zurückführen, als die bei der Einschulung teilweise bestehenden erheblichen Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Primarschulzeit zunehmen (vgl. Moser & Angelone, 2011a, S. 49; 2011b, S. 9 f.). Der entstehende Schereneffekt setzt sich vermutlich auf der Sekundarstufe fort und wird dort durch die Einteilung in unterschiedliche leistungsbezogene Bildungsgänge (die Abteilungen A, B und C auf der Sekundarstufe sowie Gymnasium) verstärkt. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten durch die sukzessive Abschaffung der Sonderklassen B (Kleinklassen für lernschwache Schülerinnen und Schüler) in den Abteilungen der tieferen Niveaus ansammeln: „Die Sek-B-Klassen drohen zu verkappten Sonderklassen zu mutieren mit (teils) demotivierten Schülerinnen und Schülern, die von ‚billigeren‘ (Regel-)Lehrpersonen geführt werden“ (Reusser et al., 2013, S. 369). Genau dieselbe Argumentation führt die Schulleitung des Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ im Interview als Ursache für Absentismus an, weshalb das entsprechende, in Kapitel 7.2.2 bereits abgedruckte Zitat zu Illustrationszwecken nochmals angefügt wird:

Ich denke, wir haben durch das, dass wir jetzt eine integrative Schule sind – das heisst, es gibt keine Kleinklasse mehr, es gibt auch keine C-Klassen mehr auf der Oberstufe –, wir integrieren alles. Es ist natürlich die Schere extrem auseinandergegangen und das heisst auch, dass die Heterogenität mehr wird und dass es auch für einzelne Kinder von Anfang an schwierig wird – in der Schule und auch nach der Schule wird es für die schwierig, überhaupt einen regulären weiteren nächsten Schritt zu machen. [...] Das sind dann auch zum Teil Gründe, die zum Schwänzen führen – aber das ist jetzt immer ein bisschen fokussiert auf die schwächsten Schüler, wo am meisten Probleme haben.
(SZW)

Die Schulleitung der Schule SZW benennt somit ein Phänomen, dass dem wissenschaftlichen Referenzbericht zufolge in den Oberstufenschulen des Kantons Zürich generell wahrgenommen wird:

Aus der Sicht der Lehrpersonen nimmt die Belastung für die Lehrpersonen durch die integrative Schulreform zu. Die Klassenführung wird anspruchsvoller und es wird schwieriger, die Lehrplanziele zu erreichen. Integrative Schulung scheint in jenen Sekundar-

schulen gut zu funktionieren, in denen statt in Jahrgangsklassen in alters- und/oder niveaudurchmischten Lerngruppen unterrichtet wird. In gegliederten Sekundarschulen hingegen tragen die Lehrpersonen der tieferen Niveaus die Integrationslast. (Reusser et al., 2013, S. 368 f.)

Einzelfallspezifisch anzufügen gilt es in diesem Zusammenhang noch, dass die Schule SZW zum Zeitpunkt des Interviews noch ein letztes Mal in Jahrgangsklassen unterrichtete und im darauffolgenden neuen Schuljahr auf eine Beschulung in abteilungsübergreifenden Klassen umzustellen gedachte.

Doch nicht nur die „akademisch schwachen“, sondern auch die „akademisch starken“ hochbegabten Schülerinnen und Schüler sind von den Auswirkungen der Integration betroffen, wie aus dem Forschungsbericht hervorgeht: Je nach Definition des Begriffes „Hochbegabung“ gelten drei bis fünf Prozent aller Kinder und Jugendlichen als hochbegabt (vgl. educa.ch & Stiftung für Hochbegabte Kinder, 2011, S. 4) und infolge der Umsetzung des Integrationsauftrages zugleich auch als stärker gefährdet. Die Gefährdung solcher leistungsstarker, hochbegabter Schülerinnen und Schüler zeigt sich auch in der Absentismusforschung (vgl. Stamm, 2005).

1b) Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen

Bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit sozialen Benachteiligungen zeigt sich, dass deren Gefährdung durch die Umsetzung des Integrationsauftrags nochmals erhöht wird, da sie zumeist Schultypen mit Grundansprüchen (Sek B und Sek C) zugeteilt werden, die zu Sammelbecken für minderprivilegierte Schülerinnen und Schüler werden (vgl. Reusser et al., 2013, S. 368 f.).

1c) Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten

Bezogen auf die verhaltensauffälligen schulabsentismusgefährdeten Risikotypen zeigt sich, dass diese Gruppe im Zuge der Umsetzung des Integrationsauftrages einer besonderen Gefährdung ausgesetzt ist: „Ein grosses, ungelöstes Problem der integrativen Schulform ist aus der Sicht der Lehrpersonen der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern“ (Reusser et al., 2013, S. 374). Da diese Schülerinnen und Schüler den Unterricht oftmals massiv stören und entsprechend (zu) viele personelle Ressourcen binden, bezeichnen Lehrpersonen die Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler mitunter als nicht lohnenswert oder bewerten die Umsetzung der Integration als nicht vollumfänglich durchführbar: „Eine Teilintegration wäre realistisch, aber nicht eine vollkommene Integration!“ (Reusser et al., 2013, S. 358).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle somit Folgendes konstatiert werden: Die Ergebnisse der Konfrontation des Einzelfalles der vorliegenden Untersuchung (Schule SZW) mit

Forschungsbefunden aus demselben Untersuchungsfeld (Oberstufenschule in Stadt und Kanton Zürich) lassen zwei Schlüsse zu:

- 1) Es erscheint legitim, den in der vorliegenden Studie untersuchten Einzelfall SZW verallgemeinernd als Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ anzudenken und ihn dabei hinsichtlich des Umgangs mit Absentismus sogar als „Normalfall“ zu bezeichnen. Denn die Skepsis, die die Schulleitung der Schule SZW gegenüber der integrativen Schulform zum Ausdruck bringt, scheint keine Ausnahme zu sein, sondern in der Tat den „Normalfall“ in den Sekundarschulen des Kantons Zürichs abzubilden: „Für knapp die Hälfte der Lehrpersonen – vor allem für Lehrpersonen auf der Sekundarstufe – ist die Umsetzung der integrativen Schulform unter den gegebenen Voraussetzungen ... nicht machbar“ (Reusser et al., 2013, S. 359).
- 2) Dass auf Absentismus mit Aussonderung und Separation reagiert werden kann, ist spätestens seit den Befunden der deutschen Studie von von Freyberg und Wolff (2006) bekannt. Dass verstärkte Integrationsbemühungen umgekehrt aber auch ihrerseits zu Absentismus führen können, liess sich nun erstmals für das schweizerische Volksschulsystem nachweisen, das im internationalen Vergleich zu den stark und früh differenzierenden Systemen gehört (vgl. Eurydice, 2011). Da die oben stehenden Ausführungen gezeigt haben, dass die Umsetzung des Integrationsauftrages empirisch belegbare Auswirkungen für die Risikotypen von Schulabsentismus hat, kann somit ein letzter Problembereich formuliert werden:

Problembereich IV: *Durch die Umsetzung des Integrationsauftrags erhöht sich die Gefährdung für Schulabsentismus.*

10 Empfehlungen und pädagogische Konsequenzen

In diesem letzten Kapitel werden die zuvor im Diskussionskapitel identifizierten Problembereiche wieder aufgenommen und hinsichtlich möglicher Anpassungen und Korrekturen betrachtet, um auf dieser Grundlage schliesslich konkrete Empfehlungen für das Schulfeld formulieren zu können.

10.1 Problembereich I

Die erweiterte Gestaltungsautonomie der Einzelschule kann bezüglich der Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus“ im Schulfeld als relevanter Problembereich identifiziert werden.

Die grössere Autonomie, die die Einzelschule durch die Wende in der Steuerung erhielt, müsste mit einer erweiterten Rechenschaftslegung bezüglich der schulischen Aufgabe „Schulabsentismus“ verbunden werden. Diese Rechenschaftslegung müsste Zugang zu den Steuerungsmechanismen gewähren und eine steuerungsbezogene Diagnose ermöglichen. Eine solche Bestandsaufnahme böte die Voraussetzung, um allfällige Fehlsteuerungen erkennen und entsprechend korrigieren zu können. Diese Vorgehensweise könnte zur Rechtfertigung des Autonomiezuwachses der Einzelschulen beitragen. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die erste Empfehlung:

Empfehlung 1: Die Handlungs- und Gestaltungsspielräume, über die Schulen bei der Ausgestaltung der Aufgabe „Schulabsentismus“ verfügen, sollten mit einer inhaltlichen (steuerungstheoretischen) Rechenschaftslegung verknüpft werden: Schulen legen ihre elaborierten Konzepte der Strategien und Massnahmen zur Anwesenheitsförderung der Schülerinnen und Schüler einer aufsehenden Behörde vor.

Fehlsteuerungen sind, wie die Befunde zu den Problemfällen zeigen, immer mit der Schulleitung als Schlüsselfigur verbunden und auf folgende zwei Faktoren zurückzuführen: 1) auf eine mangelnde partizipative Kompetenz, die sich bei den Hilflosen konkret als Durchsetzungsschwäche und Strategielosigkeit manifestiert, bzw. 2) auf eine mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit der Initiierung von Schulentwicklungsprozessen bei den Unterlassern. An diesen Befund schliesst sich die Frage an, wie allfällige Korrekturen dieser Mängel aussehen könnten.

1) Mangelnde partizipative Kompetenz

Eine Antwort auf die Frage, wie ein Mangel an partizipativer Kompetenz konkret angegangen werden könnte, liefern sogenannte „mikropolitische Taktiken und Strategien“, die

bei der Führung einer Schule wirksam werden können und daher als Nächstes genauer betrachtet werden (vgl. Gieske-Roland, 2015, S. 33 ff.).

In neueren Schulentwicklungstheorien und -ansätzen wird das Führungshandeln von Schulleitungen unter mikropolitische Perspektive betrachtet. Der Vorteil dieser neuen Betrachtungsweise besteht laut Gieske-Roland (2015, S. 34) darin, dass sie – im Gegensatz zu Ansätzen, die Führung als technisch und rational auffassen – Führung als „im Wesentlichen eher nonrational, emotional und politisch“ begreift. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass organisationale Prozesse in der Regel nicht in rational geplanten Phasen ablaufen, sondern dass es immer unvorhersehbare und/oder nicht berücksichtigte Komponenten gibt. Zudem lenkt die mikropolitische Perspektive die Aufmerksamkeit auf das Vorhandensein unterschiedlicher Interessenperspektiven innerhalb einer Schuleinheit und geht davon aus, „dass Führung in der Schule in einem Spannungsfeld von Gruppen mit unterschiedlichen Interessen stattfindet und im Regelfall durch Verhandlungsprozesse, Koalitionen, Argumente und Machteinsatz bewältigt wird“ (Gieske-Roland, 2015, S. 34). Die mikropolitische Führungsperspektive eröffnet somit vielfältige Erklärungsmöglichkeiten für das „Spiel“ von Führung und Geführten und rückt dabei die Perspektive der Aushandlungsprozesse im Spannungsfeld von Individuum und Organisation in den Vordergrund. Weil Regeln, Pläne und Strategien in der Praxis fast nie exakt so umgesetzt werden können, wie sie ursprünglich konzipiert wurden, setzen die Akteurinnen und Akteure mikropolitische Strategien und Taktiken ein:

Akteure versuchen auf unkonventionelle und eigenmächtige Weise, legitime Organisationsziele zu erreichen, von denen sie sich auch persönlich etwas versprechen; zu diesem Zweck gehen sie verdeckt und informell vor und bauen Macht auf, um Problemlösungen zu erreichen, die ansonsten gefährdet werden. Sie setzen eine grosse Bandbreite von (gebilligten und missbilligten) Mitteln ein. (Neuberger, 2006, S. 17, zitiert nach Gieske-Roland, 2015, S. 37)

Der Einsatz mikropolitischer Taktiken stellt demzufolge keine ausserordentliche Begebenheit dar, sondern ist als alltägliche organisationale Realität anzusehen.

Mikropolitische Machtstrategien werden auch als Einflussstrategien und/oder Einflussstaktiken bezeichnet und beschreiben unter anderem gezielt eingesetzte Verhaltensweisen, die den Akteurinnen und Akteuren einer Organisation zur Verfügung stehen, um eigene Interessen und Ziele gegenüber anderen Personen durchzusetzen sowie die Rahmenbedingungen zu beeinflussen. Dabei wird zwischen rationalen, harten und weichen Strategien unterschieden (vgl. Neuberger, 2006), zu deren Wirksamkeit empirische Belege vorliegen. An Schulen, deren Schulleitung vorwiegend rationale Taktiken einsetzt (Vorhaben mit Plänen, gute Gründe, logische Argumentation, Informationen, Vorlegen fundierter Ausarbeitungen, Aufbau von Expertise etc.), zeigen sich Innovationsbereitschaft, Arbeits-

zufriedenheit, Partizipation und Commitment. Zudem werden die Schulleitungen als besonders durchsetzungsstark erlebt (Gieske, 2013). Bedienen sich Schulleitungen hingegen vorwiegend harter Strategien, stellt dies ein wenig förderliches Umfeld dar, in dem Innovationsbereitschaft, Arbeitszufriedenheit, Partizipation und Commitment entsprechend wenig ausgeprägt sind (Gieske, 2013). Zu den harten Strategien zählen unter anderem Drohen und Einschüchtern, Legitimation (auf eigene Autorität verweisen), Durchsetzung (kontrollieren, fordern, befehlen, deutlich werden etc.), Sanktionen (Nutzung der Positionsmacht, Personalbeurteilung in Aussicht stellen etc.) und Blockieren (falsch informieren, auch als Einfluss von „unten“ nach „oben“) (vgl. Kipnis, Schmidt & Wilkinson, 1980). Gleichwohl werden die Schulleitungen als wenig durchsetzungsfähig erlebt. Zu den weichen Taktiken schliesslich zählt einerseits das Bilden von Koalitionen (sich der Unterstützung anderer versichern, sich mit Gleichgesinnten zusammentun, Mitspracherechte einräumen). Andererseits geht die weiche Taktik des „Einschmeichelns“ oft mit konfliktvermeidendem Verhalten einher.

Betrachtet man den Typus der Unterlasser unter der mikropolitischen Führungsperspektive, so zeigt sich, dass diese Schulleitungen vorwiegend weiche Einflusstategien einsetzen und es ihnen auf diese Weise nicht gelingt, Schulabsentismus als neue Aufgabe von Schule zu etablieren. Im Gegensatz dazu greifen die Schulleitungen der Hilflosen vorwiegend auf harte Einflusstategien (fordern, befehlen, deutlich werden) zurück, doch auch sie erreichen nicht, dass Schulabsentismus von allen Akteurinnen und Akteuren in ihrem Schulhaus als neue Aufgabe von Schule erkannt wird, weshalb diese Aufgabe auch nicht angemessen bearbeitet wird. Die Schulleitungen der Problemfälle müssen daher vor allem darin befähigt werden, angemessenere mikropolitische Einflusstategien zu entwickeln. Denn wie der Vergleich mit den Anbindungsprofis und den Vernetzern zeigt, liegt der Schlüssel zum Erfolg im Einsatz von rationalen Einflusstategien (logische Argumentationen, fundierte Ausarbeitung von Plänen, mit Informationen arbeiten).

