

Schulabbruch in der Oberstufe – aufhalten, aber wie?

Eine Studie an acht Oberstufen

Stephan Holz

Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld,

Kontakt: stephan.holz@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Auf der Basis einer Längsschnitt-Studie an acht Oberstufen (drei Gesamtschulen, vier Berufskollegs und das Oberstufenkolleg) in den Jahren 2013-15 mit knapp 500 quantitativ befragten Schüler:innen und einer qualitativ interviewten Untergruppe von 31 Personen stellt sich heraus, an welchen Symptomen man als beratende Lehrperson früh erkennen kann, ob jemand auf dem Weg in eine ernsthafte Krise ist und durch welche Schritte man gemeinsam mit der Schüler:in die Krise entschärfen oder abwenden kann.

Die Ergebnisse der quantitativen Längsschnittuntersuchung zeigen, dass folgende Risikofaktoren eine Rolle spielen: Absentismus, Schulumüdigkeit, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Selbstwirksamkeit, Einschätzung des Unterrichtstempos, schulisches Wohlbefinden und Noten der Kernfächer im jeweils letzten Halbjahreszeugnis. Für ein hohes Abbruchrisiko sprechen folgende Faktoren: geringe Leistungsbereitschaft und Belastbarkeit sowie die Unfähigkeit (auf Lehrenden- und Lernenden-Seite!), rechtzeitig Krisendialog-unterstützende Beziehungen aufzunehmen und zu pflegen. Die 31 Schüler:innen, die in der qualitativen Längsschnittuntersuchung befragt worden sind, sagen recht deutlich, welche Art von Unterstützung ihnen geholfen hätte und welche Art von schulischer Reaktion ihre Krise verschärft hat. Diese Untergruppe wird in (methodisch abgesichert erhobene) verschiedene Typen eingeteilt; für jeden dieser Typen wird ein jeweils passender Beratungsrahmen empfohlen.

In beiden Längsschnittuntersuchungen zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Gruppe derjenigen, die zu beiden Zeitpunkten (2013 und 2015) interviewt wurden, zu denen, die nur am ersten Interview teilgenommen hatten, darunter in der qualitativen Untersuchung zusätzlich auch diejenigen, die die Schule vorzeitig verlassen hatten. Hierdurch gewinnt die Typisierung an Kontur. Die Ergebnisse erscheinen auch für außerschulische Jugendarbeit von Interesse, da es in den Interviews in hohem Maße um Rahmenbedingungen in Familie und peer group geht.

Schlagerwörter: schulische Krise, Oberstufe, Beratung, Selbstwirksamkeit, Schulabbruch, Früherkennung



1 Problemaufriss, Relevanz des Themas, Fragestellung, Forschungsstand, Zielgruppe

Eine schulische Ausbildung abzubrechen ist im Leben eines jungen Menschen ein krisenhafter Moment – ein solcher Moment bereitet sich über längere Zeit vor, und in den meisten Fällen haben im Vorfeld einer Abwägung über einen Abbruch Gespräche im persönlichen und privaten Umfeld stattgefunden: nicht nur mit Eltern oder Lehrpersonen, sondern auch im peer-Umfeld. Der Komplex der Ursachen – für einen Abbruch, aber auch für einen Verbleib in der Schule trotz bestehender Leistungsgefährdung – hat sehr viele Facetten, für die es sich lohnt, die Schüler:innen selbst zu fragen.

Fragen für diese Untersuchung¹ sind: Welche personellen und schulischen Risikofaktoren tragen zu Schulabbrüchen und Wiederholungen bei (persönliche oder schulische Faktoren)?

- Wie kann pädagogisches und institutionelles Handeln dazu beitragen, Abbrüchen entgegen zu wirken (positive schulische Einflussfaktoren)?
- Auf welche Weise reagiert man als BeratungslehrerIn oder TutorIn, wenn man von einer Schüler:in eine Krise geschildert bekommt, die in einen Schulabbruch führen könnte?

Für diese Untersuchung an den Oberstufen von acht verschiedenen Schulen sind knapp 500 Schüler:innen quantitativ und eine Untergruppe qualitativ befragt worden; Sinn und Zweck der Befragung ist, einerseits individuelle und institutionelle Bedingungen zu benennen, die einen Schulabbruch begünstigen, und andererseits mögliche Schritte („Maßnahmen“) auf schulischer Ebene zu beschreiben und aktive Schritte für die Beratungspersonen in der Schule vorzuschlagen, die eine Neuorientierung und ein Zurückfinden in eine erfolgreiche Schullaufbahn unterstützen können. Die Ergebnisse sollen wissenschaftlich und methodisch Maßstäben genügen; sie sollen auch für die alltägliche schulische Praxis Orientierungshilfe bieten; deshalb werden hier auf der Basis der qualitativen Daten vier Typen gebildet und für jeden Typ Empfehlungen im pädagogischen Umgang gegeben (vgl. 3.2.1-3.2.4 vgl. „Rahmenideen für Beratung“ jeweils am Ende der vier entsprechenden Absätze). Es ist u.a. ein Ergebnis dieser Studie, dass die Befragten oft explizit sagen, was sie an den Rand des Abbruchs bringt, aber auch, was sie wirksam dabei unterstützt, in der Ausbildung zu bleiben.

Die Ergebnisse legen Resilienz-stärkende Faktoren nahe; insofern könnte der Titel dieses Textes auch – etwas optimistischer – „Bedingungen für Resilienz-Unterstützung bei Schüler:innen in der Oberstufe“ heißen: Zu den qualitativen Längsschnitt-Interviews muss deutlich gesagt werden, dass es sich nicht um Interviews mit Abbrecher:innen handelt (gut 90% der 22 im Längsschnitt Interviewten haben Abitur oder FHR), sondern um deren Beschreibungen möglicher Kombinationen von Schul- und Lebensbedingungen, die ein Abbruchrisiko beinhalten.

¹ Die hier verwendeten Daten sind von einer Forschungs- und Entwicklungsgruppe der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg erhoben worden; die Gruppe bestand bis zum März 2019 aus den Kolleg:innen C. Herrlich, M. Palowski-Göpfert, R. Schöbel, A. Walbe und dem Autor (im Folgenden als „FE-Gruppe“ bezeichnet); alle Mitglieder – außer M. Palowski-Göpfert, die eine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld inne hat – sind oder waren als Lehrende am Oberstufen-Kolleg tätig; der Autor gehört wegen seiner Pensionierung der Gruppe nicht mehr an. Alle Lehrenden des Oberstufenkollegs sind angehalten, parallel zu ihrer Unterrichtstätigkeit in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld zu forschen; wenn sie sich aktiv an einer Studie und der daran anschließenden Publikation beteiligen, erhalten sie ca. 10 % ihres Regel-Deputats für ihre Forschungstätigkeit erlassen. Dieser Text geht – insbesondere was die Typisierung der Fälle in Kap. 3.2.1 angeht – von dem März-2019-Stand der Diskussion in der Forschungsgruppe aus; da die Gruppe weiterhin existiert, entsprechen weiterführende Untersuchungen und auch evtl. eine Weiterentwicklung der Typen in 3.2.1 dem normalen Verlauf wissenschaftlichen Arbeitens. – Der Autor dankt den genannten Kolleginnen für die gemeinsame Arbeit der Jahre 2013-19; er dankt Frau Palowski-Göpfert und der wissenschaftlichen Leitung des Oberstufen-Kollegs, Martin Heinrich und Gaby Klewin, für die Gegenlese dieses Textes.

Eine Bemerkung zum *Forschungsstand*: Die von der Forschungsgruppe untersuchten Schüler:innen treten in der allgemeinen Schulstatistik (vgl. für das Land NRW MSB 2020, S. 256; für die BRD, Anger u.a. S.64; LIBB 2020, S. 143-148) nicht als Schulabbrecher:innen auf, da sie alle mindestens einen mittleren Schulabschluss haben. Es gibt eine große Anzahl von Untersuchungen zu AbbrecherInnen der Haupt-, Real- oder Förderschulen, die dann ohne Abschluss die Schule verlassen (vgl. u.a. die umfangreiche in Anger u.a. zitierte Literatur, ebd., S. 57-65), aber sehr wenig zu Personen, die die Oberstufe ohne Abschluss verlassen (eines der wenigen Gegenbeispiele ist Stamm 2010 und 2012). Eine Literaturübersicht bis 2013 ist in dem Einleitungskapitel „Determinanten des Schulerfolgs“ (S. 16-22) des Forschungsberichts „Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sek. II“ von Palowski/Boller/Müller (2013) zu finden.

Die Ausführungen von Stamm u.a. (2009, 2010) zu AbbrecherInnen am Gymnasium sind eine gute Orientierungshilfe (s. Lit. und unter 2. unten); sie entwickelt vier „Typen von Schulabbrechern“ („Außenseiter, Schulmüde, Schulversager und Rebellen“, vgl. Stamm 2009, S. 174), und gibt Empfehlungen für den Beratungsumgang mit diesen Typen; ihre Empfehlungen zeigen, was die Bedeutung der Lehrperson-Schüler:in-Beziehung angeht, deutliche Parallelen zu den Beratungsempfehlungen in 3.2.1 bis 3.2.4 in diesem Text (ebd. S. 178).

