

Empirische Sonderpädagogik, 2010, Nr. 3, S. 26-47

Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen

Thomas Hennemann¹, Tobias Hagen², Clemens Hillenbrand²

¹Universität zu Köln; ²Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Das frühzeitige Verlassen der Schule ohne Abschluss wirkt sich negativ auf die beruflichen, persönlichen und sozialen Perspektiven der Betroffenen aus. Ausgehend von der Beantwortung der Frage, wie häufig es in Deutschland zum Schulabbruch kommt, wird auf die gravierenden Folgen von schulischem Dropout aufmerksam gemacht.

Der vorliegende Beitrag betrachtet den Gegenstand in erster Linie aus pädagogischer Perspektive. Auf Grundlage einschlägiger Metaanalysen wird ein Überblick über empirisch abgesicherte Risikofaktoren auf individueller, familiärer sowie schulischer Ebene gegeben. Darüber hinaus werden die identifizierten Faktoren in einem Entwicklungsmodell zusammengeführt und in Relation zum Entwicklungsverlauf gestellt.

Abschließend erfolgt die überblicksartige Darstellung erfolgversprechender Präventionsmaßnahmen, die sich international als wirksam erwiesen haben und bisher hierzulande weitgehend unbekannt sind.

Schlüsselwörter: Schulabbruch, Dropout, Risikofaktoren, Prävention, Intervention

Dropout of School: Risk Factors and Effective Pedagogical Interventions

Early school leaving without graduation has a negative effect on students' vocational, personal, and social perspective. Based on the question of the prevalence of early school leaving in Germany, serious consequences for school dropouts are discussed. The article at hand takes a primarily educational perspective. On the basis of metaanalyses an overview of empirically confirmed individual, familial and school related risk factors is given. Furthermore, the factors are integrated into a developmental model and described in their temporal progress. Finally, promising and internationally validated interventions to prevent dropouts are outlined that are mostly unknown in Germany.

Key words: early school leaving, dropout, risk factors, prevention, intervention

Das Problem Schulabbruch in Deutschland

Schulerfolg bestimmt nachhaltig den Lebenslauf. Ebenso einflussreich ist ein fehlender Schulabschluss: Berufliche, persönliche und

soziale Perspektiven leiden darunter. Diese negativen Aussichten betreffen eine große Anzahl junger Menschen, was häufig jedoch kaum Beachtung findet.

Nach den Berechnungen der Autorengruppe des Bildungsberichts (2008) verließen

im Jahr 2006 ca. 76.000 Personen eine Schule ohne Abschluss. Dies entspricht ca. 8% der Bevölkerung zwischen 15 und 17 Jahren (ebd., 88). Die Datenanalyse zeigt darüber hinaus, dass die Hälfte der Abgänger ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen stammt. „Mit über 39.000 Abgängern haben 2006 im Bundesdurchschnitt etwa 77% aller Förderschülerinnen und -schüler die Schule ohne einen Hauptschul- oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen. Dies entspricht einer Abgängerquote von etwa 4% an der 15- bis unter 17-jährigen Bevölkerung“ (ebd., 89).

Zu diesen identifizierten Jugendlichen unter erhöhtem Risiko kommt eine in ihrem Umfang kaum bestimmbare Gruppe von Schulabsolventen hinzu, die nicht unmittelbar in eine vollqualifizierende Ausbildung eintreten können. Für diese Jugendlichen existieren vielfältige Maßnahmen des Übergangssystems, „deren Effektivität jedoch – soweit Daten eine Analyse zulassen – zu hinterfragen ist“ (ebd., 9). Die Daten belegen beispielsweise, dass sich lediglich 60% der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss zweieinhalb Jahre nach Schulabschluss in einer vollqualifizierenden Ausbildung befinden. Zum Teil durchlaufen sie mehrere Angebote des Übergangssystems nacheinander, so dass von Maßnahmenkarrieren gesprochen werden kann (ebd.). Solche Verläufe erhöhen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt jedoch nicht (Fasching & Niehaus, 2008).

Vor diesem Hintergrund werden andere Zahlen durchaus verständlich. Das Institut der deutschen Wirtschaft geht von ca. 220.000 Schülerinnen und Schülern jährlich aus, die die Schule ohne ausreichende Ausbildungsreife verlassen. Dies verursacht nach Schätzungen volkswirtschaftliche Kosten von ca. 3,7 Mrd. € jährlich. Diese Summe entspricht ca. 7% des für allgemeinbildende sowie berufliche Schulen zur Verfügung gestellten Bildungsbudgets (Klein, 2005, 13). Die Kosten entstehen insbesondere durch „den längeren Verbleib von Schülern im Schulsys-

tem infolge von Klassenwiederholungen oder die Bereitstellung von schulischen und berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen für nicht ausbildungsfähige Jugendliche“ (ebd.). Durch die nachschulische Qualifizierung sind nach den Schätzungen des Instituts der deutschen Wirtschaft im Jahr 2004 Folgekosten von weiteren ca. 3,4 Mrd. € entstanden (ebd., 14).

Der vorliegende Beitrag arbeitet zunächst den aktuellen Forschungsstand auf, gibt dadurch einen Überblick über die im anglo-amerikanischen Sprachraum identifizierten Bedingungsfaktoren und stellt ein auf dieser Grundlage erarbeitetes Entwicklungsmodell vor. Es bildet die Grundlage für die anschließende Darstellung evidenzbasierter Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei Dropout, die im deutschen Sprachraum bisher weitgehend unbekannt sind.

Forschungsstand

Trotz der dargestellten Relevanz des Themas auf bildungspolitischer und wirtschaftlicher Ebene existiert nur eine geringe Zahl an Publikationen im deutschen Sprachraum, die sich mit den Bedingungsfaktoren sowie der Prävention und frühen Intervention bei Schulabbruch beschäftigen (Hennemann & Hillenbrand, 2007; Michel, 2005; Ricking et al., 2007, 2009). Das Problem des Schulabsentismus' hingegen wird bereits seit einigen Jahren kontrovers diskutiert (Neukäter & Ricking, 2000; Popp & Seebach, 2007; Ricking 2003, 2005, 2006, 2007) und auch in empirischen Projekten erforscht (Dunkake, 2010; Wagner, 2007).

Der Terminus Schulabsentismus bezeichnet die „Abwesenheit des Schülers vom Schulunterricht und schließt als Kontraktionsbegriff, ungeachtet der Vielfalt der Ursachen, Erscheinungsformen, Ausprägungsgrade und Programmatik, alle Formen von Schulabwesenheit ein“ (Neukäter & Ricking, 2000). Auch wenn es auf Grundlage internationaler Literatur zur Thematik einen engen Zusam-

menhang zwischen Schulabsentismus und Schulabbruch bzw. Dropout (dieser Begriff wird vor allem in der internationalen Diskussion zur Beschreibung der Problemgruppe verwendet) zu geben scheint, lassen sich beide Themen deutlich voneinander abgrenzen. Die differenzierte Auseinandersetzung mit den Bedingungsfaktoren für Schulabbruch bzw. Dropout zeigt, dass das Schulbesuchverhalten, das Gegenstand von Schulabsentismus ist, lediglich einen Teilaspekt der Problematik von Dropout ausmacht: Zahlreiche Schüler, die keinen Schulabschluss erreichen, besuchten verhältnismäßig kontinuierlich die Schule (vgl. hierzu Hillenbrand & Hagen, 2009). Zur Häufigkeit des Schulabbruchs liegen darüber hinaus verlässliche Daten vor (Statistisches Bundesamt, 2009a). Die Ermittlung von Prävalenzdaten zum Schulabsentismus erweist sich dagegen als schwierig. Die Überblicksarbeit von Weiß (2007) stellt die Ergebnisse deutscher Forschungen der letzten 40 Jahre zusammen. Die Varianz ist extrem hoch: Je nach Erhebungszeitraum, Informant und Definition des Grenzwerts schwanken die Angaben zwischen unter 1% bis zu 60%! Mittlerweile liegt eine für Deutschland repräsentative Studie vor, in der Schulschwänzen, als eine Form von Schulabsentismus, mit erhoben wurde (Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009). Befragt wurden im Durchschnitt 15-jährige Jugendliche ($n = 44.610$). Auf Grundlage der vorliegenden Daten konnte eine Quote von ca. 20% Mehrfachschwänzern für Förder- und Hauptschulen ermittelt werden (definiert als 5 und mehr Schultage im letzten Schulhalbjahr unerlaubt der Schule fern geblieben). Erwartungsgemäß führten die Berechnungen zu geringeren Werten für die übrigen Schulformen. Unabhängig von der Schulform kann etwa jeder achte Jugendliche (12.1%) als Mehrfachschwänzer bezeichnet werden (ebd., 76).

Die Begrifflichkeit im Themenfeld Schulabsentismus erweist sich nach diesem Überblick als kompliziert. Bisher liegt keine einheitliche Definition vor, was den wissen-

schaftlichen Diskurs erschwert und zu den dargestellten, z.T. wenig aussagekräftigen, Ergebnissen führt.