Im Falle der Hilflosen, die hinsichtlich der Veränderungskapazität eine „Transferschwäche“ aufweisen und denen es kaum gelingt, ihre persönliche Vision zu einer institutionellen Vision (Senge, 1996) zu machen, bestünde eine weitere gewichtige Bedingung für das Erlernen effektiver Strategien auch in der Erhöhung der „personal mastery“ (Senge, 1996), d.h. im Streben nach individueller Meisterschaft und im Entfalten eigener kreativer Kraft (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 14): Anstatt sich neueren Methoden gegenüber skeptisch zu verhalten, müssten sich diese Schulleitungen durch eine fortwährende eigene Weiterqualifizierung dazu befähigen, auch die Weiterentwicklung des kollektiv geteilten professionellen Wissens ihres Lehrteams voranzutreiben. Dabei sollte die Anregung zur Reflexion der Praxis im Mittelpunkt stehen, denn: „Je professioneller ein Kollegium reflektiert, so die Vermutung, desto häufiger werden Schwächen bewusst“ (Gieske-Roland,

2015, S. 47). Strategien für eine Professionalisierung von Lehrpersonen und Lehrteams durch Schulleitungshandeln können, wie Berkemeyer et al. (2015) in einer Analyse von 82 internationalen Forschungsarbeiten zur Professionalisierung von Lehrpersonen herausgearbeitet haben, an vier verschiedenen Bereichen ansetzen (vgl. Berkemeyer et al., 2015, S. 17 ff.):

- *Feedback* als Form der Leistungsrückmeldung an einzelne Lehrpersonen.
- *Mentoring* im Sinne einer spezifischen strukturierten Unterstützung von Lehrpersonen: Um besondere Herausforderungen des Alltags (wozu Schulabsentismus gehören könnte) besser bewältigen zu können, erhalten Lehrpersonen Hilfe, Beratung und die Möglichkeit zusätzlicher Schulungen.
- *Fortbildungen*, die folgende Merkmale aufweisen (vgl. Reusser et al., 2013, S. 207 f):
 - i) Fortbildungen müssen praxisnah, d.h. an der Schnittstelle zwischen praktischem Handeln und theoretischer Reflexion stattfinden. Lehrpersonen sollten sich durch Fortbildungen praktisch verwertbare Konzepte aneignen und diese anschliessend in ihre Unterrichtspraxis transferieren können; ii) Fortbildungen müssen sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, denn Kurzveranstaltung und ausschliesslich theoretische Impulse vermögen bestehende Handlungsrouinen und mentale Modelle nicht aufzubrechen; iii) die Weiterbildungsangebote sollten „on demand“ abgerufen werden können, nachdem der Bedarf (Professionalisierung im Bereich „Schulabsentismus“) geklärt ist und Entwicklungsziele formuliert worden sind.
- *Professionelle Lerngemeinschaften*, in denen Lehrkräfte gemeinsam von- und miteinander lernen.

Vergleicht man auch hier wieder die Professionalisierungsstrategien der erfolgreichen Anbindungsprofis und Vernetzer mit den ineffektiven Strategien der Hilflosen, so zeigt sich Folgendes: Im Gegensatz zu den Problemfällen ist es den beiden erfolgreichen Typen gelungen, eine effiziente Fortbildungskultur zu etablieren und den Aufbau einer professionellen Lehrarbeit in ihren Teams sicherzustellen. Die Hilflosen müssten dementsprechend sowohl durch die Vermittlung angemessener Professionalisierungsstrategien als auch durch die Aneignung rationaler Einflussstrategien dazu befähigt werden, an ihren Schulen in einem ersten Schritt eine effiziente Fortbildungs- und Zusammenarbeitskultur aufzubauen. Denn solange sich das Kollegium nur als additive Zusammensetzung einzelner pädagogischer Expertinnen und Experten ohne Weiterbildungsbedarf versteht (vgl. Reusser et al., 2013, S. 205), ist ein professioneller Umgang mit Schulabsentismus langfristig nicht gewährleistet. Daraus ergeben sich zwei weitere Empfehlungen:

Empfehlung 2: Schulleitungen müssen für einen besseren Umgang mit Schulabsentismus auf der mikropolitischen Ebene dazu befähigt werden, angemessene rationale Einflussstrategien zu entwickeln, mit deren Hilfe sie in der Lage sind, kooperative Arbeitsumwelten und Organisationsstrukturen zu schaffen, die das Offenlegen und Bearbeiten mentaler Modelle begünstigen.

Empfehlung 3: Ein professioneller Umgang mit Schulabsentismus muss auf der Personalebene durch die Etablierung einer effizienten Weiterbildungskultur und auf der Organisationsebene durch die Etablierung einer professionellen Zusammenarbeitskultur, in deren Mittelpunkt die Anregung zur Reflexion der Praxis steht, sichergestellt werden. Nur auf diese Weise kann eine unterstützende Haltung von Lehrpersonen gegenüber schulabsentenden Schülerinnen und Schülern erreicht werden.

2) Mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit der Initiierung von Schulentwicklungsprozessen

Die Frage danach, wie eine (bei den Unterlassern noch fehlende) Einsicht in die Notwendigkeit von Schulentwicklungsprozessen erreicht werden könnte, kann wiederum nur unter Verweis auf passende Qualifizierungsstrukturen und Weiterbildungsangebote für Schulleitungen beantwortet werden (vgl. Huber, 2015, S. 97 f.). Denn international vergleichende Erhebungen der Führungskräfteentwicklung zeigen, dass zum Beispiel die vorbereitende Ausbildung von Schulleitungen durchaus Einfluss auf deren Einstellungen hat, was angesichts der „entwicklungsfeindlichen“ Einstellung der Unterlasser sehr zuträglich wäre. Bezüglich der Ausbildung von Schulleitungen setzt sich immer mehr die Überzeugung durch, dass eine Qualifizierung zur (Weiter-)Entwicklung nicht als einmaliges Gesamtpaket absolviert werden kann, sondern als kontinuierliche Aufgabe angesehen werden muss, da nachhaltige Lernzuwächse und Verhaltensänderungen Zeit brauchen. Die Qualifizierung von Schulleitungen sollte daher in mehreren Teilqualifizierungen über den gesamten Berufszyklus verteilt stattfinden. Im besten Fall beginnt die Qualifizierung bereits vor der Übernahme der Schulleitungsposition und kann danach in Form eines modularen Bausteinsystems absolviert werden. In diesem Modus könnte die Ausbildung zudem je nach vorhandenem Aus- und Fortbildungsbedürfnis und je nach Bedarf der Einzelschule individuell angepasst werden. Aus diesen Überlegungen ergibt sich die folgende Empfehlung:

Empfehlung 4: *Der professionelle Umgang mit der pädagogischen Aufgabe „Schulabsentismus“ muss durch geeignete Qualifizierungsangebote für Schulleitungen gewährleistet werden. Denn wirksames schulabsentismusverminderndes Handeln kann nur von Schulleitungen ausgehen, die durch eine kontinuierliche Aus- und Weiterbildung über Kompetenzen verfügen, mit denen sie neue Aufgaben von Schule erkennen, und die diese Aufgaben auch umsetzen wollen.*

Abschliessend kann zu Problembereich I festgehalten werden, dass mit den ersten vier Empfehlungen Korrekturmöglichkeiten formuliert wurden, mit deren Hilfe den nicht intendierten Wirkungen, die im Zusammenhang mit der erweiterten Gestaltungsautonomie der Einzelschule einhergehen können, entgegengewirkt werden könnte.

10.2 Problembereich II

Da die Schulen auf Schulebene nicht über formbezogen differenzierte statistische Daten zu Absentismus verfügen, können sie Veränderungen und Entwicklungen des Absentismusverhaltens an ihren Schulen nicht beobachten und somit auch ihre Handlungen nicht überprüfen.

Korrekturen in diesem Bereich können nur durch wesentliche Veränderungen im Monitoringsystem erfolgen, woraus sich die folgende konkrete Empfehlung ergibt:

Empfehlung 5: *Das Monitoringsystem von Schulen zur Dokumentation des Absentismusverhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler muss erweitert und differenziert werden. Schulen müssen eine Erfassung der Absentismuszahlen ihrer Schülerinnen und Schüler auf Schulebene etablieren, auf deren Grundlage sie ein „Tracking“ des Absentismusverhaltens durchführen können. Durch die Beobachtung der Entwicklung über mehrere Jahre hinweg können schulspezifische Verursachungsfaktoren für Absentismus von Schülerinnen und Schülern besser erfasst und korrigiert werden. Eine zusätzliche Differenzierung bezüglich der Formen von Schulabsentismus kann zudem bedeutend dazu beitragen, die schuleigene Diagnose zu präzisieren.*

Mit der in Empfehlung 5 formulierten Massnahme könnte an allen Schulen eine bedeutende Verbesserung im Umgang mit Schulabsentismus eingeleitet werden, da die Evaluation und die Vergewisserung des eigenen Handelns als ausschlaggebend für den Erfolg einer (zukünftigen) Handlung anzusehen sind. Was die Etablierung von datengestützten handlungsleitenden Umgangsweisen betrifft, kann davon ausgegangen werden, dass diese Forderung relativ einfach umgesetzt werden könnte. Denn mit der Einführung von Computersystemen, mit denen die Anwesenheiten auf Klassenebene bzw. zumindest auf Schülerebene erfasst werden, wurde ein systematisches Monitoring in den Schulen schon

eingeleitet. Rein technisch gesehen wären Klassen und Schulen mithilfe solcher Systeme in der Lage, die bereits vorliegenden Daten noch weiter zu differenzieren und systematisch zusammenzufassen. Zurzeit werden diese Möglichkeiten jedoch noch zu wenig genutzt und vereinzelt vielleicht bereits gesammelte Daten werden in der Regel brach liegen gelassen. Es müssten daher vermehrt Anstrengungen unternommen werden, die auf eine effektivere Nutzung und Auswertung der statistischen Daten abzielen.

10.3 Problembereich III

Dem Phänomen „Absentismus von Lehrpersonen“ müsste in Schulforschung und Schulevaluation weit mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, als dies bis anhin der Fall ist. Dabei wäre es angezeigt, den Zusammenhang zwischen dem schulabsententen Verhalten von Lehrpersonen und dem schulabsententen Verhalten von Schülerinnen und Schülern systematisch zu erforschen, weil dazwischen eine Verbindung zu bestehen scheint, die sowohl zu gegenseitiger positiver als auch zu gegenseitiger negativer Beeinflussung führen kann.

Bereits die Harvard-Studie (vgl. Miller et al., 2007, S. 14) stellte Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern in einen Zusammenhang mit der Anwesenheitskultur einer Schule und zeigte auf, dass das Absentismusverhalten von Lehrpersonen dadurch beeinflusst wird, wie verlässlich die Einhaltung von Schulnormen von der Schulleitung durchgesetzt wird. Empirisch erwiesen ist diesbezüglich, dass eine verpflichtende telefonische Abmeldung bei Krankheit die Abwesenheitsraten zu dezimieren vermag. Dass eine von der Schulleitung persönlich eingeforderte Einhaltung von Anwesenheitsnormen durch Telefongespräche Erfolg zeigt, lassen auch die Daten der vorliegenden Untersuchung erkennen: Die Optimalfälle erkennen einen Zusammenhang zwischen dem Absentismus der Schülerinnen und Schüler und dem Absentismus der Lehrpersonen und wenden daher bei Absenzen diejenigen Mechanismen des Hinschauens, Kontrollierens und Nachfragens, die bei den Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden, auch bei ihren Lehrpersonen an. Auf diese Weise verfolgen sie ganz gezielt die Strategie, dass die Lehrpersonen dieses Verhalten, das sie an sich selbst erleben, in der Folge auf den Umgang mit ihren Schülerinnen und Schüler übertragen. Ausser durch verstärkte Kontrollen kann das Abwesenheitsverhalten von Lehrpersonen auch durch die Schaffung von Anreizen und Anerkennung (Bonus für wenige Fehltage) gesenkt werden (vgl. Miller et al., 2007, S. 24).

Aus den Daten der vorliegenden Untersuchung geht noch ein zweiter Hinweis zum Absentismus von Lehrerinnen und Lehrern hervor: Da dieses Phänomen bei den entwicklungsorientierten Typen nicht auftritt, scheint ein weiterer Erfolgsschlüssel für die Verminderung von Lehrpersonenabsentismus vor allem auf der Ebene der Initiierung von Schul-

prozessen zu liegen. Das Einbinden in partizipative Prozesse fördert die Identifikation der Lehrpersonen mit ihrer Schule. Diese Erkenntnisse zusammenfassend ergibt sich für Problembereich III die folgende Empfehlung:

Empfehlung 6: *Das Monitoringsystem von Schulen zur Dokumentation des Absentismusverhaltens ihrer Lehrerinnen und Lehrer muss erweitert und differenziert werden. Schulen müssen eine Erfassung der Absentismuszahlen ihrer Lehrpersonen auf Schulebene etablieren, auf deren Grundlage sie ein „Tracking“ des Absentismusverhaltens durchführen können. Durch die Beobachtung der Entwicklung über mehrere Jahre hinweg können schulspezifische Verursachungsfaktoren für Absentismus besser erfasst und korrigiert werden. Zudem kann die Anwesenheitsquote von Lehrpersonen durch verstärkte Kontrollen, Schaffung von Anreizen, Anerkennung von verlässlicher Anwesenheit und Einbindung von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprozesse erhöht werden.*

10.4 Problembereich IV

Durch die Umsetzung des Integrationsauftrags erhöht sich die Gefährdung für Schulabsentismus.

Um in diesem Problembereich mögliche Veränderungen vornehmen zu können, müssen zuallererst alle schulischen Akteurinnen und Akteure für diesen Zusammenhang sensibilisiert werden. Erst danach können allfällige Anpassungen und Korrekturen erfolgen, die auf allen drei Ebenen des Bildungssystems ansetzen müssten, nämlich 1) auf der Makroebene, 2) auf der Mesoebene und 3) auf der Mikroebene.

1) Anpassungen auf der Makroebene

Wie die Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen, verfügen die in der Absentismusprophylaxe erfolgreichen Typen gleichzeitig immer auch über eine hohe Integrationsorientierung, die sie mit vielen Anstrengungen umsetzen. Im Rahmen einer intensiven Schulentwicklung haben sie in drei Bereichen unterschiedliche schulinterne Massnahmen erarbeitet, mit denen es ihnen zu grossen Teilen gelingt, den Integrationsauftrag umzusetzen (vgl. dazu Kapitel 7.1.1.3):

- *Strukturelle Massnahmen:* Kombination von A- und B- Klassen, abteilungsübergreifender Unterricht.
- *Haltungsbezogene Massnahmen:* Orientierung an individuellen Stärken und Ressourcen bei der Schulung der Schülerinnen und Schüler.
- *Akteursbezogene Massnahmen:* Gründung von unterstützenden Allianzen mit Eltern und anderen Disziplinen.