Allgemeine Daten zum Schulerfolg und zu den langfristigen ökonomischen Folgen der im OECD-Vergleich hohen Schulabbruchsquoten in der BRD finden sich in übersichtlicher Form im Bildungsmonitor 2019 (vgl. Anger u.a. 2019, S. 47 f.); dort werden vor allem die Zusammenhänge von geringem Schulerfolg oder -abbruch mit späterem geringen Lebenseinkommen, der Wahrscheinlichkeit von späterer Arbeitslosigkeit u.ä. dargestellt.

Ein anerkennungstheoretischer Ansatz, der auch auf die von uns untersuchte Gruppe zutreffen würde, findet sich bei te Poel 2018, worin die Selbstbewertung von Schüler:innen als „schlecht“ in den Rahmen von Leistungsbewertung durch eine Lehrperson als „schlecht“ gestellt wird (vgl. te Poel 2018, S. 347); te Poels Folgerung, dass mehr Forschungs-Aufmerksamkeit auf „intersubjektive Praktiken“ (ebd., S. 343) zwischen Lehrperson und Schüler:in gerichtet werden sollte, entspricht meiner Folgerung aus unseren qualitativen Untersuchungen (vgl. Abschnitt 4 hier).

Ich hoffe, durch die hier skizzierten Ergebnisse Lehr- und Beratungspersonen und Schulleitungen Anhaltspunkte zu geben, die ihnen helfen, die Abbruchquote an ihrer Schule in der Sekundarstufe II zu senken. Außer einem pragmatischen Anspruch, der den Schulalltag erleichtern soll, möchte ich auch die bildungspolitischen und sozialen Rahmenbedingungen deutlich machen, die Schulabbruch ‚fördern‘; es werden Verhältnisse *jenseits* der Individuen und *jenseits* der Einzel-Schule deutlich, die eine Schullaufbahn behindern bzw. zu ihrem Gelingen beitragen (vgl. die Bemerkung in 3.2 am Ende von Typ 3 und Kap. 4).

2 Forschungsmethode und Vorgehen

Für die Forschungs- und Entwicklungsstudie „Bildungsbiografische Grenzgänge“, welche die Grundlage für den vorliegenden Artikel bildet, wurden an insgesamt acht Oberstufen in der Region Ostwestfalen-Lippe Daten über Eingangsvoraussetzungen und Bildungsverläufe von Schüler:innen der Oberstufe erhoben. Dabei handelte es sich um drei Gesamtschulen und vier Berufskollegs und das Oberstufen-Kolleg Bielefeld. Um sowohl die Eingangsvoraussetzungen als auch die Entwicklungen heterogener Bildungskarrieren sowie die Einschätzung bestimmter relevanter Merkmale (z.B. der Schulklima-Variablen) erfassen zu können, wurde eine quantitative mit einer qualitativen Längsschnittuntersuchung kombiniert.

Im Folgenden stehen die Ergebnisse der qualitativen Analyse im Fokus, jedoch werden vorher zunächst diejenigen Ergebnisse der quantitativen Teilstudie skizziert, die für den Vergleich mit der qualitativen Analyse von Bedeutung sind (vgl. Kap. 3.1).

Quantitative Erhebung

Im quantitativen Bereich unserer Untersuchung liegen Fragebogendaten aus zwei Erhebungszeitpunkten vor, einmal vom Ende der Einführungsphase² der untersuchten Kohorte (Frühjahr / Sommer 2013, n=478) und von der zweiten Erhebung kurz vor dem Abitur der Kohorte (Frühjahr 2015, n=378). Schwerpunkte der Fragebögen waren neben der Bildungsbiografie und Soziodemografie u.a. der Bereich des Schulklimas, die schulbezogene Selbstwirksamkeit und die Ausprägung von Absentismus. Insgesamt waren die Fragebögen entlang derjenigen Aspekte konstruiert, die z.B. in den Arbeiten Stamms (2009, 2010, 2012) über Schulabbruch empirisch als Risikofaktoren erkannt worden waren. Im Längsschnitt liegen die Daten von 222 Personen vor, dies entspricht einer Ausschöpfung von 45,4 Prozent. Einen Schulformvergleich nehmen wir hier in diesem Text nicht vor, da uns die Auswahl der von uns untersuchten Schulen als zu spezifisch (sieben von acht Schulen sind großstädtisch) und die Anzahl pro Schulform zu gering erschien, wie auch die Schulform u.E. keinen Fokus darstellte. Die FE-Gruppe konnte allerdings bei einigen Schulen auf deren Wunsch hin Rückmelde-Gespräche mit der jeweiligen Leitung und deren Beratungslehrenden und Oberstufen-Koordinator:innen über die für diese Schule spezifischen Ergebnisse führen.

Methodische Überlegungen zur qualitativen Analyse

Ausgehend von den Ergebnissen der ersten Fragebogenerhebung 2013 über die Verteilung von potenziellen Risikomerkmale wurden insgesamt 100 befragte Personen für Interviews und damit für die Teilnahme an der qualitativen Untersuchung ausgewählt. In 71 Fällen konnte ein Interview realisiert werden; aus diesen Fällen wurden 31 kontrastierende Fälle ausgewählt, die ein zweites Mal interviewt werden sollten, wobei versucht wurde, für jede der acht Schulen nach Möglichkeit solche Fälle auszuwählen: so wurden zum Teil Fälle ausgewählt, für die die FE-Gruppe (vgl. Fußnote 2) anhand der ersten Interviews eher erfolgreiche Verläufe annahm, zum Teil aber auch Fälle, in denen sich mögliche Risikomerkmale (zu den Risikomerkmale vgl. Tabelle 1) zu häufen schienen. Diese kontrastive Fallauswahl sollte sicherstellen, insgesamt eine möglichst große Bandbreite an Merkmalen und Verläufen in der Untersuchung abzubilden.

Nicht alle der 31 Fälle konnten ein zweites Mal zum Ende der Qualifikationsphase regulär interviewt werden; dies gelang nur bei 22 Befragten. Bei neun Personen fehlt ein zweites Interview, da sie zum Teil krank waren, zum Teil aber auch für ein zweites Interview nicht mehr bereit oder nicht mehr erreichbar waren. Diese neun Personen sind dementsprechend nicht in die Typologie aufgenommen worden. Die im Längsschnitt vorliegenden 22 Interviews wurden dazu genutzt, nach der Erstellung von Fallportraits und einer thematisch-strukturierenden Analyse im Sinne der Inhaltsanalyse (Mayring 2000, 2004), die den Vergleich der beiden Interviews pro Person beinhaltete, eine qualitative Typenbildung (Kelle & Kluge 2010; Palowski, Boller & Müller 2013) vorzunehmen.

Typenbildung

Der Methodik entsprechend, hat die Forschungs- und Entwicklungsgruppe den Aufbau für die Entwicklung einer Typologie befolgt (vgl. Kelle/Kluge 2010 S. 91-107):

- Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

² In Nordrhein-Westfalen ist dies die erste Jahrgangsstufe der gymnasialen Oberstufe.

- Bestimmung des Merkmalsraumes, Gruppierung der Fälle
- Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge, Bildung der Typologie
- Explizite Zuordnung der Einzelfälle zu den gebildeten Typen, evtl. Reduktion der Typen
- Charakterisierung der Typen

Die folgenden Vergleichsdimensionen („*Merkmale*“) wurden erstellt, nachdem alle Interviews gelesen wurden. Im Anschluss wurde für jedes Interview eine drei bis fünfseitige Zusammenfassung, eine Tabelle mit den evtl. Änderungen vom ersten zum zweiten Interview in den Antworten auf die Leitfragen und eine Sammlung von Ankerzitate jeder Interviewperson verfasst worden:

- Leistungsbereitschaft;
- Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Schüler:in (positiv/negativ);
- Belastbarkeit und Stabilität;
- Familiärer Einfluss (positiv/negativ);
- Peer-Umfeld-Einfluss (positiv/negativ);
- Abschluss- und Berufsorientierung;
- Präsenz im Unterricht.

Als **qualitative Dimension eines jeden Merkmals** gibt es jeweils drei Abstufungen: **hoch - mittel - niedrig**

Kombinatorisch ergeben sich Hunderte von Möglichkeiten, von denen aber die meisten in der Befragungs-Realität dieser Untersuchung nicht vorgekommen sind. Nach Durchgehen aller 22 Interviewpersonen und ihrer Interviews wurden im Forschungsteam die Fälle nach Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Merkmalskombinationen gruppiert; bei Zweifelsfällen wurden Arbeitsaufträge vergeben, noch einmal die Originalinterviews gesondert zu prüfen; diese Fälle wurden dem Team erneut vorgestellt und die Zuordnung zu den merkmalsheterogenen Typen erneut vorgenommen. In der hier untersuchten Probandengruppe treten vier Typen auf; es wird jetzt schon zu jedem Typ die von der FE-Gruppe gewählte Bezeichnung angegeben (die Plausibilität dieser Bezeichnungen wird hoffentlich bei der Interpretation der Interviews in 3.2.1-3.2.4 klar):

- Typ 1: „Kalkulierer“
- Typ 2: „familiär belastet, aber resilient“
- Typ 3: „ängstlich, gestresst, überfordert“
- Typ 4: „anpassungsbereit, habituell unsicher“

In dem in 3.2 folgenden Matrixschema „Kategorienkombinationen für Typenbildung“ wird durch die Schraffierungen deutlich, anhand welcher Merkmalsausprägungen der jeweilige Typ schulisch zum Teil in sicheren Verhältnissen bzw. zum Teil in Krise ist (eine Krise liegt vor, wenn das Abbrechen der Schulausbildung erwogen wird). Eine Charakterisierung der Typen erfolgt danach.