Mit dem Nationalen Bildungsbericht (2008) ist demgegenüber für das Problem des Schulabbruchs eine begriffliche Kategorisierung vorgelegt worden, auf die in Zukunft Bezug genommen werden kann. Dort wird eine differenzierte Terminologie vorgeschlagen:

„Als Schulabgänger werden Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die einen Bildungsgang nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht verlassen, ohne in einen anderen allgemeinbildenden Bildungsgang zu wechseln und ohne zumindest den Hauptschulabschluss erreicht zu haben. Dies schließt auch Förderschülerinnen und -schüler ein, die die Schule mit einem spezifischen Abschluss der Förderschule (in den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung) verlassen.

Als Schulabbrecher gelten Schülerinnen und Schüler, die noch vor Vollendung der Vollzeitschulpflicht und ohne Schulabschluss die Schule verlassen. In der Europäischen Union gelten alle Personen im Alter von 18 bis unter 25 Jahren, die über keinen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen und derzeit nicht an Aus- oder Weiterbildung teilnehmen, als frühzeitige Schulabgänger. [...]

Als Ausbildungsabbrecher werden Personen bezeichnet, die einen beruflichen Bildungsgang vorzeitig bzw. eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Berufsabschluss verlassen haben“ (ebd., IX).

Damit weist der Nationale Bildungsbericht auf eine weitere Begrifflichkeit hin: Nach der Definition der Europäischen Union gelten alle 18- bis 24-Jährigen, die über keinen entsprechenden Abschluss auf Niveau der Sekundarstufe II verfügen und nicht an Aus- oder Weiterbildung teilnehmen, als frühzeitige Schulabgänger.

Im Rahmen des Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010* hat der Europäische Rat im Mai 2003 Ziele für den bis 2010 zu erreichenden EU-Durchschnittswert (Benchmark) beschlossen, die als *“Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)”* (8981/03 EDUC 83) veröffentlicht wurden. Der Europäische Rat legte die zu erreichende Zahl bei höchstens 10% frühzeitige Schulabgänger fest (Statistisches Bundesamt, 2005, 282) und forderte, dass in der Mehrzahl der Mitgliedsstaaten die Anstrengungen verstärkt werden müssen, die Zahl der frühzeitigen Schulabgänger zu senken. Dieser Richtwert wurde u.a. mit dem Ziel formuliert, die Wettbewerbsfähigkeit der EU im internationalen Vergleich zu verbessern. Die Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der europäischen Bildungssysteme stellt in diesem Zusammenhang ein zentrales Element dar. Heute, im Jahr 2010, zeichnet sich klar ab, dass dieses Ziel des Europäischen Rats nicht erreicht werden kann – auch nicht in Deutschland. Der Anteil der frühzeitigen Schulabgänger lag EU-weit im Jahr 2007 bei 14.8% (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2008, 121), in Deutschland bei 12.7%. Nach diesen Daten gehört die Bundesrepublik in das Mittelfeld der EU-Mitgliedsstaaten (ebd., 122).

Differenziertere Aussagen im Hinblick auf das Problem des Verlassens der Schule ohne

Abschluss ermöglichen die vorliegenden Daten des Statistischen Bundesamtes, das seit 2001 die Quote der Absolventen bzw. Abgänger jährlich nach Abschlussart systematisch erfasst.

Bezogen auf die Daten für 2008 zeigt sich darüber hinaus, dass vor allem Jugendliche ausländischer Herkunft betroffen sind: Sie verlassen besonders häufig die Schule ohne mindestens den Hauptschulabschluss zu erreichen. Während deutsche Jugendliche in dieser Gruppe mit 6.2% leicht unterrepräsentiert sind, liegt der Anteil der Heranwachsenden ausländischer Herkunft bei 15%. Mädchen verlassen im Vergleich zu den Jungen seltener die Schule ohne Hauptschulabschluss (Statistisches Bundesamt, 2009b).

Der prozentuale Anteil wie auch die absolute Zahl der Heranwachsenden ohne Hauptschulabschluss ist seit 2001 zwar kontinuierlich gesunken. Trotz positivem Trend liegen die Werte im internationalen Vergleich nach wie vor auf einem hohen Niveau (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2008, 122).

Wenn auch statistische Daten zum Problem des Schulabbruchs vorliegen, wird die Thematik erst ansatzweise in (sonder-)pädagogischen Fachkreisen und der Bildungspolitik diskutiert. Die Kultusministerkonferenz hat sich das Ziel gesetzt, die Zahl der Schulabbrecher in den nächsten Jahren zu halbieren (KMK, 2007). Hierzu wurde in diesem Zuge

Tab. 1: Abgänger 2001 bis 2008 ohne Hauptschulabschluss in Deutschland

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Abgänger insgesamt	926852	936407	947887	986317	958485	969598	965044	929462
ohne Hauptschulabschluss	88881	85314	84092	82212	78152	75897	70547	64918
prozentualer Anteil	9.6 %	9.1 %	8.9 %	8.3 %	8.2 %	7.8 %	7.3 %	7.0 %

Anmerkungen: Eigene Berechnungen auf Grundlage der vorliegenden Daten des Statistischen Bundesamtes (2009a, 270)

ein Handlungsrahmen verabschiedet, der konkrete Maßnahmen umfasst, um dieses Ziel zu erreichen. Neben Maßnahmen zur individuellen Förderung und speziellen Hilfsangeboten, insbesondere für benachteiligte Kinder und Jugendliche, wird ein verstärkter Ausbau von Ganztagsangeboten sowie die Intensivierung berufsvorbereitender Maßnahmen im Rahmen der Sekundarstufe I gefordert. Die Unterstützung der Förderarbeit durch Netzwerke von schulischen und außerschulischen Partnern stellt einen weiteren Baustein dar (ebd.). Darüber hinaus entschied die Kultusministerkonferenz Anfang 2009, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* sowie diejenigen mit dem Förderschwerpunkt *Geistige Entwicklung* künftig statistisch ihren Förderschwerpunkten entsprechend einzeln ausgewiesen werden sollen, mit dem Ziel, die Statistik durch differenziertere Angaben zu verbessern (KMK, 2009). Die bemerkenswerten Initiativen der Kultusministerkonferenz verdeutlichen das Problembewusstsein auf Bundesebene, jedoch ist die differenzierte Zählung der Abschlüsse von Förderschülern durchaus kritisch zu sehen. Demnach wäre eine Halbierung der Abbrecherquote statistisch leicht möglich, was jedoch in der Konsequenz keineswegs zu einer Verbesserung der Situation der beschriebenen Risiko-Gruppe führt, die sich in den nächsten Jahren nicht grundlegend verändern wird und nach wie vor auf spezielle pädagogische Förderung angewiesen sein wird.

Während das Problem des Dropout im deutschsprachigen Raum also erst ansatzweise schulpolitisch thematisiert und kaum wissenschaftlich bearbeitet wird, stellt es in den USA ein zentrales Forschungsthema dar. Die Bandbreite der Publikationen reicht von einer differenzierten Auseinandersetzung mit Bedingungsfaktoren (Beekhoven & Dekkers, 2005; Garnier et al., 1997; Hammond et al., 2007; Lee & Burkam, 2003) bis hin zu einer bemerkenswerten Anzahl von evidenzbasierten Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei Dropout (zum Überblick: Hammond

et al., 2007; Lehr et al., 2004; Slavin & Fashola, 1998).

Der Überblick über den aktuellen Forschungsstand in Deutschland weist demnach auf einige wichtige Zusammenhänge hin. Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund und Förderschüler stehen demnach unter einem erhöhten Risiko, die Schule ohne einen Abschluss zu verlassen, mit allen Folgen für die weitere Biographie. Darüber hinaus wird mit der erweiterten Begriffsfassung der europäischen Union die große Bedeutung eines Abschlusses auf Niveau der Sekundarstufe II für eine erfolgreiche berufliche Integration anerkannt. Auf Grundlage der vorliegenden Daten wird deutlich, dass entsprechende Initiativen initiiert bzw. intensiviert werden müssen, um die gesteckten Ziele auf Bundes- und europäischer Ebene in den nächsten Jahren zu realisieren.

Empirisch abgesicherte Bedingungsfaktoren für Dropout

Ein fehlender Schulabschluss wird im Alltagsverständnis als individuelle Problematik verstanden: Der Schulabbrecher ist „selbst schuld“! Die empirische Forschung hingegen identifiziert zahlreiche Risikofaktoren auf mehreren Ebenen, die in ihrer Interaktion im Entwicklungsverlauf zu einem Scheitern der Schullaufbahn führen können. Für die Gestaltung von Interventionsmaßnahmen hilfreich ist die wichtige Unterscheidung in stabile und variable Risikomerkmale (Kraemer et al., 1997). Stabile Risikofaktoren werden definiert als geschichtliche oder demografische Charakteristika der Schüler, Familien, Peers, Schulen oder Gemeinden (z.B. gesellschaftliche Rahmenbedingungen). Diese Faktoren werden häufig genutzt, um große Personengruppen zu klassifizieren, sind letztendlich aber kaum veränderbar und liefern nur in einem begrenzten Maße hilfreiche Hinweise für die

Entwicklung von Maßnahmen zur Prävention von Dropout. Dennoch sollte das Wissen über stabile Risikofaktoren zur Beschreibung der im Themenfeld diskutierten Zielgruppe herangezogen werden. Vor allem für die Entwicklung universell-präventiver Maßnahmen gilt es diese Erkenntnisse zu beachten, damit die Personengruppen, die unter einem erhöhten Risiko stehen, die Schule ohne Abschluss zu verlassen, bereits zu einem frühen Zeitpunkt wirksame Unterstützungsangebote erhalten.