Die Anbindungsprofis zeichnen sich dadurch aus, dass sie es besonders gut verstehen, Gestaltungsräume, die sich ihnen aufgrund ihrer Autonomie eröffnen, zu identifizieren und für die Umsetzung des Integrationsauftrages zu nutzen, zum Beispiel durch die Schaffung spezieller individueller Lernsettings. Dabei überschreiten die Schulen die Grenzen der fixen Personal- und Lektionenzuweisungen. Stattdessen errichten sie einen Stellen- bzw. Lektionenpool, über den sie situationsspezifisch verfügen können und der sie in die Lage versetzt, flexibler auf schulspezifische Bedürfnisse zu reagieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese Schulen hinsichtlich der Gelingensbedingungen von Integration und Absentismusprophylaxe über sehr viel Wissen und auch über Techniken der Wissensimplementation verfügen, die sie in ihren eigenen Schulhäusern einsetzen. Im Vergleich zu anderen Schulen, die sowohl bei der Absentismusprophylaxe als auch bei der Integration noch am Anfang stehen, können diese Schulen über viele positive Erfahrungen berichten. Durch die Kommunikation solcher Erfolgserfahrungen könnten andere Schulen, die in diesem Bereich bislang Misserfolge erzielt haben, neugierig gemacht werden. Zu diesem Zweck könnten die Anbindungsprofis beispielsweise damit beauftragt werden, Beratungsfunktionen für andere Schulen zu übernehmen. Wie die Daten zeigen, haben dies einzelne Schulen in gewissen Bereichen bereits getan und beispielsweise ihre Entwicklungsergebnisse im Kanton verteilt (LNS), was allerdings einen immensen Aufwand mit sich bringt. Damit sich solche Schulen auch in Zukunft nicht davor scheuen, einen grossen Aufwand zu betreiben und solche Projekte in Angriff zu nehmen, sollten solche Beratungsleistungen entgeltlich erfolgen. Aus diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden zwei Empfehlungen:²⁴

Empfehlung 7: *Für Good-Practice-Schulen sollten (monetäre) Anreize geschaffen werden, die sie dabei unterstützen, ihr durch langjährige Schulentwicklung gewonnenes Know-how an andere Schulen, die hinsichtlich der Aufgabe „Schulabsentismus“ noch am Anfang stehen, weiterzugeben.*

Empfehlung 8: *Ressourcenzuweisungen von der Makroebene an die Mesoebene der Einzelschule via Pool-Lösungen: Schulen sollte vermehrt die Möglichkeit zugestanden werden, eigene schulspezifische Massnahmen zu entwickeln.*

Wie aus den Daten der vorliegenden Untersuchung hervorgeht, zeigen sich auch an den erfolgreichen Schulen mit den elaboriertesten Integrationsstrategien partielle Grenzen für einzelne gefährdete Schülerinnen und Schüler, da auch die Good-Practice-Schulen der

²⁴ Die Empfehlungen 7, 8 und 9 wurden in Anlehnung an Empfehlungen, die aus dem wissenschaftlichen Bericht von Reusser et al. (2013) hervorgingen, formuliert und für Schulabsentismus konkretisiert.

Anbindungsprofis nicht ohne temporäre Auslagerungen auskommen. Angesichts der Tatsache, dass ausschliesslich Schulen mit niedrigem Sozialindex zu den Anbindungsprofis gehören, kann angenommen werden, dass diese Schulen eher über genügende Ressourcen verfügen, um sich in Time-out-Plätze einzukaufen (LZO) oder eigene Time-out-Plätze zu schaffen (SZM, SZR, LNS). Weil aber bei Weitem nicht alle Schulen im Kanton Zürich im selben Umfang über Ressourcen verfügen, sollte das Makrosystem auch diesen weniger privilegierten Schulen vermehrt Time-out-Plätze zur Verfügung stellen. Daraus ergibt sich folgende nächste Empfehlung:

Empfehlung 9: *Für einen erfolgreichen Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern auf der Mesoebene müssten parallel dazu auf der Makroebene mehr Time-out-Plätze geschaffen werden.*

Wie die Daten der vorliegenden Untersuchung zeigen, können Time-out-Plätze ein durchaus angemessenes Mittel darstellen, um Schulabbrüche zu verhindern. Dies ist allerdings nur dann der Fall, wenn diese Massnahme nach dem Vorbild der Anbindungsprofis sinnvoll eingesetzt wird und es gelingt, die Auslagerungen für die Schülerinnen und Schüler gewinnbringend zu gestalten. Die Anbindungsprofis sehen in Time-out-Plätzen keine endgültigen, sondern nur vorübergehende Lösungen. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass die Schulen auch bei einer temporären Auslagerung ihre Verantwortung für die betreffenden Schülerinnen und Schüler nie ganz abgeben und bestrebt sind, deren Lern- und Entwicklungsprozess im Auge zu behalten: Der Lernprozess, der durch eine Time-out-Platzierung erfolgt, gilt erst als abgeschlossen, wenn er auch nach der Rückkehr in die Stammklasse Bestand hat und nachgewiesen werden kann. Damit Letzteres möglich wird, leiten die Anbindungsprofis ein Time-out frühzeitig in die Wege und verbinden damit einen präventiven, persönlichkeitsunterstützenden Charakter. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit des Lernprozesses werden Mitschülerinnen und Mitschüler beigezogen, die den Rückkehrenden dabei helfen, ihre Lernziele nicht aus den Augen zu verlieren. Aus der Art und Weise, wie Anbindungsprofis Time-out-Plätze nutzen, ergibt sich die nächste Empfehlung:

Empfehlung 10: *Damit temporäre Auslagerungen in Time-out-Plätze im Sinne der Verhinderung eines Schulabbruches als erfolgreich angesehen werden können, müssen sie frühzeitig erfolgen und präventiven Charakter haben. Oberstes Ziel muss dabei stets die erfolgreiche Reintegration in die Stammklasse sein. Die Rückkehr muss proaktiv gestaltet werden, wobei auch das Potenzial der Peer-Group als unterstützende Ressource genutzt werden sollte.*

2) Anpassungen auf der Mesoebene

Der wichtigste Anpassung bzw. Korrektur, die auf der Mesoebene vom Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler (sowie von allen Schulen, die Mühe mit der Umsetzung des Integrationsauftrages bekunden) vorgenommen werden muss, ist eine *Haltingsänderung* gegenüber denjenigen Schülerinnen und Schülern, die in irgendeiner Art und Weise von der Norm abweichen. Anstatt sich für die Schaffung ausserschulischer Einrichtungen zu engagieren, in die Risikoschülerinnen und Risikoschüler endgültig ausgelagert werden können, müsste dieser Typus seine Arbeitsenergie dafür einsetzen, innerschulische Formen der Unterstützung zu entwickeln, mit deren Hilfe es gelingt, auch die schwierigen Schülerinnen und Schüler im Felde zu halten. Eine sehr geeignete Form zur Etablierung solcher Unterstützung stellt beispielsweise die „Einzelfallhilfe für schulabsentismusgefährdete Schülerinnen und Schüler“ dar, wie sie von Ricking (2014) für die Sekundarstufe beschrieben wird (vgl. Ricking, 2014, S. 107 ff.). Im Wesentlichen geht es dabei darum, an Schulen einen Förderprozess für schulabsente Schülerinnen und Schüler zu etablieren, der sicherstellt, dass sie professionelle Unterstützung erhalten. Speziell darauf geachtet wird dabei, dass die „Eigenart“ des jeweils individuellen Falles durch eine systematische Herangehensweise erfasst wird und die Verhältnismässigkeit zwischen der problematischen Situation und der darauf bezogenen Reaktion gewährleistet bleibt. Durch diese Einzelfallhilfe soll sichergestellt werden, dass alle infrage kommenden erzieherischen Massnahmen in Erwägung gezogen werden, bevor zu rechtlichen Zwangsmassnahmen gegriffen wird. Konkret erfolgt die Arbeit am Einzelfall in sieben Handlungsschritten:

- *Schritt 1:* Im Rahmen von Vorklärlungen wird sichergestellt, dass eine schulinterne Person die Fallführung übernimmt.
- *Schritt 2:* Die Gründe und Bedingungen des schulabsenten Verhaltens werden geklärt, indem es möglichst genau erfasst und beschrieben wird. Zu diesem Zweck wird auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern erhoben.
- *Schritt 3:* In diesem sehr anspruchsvollen Abschnitt des Verfahrens erfolgt die Urteilsbildung über den individuellen Fall. Um zu einer möglichst objektiven Einschätzung des Falles zu gelangen, wird der diagnostische Prozess im Team vorgenommen.
- *Schritt 4:* Es werden Massnahmen erarbeitet, die so ausgewählt werden, dass sie es der betreffenden Schülerin bzw. dem betreffenden Schüler ermöglichen, sich dem gewünschten Zielverhalten wieder zu nähern.
- *Schritt 5:* Der Förderplan wird umgesetzt. Dabei werden Entwicklungen, Fortschritte und Rückschläge fortwährend dokumentiert, damit für alle am Prozess beteiligten Personen stets Transparenz gegeben ist.

- *Schritt 6:* In diesem Zeitraum passiert die eigentliche systematische Umsetzung der Einzelfallhilfe. Da Schulabsentismus zumeist als sehr verfestigtes Verhaltensmuster in Erscheinung tritt, verlangt dieser Schritt von allen Beteiligten viel Durchhaltevermögen und Geduld. Der vorab erstellte Förderplan hilft dabei, die Ziele der Umsetzung im Auge zu behalten.
- *Schritt 7:* Die Entwicklungsfortschritte der Schülerin bzw. des Schülers werden prozessbegleitend evaluiert und gegebenenfalls angepasst.

Dieser Förderprozess stellt ein angemessenes Instrument für die Unterstützung von Risikoschülerinnen und Risikoschülern dar und stellt ein erfolgversprechendes Gegenmodell zur Auslagerungstendenz des Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ dar. Aber auch für die Hilflosen, die im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern sehr plan- und strategielos wirken, sowie für die Unterlasser, die in keinem Bereich über systematisierte Instrumente verfügen, ist dieser Handlungsplan sehr empfehlenswert. Den Anbindungsprofis und den Vernetzern wiederum, die dank ihrer systematischen Vorgehensweisen am ehesten über festgelegte Prozesse im Umgang mit Risikoschülerinnen und Risikoschülern verfügen, kann dieser Plan dabei helfen, ihre Ansätze noch weiter zu optimieren. In der Summe ergibt sich daraus für alle mit Schulabsentismus konfrontierten Schulen die folgende Empfehlung:

Empfehlung 11: *Für eine optimale Umgangsweise mit den Hauptgefährdungstypen für Schulabsentismus (Risikotypen) empfiehlt sich ein systematisches und für alle Beteiligten nachvollziehbares Vorgehen im Sinne des Konzepts der Einzelfallhilfe.*

Auch in der Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen müsste der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ einen grundlegenden Haltungswechsel vornehmen. Denn um auch Schülerinnen und Schüler mit massiven Problemen – wozu auch Schulabsentismus gehört – im Felde halten zu können, müsste es darum gehen, mit anderen Disziplinen primär „kooperative Hilfe“ (vgl. Ricking, 2014, S. 119) zu leisten. Nach dem Vorbild der Anbindungsprofis und der Vernetzer sollte die Schule dabei fallführend und hauptverantwortlich für die betreffenden Schülerinnen und Schüler bleiben. Schulpsychologischer Dienst oder Kinder- und Jugendpsychiatrie können für die Diagnostik und die Beratung von Einzelfällen herangezogen werden. In Kooperationen mit der (Schul-)Sozialarbeit ginge es demgegenüber darum, familienunterstützende Interventionen einzufädeln. Durch Zusammenarbeit der Schulen mit Betrieben – wie dies bei den Anbindungsprofis und den Vernetzern der Fall ist – könnte der Übergang von der Schule in den Beruf für gefährdete Schülerinnen und Schüler erleichtert werden. Wichtig ist bei all diesen unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit, dass die Schulen die Fachpersonen aus anderen Disziplinen beim Versuch, die Schülerinnen und Schüler in der Schule

zu halten, als gleichwertige Partnerinnen und Partner betrachten. Daraus ergibt sich die folgende Empfehlung:

Empfehlung 12: *Durch die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen sollten Formen kooperativer Hilfe errichtet werden, die das Ziel verfolgen, Schülerinnen und Schüler bis zu ihrem Schulabschluss im Feld zu halten.*

Auch bezüglich der Zusammenarbeit mit den Eltern schulabsenter Kinder zeigt sich beim Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler, dass ein Haltungswechsel notwendig wäre, weil sich bei diesem Typus die aus der Schulabsentismusforschung bekannten destruktiven Formen der Elternzusammenarbeit zeigen: Die Beziehung zwischen Schule und Eltern reduziert sich ziemlich schnell auf gegenseitige Schuldzuschreibung, Delegation von Verantwortung und Vorwürfe (vgl. von Freyberg & Wolff, 2006, S. 64). Der Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler müsste sich daher primär um die Etablierung von Kommunikationsformen bemühen, die ohne Schuldzuweisungen auskommen. Dafür müssten die Eltern im Falle von Schulabsentismus viel früher in den Förderprozess eingebunden werden. Danach ginge es darum, mit den Eltern gemeinsam Verantwortung für die betreffenden Schülerinnen und Schüler zu übernehmen und nach individuellen Lösungen zu suchen, anstatt sie als Instanz zu betrachten, an die die Verantwortung nach der erfolglosen Ausschöpfung aller schulischen Massnahmen abgetreten werden kann. Aus dieser Überlegung folgt die nächste Empfehlung:

Empfehlung 13: *Mittels einer Intensivierung der Elternarbeit sollten Schulen versuchen, bindungs- und haltfähiger zu werden.*

3) Anpassungen auf der Mikroebene (Ebene des Unterrichts)

Die Ergebnisse der Schulabsentismusforschung zeigen für den Bereich „Lehren und Lernen“ (vgl. Kapitel 4.2.4), dass der Unterricht für alle vier Risikotypen (vgl. Kapitel 4.2.3) so gestaltet werden muss, dass Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kognitiven und individuellen Lernvoraussetzungen auf jeweils individuellem Wege gemeinsam beschult werden können. Die Anforderungen an die Gestaltung eines erfolgreichen inklusiven Unterrichts sehen aus der Perspektive der Integrationsforschung wie folgt aus (vgl. Sliwka, 2014, S. 338 ff.): Die Konstruktion der „normalen“ Durchschnittsschülerin bzw. des „normalen“ Durchschnittsschülers muss fallengelassen werden. Stattdessen müssen die individuellen Lernvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler diagnostisch erhoben werden, wobei sich die Diagnostik (wie auch die darauffolgende Förderung) am Kompetenzmodell des Schulsystems orientieren sollte. Auf der Grundlage einer datengestützten Diagnose werden individuelle Förderpläne erstellt, die laufend überprüft und modifiziert werden müssen. An Besprechungen zur weiteren Lernentwicklung nehmen sowohl die

Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern teil. Leistungsrückmeldungen ergeben sich aus einer Kombination aus kriterialer, individueller und sozialer Bezugsnorm. Um diese Umstellung meistern zu können, bedarf es eines Paradigmenwechsels von der Defizit- zur Ressourcenorientierung und somit einer Ausrichtung des pädagogisch-didaktischen Blickes auf die Potenziale und das Können der Schülerinnen und Schüler (vgl. de Boer, 2014, S. 137).