Eine *methodische Bemerkung* erscheint mir an dieser Stelle angebracht: Trotz des langen Reflexionsprozesses in der Forschungsgruppe bei der Aufstellung der Typen unterliegen diese einem fließenden Prozess der Weiter-Bearbeitung, sowohl durch den fortgesetzten Reflexionsprozess in der Forschungsgruppe als auch durch evtl. weitere empirische Untersuchungen. Die hier dargestellte Typisierung entspricht dem Stand vom April 2019.

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in ist das zentrale Ergebnis der Untersuchung; aus den konkreten Schreibungen dieser Beziehung lassen sich jeweils am Ende einer jeden Typ-Beschreibung Beratungs-Empfehlungen ableiten: Diese Empfehlungen sollen der Verbesserung und Professionalisierung dieser Beziehung dienen – und

zusätzlich auch der Beziehung zwischen Beratungs-Lehrperson oder Schulleitungs-Mitglied und Schüler:innen (vgl. auch Abschnitt 4 „Schlussfolgerungen“).

Methodenkombination

Diese Untersuchung kombiniert quantitative und qualitative Methoden – da liegt die Frage nahe: Inwiefern ergänzen sich die beiden Methoden, um valide Hypothesen zu entwickeln? Gibt es Widersprüche?

Wenn man die Ergebnisse über diejenigen Befragten, die zu beiden Zeitpunkten T1 und T2 geantwortet haben, mit denen, die nur zum Zeitpunkt T1 geantwortet haben, vergleicht, wird deutlich, dass die Abbruchs-“unterstützenden“ Merkmale die gleichen sind. Jedoch sind in den Interviews der Befragten, die T1 und T2 durchführen, Ursachen für den Abbruch formuliert (vgl. Kap 3.3).

2 Ergebnisse

2.1 Ergebnisse des quantitativen Teils, Auswertung des Längsschnitts

Zunächst werden die soziodemographischen Daten zum ersten Erhebungszeitpunkt 2013 zusammengefasst: das Durchschnittsalter war 17,46 Jahre, es waren in allen befragten Schulen mehr Frauen als Männer (57,4% und 42,6%); der Migrationsanteil war wie folgt: kein Elternteil im Ausland geboren 61,1 %, ein Elternteil im Ausland geboren 11,5%, beide Elternteile im Ausland geboren 27,4%; die zuhause gesprochene Sprache war in 89,7% der Fälle Deutsch.

Die Entwicklungen in der gesamten Stichprobe der knapp 500 Befragten im Lauf des Untersuchungszeitraumes 2013-15 können in Bezug auf die Parameter Leistung, Absentismus, Schulmüdigkeit, Positives Lehrende-Schüler:innen-Verhältnis (“LSV”), Positives Schüler:innen-Schüler:innen-Verhältnis (“SSV”), Begleitung durch die Eltern, schulbezogene Selbstwirksamkeit, Unterrichtstempo, Wohlbefinden und Noten beschrieben werden. Dies entspricht den Ergebnissen nach Kuhnen, S. U. & Palowski, M. (2018, S. 47-52).

Leistung (gemessen an den Noten in den Kernfächern), Selbstwirksamkeit und Schulmüdigkeit ändern sich im Längsschnittzeitraum nicht signifikant. Das Unterrichtstempo wird zum zweiten Erhebungszeitpunkt als deutlich geringer als zum ersten eingeschätzt. Sowohl das Lehrer:innen-Schüler:innen-Verhältnis als auch das Schüler:innen-Schüler:innen-Verhältnis werden zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant³ schlechter eingeschätzt. Der Absentismus nimmt während des Untersuchungszeitraums um mehr als das Doppelte zu, das schulische Wohlbefinden sinkt massiv. Überraschend erscheint insbesondere die drastisch negative Entwicklung in der subjektiven Einschätzung des eigenen schulischen Wohlbefindens (bei konstanten Werten in Leistung und Selbstwirksamkeit) – hier könnte es sich um eine Auswirkung des bevorstehenden Abiturs und der daraus resultierenden Arbeitsbelastung handeln. Allerdings zeigen auch die Klimavariablen LSV und SSV negative Veränderungen. Dazu passt der Anstieg des selbstberichteten Absentismus.

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt T2 (2015) nehmen nur noch 222 Personen teil, die auch zum ersten Zeitpunkt teilgenommen haben, zusätzlich nehmen 149 neue Personen teil, die in den Jahrgang eingestiegen sind (durch Rückstufung, Quereinstieg oder Schulwechsel), dabei ergeben sich in den soziodemographischen Daten bei den 222 Personen,

³ Die in diesen Absätzen bis zum Beginn des nächsten Kapitels 3.2 genannten Unterschiede sind statistisch signifikant, auf Anfrage können Tabellen mit den genauen Zahlen zugesandt werden; vgl. die quantitativen Kapitel 3.3.2 und 4 in Herrlich, C. u.a. (2021), worin die FE-Gruppe des Oberstufenkollegs die verwendeten Methoden ausführlich vorstellt.

die an *beiden* Erhebungen teilgenommen haben, wenn man deren Daten aus der T1-Erhebung mit ihren Daten aus der T2-Erhebung vergleicht, nur geringe Verschiebungen (weniger als 10%) bei Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungshintergrund.

Unterschiede von der Untergruppe („nur T1“) zur Gesamtgruppe („T1 und T2“) - Anzeichen für erhöhtes Risiko

Die Gründe, weshalb jemand an der zweiten Befragung nicht teilgenommen hat, sind uns unbekannt (die Gründe könnten sein: Abmeldung oder Abbruch, Abgang mit FHR nach der 12. Klasse oder nach der 13.1, Rückstufung, an dem Befragungstag krank oder abwesend, Verweigerung, ich nenne sie deshalb später in 3.3 „*die Verschwundenen*“). Wir konnten allerdings untersuchen, ob und inwieweit die 256 Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben („nur T1“), sich von den 222 Personen unterscheiden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben („T1 und T2“). Durch Mittelwertvergleiche (einfaktorielle ANOVA, es handelt sich um eine 6stufige Skala) bzw. Chi-Quadrat-Tests (bei Klassenwiederholungen) wurde die Gruppe der nur T1-Schüler:innen mit der Gruppe der T1 und T2-Schüler:innen verglichen, um so zu untersuchen, ob und inwiefern sich diese beiden Gruppen voneinander unterscheiden. Die Hypothese hierzu war, dass aus signifikanten Unterschieden zwischen diesen Gruppen zwar keine Rückschlüsse auf kausale Beziehungen, aber Hinweise auf Risiko- und Resilienzindikatoren ableitbar wären.

Folgende Unterschiede konnten gefunden werden: Personen, die nur beim ersten Erhebungszeitpunkt teilgenommen hatten,

- waren in der Eingangsphase häufiger absent,
- berichteten eine weniger intensive Begleitung durch ihre Eltern⁴ in schulischen Belangen,
- berichteten eine geringere schulbezogene Selbstwirksamkeit,
- berichteten für ihre Kernfächer schlechtere Noten im letzten Halbjahreszeugnis,
- schätzten das Lehrer:in-Schüler:in- und das Schüler:in-Schüler:in-Verhältnis schlechter ein,
- zeigten eine höhere Überforderung durch schulischen Druck und signifikant schlechtere Lerneinstellungen, und
- hatten zudem in der Sekundarstufe I bereits häufiger mindestens eine Klasse wiederholt als solche Personen, die auch zum zweiten Zeitpunkt T2 (nach zwei Jahren) noch mal an der Erhebung teilgenommen hatten.

Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen der „nur T1-Gruppe“ und der „T1 und T2-Gruppe“ bei Bildungs- und Migrationshintergrund. Im qualitativen Teil wird nachher gleichfalls ein Vergleich der „T1 und T2“-Gruppe mit der „nur T1“-Gruppe vorgenommen.

2.2 Ergebnisse der qualitativen Auswertung - Typisierung der Fälle

Wie oben beschrieben, wurden zunächst 31 Fälle als Eckfälle für weitere Analysen ausgewählt. Von diesen 31 blieben 22 Personen übrig, die zwei Jahre später zum Zeitpunkt T2 noch im Jahrgang waren. Diese 22 Personen konnten wir im Längsschnitt als „reguläre Fälle“ untersuchen, weil mindestens zwei Interviews von ihnen vorliegen. Durch die

⁴ Soweit nicht anders spezifiziert, sind mit ‚Eltern‘ auch die ggf. sonstigen primären Bezugspersonen gemeint.