Als variable Faktoren gelten in diesem Kontext den Schulabbruch bedingende Verhaltensweisen oder Praktiken der Schüler, Familien, Peers, Schulen oder Gemeinden, beispielsweise die Erziehungskompetenz der Eltern. Variable Risikofaktoren sind einflussreicher in Bezug auf das frühzeitige Verlassen der Schule als stabile Faktoren, haben einen direkteren Einfluss auf das Problemverhalten und unterliegen ständigen Veränderungen im Entwicklungsprozess (Beelmann & Raabe, 2007, 49). Noch bedeutender ist der Aspekt, dass variable Faktoren der Definition nach durch gezielte Interventionen modifizierbar sind. Erfolgversprechende Maßnahmen zur Prävention und Intervention bei Dropout sollten demnach veränderbare Risikofaktoren fokussieren, daher stehen sie in der folgenden Darstellung im Vordergrund.

Metaanalytische Befunde

Die Risikofaktoren für Dropout wurden in zahlreichen Studien analysiert. Auf der Grundlage internationaler Forschungsergebnisse konnte die Forschergruppe um Hammond im Rahmen einer Metaanalyse Bedingungsfaktoren herausarbeiten, die signifikant die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Schüler zum Dropout werden (Hammond et al., 2007). Die Autoren führten eine umfassende Recherche mit Hilfe der elektronischen Datenbanken *ERIC*, *PsychInfo* und *Medline* durch. In die Metaanalyse gingen nur Veröffent-

lichungen aus dem Zeitraum von 1980 – 2005 ein, die die Stichworte *risk factors*, *risk indicators*, *at-risk youth*, *dropout indicators* und *dropout identification* beinhalteten. Aus den ca. 3400 potentiellen Literaturangaben wurden im nächsten Analyseschritt nur solche Veröffentlichungen berücksichtigt, die sich speziell mit *high school graduation* oder *school dropout* als primärem Analyseziel befassten.

Die Auswertung führte zu folgenden zusammenfassenden Ergebnissen und Trends in der Dropout-Forschung (Hammond et al. 2007, 1f.):

1. Dropout steht im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Einflussfaktoren, die den vier unterschiedlichen Bereichen Individuum, Familie, Schule und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zugeordnet werden können.
2. Es konnte bisher kein einzelner Risikofaktor isoliert werden, der allein ausreichend verlässliche Prognosen über die Entwicklung zum Dropout zulässt.
3. Die Genauigkeit der Prognosen steigt mit der Kumulation verschiedener Risikofaktoren.
4. Bei von Dropout betroffenen Kindern und Jugendlichen handelt es sich nicht um eine homogene Gruppe. Vielmehr können unterschiedliche Subgruppen von Schülern, basierend auf der jeweils vorliegenden Kombination der Risikofaktoren, identifiziert werden.
5. Schüler, die zu Dropouts werden, zeichnen sich häufig durch Risikofaktoren aus, die zugleich verschiedenen (der unter Punkt 1 dargestellten) Bereichen zugeordnet werden können. Demnach liegen meist komplexe Problemkonstellationen vor, die sich auf die verschiedenen Lebensbereiche der Betroffenen auswirken (bspw. niedriger sozio-ökonomischer Status, familiäre Konflikte und schlechte Schulleistungen). Darüber hinaus existieren komplexe Wechselwirkungen zwischen den identifizierten Faktoren.

6. Dropout ist in den meisten Fällen das Ergebnis eines langwierigen Prozesses der Abkopplung von der Schule und kann in seiner Entwicklung z.T. bis zum Zeitpunkt vor der Einschulung der Betroffenen zurückverfolgt werden.

Diese Darstellung liefert zwar hilfreiche Hinweise zur Beschreibung der Risikofaktoren für die von Dropout bedrohte Gruppe. Es lassen sich jedoch keine Aussagen zur spezifischen Wirksamkeit konkreter Faktoren ableiten. Aus diesem Grund war es ein weiteres Ziel der Autoren, spezifische Risikofaktoren zu identifizieren, die mit Dropout korrelieren und zugleich auf qualitativ hochwertigen Daten beruhen. Im weiteren Verlauf wurden daher lediglich 21 Studien, die Analysen von 12 unterschiedlichen Datenquellen enthielten, auf Grundlage der folgenden Kriterien zur Durchsicht identifiziert:

- direkte Analyse der Datenquellen (Primärstudien),
- Definition von high school graduation und/oder school dropout als abhängige Variable,
- Langzeitstudien, in denen mindestens über einen Zeitraum von zwei Jahren Daten erhoben wurden,
- Berücksichtigung einer Vielzahl von Einflussfaktoren unterschiedlicher Bereiche (Individuum, Familie, Schule und/oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen) (multimethodales Design)
- multivariate Analysemethoden
- $n = 30$ oder mehr von Dropout bedrohte Risiko-Kinder oder -Jugendliche

Innerhalb dieser Studien gab es große Unterschiede bezüglich der untersuchten Faktoren, der eingesetzten Messinstrumente, Stichprobengrößen und -zusammensetzungen, Zeitpunkte der Datenerhebung und der statistischen Analysemethoden. Um die am besten belegten Faktoren zu identifizieren, berücksichtigten die Autoren nur diejenigen Risikobedingungen, für die eine deutliche Signi-

fikanz ($p < .10$) in mindestens zwei unterschiedlichen Datenquellen nachgewiesen werden konnte.

Die daraus resultierenden 25 signifikanten Risikofaktoren in acht unterschiedlichen Kategorien werden im Folgenden dargestellt. Bei 60% der aufgeführten Faktoren handelt es sich um individuelle, während die restlichen 40% dem Bereich Familie zuzuordnen sind.

Auch wenn diese Ergebnisse bereits differenziertere Aussagen zulassen, wird nicht deutlich, in welchem Altersbereich von einem besonders starken Einfluss eines Faktors auf die Entwicklung auszugehen ist. Diese entwicklungspsychologischen Informationen sind zur Konzeption sowie zum zielgerichteten Einsatz erfolgversprechender entwicklungsfördernder Maßnahmen jedoch von besonderem Interesse. Daher wird im Folgenden ein Modell vorgelegt, das die metaanalytisch gewonnenen Befunde in Relation zum Entwicklungsverlauf stellt.

Entwicklungsmodell des schulischen Dropout

Während andere, bereits vorliegende Konzepte (Alexander et al., 1997, 2001; Hickman et al., 2008) eher additiv die einzelnen Faktoren auflisten, besitzt dieses Entwicklungsmodell den Vorteil, die empirische Validität von Risikofaktoren zu bestimmten Entwicklungsphasen zu berücksichtigen (Abb. 1). Die aufgeführten Faktoren sind nach der Metaanalyse signifikant wirksam ($p < .10$) und werden einer oder mehreren Altersstufen zugeordnet (Hammond et al., 2007, 5). Für die aufgeführten Faktoren ohne entsprechende Kennzeichnung liegen keine altersspezifischen Daten vor. Neben den Kategorien Individuum und Familie wurde darüber hinaus eine weitere Faktorengruppe gebildet, die die schulischen Variablen von den beiden anderen Bereichen abgrenzt und dadurch eine differenziertere Darstellung ermöglicht. Insofern handelt es sich um eine Weiterentwicklung der von

Tab. 2: Signifikante Risikofaktoren für schulisches Dropout

Kategorie	Risikofaktor
Individuum	
individueller Hintergrund	– hat eine Lernbehinderung oder Beeinträchtigung im emotionalen Verhalten
frühzeitige Verpflichtungen bzw. Verantwortungsübernahme	– hohe Anzahl an Arbeitsstunden – Elternschaft
soziale Einstellungen, Grundhaltungen und Verhaltensweisen	– Hochrisiko-Peergruppe – risikobehaftetes Sozialverhalten – starke soziale Aktivitäten außerhalb der Schule
Schulleistungen	– schlechte Schulleistungen – häufige Klassenwiederholungen
Schulanbindung	– hohe Fehlzeiten – geringe Bildungserwartung – Mangel an Anstrengungsbereitschaft – geringe Bindung an die Schule – keine Partizipation in außerunterrichtlichen Aktivitäten
Verhalten in der Schule	– Disziplinprobleme – aggressive/oppositionelle Verhaltensweisen
Familie	
familiärer Hintergrund	– geringer sozioökonomischer Status – hohe Mobilität der Familie – geringes Bildungsniveau der Eltern – hohe Geschwisteranzahl – nicht beide leiblichen Elternteile leben in der Familie – zerrüttete Familienverhältnisse
Einstellung gegenüber der Schule	– geringe Erwartungen in Bezug auf die Schulbildung des Kindes – Geschwister sind Dropouts – wenig Kontakt zur Schule – Mangel an Gesprächen über die Schule bzw. Schulbildung

Hammond et al. (2007) geleisteten Analyse. Für die im Entwicklungsmodell aufgeführten schulischen Faktoren liegen bisher keine Studien ausreichender Qualität vor, was aus der Kennzeichnung eindeutig hervorgeht. Den-

noch handelt es sich um eine Faktorengruppe, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Prävention von Dropout nicht zu vernachlässigen ist, da hierdurch explizit auf die schulischen Rahmenbedingungen und Struk-