Um für allen Schülerinnen und Schülern passgenaue Lerngelegenheiten anbieten zu können, müssen Lernumgebungen geschaffen werden, die (vgl. Sliwka, 2014, S. 344 ff.)

- Vorerfahrungen und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen;
- Schülerinnen und Schülern metakognitive Lernprozesse ermöglichen;
- Motivation und Emotion als treibende Kräfte von Lernprozessen anerkennen;
- Lernen auch als sozialen Prozess organisieren;
- von Schülerinnen und Schülern Leistungen in ihrer individuellen Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978) erwarten;
- eine Vernetzung von Wissensgebieten und Lebenswelt vornehmen.

Auch aus dem wissenschaftlichen Bericht über die Umsetzung des Integrationsauftrages im Kanton Zürich (Reusser et al., 2013) resultierten vergleichbare Forderungen an die Gestaltung des Unterrichts, wie der folgende Auszug zeigt:

Letztendlich läuft es darauf hinaus, ob sich Lehrpersonen am Durchschnittsschüler orientieren und Abweichungen von diesem Durchschnitt als Störung empfinden, oder ob sie Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe akzeptieren und versuchen, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen gerecht zu werden – soweit dies die Bedingungen zulassen. (Reusser et al., 2013, S. 196)

Was lässt sich nun aus diesem Vergleich schliessen? Sowohl den Schwierigkeiten, die sich durch den Integrationsauftrag ergeben, als auch der Gefährdung, die für die schulabsententen Risikotypen besteht, kann durch *dieselben* Massnahmen auf der Unterrichtsebene entgegengewirkt werden. Die Forderungen, die sich für einen absentismusvermindernden Unterricht ergeben, sind die Gleichen, wie diejenigen, die auch für die Einlösung eines inklusiven Unterrichts gelten: Inklusiver bzw. schulabsentismusvermindernder Unterricht gelingt dann, wenn Schulen eine Unterrichtsentwicklung betreiben, die sich konsequent am Lern- und Entwicklungsstand der einzelnen individuellen Schülerin und des einzelnen individuellen Schülers ausrichtet. Diese perspektivische Verschiebung von der Orientierung an den Durchschnittsschülerinnen und Durchschnittsschülern hin zu Unterricht im Sinne von individueller Förderung und Inklusion kommt einem Paradigmenwechsel gleich und stellt gegenwärtig eine grosse Herausforderung oder auch Überforderung für Schulen

und Lehrpersonen dar. Die Schwierigkeiten sind auf der Sekundarstufe (vgl. Reusser et al., 2013) um einiges grösser als auf der Primarstufe, weil das Leitbild der Homogenität hier eine besonders lange und dominante Tradition hat (vgl. Sliwka, 2014, S. 336). In der vorliegenden Untersuchung zeugt der Typus „Delegierer der Risikoschülerinnen und Risikoschüler“ von den mit diesem Paradigmenwechsel verbundenen Schwierigkeiten. Schulen können diese Herausforderung jedoch erfolgreich angehen, indem sie sich an den Prinzipien orientieren, die zur erfolgreichen Umsetzung eines inklusiven Unterrichts beitragen. Dies führt zur nächsten Empfehlung:

Empfehlung 14: *Die Prävention von Schulabsentismus muss auch auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung angegangen werden. Unterricht, der Schulabsentismus erfolgreich zu vermindern mag, orientiert sich an den Prinzipien einer inklusiven Didaktik.*

Für die erfolgreiche Umsetzung eines inklusiven Unterrichts reicht Unterrichtsentwicklung allein jedoch nicht aus. Ebenfalls notwendig sind diesbezüglich ergänzende Begleitmassnahmen auf der Personalebene. Um ihren Unterricht aus der Perspektive der individuellen Förderung und Inklusion gestalten zu können, müssen Lehrpersonen in den folgenden neuen Kompetenzbereichen befähigt werden (vgl. Greiten, 2014, S. 114 ff.):

- Kompetenz der Differenzierung (Materialien, Texte, Themen, Sozialformen etc.);
- Kompetenz der Diagnostik;
- Kompetenz der Materialentwicklung;
- Kompetenz der Integration: Gewöhnung der Schülerinnen und Schüler daran, dass alle etwas anderes machen;
- Kompetenz des Agierens in der Komplexität;
- Befähigung zur Teamarbeit.

Daraus ergibt sich die letzte Empfehlung für einen erfolgreichen Umgang mit Schulabsentismus:

Empfehlung 15: *Die Befähigung der Lehrpersonen zur Gestaltung einer inklusiven Didaktik muss auf der Personalebene durch entsprechende Massnahmen begleitet werden.*

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 (2), 87–107.

ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R. & KABBINI, N. S. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103 (5), 760–822.

ALLENSWORTH, E. M. & EASTON, J. Q. (2005). *The on-track indicator as a predictor of high school graduation*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

ALLENSWORTH, E. M. & EASTON, J. Q. (2007). *What matters for staying on-track and graduating in Chicago public high schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

ALTRICHTER, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. (S. 21-63). Wiesbaden: Springer Verlag.

ALTRICHTER, H. & SALZGEBER, S. (1996). Zur Mikropolitik schulischer Innovation. In H. Altrichter & Posch, P. (Hrsg.), *Mikropolitik der Schulentwicklung*. (S. 96-206). Innsbruck: StudienVerlag.

APPLETON, J., CHRISTENSON, S., KIM, D. & RESCHLEY, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 427–445.

ARCHAMBAULT, I., JANOSZ, M., FALLU J.-S. & PAGANI, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32 (3), 651–670.

ARCHER, L. & YAMASHITA, H. (2003). ‚Knowing their limits‘? Identities, inequalities and inner city school leavers' post-16 aspirations. *Journal of Education Policy*, 18 (1), 53–69.

ASTONE, M. N. & MCLANAHAN, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56 (3), 309–320.

BACHMAN, J. G., O'MALLEY, P. M. & JOHNSTON, J. (1978). *Adolescence to adulthood: Changes and stability in the lives of young men*. Ann Arbor: University of Michigan, Institute for Social Research.

BAIER, D. (2012). Die Schulumwelt als Einflussfaktor des Schulschwänzens. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 37–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BAKER, J. A., TERRY, T., BRIDGER, R. & WINSOR, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review* 26 (4), 586–602.

BALFANZ, R. & LEGTERS, N. (2004). *Locating the dropout crisis: Which high schools produce the nation's dropouts? Where are they located? Who attends them?* Baltimore: Center for Social Organization of Schools, John Hopkins University.

BALLOU, D. (1996). *The condition of urban school finance: efficient resource allocation in urban schools*. Washington: National Center for Education Statistics.

BAUER, P. (2006). Schule und Familie – Reflexion zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In P. Bauer & E. J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft* (S. 107–128). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

BEEKHOVEN, S. & DEKKERS, H. (2005). The influence of participation, identification, and parental resources on the early school leaving of boys in the lower educational track. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 195–207.

BELLMANN, J. & WEIß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 286–308.

- BERKEMEYER, J., BERKEMEYER, N. & SCHWIKAL, A. (2015).** Lernen als Leitbild. Internationale Erfahrungen zum Schulleitungshandeln im Kontext von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 12–32). Weinheim: Beltz Juventa.
- BERNER, H., FRAEFEL, U. & ZUMSTEG, B. (2011).** *Didaktisch handeln und denken 1. Fokus angeleitetes Lernen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- BLAZER, C. (2011).** Chronic Absenteeism In The Elementary Grades. *Information Capsule*, 1009, 1–19.
- BLUM, H. & BECK, D. (2012).** *No Blame Approach: Mobbing-Intervention in der Schule. Praxishandbuch* (3., überarbeitete Auflage). Köln: fairaend.
- BÖNSCH, M. (2006).** *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule: Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Braunschweig: Westermann.
- BONSEN, M., VON DER GATHEN, J., IGLHAUT, C. & PFEIFFER, H. (2002).** *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- BOS, K. T.J., RUIJTERS, A. M. & VISSCHER, A. J. (1992).** Absenteeism in Secondary Education. *British Educational Research Journal*, 18 (4), 381–395.
- BOST, L. W. & RICCOMINI, P. J. (2006).** Effective Instruction. An Inconspicuous Strategy for Dropout Prevention. *Remedial and Special Education*, 27 (5), 301–311.
- BOTTOMS, G. (2002).** *Raising the Achievement of Low-Performing Students: What High Schools Can Do*. Washington: US Department of Education, Office of Vocational and Adult Education.
- BOURDIEU, P. (1983).** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband Nr. 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- BOWDITCH, CH. (1993).** Getting Rid of Troublemakers: High School Disciplinary Procedures and the Production of Dropouts. *Social Problems*, 40 (4), 493–509.
- BRAUN, D. (2001).** Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In E. Stölting & U. Schimank (Hrsg.), *Die Krise der Universitäten*. (Leviathan Sonderheft 20) (S. 243–262). Wiesbaden.
- BRAUN, K.-H. (2002).** Schulverweigerung – eine Herausforderung für die pädagogische und soziale Qualitätsentwicklung der Regelschule. In S. Titus & St. Uhlig (Hrsg.), *Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder* (S. 21–42). Opladen: Leske + Budrich.
- BRIDGELAND, J. M., DILULIO, J. J. JR. & BURKE MORISON, K. (2006).** *The Silent Epidemic: Perspectives on High School Dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- BRYK, A. S., LEE, V. A. & HOLLAND, P. B. (1993).** *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRYK, A. S. & THUM, Y. M. (1989).** The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 353–383.
- BUFF, A. (2011).** Motivation und lernbezogene Emotionen nach sechs Jahren Primarstufe in Mathematik und Deutsch. In U. Moser, A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 83–97). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- BURGESS, S., GARDINER, K. & PROPPER, C. (2002).** *The Economic Determinants of Truancy* (CASEpaper 61). London: London School of Economics, Centre of Analysis of Social Exclusion.

- CARBONARO, W. J. (1998).** A little help from my friend's parents: intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71 (4), 295–313.
- CHADWICK-JONES, J. K., NICHOLSON, N. & BROWN, C. (1982).** *Social psychology of absenteeism*. New York: Praeger.
- CHANG, H. N. & ROMERO, M. (2008).** *Present, Engaged, and Accounted For: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades*. New York: National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health at Columbia University.
- CHRISTE, G. & FÜLBIER, P. (2001).** SchulverweigerInnen und AusbildungsabbrecherInnen. In P. Fülbi & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte, Grundlage, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation* (S. 534–548). Münster: Votum.
- COLEMAN, J. S. (1988).** Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94 (Supplement), 95–120.
- COLEMAN, J. S. (1996).** Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34) (S. 99–105). Weinheim: Beltz.
- COMBS, J. & COOLEY, W. W. (1968).** Dropouts: In high school and after school. *American Educational Research Journal*, 5 (3), 343–363.
- CRONINGER, R. G. & LEE, V. E. (2001).** Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, 103 (4), 548–581.
- DALIN, P. & ROLFF, H.-G. (1990).** *Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterentwicklung.
- DAVIS, J. D. & LEE, J. (2006).** To attend or not to attend? Why some students choose school and others reject it. *Support for Learning*, 21 (4), 204–209.
- DEAL, T. E. & PETERSON, K. D. (2009).** *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, & Promises* (2nd edition). San Francisco: Jossey- Bass.
- DE BOER, H. (2014).** Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern – im Dialog professionalisieren. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 137–152). Weinheim: Beltz Juventa.
- DEPAULY, M. (2009).** *Scheitern im schulischen Handlungsfeld. Schuldistanziertes Verhalten von Schüler(inne)n und Lehrpersonen. Eine aktuelle Herausforderung für die Schulentwicklung*. (Zusatzdokument Projekt „sicher! gesund!“). St. Gallen: Amt für Volksschule, Amt für Gesundheitsvorsorge, Sicherheitsberatung Kantonspolizei & Amt für Soziales.
- DUBS, R. (2005).** *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Stuttgart: Franz Steiner.
- DUCKWORTH, A. L. & SELIGMAN, M. E. P. (2006).** Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 198–208.
- DUNKAKE, I. (2007).** Die Entstehung der Schulpflicht, die Geschichte der Absentismusforschung und Schwänzen als abweichendes Verhalten. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 13–36). Weinheim: Juventa.
- DUNKAKE, I. (2010).** *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- DYNARSKI, M., CLARKE, L., COBB, B., FINN, J., RUMBERGER, R. & SMINK, J. (2008).** *Dropout Prevention. A practice guide.* Washington: Institute of Education Sciences (IES), National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, U. S. Department of Education.
- EDUCA.CH & STIFTUNG FÜR HOCHBEGABTE KINDER. (2011).** *Hochbegabung erkennen und fördern.* Bern: educa.ch.
- EHRENBERG, R. G., EHRENBERG, R. A., REES, D. I. & EHRENBERG, E. L. (1991).** School District Leave Policies, Teacher Absenteeism, and Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 26 (1), 72–105.
- EKSTROM, R., GOERTZ, M. E., POLLACK, J. M. & ROCK, D. A. (1986).** Who Drops Out of High School and Why? Findings from a National Study. *Teachers College Record*, 87 (3), 356–373.
- EURYDICE. (2011).** *Der Aufbau der europäischen Bildungssysteme 2011/2012: Diagramme.* Brüssel: Europäische Kommission.
- EVERTSON, C. M., EMMER, E. T., CLEMENTS, B. S. & WORSHAM, M. E. (1994).** *Classroom Management for Elementary Teachers.* Boston: Allyn & Bacon.
- FEND, H. (1980).** *Theorie der Schule.* München: Urban & Schwarzenberg.
- FEND, H. (1984).** *Die Pädagogik des Neokonservatismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FEND, H. (1986).** „Gute Schulen- schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78 (3), 275–293.
- FEND, H. (1996).** Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34) (S. 85–97). Weinheim: Beltz.
- FEND, H. (1998).** *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Weinheim: Juventa.
- FEND, H. (2006).** *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEND, H. (2008).** *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FINE, M. (1986).** Why Urban Adolescents Drop Into and Out of Public High School. *Teachers College Record*, 87 (3), 393–409.
- FINE, M. (1991).** *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School.* Albany: State University of New York Press.
- FINN, J. D. (1989).** Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117–142.
- FIRESTONE, W. A. & ROSENBLUM, S. (1987).** *First year project. A study of alienation and commitment in five urban districts.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC, April 20–24.
- FLAMMER, A. (2009).** *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Bern: Hans Huber.
- FLICK, U. (1998).** *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (3. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- FLORES-GONZALEZ, N. (2002).** *School Kids/Street Kids: Identity Development in Latino Students.* New York: Teachers College Press.
- FREENEY, Y. & O'CONNELL (2012).** The predictors of the intention to leave school early among a representative sample of Irish second-level students. *British Educational Research Journal*, 38 (4), 557–574.