Interpretation auch des zweiten Interviews wird es möglich, die Reflexion der Interviewten auf eine Situation zwei Jahre vorher zusätzlich zu interpretieren; das Ausmaß der eigenen Neu-Bewertung ist z.T. beträchtlich. Von diesen 22 regulären Fällen sind 91% bis zu einem Abschluss (16 mit Abitur und 4 mit FHR) in der Oberstufe geblieben; nur zwei der 22 zweimal Interviewten haben ihre Schule ohne Oberstufen-Abschluss verlassen (die sog. „Spät-Abbrecher“, beide aus der Typ 1-Gruppe, vgl. 3.2.1). Von den neun (= 31 – 22) Eckfällen, die zwei Jahre später nicht mehr im Jahrgang waren (d.h. die abgebrochen hatten, rückgestuft oder vor dem T2-Interview mit FHR abgegangen waren), liegt jeweils nur ein T1-Interview vor. Es liegt nahe, auch hier qualitativ zu untersuchen – ähnlich wie bei der quantitativen Untersuchung –, ob es Unterschiede gibt zwischen der „nur T1-Gruppe“ und der „T1 und T2“-Gruppe. Darauf wird nach der Beschreibung der Typen in Kap. 3.3 eingegangen.

Wir beschreiben zunächst alle vier Typen in einer Übersicht, später dann im Einzelnen, dann auch anhand von Beispielfällen und Interviewauszügen, und geben dann für alle Typen Beratungshinweise.

Typ 1: lässt sich dadurch charakterisieren, dass sich im Interview niedrige Leistungsbereitschaft, mittlere bis niedrige Belastbarkeit und niedrige Lehrer:in-Schüler:in-Beziehungsorientierung zeigt, aber niemand hat in der Sek I eine Klasse wiederholt; die Interviewten sind nur junge Männer ohne Migrationshintergrund, die nicht studieren wollen; es gibt wenig Geschwister.

Typ 2: In den Interviews dieses Typs zeigt sich, dass großer Wert auf vertrauensvolle Beziehungen zu Lehrpersonen gelegt wird, ferner wird mittlere bis hohe Leistungsbereitschaft und mittlere Belastbarkeit sichtbar; die Interviewten haben in der Sek I eine Klasse wiederholt und sind in dieser Zeit vom Gymnasium abgegangen, es gibt von Elternseite viel Druck (z.T. harte Verurteilungen) und wenig emotionale Unterstützung, und es gibt wenig Geschwister, alle wollen studieren. Es gibt bei der Hälfte chronische gesundheitliche Belastungen; die Hälfte dieser Personen hat einen Migrationshintergrund.

Typ 3: Interviewte sind sehr leistungsbereit und legen großen Wert auf gute Beziehungen zu Lehrpersonen, sind aber nur wenig belastbar; es sind junge Frauen mit Migrationshintergrund, es gibt häufig Konflikte zwischen den Eltern; es gibt viele Geschwister. Vor der Oberstufe wurde eine Haupt- oder Realschule besucht. Die jetzige Schulzeit ist von dauerhaften Ängsten oder chronischer Krankheit überschattet. Der Zukunftswunsch ist: eine Fachhochschule zu besuchen und damit Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.

Typ 4: Interviewte haben mittlere bis hohe Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Lehrer:in-Schüler:in-Beziehungsorientierung; es sind fast nur junge Frauen, deren Eltern beide im Ausland (n =?) geboren sind; es wird eine freundliche familiäre Atmosphäre geschildert; es gibt viele Geschwister und gute Einbettung (auch in Form fachlicher Unterstützung) in weitere familiäre Kreise. Vor der Oberstufe wurde eine Haupt- oder Realschule besucht. Es gibt einen starken Wunsch nach fachlicher innerschulischer Unterstützung. Der Berufswunsch von allen Interviewten ist Arbeit im öffentlichen Dienst.

Die Zugehörigen eines Typs beschreiben ihr Alltagsumfeld in sehr ähnlichen Formen; Es böten sich daraufhin Hypothesen an, mit denen man die Daten erneut befragen könnte. Es sei hier aber explizit hervorgehoben, dass die Typisierung nur entsprechend den aufgestellten Codes (vgl. „Vergleichsdimensionen“ und „Merkmale“ S. 5 oben) vorgenommen wurde; die lebensweltlichen Unterschiede stellten sich erst nachher heraus, können aber Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen bieten (vgl. Kap 4).

Alle 22 Fälle finden sich in der folgenden Code-Matrix wieder, die später Grundlage für die Beratungsvorschläge am Ende jeder Typschilderung ist:

Tab 1 Auftreten der zehn Merkmale bei den vier Typen

Typ → (Bezeichnung, Anzahl, Geschlecht)	Typ 1 funktional- strategische „Kalkulierer“, 7 Personen; alle m			Typ 2 familiär belastet, aber resilient, 6 Personen; 2 m, 4 w			Typ 3 ängstlich, gestresst, überfordert, 3 Personen; alle w			Typ 4 anpassungsbereit , habituell unsicher, 6 Personen; 1 m , 5 w		
	hoch	mittel	niedrig	hoch	mittel	niedrig	hoch	mittel	niedrig	hoch	mittel	niedrig
Kategorie (Code) ↓	Leistungsbereitschaft			---	---		---			---	---	
	Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Schüler:in positiv	---		---	---		---			---		
	Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Schüler:in negativ								---			---
	Belastbarkeit und Stabilität	---				---			---	---	---	
	Familiärer Einfluss positiv	---		---						---		
	Familiärer Einfluss negativ				---							
	Peer-Umfeld-Einfluss positiv	---	---			---				---		
	Peer-Umfeld-Einfluss negativ							---				
	Abschluss- und Berufsorientierung	---			---				---		---	
	Präsenz im Unterricht			---		---	---			---	---	

Lesehinweis: ein Beispiel aus Zeile 1: bei Typ 1 ist die Leistungsbereitschaft durchgängig niedrig, bei Typ 3 durchgängig hoch, bei Typ 2 und 4 mittel bis hoch;
ein Beispiel aus der letzten Zeile: die Präsenz im Unterricht ist bei Typ 1 und bei Typ 3 niedrig, bei Typ 4 hoch, bei Typ 2 mittel bis niedrig

3.2.1 Typ 1: Kalkulierer (sieben Personen, alle männlich)

Ein typisches Mitglied dieser Gruppe ist ein junger Mann, der eine Real- oder Hauptschule besucht hat, keine Wiederholung in der Sek I gemacht, große Schwierigkeiten in Mathematik hat und sich selbst als „faul“ oder „sehr faul“ sieht. Familiär gibt es vergleichsweise wenig Geschwister (1.2 im Durchschnitt), über die Hälfte der Eltern der Schüler:innen, die zu Typ 1 gehören, sind getrennt, es gibt bei den Eltern keine Migrationsgeschichte; weniger als die Hälfte legt Wert auf gute Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen, es gibt keine intensiven Beziehungen zu Lehrpersonen (weder positiv noch negativ); Peer-Beziehungen werden in der Mehrzahl der Fälle kaum erwähnt, und wenn, dann als distanziert und kritisch beschrieben. Knapp die Hälfte hat zeitweilig schulinterne Stützkurse („Vertiefung“, „Lernbüro“) aufgesucht, aber nicht dauerhaft genutzt, d.h. nach wenigen Besuchen dort wird weggeblieben. Die Zukunftspläne sind: niemand von den Interviewten will studieren, vier Personen haben eine sichere Lehrstelle, einer will eine bereits während der Schulzeit gut laufende eigene Firma weiterführen, an der er mit vier Freunden beteiligt ist, zwei planen eine Ausbildung im Dienstleistungsbereich.

Beispielfall Megan⁵ (männlich)

Megan hat für den Besuch der gymnasialen Oberstufe die Schule gewechselt, er hat vorher eine Gesamtschule besucht und dort die zehnte Klasse wiederholt, wonach er einen Realschulabschluss bekommen hat; an der Gesamtschule war er in einer Clique, die Ordnungskonferenzen wegen Diebstahls in Geschäften bekommen hat und einen schlechten Ruf hatte; er empfindet den Schulwechsel als Chance für einen Neu-Anfang, und er fühlt sich an der neuen Schule zuhause, da einige Freunde vom Fußballverein mit ihm auf diese Schule gewechselt sind. Er hat zwei ältere Brüder, die an einem Gymnasium Abitur gemacht haben; der ältere studiert Germanistik und Sport, der jüngere macht ein duales Studium. Von dem jüngeren der beiden Brüder fühlt er sich stark kontrolliert. Er spielt Fußball im Verein und trainiert mindestens zweimal in der Woche, hinzu kommen Spiele am Wochenende. Im ersten Interview wird viel über Alkoholkonsum am Wochenende berichtet; im zweiten Interview wird deutlich, dass er den Alkoholkonsum reduziert, um für die Abiturzeit arbeitsfähiger zu werden. Er macht in der Regelzeit Abitur.

Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Stabilität

Megan tut nichts für die Schule, was über das absolute Minimum hinausgeht, d.h. er erledigt nur die Pflicht-Leistungsnachweise, macht keine Hausaufgaben und sucht die schulischen Hilfsangebote nicht auf (Lernbüro Mathematik und Spanisch), obwohl er oft darauf hingewiesen worden ist. Er macht deutlich, dass ihn keine einzige Anregung erreicht, die ihn zum schulischen Arbeiten bringen könnte – egal, in welchem Ton sie ausgesprochen wird.

Mit der Zeit entwickelt er immer mehr „Feingefühl“ dafür, wie er sich verhalten muss, um knapp zu bestehen :

I: was würdest du denn sagen, wie sich dein Lernverhalten seit unserem ersten Interview entwickelt hat ?

B: ich glaub, dass man sich jetzt einfach schlauer anstellt; also das mit diesem Feingefühl, wo kann man was machen; ich weiß noch 'n bisschen besser, wofür ich mehr tun muss und

⁵ Megan (wie auch alle anderen interviewten Personen) hat sich das Pseudonym selbst gewählt

nicht soviel, so dass ich das bisschen besser ausbaldowern kann [...] aber ansonsten, ich will jetzt nicht sagen, dass ich mich total geändert hab, nein das stimmt nicht (T2, 633-647)

Offensichtlich optimiert er einen Prozess, für den er selbst die Verantwortung hat; er reizt die Anzahl möglicher nicht bestandener Kurse in der Qualifikationsphase aus; er organisiert sich weitere Ressourcen, wenn er die Notwendigkeit dafür sieht, z.B. bei Hausarbeiten und Referaten hilft ihm seine Freundin, die bereits studiert und von der er sagt, dass sie schriftliche Arbeiten einfach besser kann. Eine entscheidende Anregung, seine Erfahrungen an dieser Schule mit jüngeren Schüler:innen und Lehrpersonen zu besprechen, bekommt er dadurch, dass er schulintern als Mentor tätig wird, d.h. dass er für jüngere SchülerInnen als Berater in deren Leistungskurse geht und den Schüler:innen dort hilft klarzukommen; diese Tätigkeit bringt ihn indirekt dazu, sich etwas mehr um seine eigenen schulischen Belange zu kümmern. Aber auch in dieser Passage betont er, dass er den Mentoren-Kurs nicht aus Interesse oder Idealismus gewählt hat, sondern einfach, weil er noch einen Politikkurs brauchte; der Nutzen für ihn besteht darin, dafür eine gute Note bekommen zu haben.

Lehrer:in-Schüler:in-Beziehungsebene

Er möchte nicht gegängelt werden und kritisiert scharf den klassischen Lehrer-Typ, der ihn behandelt „wie einen Soldaten“. Er erkennt diejenigen Lehrpersonen an, die immer wieder freundlich auf ihn zugehen und ihn nicht verurteilen.

Er freut sich darüber, dass an seiner Schule der Umgang mit den Lehrpersonen eine zuverlässig freundliche, fast freundschaftliche Seite hat; er ist sich aber sehr klar darüber, dass es auch in dieser Schule um Leistung geht und dass mangelnde Leistung unweigerlich zum Nicht-Bestehen von Kursen führt:

I: Und wenn Du jetzt mal so auf Deine ganze bisherige Zeit hier ... zurück blickst. Wie würdest Du sagen, wie wohl fühlst Du Dich hier - insgesamt?

B: 8 von 10. [...]

I: Interessant wär natürlich dann jetzt, warum nicht 10 von 10?

B: Ja weil's immer noch Schule ist. [...] es ist ja nicht hier [so], weil's [die Schule...] ist, ist es 'n Freifahrtschein. Du musst ja das gleiche Abi machen wie die anderen auch. Und es ist natürlich trotzdem stressig. Wenn 's 10 von 10 wären hier, so wär's aber keine Schule. [...] Es ist ja trotzdem noch der Stress, du musst was machen, du musst dich anstrengen. Wenn du's nicht machst – Failkurse.[...] Klar: 10 von 10 schafft 'ne Schule nicht bei mir. (T1, 720ff)

Familiärer Einfluss, Alltag und Peer-Umfeld

Seine Eltern unterstützen ihn (auch durch Nachhilfe durch seinen Vater), indem sie sagen, er müsse kein Abitur machen, auch bei einer Ausbildung würden sie ihm helfen. Er fühlt sich allerdings von seinem Bruder kontrolliert und gegängelt, der auch mit Weitergabe seiner schlechten Eindrücke von Megans Leistungsbereitschaft an die Mutter droht. Megan hält sich für nicht so schlau wie seine Brüder.

Eine Absprache mit seinen Fußballfreunden führt dazu, dass er und einige andere zum Zeitpunkt T2 das exzessive Trinken reduzieren, um am Wochenende auch Arbeiten für die Schule machen zu können.

Abschluss-/Berufsorientierung

Megan möchte Abitur machen, um für eine handwerkliche oder kaufmännische Ausbildung gute Startchancen zu haben; er plant nicht zu studieren:

... ich glaube, dass ich, wenn ich in 'n Beruf käme [...], der nicht abitur- oder so relevant ist, dass ich dann da größere Chancen habe aufzusteigen und mehr Geld zu verdienen, als wenn ich mir jetzt 'n Job suche, [...] wo du jetzt gutes Abitur für brauchst. Da gibt's immer Bessere. Aber wenn du in 'n Job gehst, der wo man nicht so viel Abitur oder so braucht, dass ich da dann mich gut hocharbeite. Und natürlich dann vielleicht irgendwann auch mal 'ne eigene Firma (T1 810-26).

Er hat einen deutlich spürbaren Willen aufzusteigen, und er hat für seine Zukunft Vorstellungen von Abgrenzung nach unten: er will nicht „so was wie Müllmann“ werden. Er strebt klar das Abitur an (und nicht das Fachabitur). Er beharrt darauf, einschätzen zu können, ob seine Arbeitsleistung zum Bestehen reicht, er weiß auch, dass seine Brüder oder seine Freundin bessere Leistungen als er bringen und kann dies nutzen (im Fall der Freundin) oder den Druck von sich fernhalten (im Fall des Bruders), ihm ist klar, dass die Schule trotz des von ihm geschätzten freundlichen Klimas im Ernstfall die „Leistungsschiene“ anlegt.

Rahmenideen für Beratung bei Schüler:innen dieses Typs:

- Schüler:innen dieses Typs kalkulieren ihren Zeitaufwand für die Schule sehr genau, aber nicht immer sorgfältig (es gibt immerhin zwei Abbrecher in dieser Gruppe). Schulinterne Hilfsangebote (Förder oder Stützkurse) werden ungern (im Fall von Megan ist einer der Vermeidungsgründe, dass er nicht will, dass seine Lese-Rechtschreibschwäche offensichtlich wird) oder gar nicht aufgesucht; insofern sollte in einer Beratung versucht werden, dass die Motive für eine Vermeidung deutlich werden, und wenn die Schüler:in auf der Kalkulier-Haltung beharrt, kann eine Beratung nur an die Kalkulation anknüpfen, indem der Zeit- und Arbeitsaufwand für knappes Bestehen sorgfältig besprochen wird.
- Im persönlichen Umfeld erfahren die Schüler:innen dieses Typs wenig Unterstützung, oft weder durch Eltern noch durch Geschwister oder Freunde (insofern ist Megans o.g. ‚Hilfe durch Freundin‘ eher untypisch); dieser Schülertyp traut sich allerdings auch zu, sein Lern- und Arbeitsleben incl. Wahl der Lehrstelle ohne schulische Beratung zielorientiert und erfolgreich anzugehen. Die Schule wird nur als notwendiges Durchgangsstadium für den Erwerb einer Qualifikation für eine berufliche Zukunft hingenommen und genutzt. Als schulische Beratungsperson könnte man ihm externe Berufsberatung empfehlen; im Fall massiver familiärer Krisen externe psychosoziale Beratung.

3.2.2 Typ 2: familiär belastet, aber resilient (sechs Personen; zwei männlich, vier weiblich)

Jemand, der zu diesem Typ gehört, hat zunächst nach der Grundschule ein Gymnasium besucht (vier der sechs Befragten), sich dort aber nicht wohl gefühlt, (dann) eine Real- oder Hauptschule besucht, und hat große Schwierigkeiten in Mathematik: Die Interviewten dieses Typs verweisen auf ihre „Faulheit“, haben mindestens eine Klasse wiederholt (fast alle), aber keine schulinternen Stützkurse besucht (fast alle), halten ein vertrauensvolles Verhältnis zu Lehrpersonen für sehr wichtig (alle), sind aber oft in nur geringem Maße in der Lage, über ihre/seine Probleme zu sprechen – vor allem nicht mit Lehrkräften. Die Hälfte der Personen in dieser Gruppe haben einen Migrationshintergrund, sie leiden oft unter chronischen Schlafstörungen oder chronischer Migräne (die Hälfte), sie leben mit getrennten Eltern und wenig Geschwister

(im Durchschnitt weniger als eins); sie wollen alle studieren, d.h. wollen zunächst keine Ausbildung anfangen.