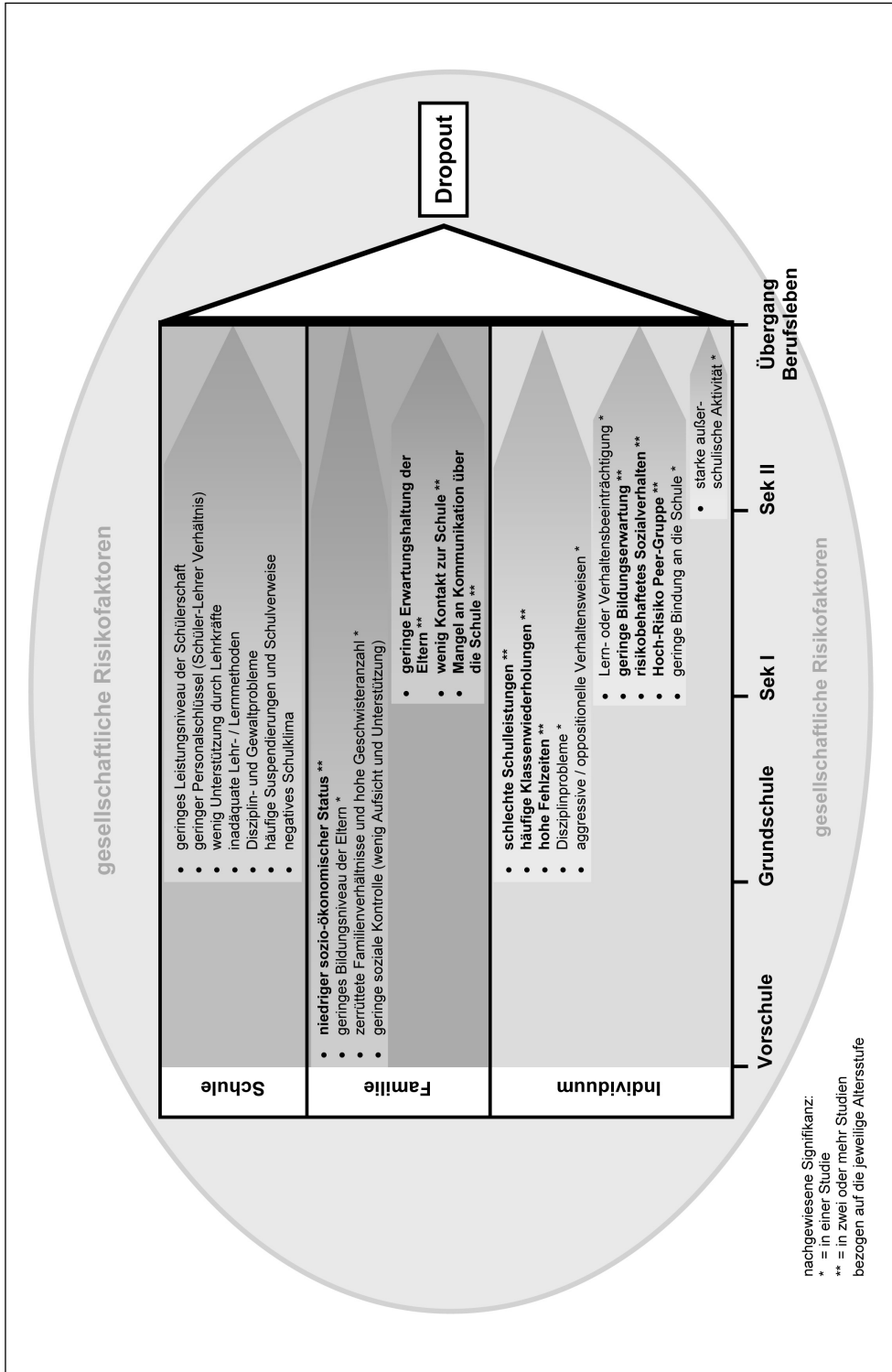


Abb. 1: Entwicklungsmodell Dropout

turen, die Dropout bedingen können, hingewiesen wird (zum Überblick: Hammond et al., 2007, 14-16).

Die Analyse von Risikofaktoren auf Grundlage der vorliegenden Studien liefert demnach nicht zwangsläufig gesicherte Erkenntnisse. Die Tatsache, dass ein spezifischer Faktor nicht im Entwicklungsmodell auftaucht, sollte nicht gleichzeitig zu der Annahme führen, dass er bezogen auf das Problem des Verlassens der Schule ohne Abschluss unbedeutend ist. In diesem Falle waren lediglich keine qualitativ hochwertigen Daten für diesen Faktor verfügbar. Demgegenüber kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den Faktoren, die durch mehrere Studien bestätigt wurden, um abgesicherte und bedeutende Bedingungsfaktoren handelt.

Aus dem Entwicklungsmodell geht hervor, dass einige Einflussfaktoren bereits zu einem frühen Zeitpunkt und über die gesamte Altersspanne die Entwicklung mitbestimmen, wie beispielsweise die Familienverhältnisse (Alexander et al., 1997, 2001), das Bildungsniveau der Eltern (Lehr et al., 2004; Schargel, 2004) oder schlechte Schulleistungen ab dem Zeitpunkt der Einschulung (Alexander et al., 2001; Lloyd, 1978). Darüber hinaus scheinen der Kontakt zur Schule (Jimerson et al., 2000; Rumberger, 1995) und die Kommunikation über die Schule im Kreise der Familie (Gleason & Dynarski, 2002; Teachman et al., 1996) ab dem Zeitpunkt der Sekundarstufe I einen besonders großen Einfluss zu entfalten. Die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten in Form von Elternarbeit stellt demnach eine erfolgversprechende Strategie dar. Darüber hinaus gilt das elterliche Erziehungsverhalten als einer der bisher am besten dokumentierten Risikofaktoren für kindliche Verhaltensstörungen (Brezinka, 2003, 72). Durch eine „inkonsistente Erziehung und einen Mangel an Wärme und emotionaler Unterstützung für das Kind vergrößern Eltern die Probleme ihrer Kinder häufig noch mehr“ (ebd.), was im weiteren Entwicklungsverlauf zu einer Verschärfung der Problematik führen

kann. Das Modell dokumentiert des Weiteren einen engen Zusammenhang zwischen risikobehaftetem Sozialverhalten und Dropout. Besonders in der Sekundarstufe handelt es sich hierbei um einen empirisch gut belegten Risikofaktor (Hammond et al., 2007, 12).

Als ein weiterer bedeutender Faktor auf der individuellen Ebene gilt der Einfluss der Peergruppe. Besonders im Jugendalter wird von einem starken Einfluss der Gleichaltrigen auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgegangen (Hurrelmann, 2006). Zahlreiche Studien stützen diese Vermutung und identifizierten die Peergruppe als wesentlichen Entwicklungskontext jenseits der frühen Kindheit. Vor allem „der Zusammenhang zwischen dem Kontakt zu devianten Gleichaltrigen und dissozialem Verhalten hat sich als einer der konsistentesten und robustesten Befunde in der Forschung zur Dissozialität bei Kindern und Jugendlichen erwiesen“ (Beelmann & Raabe, 2007, 94). Dies gilt ebenso für das Phänomen Dropout.

Die differenzierte Darstellung der Vielzahl an empirisch gut abgesicherten Bedingungsfaktoren für Dropout verdeutlicht die Komplexität der Problemlage. Die referierten Ergebnisse und Trends der Dropout-Forschung zeigen, dass es sich bei von Dropout bedrohten Kindern und Jugendlichen keineswegs um eine homogene Gruppe handelt, sondern vielmehr von einem komplexen Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren auszugehen ist. Maßnahmen zur Prävention von Dropout sollten demnach mehrere Variablen der verschiedenen Faktorengruppen, also sowohl Schule und Familie wie auch das Individuum berücksichtigen.

Evidenzbasierte Maßnahmen zur Prävention von Dropout

Die Forschungsbemühungen konnten jedoch nicht nur die Risikofaktoren bestimmen, sondern auch bereits eine Reihe von effektiven Maßnahmen zur Prävention von Dropout

entwickeln. Diese Maßnahmen sind bisher jedoch nicht in den deutschen Sprachraum transferiert worden (Stamm, 2006). Zur Konkretisierung werden evidenzbasierte Präventionsmaßnahmen im Überblick beschrieben sowie differenzierte Angaben zur Wirksamkeit dieser Maßnahmen referiert.

Zur Überprüfung der Qualität und Aussagekraft begutachtet das *Institute of Education Science* des *US Department of Education* (What Works Clearinghouse: WWC; <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) unter anderem die zu unterschiedlichen Maßnahmen zur Prävention von Dropout vorliegenden Studien. Auf Grundlage vorhandener Informationen zum Forschungsdesign und den -ergebnissen, zur Art und Größe der Stichproben sowie den Methoden der Datenanalyse wird eine generelle Effektstärke für jede überprüfte Maßnahme berechnet, sofern die Qualität der vorliegenden Studien dies zulässt. Die Ergebnisse werden anschließend in Form eines *Intervention Reports* veröffentlicht. Gegenwärtig entsprechen lediglich Studien mit randomisiertem Kontrollgruppendesign den Kriterien, während quasi-experimentelle Designs mit äquivalenten Stichproben die Standards nur mit Einschränkung erfüllen. Darüber hinaus wird die Vorgehensweise des *Institute of Education Science* im Rahmen eines *Procedures and Standards Handbook* detailliert offengelegt, wodurch die Synthesevoraussetzungen und -modalitäten, die zu den berücksichtigten Studien und ermittelten Effektstärken führen, problemlos nachvollzogen werden können (U.S. Department of Education, 2008).