- FREIBERG, H. J. & LAMB, ST. M. (2009).** Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48 (2), 99–105.
- FRINGS, R. (2007).** Schulschwänzen und Delinquenz. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 201–237). Weinheim: Juventa.
- FUCHS, M., LAMNEK, S., LUEDTKE, J. & BAUR, N. (2005).** *Gewalt an Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FULLAN, M. (1993).** *Change Forces*. London: Falmer Press.
- FULLAN, M. (2000).** Schulentwicklung im Jahr 2000. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (4), 9–16.
- FULLAN, M. (2010).** *All Systems Go – The Change Imperative for Whole System Reform*. London: Sage.
- GABITOW, S. & VON SALDERN, M. (2010).** Profil der Lehrkräfte, der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Schulen. *Die Deutsche Schule*, 11. Beiheft, 25–48.
- GARLICH, A. & LEUZINGER-BOHLEBER, M. (1999).** *Identität und Bindung: die Entwicklung von Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- GERRARD, M. D., BURHANS, A. & FAIR, J. (2003).** *Effective Truancy Prevention and Intervention: A Review of Relevant Research for the Hennepin County School Success Project*. Saint Paul, MN: Wilder Research Center.
- GIESKE, M. (2013).** *Mikropolitik und schulische Führung. Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GIESKE-ROLAND, M. (2015).** Mikropolitik und schulische Führung. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 33–51). Weinheim: Beltz Juventa.
- GOLDSCHMIDT, P. & WANG, J. (1999).** When can schools effect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715–738.
- GREEN, J., LIEM, G. A. D., MARTIN, A. J., COLMAR, S., MARSH, H. W. & MCINERNEY, D. (2012).** Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35 (5), 1111–1122.
- GREITEN, S. (2014).** Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- HALLAM, S., RHAMIE, J. & SHAW, J. (2006).** *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot*. London: Institute of Education University of London.
- HASSELHORN, M. & GOLD, A. (2013).** *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- HATTIE, J. (2013).** *Lernen sichtbar machen* (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von B. Beywel & K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HAUSER, R. M. & KOENIG, J. A. (2011).** *High School Dropout, Graduation, And Completion Rates. Better Data, Better Measures, Better Decisions*. Washington, DC: The National Academic Press.
- HELMKE, A. & HELMKE, T. (2014).** Unterrichtsanalyse mit EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsentwicklung). *Journal für Schulentwicklung*, 18 (1), 55–57.

- HENNEMANN, T., HAGEN, T. & HILLENBRAND, C. (2012).** Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Massnahmen. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 147–173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HILLENBRAND, C. (2009).** Schulbasierte Prävention von Schulabsentismus und Dropout. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 169–191). Paderborn: Schöningh.
- HILLENBRAND, C., VIERBUCHEN, M.-C. & HAGEN, T. (2012).** Dropout und Schulabsentismus – zur Brisanz begrifflicher Unschärfen. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 22–35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HINTZ, A.-M., GROSCHE, M. & GRÜNKE, M. (2009).** Schulmeidendes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Interventionen* (S. 49–73). Paderborn: Schöningh UTB
- HOCKING, C. (2008).** *The Contributing Factors to Student Absenteeism/Truancy and the Effectiveness of Social Services and Interventions* (Social Work Theses, Paper 18). Providence: Providence College.
- HÖFER, D. & STEFFENS, U. (2012).** „Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning“ – Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- HOLLAND, A. & ANDRE, T. (1987).** Participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Education Research*, 57 (4), 437–466.
- HOLLASCHKE, I., KICKARTZ, F. & HOFMANN, CH. (2007).** „Jeder Schüler kann zum Schulschwänzer werden“ – Ergebnisse einer Untersuchung zu Schulabsentismus an vier Gesamtschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58 (12), 477–486.
- HOLTAPPELS, H. G. (2005).** Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 27–47). Weinheim: Juventa.
- HÖHER, P. & ROLFF, H.-G. (1996).** Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In H.-G. Rolff, O. Bauer, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9* (S. 187–220). Weinheim: Juventa.
- HUBER, S. G. (2004).** *Preparing school leaders for the 21st century*. New York: Routledge Falmer.
- HUBER, S. G. (2015).** Führungskräfteentwicklung als systematischer und kontinuierlicher Prozess. Überblick über aktuelle Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 96–112). Weinheim: Beltz Juventa.
- HYGHEN, A. M., KNOT-DICKSCHEIT, J. & KNORTH, E. J. (2012).** Schüler in Multiproblemlagen. In H. Ricking & G. Schulze (Hrsg.), *Schulabbruch – ohne Ticket in die Zukunft?* (S. 232–241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KANTON ZÜRICH. (2005).** *Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005*. Online verfügbar unter: http://www.fsb.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/fsb/Textdokumente/rechtliche_grundlagen/volksschulgesetz_vsg.pdf [12.09.2016].
- KASKALOGLU, E. A. (2007).** *Gifted Students Who Drop Out – Who and Why. A Meta-Analytical Review of the Literature*. Paper Presented at the 6th Conference of Higher Education in Honolulu.
- KASTIRKE, N. & JENNESSEN, S. (2006).** Frau Bösen-Sell kommt bis zu den Sommerferien nicht mehr – krank, lustlos, überfordert? Schuldistanzierte Lehrkräfte, ein Phänomen in der Schulabsentismus-

forschung. In C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (S. 103–118). Münster: Waxmann.

KELLE, U. & KLUGE, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.

KELLY, D. M. (1993). *Last Chance High: How Girls and Boys Drop In and Out of Alternative Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.

KIPNIS, D., SCHMIDT, S. & WILKINSON, I. (1980). Intraorganizational Influence Tactics: Explorations in Getting One's Way. *Journal of Applied Psychology*, 65 (4), 440–452.

KIY, M. (2009). Den Bock zum Gärtner machen? Empowerment-Konzepte bei Schulabsentismus. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 169–191). Paderborn: Schöningh.

KOEDEL, C. (2008). Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district. *Journal of Urban Economics*, 64 (3), 560–572.

KORNMANN, R. (1980). Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 27, 240–242.

KOUNIN, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Hans Huber.

KUCKARTZ, U. (1988). *Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

LANGE, S. & SCHIMANK, U. (2004). Governance und gesellschaftliche Integration In S. Lange & U. Schimank (Hrsg.), *Governance und gesellschaftliche Integration*(S. 9-46). Wiesbaden: VS.

LEE, V. E. & BURKHAM, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100 (4), 420–453.

LEE, V. E. & BURKHAM, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353–393.

LEE, V. E. & LOEB, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 3–31.

LEE, V. E. & SMITH, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104 (2), 103–147.

LEE, V. E. & SMITH, J. B. (1999). Social Support and Achievement for Young Adolescents in Chicago: The Role of School Academic Press. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 907–945.

LEE, V. E., SMITH, J. B & CRONINGER, R. G. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of Education*, 70 (2), 128–150.

LEITHWOOD, K. A., TOMLINSON, D. & GENGE, M. (1996). Transformational School Leadership. In K. A. Leithwood, J. D. Chapman, P. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 785–804). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

LEVINE, D. U. & LEZOTTE, L. W. (1990). Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. *School Effectiveness and Improvement*, 1 (3), 221–224.

LINDE, S. & LINDE-LEIMER, K. (2013). „... damit niemand rausfällt!“ *Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.

LOEB, S. & PAGE, M. E. (2000). Examining the Link between Teacher Wages and Student Outcomes: The Importance of Alternative Labor Market Opportunities and Non-Pecuniary Variation. *Review of Economics and Statistics*, 82 (3), 393–408.

- MARKS, G. N. (2007).** Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (4), 429–450.
- MASLOW, A. A. (1962).** *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- MAYRING, PH. (2002).** *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- MCNEAL, R. B. (1997).** High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, 78 (1), 209–222.
- MCNEAL, R. B. (1999).** Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117–144.
- MEYER, H. (2004).** *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- MILLER, R. T., RICHARD, J. M. & WILLETT, J. B. (2007).** *Does Teacher Absence Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence From One Urban School District* (NBER Working Paper 13356). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- MILLER, W. & SCHÄFER, U. (1991).** *Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht*. Frankfurt am Main: Lang.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. & ECOB, R. (1988).** *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallet: Open Books.
- MOSER, U. & ANGELONE, D. (2011A).** Fachleistungen am Ende der 6. Klasse. In U. Moser, A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (Hrsg.), *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse* (S. 83–97). Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- MOSER, U. & ANGELONE, D. (2011B).** *PISA 2009. Porträt des Kantons Zürich*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C. & BARBER, M. (2010).** *How the world's most improved school systems keep getting better*. Online verfügbar unter: mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf [22.09.2016].
- NAIRZ-WIRTH, E., FELDMANN, K. & DIEXER, B. (2012).** *Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur*. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.
- NAIRZ-WIRTH, E., FELDMANN, K. & WENDEBOURG, E. (2012).** *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch. Entwicklung einer auf der Theorie von P. Bourdieu geprüften Modellen beruhenden Konzeption*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- NAIRZ-WIRTH, E., MESCHNIG, A. & GITSCHTHALER, M. (2010).** *Quo Vadis Bildung. Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*. Wien: Arbeiterkammer Wien.
- NAUER, K., WHITE, A. & YERNENI, R. (2008).** *Strengthening Schools by Strengthening Families*. New York: Center for New York City Affairs.
- NEISSER, U. (1979).** The control of information pickup in selective looking. In A. D. Pick (Hrsg.), *Perception and its Development. A Tribute to Eleanor J Gibson* (S. 201–219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- NEISSER, U., BOODOO, G., BOUCHARD, T. J. JR., BOYKIN, A. W., BRODY, N., CECI, S. J. ET AL. (1996).** Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51 (2), 77–101.
- NEUBERGER, O. (2006).** *Mikropolitik und Moral in Organisationen* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: UTB.

- NEUKÄTER, H. & RICKING, H. (2000).** Schulabsentismus. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 814–821). Göttingen: Hogrefe.
- OEHME, A. (2007).** *Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Dr. Kovac.
- OSER, F. & ALTHOF, W. (2001).** Die Gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233–267). Weinheim: Beltz.
- PALMOWSKI, W. (2008).** *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch* (5. Auflage). Dortmund: Verlag modernes Lernen Borgmann.
- PEIRCE, C. S. (1973).** *Lectures on pragmatism – Vorlesungen über Pragmatismus* (hrsg. und eingeleitet von Elisabeth Walther). Hamburg: Felix Meiner.
- PETERSON, K. D. & DEAL, T. E. (1998).** How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56 (1), 28–30.
- PFEIFFER, H. (2002).** Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte und Perspektiven. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 21–32). Opladen: Leske + Budrich.
- PHILLIPS, M. (1997).** What makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34 (4), 633–662.
- PODGURSKY, M. (2003).** Fringe benefits. *Education Next*, 3 (3), 71–76.
- RAHM, S. & SCHRÖCK, N. (2008).** *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- RAILSBACK, J. (2004).** *Increasing Student Attendance: Strategies from Research and Practice*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- RAITHEL, J., DOLLINGER, B. & HÖRMANN, G. (2009).** *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REID, K. C. (1984).** Some social, psychological, and educational aspects related to persistent school absenteeism. *Research in Education*, 31, 63–82.
- RENZULLI, J. S. & PARK, S. (2002).** *Giftedness and High School Dropouts. Personal, Family, and School Related Factors*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- REUSSER, K., STEBLER, R., MANDEL, D. & ECKSTEIN, B. (2013).** *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.
- REYNOLDS, D. & TEDDLIE, CH. (2000).** The Processes of School Effectiveness. In Ch. Teddlie & D. Reynolds (Hrsg.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (S. 134–159). London: Falmer Press
- RICHARDSON, V. (1996).** The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (2. Auflage) (S. 102–119). New York: Macmillan.
- RICKING, H. (2000).** Motive und Handlungswege im Umfeld von Schulabsentismus. In B. Warzecha (Hrsg.), *Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden: Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation* (S. 301–309). Münster: LIT.
- RICKING, H. (2003).** *Schulabsentismus als Forschungsgegenstand*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- RICKING, H. (2006).** *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- RICKING, H. (2009).** Konzeptionelle Förderung schulischer Anwesenheit und Partizipation. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout* (S. 169–191). Paderborn: Schöningh.
- RICKING, H. (2014).** *Schulabsentismus*. Berlin: Cornelsen.
- RICKING, H., KASTIRKE, N. & THIMM, K. (2006).** Schulische Bedingungsfaktoren für Schulabsentismus und Möglichkeiten der Beeinflussung. In C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (S. 119–140). Münster: Waxmann.
- RICKING, H., SCHULZE, G. & WITTRÖCK, M. (2009).** Schulabsentismus und Dropout: Strukturen eines Forschungsfeldes. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention* (S. 13–48). Paderborn: Schöningh UTB.
- 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, Volume 12* (231–268). Greenwich, CT: JAI Press.
- ROGERS, C. (1951).** *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROLFF, H.-G. (1995).** Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung durch Evaluation. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 375–392). Weinheim: Beltz.
- ROLFF, H.-G. (2007).** *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- ROLFF, H.-G. (2013).** *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- ROMO, H. D. & FALBO, T. (1996).** *Latino high school graduation: Defying the odds*. Austin: University of Texas Press.
- ROSENBUSCH, H. S. (2005).** *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.
- ROWE, K. J. & ROWE, K. S. (1992).** The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement: methodological issues. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31 (2), 349–356.
- RUMBERGER, R. W. (1983).** Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal*, 20 (2), 199–220.
- 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. (2012).** *Dropping out. Why Students Drop Out Of High School And What Can Be Done About It*. Cambridge, MA: Harvard University.
- RUMBERGER, R. W. & LARSON, K. A. (1998).** Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107 (4), 1–35.
- RUMBERGER, R. W. & PALARDY, G. J. (2005).** Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal*, 42 (1), 3–42.
- RUMBERGER, R. W. & THOMAS, S. L. (2000).** The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39–67.
- RUTTER, M., MAUGHAN, P., MORTIMORE, P. & OUSTON, J. (1980).** *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. & MORTIMORE, P. (1995).** *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. University of London: Institute of Education.