Beispielfall Fabou (männlich)

Aufgrund von langer Krankheit hat er die 6. Klasse am Gymnasium nicht bestanden und ist zu einer Gesamtschule gewechselt. Dort hat er regulär seinen 10er-Abschluss erlangt und besucht seitdem die Oberstufe der jetzigen Schule. Besonders prägend sind für ihn beide Schulwechsel, weil er jeweils neue Schüler:innen und Lehrer:innen kennen gelernt hat und sich gut einleben konnte; auf diese Fähigkeit zu mehrfacher Neuorientierung ist er ein wenig stolz. Er macht Abitur.

Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Stabilität

Er hält sich für gut in der Lage, die Schule bis zum Abitur zu schaffen, und er ist auch bereit, dafür zu arbeiten; aber nur, wenn er Druck von seinen Lehrpersonen bekommt. Wenn Mitschüler:innen Ängste vor Prüfungen äußern, grenzt er sich scharf davon ab. Er verurteilt, dass Mitschüler:innen regelmäßig schwänzen. Er merkt im Rückblick auf seine Entwicklung vom ersten zum zweiten Interview, dass er Ruhe braucht, um sich konzentrieren zu können, und er stellt dieses Bedürfnis explizit als berechtigt dar – um den Stress aus seiner Familie abwehren zu können.

Lehrer:in/Schüler:in-Beziehungsebene

Probleme bespricht er hauptsächlich mit Freunden. LehrerInnen sind für ihn Respektspersonen, und daher hat er Probleme sich diesen gegenüber zu öffnen; das käme auch daher, dass man die Lehrkräfte eben nicht genau kennen lerne, und daher nicht wisse, wie die wirklich seien; diese Hemmung, Schwierigkeiten anzusprechen, erweist sich bei ihm als Risikofaktor.

Weil, das war bei mir noch nie so, dass ich mich so Lehrern anvertrauen kann, weil da ist halt diese, dieser Sprung halt zur Respektsperson und weil auch in der Schule sind Lehrer zwar, ähm, man lernt sie kennen, aber so komplett ja eigentlich nie, weil irgendwie da habe ich dann 'n Problem, mich wirklich zu öffnen. Es kommt zwar schon mal vor, aber nicht so häufig“ [T1, 367ff.] bei einer Lehrerin wars halt so da hab ich ne Klausur total in den Sand gesetzt, und die kam dann auch direkt auf mich zu und meinte so 'das bist nich du, der geschrieben hat' und hat gefragt, was los ist, ob sie fragen kann, und dann hab ich das halt erzählt [...], da ham die halt wirklich gemerkt, dass was los is und äh sind halt sehr auf mich eingegangen schon - also das war schon gut, dass ich dann auch die Sicherheit hatte in der Schule, brauch ich mir nich so die Gedanken machen, dass ich das alles jetzt versiebe, sondern dass die wissen was los ist, und auch so arbeiten, dass es besser wird wieder, und das hab ich so auch gemerkt, und bin sehr zufrieden damit... (T2, 351-377)

Familiärer Einfluss, Alltag und Peer-Umfeld

Sein Verhältnis zur Familie ist für ihn ein schwieriges Thema. Sein Vater wohnt zum Zeitpunkt T1 seit sechs Jahren nicht mehr bei der Familie und mit seiner Mutter hat er so großen Stress bekommen, dass er kurz vor T1 ausgezogen ist (es wird erst im Laufe des Interviews klar, dass er und sein älterer Bruder für diesen Auszug vom Jugendamt betreut worden sind). Dabei hat er Unterstützung von seiner Tante bekommen und er hat nun über das Jugendamt auch wieder Kontakt zu seinem Vater, das Verhältnis zum Vater sei dadurch wieder besser geworden. Auch die Unterstützung durch seinen Bruder ist ihm sehr wichtig und hilfreich.

Er hat eine feste Clique, mit der er sich regelmäßig trifft. Sie haben eine Band gegründet, in der er Gitarre spielt, außerdem gehen sie zusammen skaten. Die Cliquenmitglieder haben ein unterschiedliches Verhältnis zur Schule: manche sind sehr

fleißig, andere sind gleichgültig und lassen die Verhältnisse solange schleifen, bis sie „wiederholen oder fliegen“.

Abschluss-/Berufsorientierung

Er möchte das Abitur erreichen, um im Anschluss daran studieren zu können, um in der Werbebranche Fuß zu fassen. Dieses Ziel verfolgt er bereits seit der achten Klasse, so dass ihm das Erreichen des Abiturs sehr wichtig ist.

Rahmenideen für Beratung bei Schüler:innen dieses Typs:

- Für zuverlässige, wirklich freundliche Begleitung durch eine Lehrperson sorgen, die ihre Wahrnehmungen über unterrichtliche Brüche der Schülerin und Vermutungen zu familiären oder gesundheitlichen Ursachen auf eine Weise mitteilt, dass eine gutwillige und wirksame Unterstützung glaubhaft wird;
- Für schulinterne, kostenlose Nachhilfe in Deutsch, Mathematik, Englisch und zweiter Fremdsprache durch ältere Schüler:innen sorgen; Schüler:innen dieses Typs 2 konstant ermutigen und des öfteren nachfragen, damit diese Betreuung auch ergriffen und kontinuierlich besucht wird.
- Fragen ungerechter Behandlung durch Lehrpersonen sorgfältig und rechtzeitig befassen (die anscheinende Resilienz ist oft durch Verbitterung erodierbar), damit das Vertrauen in diejenigen Lehrpersonen wächst, die schulische Gerechtigkeit und Rechtssicherheit für Schüler:innen repräsentieren.

3.2.3 Typ 3 ängstlich, gestresst, überfordert (drei Personen; alle weiblich)

Eine Schülerin, die zu diesem Typ gehört, ist eine junge Frau, die eine Haupt- oder Realschule besucht hat, die sich in der Schule sehr anstrengt und sich selbst für überhaupt nicht faul hält; sie bemüht sich sehr, sich gegen abqualifizierende Urteile in ihrer Familie zu schützen. Ihre Eltern haben eine Migrations-Vorgeschichte (bei allen drei Interviewten); die Eltern sind nicht getrennt, haben sich aber einander entfremdet und reden fast gar nicht miteinander (in allen drei Fällen); es gibt relativ viele Kinder in der Familie (3-4): Auch die folgende Beschreibung gilt für alle drei Fälle: Der Vater ist emotional zurückgezogen, setzt seine Tochter aber massiv unter Druck bei aus seiner Sicht zu schwachen schulischen Leistungen; die Mutter hält mit hilflosem Liebsein dagegen, kann aber gegen den harten Vater nichts ausrichten. Die innerfamiliären Beziehungen sind intensiv negativ aufgeladen. Die Schülerin hat wenig Freunde und praktisch keine Hobbies. Sie spricht über ihre persönliche Lage zögerlich – oft nur in Andeutungen – und fühlt sich nirgendwo richtig zugehörig; sie bekommt ganz wenig Anerkennung. Freundliche unterstützende Lehrpersonen (diese Personen gibt es in allen drei Fällen) sind ein zentraler Anker, um sich einigermaßen wohl zu fühlen und die Kraft zum Weiter-zur-Schule-Gehen zu haben, trotz häufiger Krankheit oder zeitweiliger alkoholierter Abstürze am Wochenende. Sie hat Panikattacken in Klausuren. Sie wünscht sich kontinuierliche, zuverlässige schulinterne Nachhilfe. Es gibt für die Schülerin jeweils ein Hauptfach, in dem sie wirklich gut ist (mal Mathe, mal Englisch) und woher sie das Gefühl hat, etwas zu können. Sie will an einer Fachhochschule ein Fach studieren, das gute Berufsaussichten und hohes Einkommen verspricht.

Beispielfall Lia (weiblich)

Lia kommt von einer Hauptschule und hat dort eine Qualifikation für die Oberstufe erhalten; sie empfindet sich in ihrer Klasse durchgängig als eine der schwachen. Von der

11 in die 12 wird sie versetzt, die 12 wiederholt sie auf eigenen Wunsch, um ihre Noten für das Fachabitur zu verbessern (das sie erreicht). Sie hat noch einen jüngeren Bruder, der zu einer Hauptschule geht, und eine ältere Schwester, die früh ausgezogen ist und geheiratet und Kinder bekommen hat; diese Schwester hat einen Schulabschluss, aber keine Ausbildung. Ihre Eltern sind mit ihr aus Russland eingewandert, als sie 6 Jahre alt war. Ihre Mutter und ihre Großmutter haben mit ihr in Russland gelegentlich Deutsch gesprochen; in Deutschland ist sie direkt in die Grundschule gekommen und hat dort schnell Deutsch gelernt.

Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Stabilität

Meistens scheitert Lia schriftlich. Sie beteiligt sich mündlich sehr viel und lernt regelmäßig für die Schule, aber in Klausuren sitzt sie vor dem Blatt und ist blockiert. Sie vermutet, dass sie sich selber Stress im Vorfeld der Klausur macht. Sie hatte dieses Problem schon in der Grundschule. Sie ist jedes Mal in einer Klausur gehemmt irgendetwas zu schreiben, da es für Fehler oder für Falsches Minuspunkte gibt, die sie fürchtet.