Im Folgenden wird lediglich auf Maßnahmen näher eingegangen, die auf Grundlage der kritischen Analysen des *Institute of Education Science* als wirksam identifiziert werden konnten. Die Darstellung verdeutlicht, dass häufig eine Vielzahl von Strategien zum Einsatz kommen, um dem frühzeitigen Verlassen der Schule ohne Abschluss adäquat entgegenzuwirken. Die evidenzbasierten Maßnah-

men zur Prävention von Dropout sind in drei Gruppen zu unterscheiden.

Individuumbezogene Förderprogramme

In erster Linie handelt es sich bei der Gruppe der individuumbezogenen Maßnahmen um kognitiv-behaviorale Trainingsprogramme, die zunächst bei Schülern mit Lernstörungen, Gefühls- und Verhaltensstörungen zur Erprobung kamen. Diese Zielgruppe besitzt zugleich ein sehr hohes Risiko des Dropout. Die Programme verfolgen unterschiedliche Strategien zur gezielten Förderung risikobehafteter Kinder und Jugendlicher. Neben Trainings von sozialen Problemlösetechniken oder dem Einsatz von Kontingenzverträgen kommen Maßnahmen des self-monitoring sowie Token-Systeme zum Einsatz. In einer vorliegenden Metaanalyse (Cobb et al., 2005) konnte eine durchschnittliche Effektstärke von $d = .55$ für die Programme ermittelt werden. Demnach führen die überprüften Verfahren zu einer mittleren Wirksamkeit in der Reduktion des Problemverhaltens der Zielkriterien: Vermeidung von Schulabbruch, Schulverbleib und Reduktion externalisierender Störungen. Insbesondere die höhere Bindung an die Schule, die Vermittlung sozialer Kompetenzen und die Unterstützung erfolgreichen schulischen Lernens stehen im Mittelpunkt der 16 evidenzbasierten Programme, die Cobb et al. (2005, 23) zur wirksamen Dropout-Prävention ermitteln konnten.

Folgende Interventionen, die sich die beschriebenen Strategien zu Nutze machen und auf Grundlage der kritischen Analysen des *Institute of Education Science* als wirksam identifiziert werden konnten, gelten als besonders erfolgversprechend:

- *Check & Connect* (Sinclair et al., 1998; Sinclair et al., 2005),
- *ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success* (Larson & Rumberger, 1995) sowie

– *Accelerated Middle Schools* (Dynarski et al., 1998).

Die Maßnahme *Check & Connect* basiert zum einen auf der zentralen Säule *Check*. Hierzu erfolgt eine systematische monatliche Auswertung des schulischen Engagements jedes Schülers mittels eines Beobachtungsbogens. Dadurch werden konsequent die Anwesenheit des Schülers (z.B. Verspätungen, Fehlen, Schwänzen), sein gezeigtes Unterrichtsverhalten (z.B. die Suspendierung vom Unterricht, erforderliche Disziplinarmaßnahmen) sowie seine Lernleistung (z.B. Leistungsversagen, gesammelte Leistungsergebnisse) dokumentiert.

Mit Hilfe dieser Check-Liste lässt sich ein differenziertes Bild über das schulbezogene Verhalten erheben. Das Vorgehen in der Säule *Check* wird transparent gehandhabt und mit den Schülern, den Eltern und den beteiligten pädagogischen Fachkräften besprochen.

In der zweiten Säule *Connect* wird der Beziehungsaspekt systematisch und kontinuierlich in der Schule praktiziert. Dabei werden als Basisintervention für alle Schüler der Schule gezielte Gespräche in regelmäßigen Abständen über erzielte Lernfortschritte und den angestrebten Schulabschluss durchgeführt. Mit jüngeren Schülern werden wöchentliche und mit älteren Schülern monatliche Gespräche geführt. Ein Mentor, der ein älterer Schüler der Schule sein kann, berichtet jedem Schüler über die dokumentierten Beobachtungen. Grundsätzlich und wiederholt wird den Schülern und ihren Eltern in diesen Gesprächen deutlich gemacht, wie wichtig es für sie ist, in der Schule zu verbleiben. Das Programm sieht vor, eine genaue Dokumentation der durchgeführten Maßnahmen für einen Schüler zu führen im Sinne einer individuellen Förderplanung. Einen weiteren Baustein stellt das spezifische Problemlösetraining dar, in dem mit den Schülern anhand von fünf Problemlöseschritten alltägliche Probleme und Schwierigkeiten besprochen und bearbeitet werden. Die fünf Schritte dieses

kognitiv-behavioralen Problemlöseprozesses lauten:

1. Stopp: Denk über das Problem nach.
2. Welche Möglichkeiten gibt es, dieses Problem zu lösen?
3. Wähle eine angemessene Lösungsmöglichkeit aus.
4. Erprobe die gewählte Lösungsmöglichkeit.
5. Wie hat die gewählte Lösungsmöglichkeit funktioniert?

Zeigt ein Schüler ein erhöhtes Risiko, setzt eine intensivere und stark individualisierte Intervention ein. Sie besteht aus morgendlichen Anrufen zuhause und Hausbesuchen, in der Übernahme von Verantwortlichkeit durch diese Schüler, in der Unterstützung ihrer Lernkompetenzen, dem Erlernen sozialer Verhaltenskompetenzen (z.B. mit Hilfe von Rollenspielen) sowie der Bereitstellung von Lernunterstützung. Die in Tabelle 3 aufgeführten Effektstärken wurden auf Grundlage zweier vorliegender Studien ermittelt, die in Minneapolis (USA) durchgeführt wurden (Sinclair et al., 1998; Sinclair et al., 2005). In beiden Fällen handelte es sich um ein randomisiertes Kontrollgruppendesign. Über 200 Schüler der neunten Klasse mit Lern- oder Verhaltensbeeinträchtigungen nahmen an der Maßnahme teil. Bezogen auf den Lernfortschritt ($d = .83$) und den Verbleib in der Schule ($d = .67$), konnten vergleichsweise hohe Effektstärken ermittelt werden.

Im Rahmen der Maßnahme *ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success* werden ähnliche Strategien verfolgt. Schülern mit einem erhöhten Risiko für Dropout wird eine feste Bezugsperson zugeordnet, die Anwesenheit, Verhalten und Lernfortschritt konsequent überprüft und rückmeldet. Darüber hinaus findet eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrern statt. Zusätzlich werden Strategien der Problemlösung vermittelt. 94 Schüler mit hohen Risiken (Latinos) einer städtischen *junior high school* in Los Angeles (USA) nahmen an der Studie teil und wurden zu Beginn der siebten Klasse randomisiert der

Experimental- bzw. Kontrollgruppe zugeordnet. Die Datenerhebung erfolgte am Ende der neunten Klasse und nochmals am Ende der elften Klasse, zwei Jahre nachdem die Maßnahme beendet wurde (Larson & Rumberger, 1995). Bezogen auf den Verbleib in der Schule konnte ein starker Effekt von $d = 1.39$ ermittelt werden. Demnach scheint diese Maßnahme gut geeignet zu sein, um die Schulanbindung der Programmteilnehmer positiv zu beeinflussen. Für den Lernfortschritt führten die Berechnungen zu einer mittleren Effektstärke von $d = .49$.

Die Zielgruppe der *Accelerated Middle Schools* sind in erster Linie Schüler mit Lernrückständen, die bereits eine Klasse wiederholt haben. Sie erhalten im Rahmen der Maßnahme eine gezielte Förderung. Ziel ist es, vor dem Wechsel an eine *high school* das Niveau Gleichaltriger zu erreichen. Im Rahmen des Programms wird den betroffenen Schülern die Gelegenheit gegeben, während der ein- bis zweijährigen Teilnahme die fehlenden Unterrichtsinhalte zusätzlich parallel zu erarbeiten. *Accelerated Middle Schools* können als separate Schulen organisiert sein oder befinden sich innerhalb einer gewöhnlichen *middle school* (Dynarski et al., 1998). Bezogen auf den Lernfortschritt konnte eine hohe Effektstärke von $d = 1.06$ für die beschriebene Maßnahme ermittelt werden. Für den Verbleib in der Schule führten die Berechnungen zu einem Wert von $d = .47$. Im Rahmen dreier unterschiedlicher Evaluationsstudien an verschiedenen Standorten (Georgia, Michigan und New Jersey) mit randomisiertem Kontrollgruppendesign, wurden hierzu Daten von über 800 Schülern analysiert.

Die Beschreibung der dargestellten Maßnahmen zeigt, dass häufig eine Vielzahl von Risikofaktoren auf der individuellen Ebene bearbeitet wird. Strategien wie die Dokumentation von Fehlzeiten, Verhalten und Lernfortschritt, die Vermittlung von Problemlösetechniken sowie Maßnahmen der Lernförderung werden eingesetzt, um von Dropout bedrohte Kinder und Jugendliche gezielt zu unter-

stützen. Darüber hinaus wird die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten häufig durch sogenannte Elternarbeit gefördert, wodurch zusätzlich Faktoren auf der familiären Ebene bearbeitet werden. Vor dem Hintergrund der referierten Befunde scheinen demnach individuumbezogene Programme mit multimodalem Charakter, die in die verschiedenen Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen einwirken, besonders erfolversprechend zu sein.