- SANDER, A. (1979).** *Das Problem der Schulversäumnisse.* In A. Hildeschiedt, H. Meister, A. Sander & E. Schorr (Hrsg.), *Unregelmässige Schulbesuche* (S. 15–67). Weinheim: Beltz.
- SÄLZER, CH. (2010).** *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHEERENS, J. (1994).** Prozessindikatoren der Arbeitsweisen von Schulen. In W. Mitter & U. Schäfer (Hrsg.), *Die internationalen Bildungsindikatoren der OECD – ein Analyserahmen. Ein OECD/CERI-Bericht* (S. 63–91). Frankfurt am Main: Peter Lang
- SCHEERENS, J. & BOSKER, R. J. (1999).** The foundations of educational effectiveness. *International Review of Education*, 45 (1), 113–120.
- SCHIMANK, U. (2007).** Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Governance – Ein Handbuch* (S. 29-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHÖN, D. A. (1983).** *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- SCHREIBER-KITTL, M. & SCHRÖPFER, H. (2002).** *Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer.* München: Deutsches Jugendinstitut.
- SCHULZE, G. (2009).** Die Feldtheorie als Erklärungs- und Handlungsansatz bei unterrichtsmeidendem Verhalten. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention* (S. 137–165). Paderborn: Schöningh UTB.
- SCHULZE, G. & WITTRÖCK, M. (2001).** *Abschlussbericht zum Landesforschungsprojekt Schulaversives Verhalten.* Rostock: ISER.
- SCHWÄNKE, U. (1988).** *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess.* Weinheim: Juventa.
- SEITZ, H. & CAPAUL, R. (2005).** *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis.* Bern: Haupt.
- SENGE, P. M. (1996).** *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- SHELDON, S. B. & EPSTEIN, J. L. (2004).** Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School and Community Journal*, 4 (2), 39–56.
- SHEVERBUSH, R. L., SMITH, J. V. & DEGRUSON, M. (2000).** *A Truancy Program: The Successful Partnering of Schools, Parents, and Community Systems.* Pittsburg: Pittsburg State University.
- SIEBER, P. (2006).** *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität.* Luzern: Edition SZH/CSPS.
- SKINNER, E. A., KINDERMAN, T. A., CONNELL, J. P. & WELLBORN, J. G. (2009).** Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In A. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation in school* (S. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SKINNER, E. A., MARCHAND, C. & KINDERMAN, T. (2008).** Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 765–781.
- SKINNER, E. A., ZIMMER-GEMBECK, M. J. & CONNELL, J. P. (1998).** *Individual differences and the development of perceived control* (Monographs of the Society for Research in Child Development, Book 63). Chicago: University of Chicago Press.
- SLIWKA, A. (2014).** Schulentwicklung für Diversität und Inklusion. Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz, E. & T.

- Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334–351). Weinheim: Beltz Juventa.
- SOCIAS, M., DUNN, L., PARRISH, T., MURAKI, M. & WOODS, L. (2007).** *California High Schools That Beat the Odds in High School Graduation*. Santa Barbara: University of California.
- STAMM, M. (2005).** Hochbegabung und Schulabsentismus. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer ungewohnten Liaison. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (1), 20–33.
- STAMM, M. (2006).** Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 285–302.
- STAMM, M. (2007A).** Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 5 (1), 15–36.
- STAMM, M. (2007B).** Abgang, Ausschluss, Abbruch: ein neuer Blick auf die Schuleffektivität. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 5 (4), 338–357.
- STAMM, M. (2007C).** Schulabsentismus. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. *Die Deutsche Schule*, 99 (1), 51–61.
- STAMM, M. (2008A).** Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen aus der Schweiz. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 6 (3), 301–319.
- STAMM, M. (2008B).** Überdurchschnittlich begabte Minderleister. Wo liegt das Versagen? *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 73–84.
- STAMM, M. (2009).** Typen von Schulabbrechern. *Die Deutsche Schule*, 101 (2), 168–180.
- STAMM, M. (2012).** *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STAMM, M., RUCKDÄSCHEL, CH., TEMPLER, F. & NIEDERHAUSER, M. (2009).** *Schulabsentismus. Ein Phänomen, seine Bedingungen und Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STAMM, M., TEMPLER, F., RUCKDÄSCHL, C. & NIEDERHAUSER, M. (2007).** *Schulabsentismus in der Schweiz – Ein Phänomen und seine Folgen. Eine empirische Studie zum Schulschwänzen Jugendlicher im Schweizer Bildungssystem. Schlussbericht zu Handen des Schweizerischen Nationalfonds*. Fribourg: Universität Fribourg.
- STONE, S. (2006).** Correlates of Change in Student Reported Parent Involvement in Schooling: A New York Look at the National Education Longitudinal Study of 1988. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (4), 518–530.
- STRÜBING, JÖRG (2008).** *Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STUDENT ADVOCACY. (2008).** *Strengthening School Attendance Policies/Practices to Address Educational Neglect and Truancy*. Elmsford: Student Advocacy.
- TEDDLIE, C. & STRINGFIELD, S. (1993).** *Schools make a Difference. Lessons Learned from a Ten Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- TEMPLER, F. I. (2012).** *Schulabsentismus als Merkmal der Schulqualität? Eine empirische Untersuchung über die Bedeutung von Schulabsentismus im Rahmen einer erweiterten Operationalisierung von Schulqualität*. Unveröffentlichte Dissertation Fribourg: Universität Fribourg.
- THILLMANN, K., BRAUCKMANN, S., HERRMANN, C. & THIEL, F. (2014).** Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In H. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger

(Hrsg.), *Governance im Bildungssystem – Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS.

THIMM, K. (2000). *Schulverweigerung. Zur Begründung eines Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster: Votum

THURLOW, M. L., SINCLAIR, M. F. & JOHNSON, D. R. (2002). Students with disabilities who drop out of school: Implications for policy and practice. *Issue Brief*, 1 (2), 2–7.

TINTO, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. Auflage). Chicago: University of Chicago Press.

TYERMAN, M. J. (1968). *Truancy*. London: University of London Press.

VALENZUELA, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State of New York Press.

VISSER, J. (2000). To play truant – School Environment and Absenteeism. In B. Warzecha (Hrsg.), *Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden: Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation* (S. 59–77). Münster: LIT.

VOLKSSCHULAMT. (2011). *Neugestaltung 3. Sek. Planungshilfe*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

VOLKSSCHULAMT. (o.J.). *Umsetzung Volksschulgesetz. Merkblatt Schuleinstellung/Ferien/Jokertage*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

VON FREYBERG, T. & WOLFF, A. (2006). Verstrickung und Verweigerung. Konfliktgeschichten nicht-beschulbarer Jugendlicher. In C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulpflichtigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (S. 57–77). Münster: Waxmann.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WAGNER, M. (HRSG.). (2007). *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis*. Weinheim: Juventa.

WAGNER, M. (2009). Soziologische Befunde zum Schulabsentismus und Handlungskonsequenzen. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention* (S. 123–136). Paderborn: Schöningh UTB.

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.

WARZECHA, B. (2000). From social exclusion to social inclusion? Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. In B. Warzecha (Hrsg.), *Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Eine Herausforderung an Netzwerke der Kooperation* (S. 344–358). Münster: LIT.

WEBER, M. (1904/1988). Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (herausgegeben von J. Winkelmann, 7. Auflage) (S. 146–214). Tübingen: Mohr.

WEHLAGE, G. G. & RUTTER, R. A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teachers College Record*, 87 (3), 374–392.

WEHLAGE, G. G., RUTTER, R. A., SMITH, G. A., LESKO, N. & FERNANDEZ, R. R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Philadelphia: Falmer Press.

WEICK, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.

- WEIß, B. (2008).** *Meta-Analyse als Verfahren der Forschungssynthese in der Soziologie. Dargestellt anhand zweier Fallbeispiele zum Schulabsentismus.* Unveröffentlichte Dissertation. Köln: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln.
- WEIßBRODT, TH. (2007).** Schulische Determinanten der Schulverweigerung – Befunde aus der PI-SA-Befragung. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 85–104). Weinheim: Juventa.
- WELLENREUTHER, M. (2013).** *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WENZEL, H. (2010).** Einführung: Entwicklungsprozesse an der Einzelschule gestalten. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*. (S. 263–266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WILMERS, N., ENZMANN, D., SCHAEFER, D., HERBERS, K., GREVE, W. & WETZELS, P. (2002).** *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet?* Baden-Baden: Nomos.
- WILSON, V., MALCOLM, H., EDWARD, S. & DAVIDSON, J. (2008).** „Bunking off”: the impact of truancy on pupils and teachers. *British Educational Research Journal*, 34 (1), 1–17.
- WIRRIES, I. (2002).** *Die gute Staatsschule. Problemanalyse und Modernisierungskonzeption aus schulpädagogischer und organisationstheoretischer Sicht.* Herbolzheim: Centaurus-Verlag.
- WISSINGER, J. (2007).** Does School Governance Matter? Herleitungen und Thesen aus dem Bereich „School Effectiveness and School Improvement“. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 105–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WISSINGER, J. (2014).** Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 144–176). Münster: Waxmann.
- WISSINGER, J. (2015).** Personalentwicklung als Bedingung der Schulentwicklung. Herausforderungen der schulischen Governance. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen.* (S. 52–69). Weinheim: Beltz Juventa.
- WISSINGER, J. & HUBER, S. G. (2002).** Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung – Eine Einführung. In J. Wissinger & S. G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 9–18). Opladen: Leske + Budrich.
- WISSINGER, J. & ROSENBUSCH, H. S. (HRSG.). (1993).** *Schule von innen verändern* (Schulleiter-Handbuch, Band 66). Braunschweig: SL-Verlag.
- WITZEL, A. (1982).** *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt am Main: Campus.
- WITZEL, A. (1985).** Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 227–256). Weinheim: Beltz.
- WUNDER, D. (2000).** *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre.* Neuwied: Luchterhand.
- WRR [WETENSCHAPPELIJKE RAAD VOOR HET REGERINGSBELEID]. (2009).** *Vertrouwen in de school.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- XIE, J. L. & JOHNS, G. (2000).** Interactive effects of absence culture salience and group cohesiveness: A multi-level and cross-level analysis of work absenteeism in the Chinese context. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73 (1), 31–52.

YOU, S. & SHARKEY, J. D. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29 (6), 659–684.

ZIEGELBAUER, S. (2015). Akzeptanz als Voraussetzung gelingender Innovation. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 146–159). Weinheim: Beltz Juventa.

Anhang

Anhang A

Fragebogen: Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern mittels problemzentrierter Interviews (Witzel, 1985)

Einführung

Interviewerin: Mich interessiert das Thema „Schulabsentismus“. Dieser Begriff hat sich in den letzten Jahren in der deutschen Forschung durchgesetzt. Der Vorteil, den dieser Begriff mit sich bringt, ist, dass er ein Oberbegriff ist, der das Phänomen „Schulabsentismus“ einfach beschreibt, ohne dabei negative Assoziationen hervorzurufen oder implizite Zuschreibungen zu machen. Dabei wird „Schulabsentismus“ in vier Kategorien eingeteilt, nämlich:

An dieser Stelle erfolgte im Interview die Erläuterung des Beiblattes „Die breite Palette des Schulabsentismus“ (siehe unten).

Das Interview besteht aus zwei Teilen – der erste Teil ist allgemeiner gehalten und zielt auf Ihre Erfahrungen ab. Für den zweiten Teil habe ich ganz konkrete Fragen zu einzelnen Bereichen, die ich inhaltlich vorbereitet habe, zusammengestellt. Ich würde gerne die zwei Teile der Reihe nach durchgehen und nun mit dem Ersten anfangen.

Interview, 1. Teil

Mich interessieren im ersten Teil des Interviews nun zwei Dinge:

- 1) Mit welchen dieser Formen sind Sie an dieser Schule konfrontiert – und wie? Gibt es dabei Formen, die mehr auftreten als andere, bzw. Formen, mit denen Sie sich gar nicht konfrontiert sehen? Zeigte sich im Laufe der Zeit eine Veränderung bezüglich des Auftretens dieser unterschiedlichen Formen?
- 2) Wie gehen Sie mit diesen unterschiedlichen Formen um? Haben Sie diesbezüglich bestimmte Handlungsweisen, Abläufe, Strategien entwickelt? Was ist Ihrer Erfahrung nach beim Umgang mit schulabsentem Verhalten mit Schülerinnen und Schülern das Wichtigste?

Interview, 2. Teil

Der zweite Teil des Interviews sieht nun folgendermassen aus: Ich habe mir im Rahmen meiner Forschungsarbeit sehr viel Wissen, das neben deutschsprachigen und spezifisch schweizerischen Erfahrungen und Erkenntnissen auch Ergebnisse der internationalen

Forschung berücksichtigt, bezüglich eines möglichst effektiven Umgangs von Schulen mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern, angelesen. Daraus habe ich ein „Idealmodell“ entwickelt, aus dem hervorgeht, welche Bereiche in den Arbeitsweisen von Schulen mit einbezogen werden sollten, um einen möglichst erfolgreichen Umgang mit schulabsenten Schülern und Schülerinnen leisten zu können. Dieses Modell besteht aus fünf Hauptbereichen (zehn Teilbereiche), die ich Ihnen gerne zeigen möchte (*siehe Beiblatt „Idealtypisches Modell für einen möglichst effektiven Umgang mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern“*). Anschliessend möchte ich Sie zu diesen zehn Bereichen befragen – und zwar nach folgendem Schema:

- 1) Im ersten Schritt werde ich Sie zu **Ihren Erfahrungen, Einschätzungen und Ihrem Wissen** zu den jeweiligen Teilbereichen befragen.
- 2) Im zweiten Schritt werde ich Sie **über das Forschungswissen** zu dem jeweiligen Bereich **informieren** und Sie dazu dann noch **speziell befragen**. Ich bin dabei ganz bewusst an Ihrem **Expertenwissen aus der Praxis** interessiert, das ich nachher in meiner Auswertung ganz gezielt dem **Forschungswissen gegenüberstellen** werde. Mich interessiert dabei ganz besonders Ihre Einschätzung bezüglich der „**Tauglichkeit**“, den dieses aus der Forschungsperspektive entworfene Modell für Sie aus der Sicht der Praxis hat.
- 3) Ich möchte Sie bitten, **einzuschätzen**, welches für Sie bei dem Modell die wichtigsten Bereiche sind – mit diesen Bereichen werden wir beginnen.
- 4) Nach der Besprechung aller Teilbereiche werde ich Sie dann bitten, mir eine **Einschätzung/Rückmeldung** zu diesem **Modell** zu geben: Mich würde interessieren, welche Bereiche aus Ihrer Sicht wichtig sind – und ob es auch Bereiche gibt, die Sie als weniger relevant betrachten.
- 5) Und natürlich auch, ob es „**unberücksichtigte**“ Teile gibt.

Fragen zu den 9 Bereichen

Bereich „Partizipation von Schülerinnen und Schülern“

Ausgangspunkt: „Partizipations-Identifikations-Modell“ (Finn 1989)

F1 Welchen Stellenwert nimmt Schülerpartizipation in Ihrer Schule ein? Welche Formen der ...

F1a) Mitgestaltung und Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern sind bei Ihnen an der Schule verwirklicht? Welche Formen dabei würden sie als gelungen bezeichnen, welche Formen sind noch entwicklungsfähig?

F1b) Schaffung eines **Erlebnis- und Gemeinschaftsraumes** an Ihrer Schule verfolgen Sie? Gibt es gemeinsamkeitsstiftende Rituale und gemeinsame Werte? Inwieweit spielen **Symbolsysteme** der ganzen Schule oder einzelner Klassen eine Rolle?