Aufgrund ihrer Probleme mit den Klausuren verfällt sie oft in einen Kreislauf aus Selbst-Zweifeln und -Beschuldigungen. Jedes Mal nach einer Klausur sagt sie sich „bei der nächsten wird es besser“. Das ist aber nicht der Fall, daher fragt sie sich immer häufiger, warum sie überhaupt versucht, das Abitur zu machen. Sie hofft aber, die zwölfte Klasse für das Ziel der Fachhochschulreife zu schaffen. Außerdem hat sie „nie richtig gelernt, wie man lernt“. Das macht es ihr zusätzlich schwer.

Sie plädiert mehrfach dafür, dass es kostenlose, schulinterne (Nach-)Hilfe von älteren, fachlich guten Schüler:innen für Mitschüler:innen geben soll, die massive fachliche Defizite haben:

...also ich würd's gut finden, wenn die Nachhilfegruppen anbieten würden, wo die von höheren Klassen Nachhilfeunterricht machen, dass man sich nach der Schule hier für 'ne Stunde zusammensetzt und weil die in so kleinen Gruppen zusammensitzen, mal die Themen, die man nicht gut verstanden hat, dass man noch mal (erklärt) kriegt, noch mal paar Aufgaben hat. das würde sehr helfen. [...] also was ich vielleicht gut finden würde, dass (sie) vielleicht mal Lernförderung hätten; ... ich hab zum Beispiel mit Englisch Probleme, wir haben noch Spanisch und Französisch im Angebot, wo ich finde, dass auch viele mal mit Spanisch, die das total neu haben, auch Probleme haben, wo sie Lernförderung bekommen [sollten], wo man sagt 'ja geh mal, mach mal so ne Lerngruppe' [...], das gibt es hier leider nicht. [...] dann ist das auch so 'n Nachteil, wo man sagt, ja ich brauch Hilfe, aber ich weiß nicht, woher ich sie mir nehmen soll; das finde ich schade, dass die Schule sowas zum Beispiel nicht vorschlägt. (T2, 725-43, 831, 872 ff.)

Lehrer:in-Schüler:in-Beziehungsebene

Mit den Lehrkräften und den Schüler:innen kommt sie gut zurecht, die Hälfte der Schüler:innen hat sie auch vorher schon gekannt. Lia fühlt sich sehr gestärkt, wenn eine Lehrperson sie ermutigt, durchzuhalten und ihr das Abitur zutraut; das hilft ihr dabei, sich nicht von ihrer ständigen Unsicherheit überwältigen zu lassen

I: du hast jetzt schon n paar mal gesagt, dass die Leute gesagt haben ‚zieh das doch durch‘ und wer hat dich denn da alles beeinflusst; also waren das nur die Lehrer, die das gesagt haben, oder haben [das] auch noch andere Leute gesagt oder deine Entscheidung beeinflusst?

B: von meiner damaligen Klasse, da ich auch Freunde habe, haben die gesagt, es ist nicht lange, zieh es einfach durch, denn es kommt nicht immer darauf an, dass man ein super Abi hat, sondern einfach, dass du mit deinem Abitur aus dieser Schule rausgehen kannst‘ [...] mein jetziger Klassenlehrer hat auch gesagt ‚ganz ehrlich, du kriegst das schon irgendwie hin; jeder kriegt's irgendwie hin, und es ist noch nie jemand aus dieser Schule gegangen,

der gesagt hat, ja scheiße ich hab's verkackt sozusagen' und deswegen kam auch von ein paar Lehrern, die gesagt haben ,mach's einfach, du schaffst das schon irgendwie' [...] und das finde ich halt sehr gut, und wo ich gesagt hab, okay, wenn schon mein Lehrer sagt ,du kriegst das schon irgendwie hin/du hast die und die Chancen', dann denk/beeinflusst das schon meine Entscheidung dazu/okay, ich zieh es durch, weil ich auch an mich selbst denk/äh glaube und sage ,okay, sei nicht so negativ, tu's einfach' und deswegen geb ich noch nicht auf...(T2, 768-95)

Familiärer Einfluss, Alltag und Peer-Umfeld

Insgesamt redet sie nicht gerne mit ihrer Mutter über schulische Probleme oder Probleme im Allgemeinen, da diese das von früher nicht kennt und oft auch nicht weiß, was sie sagen soll. Mit ihrem Vater spricht sie generell auch nicht so gerne, da sie beide früher viel gestritten haben. Sie berichtet, dass er in Russland beim Militär war und auch im Krieg. Er ist zum Zeitpunkt T1 in der Psychiatrie, da er oft „ausgerastet“ ist; er hat ein Alkoholproblem. Ihr Verhältnis hat dauerhaft unter den früheren Streits gelitten, hinzu kommt, dass „er ein Mann ist“ und sie mit Männern nicht gerne über ihre Probleme spricht. Ihr Vater ist krankheitsbedingt dauerhaft arbeitslos, ihre Mutter arbeitet für eine Leiharbeitsfirma im Schichtdienst, so dass sie diese teilweise gar nicht sieht. Sie gibt ihren Eltern Mitschuld an ihrer schlechten schulischen Situation, da die Eltern nicht in der Lage sind, sie beim Lernen zu unterstützen.

In ihrer Klasse ist auch ihre zur Zeit beste Freundin, darüber hinaus hat sie weitere Freundinnen in der Klasse, die auch versuchen, sie aufzumuntern, wenn sie wieder nach einer Klausur deprimiert ist. Sie hält ihren Freundeskreis eher klein, da sie nicht mit jedem über ihre Probleme reden mag.

Abschluss-/Berufsorientierung

Sie möchte in 10 Jahren als Eventmanagerin arbeiten, möglichst studiert haben und gut verdienen. Heiraten möchte sie nicht vor 28 Jahren, ein früheres Alter erscheint ihr zu früh, sie möchte lieber erst einmal erfolgreich im Beruf sein. Wenn sie keine Eventmanagerin werden kann, weil sie doch nicht studieren kann oder möchte, will sie eine Ausbildung als Veranstaltungskauffrau machen und ggf. danach noch studieren.

Rahmenideen für Beratung bei Schüler:innen dieses Typs:

- Eine Gelegenheit schaffen, dass diese sie oder er sich in geschütztem Rahmen aussprechen kann, wobei von vornherein klar gesagt werden sollte, dass jegliche Entscheidung für Handlungsfolgen (z.B. in Reaktion auf elterliche Gewalt) in der Hand der Schüler:in bleibt;
- Im Fall einer Schreibblockade bei Klausuren mit expliziter Zustimmung der Schüler:in den schulpsychologischen Dienst hinzuziehen;
- Für zuverlässige, freundliche, kontinuierliche Begleitung durch eine Lehrperson sorgen, die ihre Wahrnehmungen über unterrichtliche Brüche und Vermutungen zu familiären oder gesundheitlichen Ursachen dafür der Schüler:in auf solche Weise mitteilt, dass eine gutwillige und wirksame Unterstützung glaubhaft wird;
- Für schulinterne, kostenlose Nachhilfe in Deutsch, Mathematik, Englisch und zweiter Fremdsprache durch ältere Schüler:innen sorgen; Schüler:innen dieses Typs konstant und des öfteren dazu ermutigen, damit diese Betreuung auch ergriffen und kontinuierlich aufgesucht wird.

Eine zusätzliche Bemerkung zu diesem Typ 3 “ängstlich, gestresst, überfordert“:

Ängste sind nicht nur ein Problem der individuellen Schülerperson oder ihres familiären oder Peer-Umfeldes, sondern unterliegen einer gesellschaftlichen Produktion von Gefühlen, (vgl. das Kapitel „Ängste“ in Wellgraf 2018, 322-354). Insbesondere in der Schule werden ‘im laufenden Betrieb’ – ob man will oder nicht – Gefühle von der individuellen Lehrperson erzeugt, mit verschiedenen Motiven und mit verschiedenen Wirkungen: unsere Interviews zeigen an mehreren Stellen, dass die Wirkung einer abqualifizierenden Bemerkung durch eine Lehrperson z.T. Jahre anhält und einer gründlichen Bewältigungsarbeit bedarf; genauso kann, wie unsere Interviews auch zeigen, eine glaubwürdige ermutigende Bemerkung eine Schüler:in soweit stärken, dass sie die Schule nicht abbricht. Insofern ist oft eine Beratung auf der Ebene der jetzig besuchten Schule nicht hinreichend: wenn die Schüler:in von Ängsten berichtet, die ihren Ursprung in Situationen in früheren Schulen haben, sollte darauf sorgfältig eingegangen werden. Wenn sie sich nicht berechtigt fühlt, die Oberstufe zu besuchen (so absurd das auch erscheinen mag), wird aus den Interviews dieser Untersuchung ersichtlich, dass eine (z.T. Jahre alte) verinnerlichte Abqualifizierung aus einer früheren Schule die Schüler:in daran hindert, sich in der jetzigen Schule berechtigt zu fühlen und sich auf die jetzigen Anforderungen zu konzentrieren.