Ökologische Ansätze

Zu den ökologischen, also die soziale Umgebung einbeziehenden Ansätzen gehören u.a. Maßnahmen des Classroom Managements (Hennemann & Hillenbrand, 2010). Das grundlegende Prinzip besteht darin, dass die Lehrkraft klare Abläufe und Routinen im Klassenzimmer etablieren kann, die Erwartungen an das Lernen und Verhalten der Schüler klar ausdrückt und ihnen ihre eigene Verantwortung dafür aufzeigt (Evertson & Emmer, 2009). In zahlreichen Studien konnte eine enge Verknüpfung von Leistungsniveau, Lernfortschritt und Classroom Management ermittelt werden (Evertson & Weinstein, 2006; Wilson et al., 2003). Zudem steht Lehrkräften mit einem angemessenen Classroom Management erheblich mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht zur Verfügung (Brophy, 2006; Einsiedler, 1997; Emmer & Stough, 2001; Walberg & Paik, 2000).

Die Klassenführung erweist sich zudem als eine der effektivsten pädagogischen Methoden zur Intervention bei externalisierenden Störungen (Störungen des Sozialverhaltens) von Schülern. In einer Metaanalyse berechneten Wilson und Mitarbeiter (2003) die Effektivität unterschiedlicher schulbasierter Interventionsprogramme bei externalisierenden Verhaltensstörungen. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass Classroom Management-Ansätze mit einer Effektstärke von $d = .43$ im Vergleich zu sozial-kognitiven Präven-

tionsprogrammen, multimethodalen Ansätzen oder Peer-Mediations-Ansätzen die höchste Effektstärke erzielten.

Neben den referierten Maßnahmen des Classroom Managements zählen peerorientierte Verfahren zur Kategorie der ökologischen Ansätze. Im Rahmen des einjährigen Betreuungsprogramms *Twelve Together* für Jugendliche unter erhöhtem Risiko werden beispielsweise einmal pro Woche Gesprächsrunden im Anschluss an die Schule angeboten, die jeweils von zwei geschulten Moderatoren angeleitet werden. Jede der heterogen zusammengesetzten Gruppen besteht aus zwölf Jugendlichen. Die Bandbreite reicht von Schülern mit massiven Lernrückständen bis hin zu Heranwachsenden ohne vergleichbare Probleme. Die Gesprächsinhalte orientieren sich an den Interessen der Schüler (i.d.R. persönliche, familiäre oder soziale Themen). Ergänzend werden Hausaufgabenbetreuung, Exkursionen und ein jährlich stattfindender Wochenendausflug zu Beginn angeboten. Die Maßnahme wurde an neun *middle schools* in einem kalifornischen Schulbezirk evaluiert. 219 Schüler der achten Klasse wurden zur Teilnahme rekrutiert und randomisiert der Experimental- bzw. Kontrollgruppe zugewiesen (Dynarski et al., 1998). Bezogen auf den Verbleib in der Schule konnte für diese peerorientierte Maßnahme eine moderate Effektstärke von $d = .33$ ermittelt werden.

Peerorientierte Verfahren erscheinen demnach nur bedingt zur Prävention von Dropout geeignet. Individuumbezogene Maßnahmen hingegen, die orientiert am Einzelfall gezielt zur Förderung einzelner Schüler zum Einsatz kommen und in denen darüber hinaus die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten angestrebt wird, gelten vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde als erfolgversprechender. Die dargestellte Maßnahme *Twelve Together* fördert zwar eine gelingende Beziehung zwischen Gleichaltrigen sowie das Sozialverhalten der Jugendlichen, weitere Risikofaktoren werden jedoch nicht

direkt bearbeitet, was erwartungsgemäß zu den geringen Effekten der Maßnahme führt.

Transitionsprogramme

Die dritte Kategorie bilden die Transitionsprogramme zur Unterstützung der Übergänge in eine neue Schulform oder das Berufsleben. Der Wechsel in eine andere Schule stellt besondere Anforderungen an Heranwachsende. Sich verändernde Rahmenbedingungen gehen einher mit dem erforderlichen Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonal (Hillenbrand, 2009, 183). Bei Kindern und Jugendlichen mit unterdurchschnittlich ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenzen oder Lernschwierigkeiten mit einem erhöhten Risiko für Dropout können in diesen Phasen besondere Schwierigkeiten auftreten. Transitionsprogramme verfolgen primär Strategien, die einen möglichst barrierefreien Übergang von der einen in die andere Schulform oder das Berufsleben ermöglichen.

Evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der Übergänge bzw. der erfolgreichen Beendigung eines Bildungsgangs durch einen qualifizierenden Abschluss stellen die Programme *Talent Search*, *JOBSTART*, *Job Corps* sowie die *Career Academies* dar. Durch *Talent Search* werden Jugendliche aus Familien mit geringem Einkommen darin unterstützt, die *high school* erfolgreich zu beenden. Durch eine Kombination aus verschiedenen Angeboten zur Verbesserung der Schulleistungen und die Bereitstellung finanzieller Hilfen soll das College für sie zugänglich gemacht werden. Die Interventionen umfassen beispielsweise Assistenz bei Prüfungsvorbereitungen, Beratung bei schulischen Fragestellungen, Tutorien, Entwicklung beruflicher Perspektiven sowie Unterstützung bei Angelegenheiten in Zusammenhang mit finanziellen Hilfen. Eine Studie, die an zwei unterschiedlichen Standorten (Florida und Texas) durchgeführt wurde, entsprach den Qualitätskriterien

des *Institute of Education Science* und wurde zur Berechnung der Effekte herangezogen. Insgesamt wurden hierzu Daten von ca. 5.000 Programmteilnehmern (Experimentalgruppe) ausgewertet (Constantine et al., 2006). Auf dieser Grundlage konnte lediglich eine mittlere Effektstärke von $d = .43$ für die erfolgreiche Beendigung eines Bildungsgangs durch einen Abschluss ermittelt werden.

Im Rahmen des Bildungs- und Trainingsprogramms *JOBSTART* sollen die beruflichen Perspektiven junger benachteiligter Schulabgänger durch die Förderung schulischer Fertigkeiten und die Entwicklung beruflicher Fähigkeiten verbessert werden. Das Programm besteht aus vier Kernelementen: (1) Förderung schulischer Fertigkeiten mit dem Fokus auf das Erreichen eines Abschlusses, (2) Training beruflicher Fähigkeiten, (3) Trainingsbedingte Unterstützungsdienste (Transportdienste und Kinderbetreuung) und (4) Unterstützung am Arbeitsplatz. Die Daten von über 2.300 Jugendlichen an 13 unterschiedlichen Standorten, verteilt über neun Bundesstaaten der USA, wurden zur Ermittlung der Effektivität der Maßnahme ausgewertet (Cave et al., 1993). Auch für diese Maßnahme konnten auf Grundlage der vorliegenden Daten lediglich moderate Effekte ($d = .36$) bezogen auf das Erreichen eines Abschlusses ermittelt werden.

Das staatlich finanzierte Bildungs- und Jobtrainingsprogramm *Job Corps* ermöglicht benachteiligten Jugendlichen den Erwerb von berufsrelevanten Basiskompetenzen durch spezielle schulische Förderung zur Vorbereitung auf Abschlussprüfungen und eine Berufsausbildung. Darüber hinaus erhalten die Programmteilnehmer unter anderem Unterstützung am Arbeitsplatz. In der Regel wohnen die Jugendlichen in einem *Job Corps Center* und werden bis zu einem Zeitraum von zwei Jahren gefördert. Vorliegende Daten von über 11000 Jugendlichen aus über 100 verschiedenen *Job Corps* Einrichtungen wurden analysiert (Schochet et al., 2001). Für die in den USA weit verbreitete Maßnahme

konnte wiederum lediglich eine geringe bis mittlere Effektstärke von $d = .33$, bezogen auf die erfolgreiche Beendigung eines Bildungsgangs durch das Erreichen eines qualifizierenden Abschlusses, ermittelt werden.

Im Rahmen des an einer *high school* angesiedelten Projekts der *Career Academies* existieren unterschiedliche arbeitsweltorientierte Lehrpläne, die sich an verschiedenen Berufssparten orientieren. Neben dem auf das Berufsleben abgestimmten Unterricht sammeln die Schüler im Rahmen des Programms Berufserfahrung, was durch Kooperationen mit potentiellen zukünftigen Arbeitgebern im näheren Umfeld der Schule realisiert wird. Bezogen auf den Lernfortschritt und den Verbleib in der Schule konnten für diese schulinterne Maßnahme lediglich moderate Effektstärken von $d = .33$ bzw. $d = .34$ ermittelt werden. Die Gesamtstichprobe bestand aus 1764 Schülern der neunten und zehnten Klasse aus neun unterschiedlichen *Career Academies*. Zur Berechnung der dargestellten Effekte wurden lediglich die Daten von 474 Hochrisiko-Jugendlichen herangezogen (Kemple & Snipes, 2000). Bezogen auf das Zielkriterium ‚Erreichen eines Abschlusses‘ konnte für diese Maßnahme keine positive Wirkung ermittelt werden.

Damit sind die Effektstärken der dargestellten Transitionsprogramme, die zum Teil mit großem Aufwand und mit umfassenden strukturellen und organisatorischen Veränderungen verbunden sind, im Bereich der mittleren Effekte einzuordnen.