F1c) Welche Rolle spielen an Ihrer Schule **neben- und ausserunterrichtliche Tätigkeiten**? Welche Möglichkeiten solcher Schüleraktivitäten bestehen? Bemüht sich die Schule um **Kompensation von Bedürfnissen** der Schülerinnen und Schüler, die durch deren familiäre Umgebung nicht abgedeckt werden?

Bereich „Einbeziehung der Eltern“

Ad Zusammenarbeit mit Eltern allgemein

F1 Können Sie generell etwas zur Zusammenarbeit zwischen Ihrer Schule und den Eltern sagen? Welche Formen der Elternarbeit haben Sie verwirklicht? Welche müssen erst noch entwickelt werden? Welche Bereiche gelingen besonders gut und welche bereiten eher Schwierigkeiten?

Ad Zusammenarbeit mit Eltern von schulabsenten Schülerinnen und Schülern

F2 Können Sie beschreiben, wie die Zusammenarbeit der Schule mit Eltern von schuldistanzierten bis schulabbruchgefährdeten Jugendlichen aussieht? Welche guten Erfahrungen haben Sie dabei gemacht? Was sind die Stolpersteine bei dieser Zusammenarbeit? Welche Bereiche müssten noch entwickelt werden? Ab welchem Zeitpunkt des Schwänzens nimmt die Schule Kontakt mit den Eltern auf?

F3 → Konfrontation Forschungswissen: Gute Zusammenarbeit mit Eltern zeichnet sich aus durch

- **Kommunikations- und Informationsabgleich** zwischen Schule und Eltern bezüglich Absenzen des Kindes (Ausmass und Qualität des Schwänzverhaltens) und gemeinsamen Austausch/Reflexion über diesen Informationsstand.
- **Transparenz bezüglich Anwesenheitserwartungen und -ahndungen** an der Schule.
- **Gegenseitiges Ernstnehmen und Suchen nach gemeinsamer pädagogischer Lösung** – keine gegenseitige Schuldzuweisung. Wenn gegenseitige Unterstützungsangebote gemacht werden: Was kann gemeinsam unternommen werden, damit Kind regelmässig zur Schule geht?
- **Verschiedene Formen** von Elternarbeit mit unterschiedlich hohen bzw. niedrigen Zugangshürden, wenn die Schule auch **das Kennenlernen der Eltern untereinander** fördert, wenn die Schule auch **Elternarbeit im Sinne von**

Coaching, Beratung anbietet, die auf **Förderung des Erziehungsverhaltens** der Eltern abzielt.

F3 Welcher Bereiche sind gut abgedeckt, welche fehlen, welche könnten noch besser entwickelt werden?

Bereich „Monitoring“

Ad qualitative Aspekte eines Überwachungssystems bezüglich Schulabsentismus

F1 Verfügt Ihre Schule über Früherkennungssysteme von schulabsenten Schülerinnen und Schülern und wie sehen diese aus?

F2 → Konfrontation mit Forschungswissen: Gute Überwachungssysteme beinhalten Informationen zum

a) **Anwesenheitsaspekt** (Anwesenheitserwartung): Anzahl Fehltage und Fehlstunden; in welchen Fächern wird gefehlt.

b) **Leistungsaspekt:** Wie sehen das Leistungsverhalten und die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aus? In welchen Fächern (Haupt- oder Nebenfächer) zeigen die Schülerinnen und Schüler ungenügende Leistung?

c) **Verhaltensbereich:** Fehlverhalten, Suspendierungen vom Unterricht.

d) **Transitionsaspekt:** Setzen an Übergängen an, enthalten Informationen von vorausgehenden Schulhäusern (auch Klassenwiederholung).

F2 Wie sehen Ihre Überwachungsinstrumente in diesen Bereichen aus? Welche Bereiche sind ausreichend berücksichtigt, welche Bereiche müssten noch ausgebaut/entwickelt werden?

Ad professioneller Umgang mit dem Überwachungssystem

F3 In welcher Art und Weise arbeiten Lehrpersonen mit den Überwachungsinstrumenten? Wann, wo und wie werden sie besprochen und bearbeitet?

F4 → Konfrontation Forschungswissen: Eine professionelle Umgangsweise zeichnet sich aus durch

a) **Einheitlichkeit** im Schulhausteam und schulübergreifend.

b) i) Instrumente dienen in ihrer Idee nicht der Überwachung, sondern der **Diagnose**: Aus einer professionellen gemeinsamen Analyse resultiert ein auf den betroffenen Schüler bezogenes, angemessenes Verhalten.

ii) Pädagogische und **nicht exekutive/strafende Reaktionsweisen** auf Absenzen: Lehrpersonen achten bei der Rückkehr von häufig fehlenden Schüle-

rinnen und Schülern auf positive, integrierende und unterstützende Reaktionsweisen

- c) Überwachungsinstrumente liegen in der Hand/Führung von „**Absentismus-Verantwortlichen**“, die sowohl Ansprechpartner für Jugendliche als auch fürs Lehrkollegium sind.
- d) Überwachungsinstrumente sind im Sinne einer „**Wissensimplementierungsschleife**“ angelegt: Erfahrungen mit Vorgehensweisen werden gesammelt und evaluiert; dadurch erweitert sich das Handlungsrepertoire.
- e) Überwachungsinstrumente sind **transparent**: Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern kennen schulübliche Vorgehensweisen bei Absenzen.

F4 Welche dieser Kriterien werden bei Ihrer Arbeit mit schulabsenten Schülerinnen und Schülern berücksichtigt, welche könnten noch entwickelt werden?

Bereich „Rolle und Aufgabe der Schulleitung“ und Bereich „Team“

F1 Worin sehen Sie Ihre Aufgaben als Schulleitung und worin sehen Sie die Aufgaben des Teams im Bereich der Absentismus- und Abbruchsprophylaxe? Welche Funktionen müssen Sie und das Team dabei in den jeweiligen Rollen erfüllen? Welche Bereiche sind bereits gut entwickelt und welche könnten noch besser entwickelt werden?

Bereich „Personalentwicklung“

F1 Was unternehmen Sie an Ihrer Schule bezüglich der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen im Bereich der Absentismus- und Dropoutprophylaxe? Existieren Weiterbildungen und/oder Austauschinstrumente in diesem Themenbereich? Inwieweit versuchen Sie eine Professionalisierung in diesem Bereich voranzutreiben?

F2 → Konfrontation mit Forschungswissen: Professionelle Kompetenzentwicklung in dem Bereich passiert auf drei Ebenen:

1) **Wissensbereich:**

- a) **Spezifisches Wissen** über Umgang mit schuldistanzierten Schülerinnen und Schülern.
- b) Dieses Wissen muss angereichert sein durch **allgemeines Wissen aus Lehr- und Lernforschung** (Relativität von Notengebung, Einfluss von Selektionsmechanismen).

2) **Könnensbereich:** Breites gegenstandsangemessenes Handlungsrepertoire.

3) **Haltungsbereich:** Die Einstellung/Haltung scheint gemäss Forschungsergebnissen das grösste Hindernis für einen produktiven pädagogischen Umgang von Schulen mit dieser Thematik zu sein (Umgang mit diesem Thema ist geprägt von fragmentarischem Wissen, Alltagstheorien → viele Dinge sind nicht bewusst → Lösung: Bewusstwerdung durch **Reflexion**, die eingebunden sein muss in **Austauschprozesse** von Lehrpersonen).

F2 Welcher dieser Bereiche ist an Ihrer Schule bereits entwickelt? Wie wird dieser Bereich abgedeckt? Welche Bereiche müssten noch entwickelt werden? Inwieweit würden Sie Ihre Schule in diesem Gebiet als „lernende Schule“ bezeichnen? Wie bzw. wodurch passiert das gemeinsame Lernen?

Bereich „Hohe Erwartung bezüglich Leistung, Disziplinverhalten und Persönlichkeitsentwicklung“

F1 a) generell auf alle 3 Bereiche bezogen: Wenn man alle drei Bereiche betrachtet – eine hohe Lernerwartung an alle Schülerinnen und Schüler, eine hohe Disziplin-erwartung an alle Schülerinnen und Schüler und eine hohe Erwartung bezüglich einer positiven Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern – was nimmt Ihrer Meinung nach an Ihrer Schule den höchsten Stellenwert ein und warum? Welches Ziel, meinen Sie, ist Ihrem Team am wichtigsten und wodurch zeigt sich dies?

Ad Lernleistung → Konfrontation mit Forschungswissen

Die Forschung zeigt, dass eine hohe Erwartung bezüglich Lernleistung an Schulen am besten erreicht wird, wenn

- die hohe Erwartung als Norm des Kollegiums vorhanden ist;
- wenn diese Erwartungshaltung für alle – also auch die lernschwachen Schülerinnen und Schüler – gilt und daher auch bei diesen Schülerinnen und Schülern an einem anspruchsvollen Curriculum (Stundenplan/Fächerwahl) festgehalten wird (Wird beim Zusammenstellen des individuellen Stundenplans in der 9. Klasse darauf geachtet? Wie steht es mit Dispensationen von lernschwachen Schülerinnen und Schüler in F oder E?);
- wenn „Leistungssteigerung“ ein klar definiertes Ziel der Schule – zum Beispiel im Leitbild – ist;
- wenn Leistungssteigerung gemeinsam angegangen wird – zum Beispiel durch gemeinsame Curriculumsplanung;
- wenn sichergestellt ist, dass die Leistungserwartung klar formuliert ist und von allen verstanden wird;

- wenn auf die Erbringung und Kontrolle von Hausaufgaben viel Wert gelegt wird;
- wenn es Formen der Würdigung und Anerkennung der Leistung im Schulhaus gibt;
- wenn Lehrpersonen einen Attribuierungsstil verwenden, der klar eine hohe Leistungserwartung widerspiegelt

F2 Welche der genannten Bereiche sind an Ihrer Schule wichtig? Welche könnten noch mehr entwickelt werden? Welche werden noch zu wenig oder gar nicht berücksichtigt?

Ad Erwartung an eine positive Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers/der Schülerin → Konfrontation mit Forschungswissen

Dies ist ein Bereich, der speziell aus den Ergebnissen der Absentismus- und Dropoutforschung hervorgeht, nämlich: Dahinter steckt die Idee, dass die Schule zu einer positiven Entwicklung vom Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Selbstkontrollkompetenz der Jugendlichen beitragen soll – diese Kompetenzen stehen in enger Verbindung mit der Schulabschlusserwartung. Die Forschung zeigt nämlich, dass viele Absenzen und Abbrüche auf negative Entwicklungen in diesen Bereichen zurückzuführen sind.

F3 Werden diese Bereiche bei Ihnen an der Schule thematisiert, im Team reflektiert, als Arbeitsziele angenommen und angestrebt?

F4 Ad Verhaltenserwartung (Disziplinerwartung): Welchen Stellenwert nimmt die Disziplinerwartung an die Schülerinnen und Schüler ein? Welche Ziele werden dabei angestrebt, eingefordert – und wie werden sie umgesetzt und erreicht?

Bereich „Lehren und Lernen“

F1 Allgemein: Wenn es um „effektives Lehren“ – also die „Lehrkunst“ – geht: Auf welche Elemente wird dabei an Ihrer Schule besonders Wert gelegt? Gibt es bezüglich „effektiven Lehrens“ einen gemeinsamen Konsens, der gemeinsam angestrebt oder besprochen wird? Werden in Form von Weiterbildungen oder als Inhalt des schulischen Leitbildes bestimmte Ziele effektiven Lehrens angestrebt?

F2 Spezifisch bezüglich schulabsenter Schülerinnen und Schüler? Haben Sie Erfahrungswerte betreffend Lehrtechniken, die sich bei schulabsenten Schülerinnen und Schülern als besonders geeignet/ungeeignet herausstellten? Worauf soll besonders Wert gelegt werden, was gilt es zu vermeiden?

F3 → Konfrontation mit Forschungswissen: Generell erweisen sich die Prozesse, die für eine Optimierung der Lernleistung ausschlaggebend sind, auch als sehr geeignet für die Optimierung der Anwesenheitsleistung, nämlich durch

a) **effizientes Classroom-Management;**

- b) **Vielfalt** bezüglich der Anwendung der **Sozialformen** des Lehrens und Lernens (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit und Arbeit mit ganzer Klasse) → es geht dabei darum, die Methoden abzuwechseln, um nicht immer die gleichen Schülergruppen mit der immer gleichen Methode gut zu erreichen, wohingegen die anderen, für die diese Methode nicht so geeignet ist, gar nicht erreicht werden;
- c) **Lernformen**, die einem konstruktivistischen Lernbegriff entsprechen und daher **schülerzentriert und schüleraktivierend** angelegt sind: reziprokes Lehren, Peer-Tutoring (Etablierung von Hilfsbereitschaft und angemessenem Unterstützungsverhalten), Arbeit mit Lösungsbeispielen (vgl. Hattie, 2013);
- d) **Prozesse**, die auf eine **Stärkung des Lernenden** abzielen (Ausgangspunkt: „Frustrations-Selbstwert-Modell“ [Finn, 1989]), im Sinne einer Förderung
- des Selbstwertes;
 - der Selbstwirksamkeitserwartung (durch Formen von kooperativem und selbstständigem Lernen) → Förderung einer Bildungsresilienz;
 - der Selbstkontrollkompetenz;
 - der Autonomieerfahrung (selbstgesteuertes Lernen);
 - der Willenskraft und des Durchhaltevermögens;
 - der „Hier-und-Jetzt-Perspektive“ statt Belohnungsaufschub;
 - individueller Leistungsmessung statt Orientierung an kollektiven Standards (Stamm: Lehrpersonen sollen Potenzialentwicklung statt Leistungsmessung betreiben) → kann durch formatives Feedback begünstigt werden (Hattie, 2013);
 - der Befähigung zum Lernenlernen: Vermittlung von Lernstrategien, Metakognition;
 - des Eingehens auf spezifische Eigenheiten des Lerners (Individualisierung und Personalisierung des Lernens): i) Geschlecht, ii) langsame Schülerinnen und Schüler, iii) Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Kulturkreisen.

F3 → Welche der genannten Bereiche sind Ihnen an Ihrer Schule wichtig? Welche könnte man noch mehr entwickeln? Welche werden gar nicht berücksichtigt/bearbeitet?