Die nachfolgende Tabelle bietet abschließend einen systematischen Überblick über evidenzbasierte Präventionsmaßnahmen zur Verminderung bzw. zur Vermeidung von Dropout.

Tab. 3: Evidenzbasierte Maßnahmen zur Prävention von Dropout

Autoren/Maßnahme	Design	Stichprobe ^a / Zielgruppe ^b	Zeitraum der Datenerhebung	Strategien	Ergebnisse/Effekte
INDIVIDUUMBEZOGENE FÖRDERPROGRAMME					
Dynarski et al. (1998) Accelerated Middle Schools	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = 848 / 13-14 Jahre	2 Jahre	Fördermaßnahme für „Klassenwiederholer“ zur Aufarbeitung von Lernrückständen, um das Niveau Gleichaltriger zu erreichen	Verbleib in der Schule: $d = .47$ Lernfortschritt: $d = 1.06$ Erreichen eines Abschlusses: na
Larson & Rumberger (1995) ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = 94 Latinos / ca. 12 Jahre	5 Jahre	Case Management; Überprüfung und Dokumentation von Fehlzeiten, Verhalten und Lernfortschritt; Schüler und Eltern erlernen Strategien der Problemlösung	Verbleib in der Schule: $d = 1.39$ Lernfortschritt: $d = .49$ Erreichen eines Abschlusses: na
Sinclair et al. (1998) Sinclair et al. (2005) Check & Connect	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = über 200 / 14-15 Jahre	3 bzw. 4 Jahre	Case Management; Überprüfung und Dokumentation von Fehlzeiten, Verhalten und Lernfortschritt; Vermittlung von Problemlösestrategien (Problemlösestraining); Elternarbeit	Verbleib in der Schule: $d = .67$ Lernfortschritt: $d = .83$ Erreichen eines Abschlusses: $d = .03$ (n.s.)
Long et al. (1996) Mauldon et al. (2000) Financial Incentives for Teen Parents to Stay in School	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = über 2000 Schwangere oder Eltern im Jugendalter/ 16-19 Jahre.	3 Jahre	finanzielle Unterstützung von Eltern im Jugendalter, die geknüpft ist an schulische Leistungen; Case Management; soziale Dienstleistungen	Verbleib in der Schule: $d = .16$ Lernfortschritt: $d = .11$ (n.s.) Erreichen eines Abschlusses: $d = .11$
Quint et al. (1997) New Chance	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = über 2000 junge Mütter / 16-22 Jahre	3,5 Jahre	Vorbereitung auf (Schul-)Abschlussprüfungen; Vermittlung von Erziehungskompetenzen; Möglichkeit der beruflichen Ausbildung; Unterstützung am Arbeitsplatz; Kinderbetreuung; Case Management	Verbleib in der Schule: $d = na$ Lernfortschritt: $d = na$ Erreichen eines Abschlusses: $d = .20$
ÖKOLOGISCHE ANSÄTZE					
Dynarski & Wood (1997) High School Redirection	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = über 1600 / ca. 17 Jahre	4 Jahre	alternatives Schulkonzept; kleine Schulklassen; außerunterrichtliche Aktivitäten; enges Schüler-Lehrer-Verhältnis	Verbleib in der Schule: $d = .16$ Lernfortschritt: $d = .09$ Erreichen eines Abschlusses: $d = .09$
Kemple et al. (2005) Talent Development High Schools	quasi-experimentelles Design	n = 11 Schülern / Schüler der 9. Jahrgangsstufe	3 Jahre	alternatives Schulkonzept; kleine Klassengrößen; schulstrukturelle und curriculare Modifikationen; hohe schulische Standards; Colleague Vorbereitungskurse	Verbleib in der Schule: $d = na$ Lernfortschritt: $d = .18$ Erreichen eines Abschlusses: $d = na$

Autoren/Maßnahme	Design	Stichprobe/ Zielgruppe ^b	Zeitraum der Datenerhebung	Strategien	Ergebnisse/Effekte
Dynarski et al. (1998) Twelve Together	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = 219 / Schüler der 8. Jahrgangsstufe	3 Jahre	peergestützte Maßnahme zur Verbesserung der Schulanbindung; wöchentliche Gesprächsrunden; Gesprächsinhalte: persönliche, familiäre oder soziale Themen; Hausaufgabenbetreuung; Exkursionen; Wochenendausflüge	Verbleib in der Schule: $d = .33$ (n.s.) Lernfortschritt: $d = -.15$ (n.s.) Erreichen eines Abschlusses: $d = na$
TRANSITIONSPROGRAMME					
Kemple & Snipes (2000) Career Academies	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = 474 / 15 Jahre	4 Jahre	schulinterne Fördermaßnahme; arbeitsweltorientierte Lehrpläne; Betriebspraktika; Kooperation mit Arbeitgebern im näheren Umfeld	Verbleib in der Schule: $d = .34$ Lernfortschritt: $d = .33$ Erreichen eines Abschlusses: $d = -.02$ (n.s.)
Schochet et al. (2001) Job Corps	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = 11313 / 16-24 Jahre	4 Jahre	Maßnahme der beruflichen Eingliederung; Förderung schulischer Fertigkeiten und Vorbereitung auf (Schul)Abschlussprüfungen; Berufsausbildung; Unterstützung am Arbeitsplatz	Verbleib in der Schule: $d = na$ Lernfortschritt: $d = -.06$ (n.s.) Erreichen eines Abschlusses: $d = .33$
Cave et al. (1993) JOBSTART	randomisiertes Kontrollgrup- pendesign	n = 2312 / 17-21 Jahre	4 Jahre	Maßnahme der beruflichen Eingliederung; Förderung schulischer Fertigkeiten, mit dem Ziel, einen Schulabschluss zu erreichen; Training beruflicher Fähigkeiten; Unterstützung am Arbeitsplatz; soziale Dienstleistungen	Verbleib in der Schule: $d = na$ Lernfortschritt: $d = na$ Erreichen eines Abschlusses: $d = .36$
Constantine et al. (2006) Talent Search	quasi-experimentelles Design	n = 9854 / Schüler der 9. Jahrgangsstufe	5 Jahre	Assistenz bei Prüfungsvorbereitungen; Tutorien; Exkursionen; Vermittlung studiumsrelevanter Fähigkeiten; Verbesserung der Zugänglichkeit zu finanziellen Hilfen, mit dem Ziel, das College zugänglich zu machen	Verbleib in der Schule: $d = na$ Lernfortschritt: $d = na$ Erreichen eines Abschlusses: $d = .43$

Anmerkungen. n.s. = nicht statistisch signifikant; na = keine Angabe.

^a Die bei der Berechnung der Effektstärken berücksichtigt wurde.

^b Alter bzw. Klassenstufe zu Beginn der Maßnahme.

Diskussion

Das Problem des Dropout erhält zunehmend gesellschaftliche Relevanz und Aufmerksamkeit. Zur erfolgreichen Bearbeitung der damit verbundenen komplexen Problemlagen ist eine Orientierung an evidenzbasierten Maßnahmen sinnvoll. Die meisten Pädagogen wären gerne in der Lage, allen Schülern individualisierte Hilfen anzubieten, zeitliche und personelle Ressourcen sind jedoch häufig knapp. Die vorhandenen Ressourcen sollten in effizienter und effektiver Art und Weise zielgerichtet eingesetzt werden. Die Vielzahl an identifizierten Risikofaktoren für Dropout zeigt auf, dass es sich um keine homogene Problemgruppe, sondern häufig um ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Faktoren handelt. Dies erklärt nicht zuletzt die moderate Wirksamkeit vieler der untersuchten Maßnahmen zur Prävention von Dropout. Die Darstellung empirisch gut abgesicherter Einflussfaktoren für Dropout liefert hierzu einen bedeutenden Beitrag.

Die kritische Analyse der verschiedenen Maßnahmen zeigt darüber hinaus, dass besonders dann vergleichsweise hohe Effekte ermittelt werden konnten, wenn mehrere Risikofaktoren für Dropout durch die Interventionsstrategien fokussiert werden. Die individuumbezogenen Förderprogramme weisen im Schnitt die höchsten Effekte auf. Maßnahmen wie *ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success* und *Check & Connect* zeichnen sich beispielsweise durch zahlreiche Strategien aus, die in unterschiedliche Bereiche (Familie, Individuum und Schule) einwirken. Bezogen auf den Lernfortschritt stellen die *Accelerated Middle Schools* einen erfolgversprechenden Ansatz dar. Eine vorliegende Metaanalyse von Cobb et al. (2005) kommt zu vergleichbaren Ergebnissen bezogen auf die Kategorie der individuumbezogenen Förderprogramme. Classroom Management-Ansätze, alternative Schulkonzepte und peergestützte Maßnahmen, die den ökologischen Ansätzen zuzuordnen sind, weisen im-

merhin moderate Effekte auf. Für die dargestellten Transitionsprogramme konnten lediglich geringe bis mittlere Effektstärken ermittelt werden, die sich aber in ihrer praktischen Bedeutsamkeit durchaus unterstützend auswirken können.