Bereich „Positives Schulklima“

- F1** Wie würden Sie das Klima an Ihrer Schule beschreiben? Worauf führen Sie das (gute oder schlechte) Klima zurück? Was müsste gemacht werden, um das Klima zu verbessern?
- F2** Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern: Wie würden Sie allgemein die Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern an der Schule bezeichnen? Was zeichnet eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern aus? Welche pädagogischen und anderen Aufgaben werden durch eine gute Beziehungsgestaltung erfüllt? Welche Aufgaben werden bis jetzt noch nicht erfüllt und könnten noch ergänzt/entwickelt werden?
- F3** Wie würden Sie im speziellen die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und schuldistanzierten Schülerinnen und Schülern beschreiben? Wird die L-S-Beziehung hier dazu genutzt, um spezielle Aufgaben zu erledigen, spezielle Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung zu nutzen? Wie arbeiten Lehrpersonen daran, eine positive Beziehung zu Schülerinnen und Schülern aufzubauen?
- F4 →** Konfrontation mit Forschungswissen: Aus der Forschung ist bekannt, dass sich – im Sinne einer Absentismusprophylaxe – gute L-S-Beziehungen dadurch auszeichnen, dass
- F4a)** Lehrpersonen verfügen über ein typusangemessenes Wissen von abbruchgefährdeten Schülerinnen und Schülern:
- Schülerinnen und Schüler mit akademischen Schwierigkeiten;
 - Schülerinnen und Schüler mit sozialen Schwierigkeiten;
 - Kombination aus beiden Typen: die Mehrbelasteten;
 - nicht zu vergessen die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schulbezogenen, aber nicht akademischen Schwierigkeiten:
 - akademische Unterforderung (auch Hochbegabung);
 - problematische L-S-Beziehungen (Schulmüdigkeit);
 - Jugendliche, die sich mehr an Freizeit und Peers orientieren als an Schule (Hängerinnen und Hänger).
- F4b)** Lehrpersonen verfügen über ein typusangemessenes Handlungswissen und Handlungsrepertoire

F4ab) Wie sieht das bei Ihnen an der Schule aus? Verfügen Lehrpersonen über angemessenes Wissen bzw. werden sie damit ausgestattet? Über welche unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten verfügen Lehrpersonen? Bestehen Mentoring- und/oder Tutoringprogramme? Gibt es Programme zur Lernförderung?

Ad Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander

F5 Als wie „sicher“ – im Sinne von wenig konkurrenz-, gewalt- und mobbingfördernd würden Sie das Klima an Ihrer Schule beschreiben? Was unternimmt Ihre Schule, um ein sicheres Klima zu gestalten? Disziplinsystem?

Ad Beziehungen der Lehrpersonen untereinander

F6 Wie würden Sie die Beziehungen der Lehrpersonen untereinander beschreiben? Wie sieht die gegenseitige Unterstützung bei den Lehrpersonen aus? In welchen Bereichen unterstützen sich Lehrpersonen gegenseitig? Welche Bereiche könnten noch entwickelt/ausgebaut werden? (Integrationsgrad des Kollegiums?)

F7 → Konfrontation mit Forschungswissen: Hohe Integration des Kollegiums → hoher Arbeitszufriedenheit → positive Auswirkung auf Arbeit mit Schülerinnen und Schüler im Sinne einer aktiven und unterstützenden Schülerzuwendung. Im Gegensatz dazu: schlechte Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen führt zu schuldistanziertem Verhalten von Lehrpersonen (häufige krankheitsbedingte Fehlzeiten; sofortiges Verlassen der Schule nach Schulschluss; Zuspätkommen in Unterricht; Pausenverlängerungen; wenig Engagement für Belange, die über eigenen Unterricht hinausgehen) (Schulentwicklung).

F7 Sind solche Zusammenhänge/Parallelen zwischen schuldistanziertem Verhalten von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern bei Ihnen an der Schule beobachtbar? Welche Schritte unternehmen Sie, um schuldistanziertes Verhalten bei Lehrpersonen zu reduzieren? Wie fördern Sie die Arbeitszufriedenheit (auch im Sinne einer psychischen und physischen Gesundheitsprophylaxe) bei Ihnen an der Schule?

Ad Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schulleitung

F8 Wie schätzen Sie das Verhältnis der Lehrpersonen zu Ihnen als Schulleitung ein? Was schätzen die Lehrpersonen an Ihnen in Ihrer Rolle als Schulleitung? Was kritisieren die Lehrpersonen?

Bereich „Vernetzung mit anderen Schulen, Disziplinen, der Gemeinde, Arbeitsplätzen“ und Bereich „Einfluss von aussen“

- F1** Mit welchen anderen Disziplinen arbeiten Sie im Zuge der Absentismus- und Dropoutprophylaxe zusammen? Wie sinnvoll schätzen Sie die Formen der Zusammenarbeit ein – und warum?
- F2** Da Ihre Schule ja Teil eines grossen Umfelds ist, würde mich interessieren, ob es **Einflüsse von „ausen“** (Zwänge, Druck, Anforderungen, Ansprüche und Erwartungen, aber auch Hilfestellungen und Erleichterungen) gibt, die Ihren Umgang mit schulabsenten Schülern und Schülerinnen beeinflussen, bestimmen, lenken, determinieren?

Beiblatt I für die Interviewführung

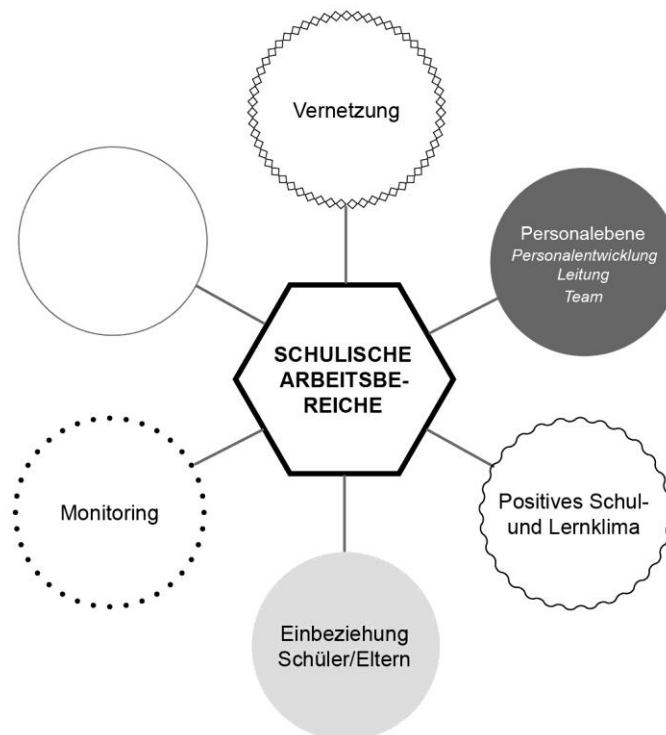
Die breite Palette des Schulabsentismus: von Unterrichtsverweigerung bis Schulabsentismus!

1	Von Schulunlust und Schulaversion geprägtes Schwänzen	Unterrichtsmeidendes Verhalten a) Schülerinnen und Schüler sind nicht in der Schule anwesend. b) Schülerinnen und Schüler sind in der Schule, jedoch nicht im Unterricht anwesend. c) Unterrichtsverweigerung: Schülerinnen und Schüler sind nur „physisch“ im Unterricht anwesend, nehmen nicht aktiv daran teil.
2	Angstinduzierte Schulverweigerung - Schulbereich: Mobbing, Angst vor Lehrpersonen, Versagensangst. - Psychische Verursachung: Trennungsangst, soziale Angst.	
3	Zurückhalten durch Eltern - Gleichgültigkeit gegenüber schulischer Ausbildung der Kinder. - Kulturelle Passungsdifferenzen. - Beeinträchtigung (Drogen/Alkoholismus) und Krankheit der Erziehungsberechtigten. - Religiöse Differenzen. - Schulkritische Haltung. - Missbrauch und Verwahrlosung (Verbergen von Verletzungen).	

4	Sonderfall: Schulabbruch bzw. Dropout Schulabsentismus wird oft in Zusammenhang mit Schulabbruch (Dropout) gebracht → der Zusammenhang besteht ganz konkret darin, dass Absentismus oftmals ein gewichtiger Frühindikator für einen möglichen späteren Schulabbruch sein kann, aber nicht muss:	Nicht alle Schwänzerinnen und Schwänzer beenden ihre Schulkarriere frühzeitig mit einem Schulabbruch UND viele Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher weisen davor wenig bis keine Absenzen auf!
---	---	--

Beiblatt II zur Interviewführung

Zehn relevante Schlüsselfaktoren für eine produktive Bearbeitung der Aufgabe „Schulabsentismus und Dropout“.



Anhang B

Kodierung des Datenmaterials: Schlüsselkategorien, Subkategorien, Ausprägungsgrad von Kategorien

Sowohl die Analyse der Einzelfälle als auch die Kontrastierung der Fälle erfolgten mittels der beiden im Folgenden beschriebenen unterschiedlicher Formen der sogenannten „qualitativen Kodierung“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 56), wie sie von Kelle und Kluge (1999, S. 58 ff.) vorgeschlagen wird.

1) Subsumptive Kodierung mittels eines vorbereiteten Kategorien- bzw. Kodierschemas („Subsumption“)

Bei der Subsumption wird ein Phänomen einer bereits bekannten Klasse von Phänomenen zugeordnet. Konkret wurde die subsumptive Kodierung in der vorliegenden Arbeit folgendermassen vorgenommen: Das theoretische Vorwissen konnte zur Konstruktion eines ersten Kategorienschemas verwendet werden, das danach zur Aufbereitung des qualitativen Datenmaterials eingesetzt wurde. Die acht Schlüsselfaktoren (plus die zwei Schlüsselfaktoren „Vernetzung“ und „Professionelles Team“) wurden als allgemeine, abstrakte und (bezogen auf das konkrete Untersuchungsfeld) empirisch gehaltlose Kategorien und Aussagen aufgefasst, die im weiteren Verlauf durch die Untersuchungsergebnisse zunehmend „empirisch aufgefüllt“ (Kelle & Kluge, 1999, S. 67) wurden. Die insgesamt zehn Kategorien dienten somit als heuristisches Rahmenkonzept (bzw. Kategorienschema), mit dessen Hilfe die Handlungsstrategien der befragten Schulleitungen konkret erfasst und beschrieben werden konnten. Die fallspezifische Beschreibung (fallspezifische empirische Auffüllung) der Kategorien führte zur Sichtbarmachung des Entwicklungsgrades des pädagogischen Handlungsfeldes in den jeweiligen Schulen (Handlungsebene).

2) Abduktive Kodierung, bei der neue Kategorien anhand des Datenmaterials entwickelt werden („Abduktion“)

Bei der Abduktion erfolgt die Beschreibung bzw. die Erklärung eines empirischen Phänomens erfolgt mittels der Konstruktion neuer Kategorien: Konkret „emergierten“ im Zuge der abduktiven Kodierung in der vorliegenden Arbeit drei „neue“ Hauptkategorien (und eine Fülle dazugehöriger Subkategorien), welche die Haltungen und Einstellungen der Schulleitungen bezüglich Absentismus und Dropout widerspiegeln:

Hauptkategorie 1): Anschluss- und Abschlussorientierung

- Nutzung von Querversetzung
- Credos und Mottos

- Time-out-Plätze und Time-out-schulen

Hauptkategorie 2): Absentismusprophylaxe als neue Aufgabe von Schule

- Art der Redeweise über Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern
- Art der Haltung gegenüber Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern
 - achtsam und wohlwollend
 - reflektiert und differenziert
 - desillusioniert und resigniert
 - schuldzuweisend und verantwortungsdelegierend
- Pädagogische Führung
- Pädagogisches Involvement der Schulleitung: direkte Arbeit mit Schülerinnen und Schülern
- Identifizierung mit pädagogischen Aspekten des Schulalltages
 - Identität als Lehrperson
 - Solidarität mit Lehrpersonen
- Pädagogische Schutzhaltung
- Wahrnehmung von Schulabsentismus als multifaktorielles Problem
- Bewertung des Verhaltens von Schulabsentismus (normales Verhalten, Fehlverhalten, unterstützungswürdiges Verhalten)
- Qualität pädagogischer Denkelemente und Strategien
 - Grenzen setzen und unterstützen
 - Vernetzen und unterstützen
- Qualität der vorhandenen Handlungsansätze
 - Einsichtsfördernde Handlungen
 - Kommunikations- und kooperationsorientierte Handlungen
 - Straforientierte Handlungen
 - Kontrollorientierte Handlungen
 - Unterstützende und vorausschauende Handlungen
 - Reaktive Handlungen

Hauptkategorie 3): Integrationsorientierung

- Integrationsorientierte Auffassung von Schulung (Orientierung an erfolgreichen Umgang mit Heterogenität)
- Selektionsorientierte Auffassung von Schulung (Orientierung am Durchschnittsschüler)
- Defizitorientierte Auffassung von Schulung
- Stärkeorientierte Auffassung von Schulung
- Grundhaltung in Schule
 - Offene versus trennende Haltung
 - Hierarchiedenken

Die inhaltliche Konkretisierung der auf subsumptivem und abduktivem Wege erhaltenen Kategorien setzte beim vierstufigen typenbildenden Verfahren (vgl. Kapitel 6.1) bei der intensiven Einzelfallanalyse ein und zeigt sich in seiner abgeschlossenen, d.h. „synthetisierten“ Form in der Charakterisierung der Typen.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name, Titel	Manuela Depauly, lic. phil.
Adresse	Clausiusstrasse 58, 8006 Zürich
Geboren	12.10.1969
Geburtsort	Taxenbach im Land Salzburg, Österreich
Staatsangehörigkeit	Österreich

Berufliche Tätigkeiten

seit 09/2008	Dozentin in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich
seit 09/2011	zusätzlich Studiengangsleitung für den Studiengang „Quest Primarschule“
11/2007–07/2010	Diplomassistentin am Erziehungswissenschaftlichen Departement der Universität Fribourg (60%)
1998–04/2006	Lehrerin in der Stiftung Hirslanden, Sozialpädagogische Institution für junge Frauen in Krisensituationen, Zürich
1994–1998	Oberstufenlehrerin an der Privatschule PLZ, Kleinklassenschule für normalbegabte und verhaltensauffällige oder lernbehinderte Schülerinnen und Schüler, Wetzikon
1993–1994	Gruppenleiterstellvertreterin für geistig Schwerstbehinderte Frauen, Stiftung Wagerenhof, Uster
1991–1993	Erzieherin für leicht geistig behinderte Jugendliche, Wohn- und Arbeitsheim Balm, Jona

Ausbildung

- 1997–2005 Studium der Pädagogik, Ethnologie und Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters an der Universität Zürich
Studienschwerpunkte: gesellschaftlicher und familialer Wandel, Geschlechtergerechtigkeit, Psychoanalyse und Ethnopsychanalyse, effektiver Unterricht, Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsbeeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen
Lizenziatsarbeit: „Alleinerziehende Frauen – und ihre individuellen Deutungen ihrer Lebenslagen“
- 1994–1995 Fortbildung in „aktiver, nichtdirektiver Erziehung“, Montessoripädagogik umgesetzt durch Rebeca und Mauricio Wild
- 1993 Fortbildung in Grundlagen der Montessoripädagogik
- 1988–1991 Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg, Fachlehrerin für Deutsch und Biologie (in der Schweiz EDK-anerkannte Sekundarlehrerin)
- 1979–1988 Naturwissenschaftliches Realgymnasium in Zell am See, Salzburg
- 1974–1978 Volksschule in Taxenbach, Salzburg

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe und sie noch keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.

Manuela Depauly

Zürich, den 23. September 2016