Das Problem des Dropouts, also das frühzeitige Verlassen der Schule ohne Schulabschluss, ist bereits seit vielen Jahren Gegenstand der Forschung wie auch der Schulpraxis in den USA. Die dort hervorragend evaluierten und auf ihre Wirksamkeit hin überprüften Maßnahmen und Programme können bereits auf eine lange Forschungsgeschichte zurückblicken. Sie liefern wichtige Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten zur Prävention von Dropout. Erfolgversprechende Ansätze liegen also durchaus bereit – ihre Adaption und Evaluation im deutschen Schulsystem erfordert jedoch Engagement in Schulpolitik und Schulpraxis.

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. & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F. & Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42 (2), 95-113.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt*. Forschungsbericht Nr. 107. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

- 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.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 71-83.
- Brophy, J.E. (2006). History of Research on Classroom Management. In Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cave, G., Bos, H., Doolittle, F. & Toussaint, C. (1993). *JOBSTART: Final report on a program for school dropouts*. New York, NY: MDRC.
- Cobb, B., Sample, P., Alwell, M. & Johns, N. (2005). Effective Interventions in Dropout Prevention: A Research Synthesis. The effects of cognitive-behavioral interventions on dropout for youth with disabilities. National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities.
- Constantine, J. M., Seftor, N. S., Martin, E. S., Silva, T. & Myers, D. (2006). A study of the effect of the Talent Search program on secondary and postsecondary outcomes in Florida, Indiana, and Texas: Final report from phase II of the national evaluation. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. Wiesbaden: VS.
- Dynarski, M. & Wood, R. (1997). *Helping high-risk youth: Results from the Alternative Schools Demonstration Program*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Dynarski, M., Gleason, P., Rangarajan, A. & Wood, R. (1998). *Impacts of dropout prevention programs: Final report. A research report from the School Dropout Demonstration Assistance Program evaluation*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Einsiedler, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick. In: Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225-240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Emmer, E.T. & Stough, L.M. (2001). *Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education*. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M. & Worsham, M.E. (2002). *Classroom Management for Secondary Teachers*. 6th Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. & Thurlow, M. (1996). *Keeping Kids in School Using Check & Connect for Dropout Prevention*. Institute on Community Integration (UAP): University of Minnesota.
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *Classroom Management for Elementary Teachers*. 8th Edition. New Jersey: Pearson Education.
- Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Eds.) (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fasching, H. & Niehaus, M. (2008). Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, V. (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 727-739). Göttingen: Hogrefe.
- Garnier, H.E., Stein, J.A. & Jacobs, J.K. (1997). The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Gleason, P. & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7 (1), 25-41.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation*

- und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2007): Präventionsprogramme gegen Dropout: Classroom Management und Check & Connect. *Lernchancen*, 10 (60), 28-31.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung: Effektives Classroom Management in der Schuleingangsstufe. In: Hartke, B., Koch, K. & Diehl, K. (Hrsg.). *Förderung in der Schuleingangsstufe (Arbeitstitel)*. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).
- Hickman, G.P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R.S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, 102, 3-14.
- Hillenbrand, C. & Hagen, T. (2009). Schulabbruch und Schulabsentismus: Begriffliche Grundlagen. In Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (Hrsg.), *Schulabbruch – Eine Herausforderung für die Schule (S. 6-15)*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Hillenbrand, C. (2007). Schulbasierte Prävention von Schulabsentismus und Dropout. In Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Konzepte zur Re-Integration und ihre Wirksamkeit (S. 14-23)*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Hillenbrand, C. (2009). Prävention von Absentismus und Dropout: Evidenzbasierte Handlungsmöglichkeiten für die Schule. In Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention (S. 169-191)*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- Kemple, J. J. & Snipes, J. C. (2000). *Career Academies: Impacts on students' engagement and performance in high school*. New York: MDRC (Manpower Demonstration Research Corporation).
- Kemple, J., Herlihy, C. & Smith, T. (2005). *Making progress toward graduation: Evidence from the Talent Development High School model*. New York: MDRC.
- Klein, H.E. (2005). *Direkte Kosten mangelnder Ausbildungsreife in Deutschland*. Zugriff am 16.02.2010, von http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/trends04_05_4.pdf
- KMK (2007). *Ergebnisse der 319. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 16.02.2010, von <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2007/ergebnisse-der-319plenarsitzung.html>
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2008). *Progress towards the Lisbon Objectives in education and training*. Zugriff am 16.02.2010, von http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf
- Kraemer, H.C., Kazdin, A.E., Offord, D.R., Kessler, R.C., Jensen, P.S. & Kupfer, D.J. (1997). Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 337-343.
- Kultusministerkonferenz (2009). *Ergebnisse der 325. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 5. und 6. März 2009 in Stralsund*. Zugriff am 16.02.2010, von [http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-325-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-5-und-6-maerz-2009-in-stralsund.html?cHash=b6c4515dc7&sword_list\[0\]=stralsund](http://www.kmk.org/no_cache/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-325-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-5-und-6-maerz-2009-in-stralsund.html?cHash=b6c4515dc7&sword_list[0]=stralsund)
- Larson, K.A. & Rumberger, R.W. (1995). ALAS: Achievement for Latinos through Academic Success. In: Thornton, H.: *Staying in school. A technical report of three dropout prevention projects for junior high school students with learning and emotional disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Lee, V.E. & Burkam, D.T. (2003). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-393.
- Lehr, C.A., Johnson, D.R., Bremer, C.D., Cosio, S. & Thompson, M. (2004). *Essential tools. Increasing rates of school completion: Moving from policy and research to practice*. Minneapolis, MN: National Center on Secondary Education and Transition, College of Education and Human Development, University of Minnesota.

- Lehr, C.A., Sinclair, M.F. & Christenson, S.L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary years: A replication study of the Check & Connect model. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 9 (3), 279-301.
- Lloyd, D.N. (1978). Prediction of school failure from third-grade data. *Educational and Psychological Measurement*, 38 (4), 1193-1200.
- Long, D., Gueron, J. M., Wood, R. G., Fisher, R. & Fellerath, V. (1996). LEAP: Three-Year Impacts of Ohio's Welfare Initiative to Improve School Attendance among Teenage Parents. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.
- Mauldon, J., Malvin, J., Stiles, J., Nicosia, N. & Seto, E. (2000). Impact of California's Cal-Learn Demonstration Project: Final Report. Berkeley, CA: University of California, UC DATA.
- Michel, A. (Hrsg.) (2005). Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Neukäter, H. & Ricking, H. (2000). Schulabsentismus. In Borchert, J. (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 814-821). Göttingen: Hogrefe.
- Popp, K. & Seebach, B. (2007). Null Bock auf Schule – Was ist zu tun bei Schulverweigerung? Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Quint, J.C., Bos, H.M. & Polit, D.F. (1997). *New Chance: Final report on a comprehensive program for young mothers in poverty and their children*. New York, NY: MDRC.
- Reiber, C. & McLaughlin, T.F. (2004). Classroom Interventions: Methods to improve academic performance und classroom behavior for students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Special Education*, 19, 1-13.
- Ricking, H. (2003). Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg: BIS Verlag.
- Ricking, H. (2005). Prävention und frühe Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56, 170-179.
- Ricking, H. (2006). Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. *Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. (2007). Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 42-50.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2007). *Schulabsentismus und Dropout. Konzepte zur Re-Integration und ihre Wirksamkeit*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2009). *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen – Erklärungsansätze – Intervention*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Schargel, F.P. (2004). Who drops out and why. In Smink, J. & Schargel, F.P. (Eds.), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Schochet, P.Z., Burghardt, J. & Glazerman, S. (2001). *National Job Corps Study: The impacts of Job Corps on participants' employment and related outcomes*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal*, 323, 191-193.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L. & Thurlow, M.L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71 (4), 465-482.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Evelo, D.L. & Hurley, C.M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65 (1), 7-21.
- Slavin, R.E. & Fashola, O.S. (1998). *Show Me The Evidence! Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 285-302.

- Statistisches Bundesamt (2005, Mai). Wirtschaft und Statistik. 4/2005. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009a). Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/09. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2009b). Allgemeinbildende Schulen. Absolventen/Abgänger nach Abschlussarten. Abgangsjahr 2008. Zugriff am 16.02.2010, von <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bildung-ForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content100/AllgemeinbildendeSchulenAbschlussart,templateId=renderPrint.psml>
- Süllwold, F. & Weinert, F.E. (2006). Vorwort der Herausgeber. In: Kounin, J.S. Techniken der Klassenführung. In Rost, D.H. (Hrsg.), Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Band 3. Münster: Waxmann.
- Teachman, J.D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 773-783.
- U.S. Department of Education (2008). What Works Clearinghouse. Procedures and Standards Handbook. Zugriff am 19.06.2010, von <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/references/idocviewer/doc.aspx?docid=19&to cid=1>
- Wagner, M. (Hrsg.) (2007). Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim, München: Juventa.
- Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education (<http://www.ibe.unesco.org/en.html>).
- Weiß, B. (2007). Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien. In Wagner, M. (Hrsg.), Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis (S. 37-55). Weinheim, München: Juventa.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.

Anschriften der Autoren:

VERTR.-PROF. DR. THOMAS HENNEMANN
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Klosterstr. 79c
50931 Köln
hennemann@hrf.uni-koeln.de

WISS. MITARBEITER TOBIAS HAGEN
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Fakultät 1: Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
26111 Oldenburg
Tobias.hagen@uni-oldenburg.de

PROF. DR. CLEMENS HILLENBRAND
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Fakultät 1: Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
26111 Oldenburg
c.hillenbrand@uni-oldenburg.de