Die Interviewenden haben solche Gefühlskonstellationen in den Interviews gar nicht erfragt und daher nur nebenbei berichtet bekommen; hier liegt evtl. ein Ansatz für weitere Forschungsarbeiten, auch im Anschluss an den oben zitierten Text von Wellgraf (vgl. 4.).

3.2.4 Typ 4: angepasst, habituell unsicher (einer männlich, fünf weiblich)

Jemand, der diesem Typ zugehört, hat vor der Oberstufe eine Haupt- oder Realschule besucht. Die Eltern dieser Schüler:in sind in der großen Mehrheit beide im Ausland geboren und haben wenig schulischen Bildungshintergrund; sie arbeiten beide und sind nicht geschieden. Es gibt viele Geschwister (ca. 3) und einen großen familiären Zusammenhalt, der sich auch in innerfamiliärer schulischer Hilfe ausdrückt (durch ältere Geschwister, Cousins, Cousinen). Die Schüler:in ist sehr auf zuverlässigen freundlichen Umgang mit Lehrpersonen angewiesen; und sie braucht die konstant vermittelte, glaubwürdige Überzeugung einer Lehrperson „Du kannst das hier gut schaffen“; dies wird in der Mehrzahl auch über die vorher besuchte Realschule berichtet. Falls sich einzelne Lehrpersonen abqualifizierend äußern, wirkt sich das negativ und langfristig als Verunsicherung, als ständige Quelle von Ängsten oder Wut und z.T. als Grund für Absentismus aus. Für die laufende schulische Unterstützung wird innerschulische, kostenlose, zuverlässige Nachhilfe in den Kernfächern durch fachlich gute ältere Schülerinnen, die von einer Lehrperson dabei begleitet werden; z.T. geben sie selbst solche Nachhilfe. Der Berufswunsch ist oft (bei dem folgenden Beispielfall allerdings nicht, sie will Journalistin werden) Arbeit im öffentlichen Dienst. Die Präsenz im Unterricht ist hoch.

Beispielfall Rooney (weiblich)

Rooney (sie wählt von sich aus einen männlichen Vornamen als Pseudonym) war in den Klassen 5-10 in einer Realschule und ab Klasse 11 in der Oberstufe eines Gymnasiums, das sie aber nach der angefangenen 12 wieder verließ, weil sie sich in der Klasse unwohl und von den Lehrpersonen unpersönlich behandelt fühlte (aufgrund entsprechender Interviewpassagen könnte man sagen, ihr fehlte ein gymnasialer Habitus). Sie wechselte zu Beginn des Schuljahres (Zeitpunkt T1) in die 11 an einer Gesamtschule. Sie äußert zu T1 Ängste vor schlechten Noten und vor einem Versagen beim Abitur. Sie ist froh, alte Bekannte von der Realschule wiederzutreffen, die sie auch freundlich aufnehmen.

Ihr kurdisches Elternhaus und ihre Geschwister schildert sie als emotional unterstützend; schulisch können ihre Eltern ihr zwar nicht helfen, da es wenig Bildungshintergrund gibt, aber die Interviewpassagen über ihr Elternhaus zeigen Beheimatung und Wohlgefühl. Sie hat nur im Fach Pädagogik Schwierigkeiten, das lastet sie aber eher dem schriftlichen Stil der Lehrperson und den fachlichen Fragestellungen an. Sie ist insgesamt lern- und arbeitsfähig, d.h. sie tut aktiv etwas zur Erreichung ihrer Ziele und bleibt konstant in ihren Anstrengungen. Ihre Aspiration Journalismus zu studieren, verändert sich in den zwei Jahren (T1-T2) nicht. Sie hat auch noch Zeit, im Abi-Komitee mitzumachen. Sie macht Abitur.

Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit und Stabilität

Wegen der zugewandten Atmosphäre an der Gesamtschule sinken ihre Ängste mit der Zeit schnell, weil sie sich freundlich aufgenommen fühlt. Nach der Aufnahme an der Gesamtschule ist sie arbeitsfähig und belastbar. Sie hat gute Erfolge in Deutsch/Mathe/Englisch; besonders ihre kontinuierlichen guten Leistungen in Mathematik stärken sie darin, dass ihr Lernstil der richtige für sie ist. Misserfolge hat sie nur in Pädagogik. Im Lauf der zwei Jahre T1-T2 steigert sich ihr Bildungsinteresse und ihre Erfolgssicherheit wächst (durch ihren kontinuierlichen Fleiß unterstützt).
LehrerIn/Schüler:in-Beziehungsebene

Sie fühlte sich im Gymnasium abgelehnt und misstraute danach jeder Lehrperson; das hat sich nach ihrem Wechsel zur Gesamtschule gewandelt:

...es ist mir auch wirklich aufgefallen, es wird hier wirklich anders erklärt und die Lehrer wollen halt wirklich auch, dass wirklich jeder mitkommt. [T1, 425ff] also ich bin ehrlich gesagt wirklich zufrieden hier und fühl' mich wirklich wohl und das ist mir auch wichtig, weil: was will ich denn auf einem Gymnasium was irgendwie [als] so 'ne Elite sag' ich jetzt mal und irgendwie überall angesehen ist wenn irgendwie das Arbeitsklima überhaupt nicht stimmt und die Leute so arrogant und schrecklich sind sage ich jetzt mal. und man sich da überhaupt nicht wohl fühlt deswegen [...] Gesamtschulen entsprechen gar nicht diesem doofen Klischee (T1,1029-40)

Familiärer Einfluss, Alltag und Peer-Umfeld

Zu ihrer Familie hat sie ein gutes Verhältnis. Ihr Vater arbeitet und ihre Mutter ist Hausfrau. Sie ist die jüngste Tochter, ihre Mutter ist schon älter, sie hat Knieprobleme. Aus diesem Grund hilft Rooney viel im Haushalt. Im Gegenzug verschafft ihre Mutter ihr Ruhe, wenn Klausuren anstehen und sie lernen muss. Ihre Eltern sind aus der Türkei nach Deutschland migriert. Ihr Vater hat einen Realschulabschluss von dort. Er kann ihr in Mathe gelegentlich helfen, in allen anderen Fächern nicht. Ihre Mutter spricht nicht gut Deutsch. Sie selber hat Deutsch hauptsächlich durch Bücher gelernt. Ihre Sprache ist so gut, dass viele ihrer Mitschüler:innen ihr nicht glauben, dass sie Kurdin ist.

... zuhause reden wir nur Kurdisch [...] einige aus diesem Jahrgang dachten sogar, dass ich deutsche bin was ich ziemlich (.) komisch fand, weil eigentlich sehe ich gar nicht deutsch aus [...] das habe ich dann irgendwie schon als Kompliment aufgefasst. [...] Also (-) helfen können meine Eltern mir nicht wirklich, aber ich hab' meine ältere Schwester, die halt auch Abitur gemacht hat, sie hilft mir manchmal beziehungsweise sie hat ja ihre alten Mappen, die ich dann halt auch manchmal benutze... (T1, 630-718).

Ihr Peer-Umfeld ist für ihre schulischen Absichten unterstützend und selbst bildungsorientiert:

... so gut wie mein ganzer Freundeskreis macht auch Abi, beziehungsweise Fachabi. [...] Wie stehen die dazu? also ich denke das ist positiv [...], also die freuen sich also, meine Freunde waren halt auch in der Zeit, wo ich bei dem Übergang war, da ging's mir persönlich auch nicht so gut, weil ich auf der alten Schule [dem Gymnasium] nicht wirklich positive

Erfahrungen [...] gemacht habe, und da standen die auch schon hinter mir und haben mich halt auch unterstützt... (T1, 720-59)

Abschluss-/Berufsorientierung

Sie wirkt ambitioniert: sie plant ein Wirtschaftsstudium für einen anschließenden Beruf als Journalistin.

Unterschiede zwischen den beiden Interviews

Zwei Jahre später hat sie sehr an Selbstsicherheit und -wirksamkeit gewonnen: sie hat gute Noten, geht gern zur Schule, schildert die Beziehungen zwischen sich und Lehrpersonen bzw. Mitschüler:innen als durchweg positiv und und blickt ohne Angst auf die kommenden Abiturprüfungen. Die hohe Bedeutung von freundlichem, nicht-elitärem Schulklima wird an mehreren Stellen deutlich. Sie fühlt in ihren Leistungskursen Deutsch und Englisch sicher und gut vorbereitet. Sie hat in Mathematik soviel Sicherheit gewonnen, dass sie dieses Fach ins Abitur nehmen will (und nicht Biologie, wie ursprünglich beabsichtigt). Sie hat eine von ihr selbstorganisierte Abi-Vorbereitungsgruppe in Deutsch gegründet. Ihre Motivation hat sich von genereller Angst vor Nicht-Bestehen zu ruhiger Selbstsicherheit und inhaltlichem Interesse gewandelt.

Rahmenideen für Beratung bei Schüler:innen dieses Typs:

- Für zuverlässige, wirklich (nicht nur routiniert) freundliche, tutorielle Begleitung sorgen und in dieser Richtung nachfragen;
- Für schulinterne, kostenlose Nachhilfe in Deutsch, Mathematik, Englisch und zweiter Fremdsprache durch ältere Schüler:innen sorgen und dies über längere Zeit begleiten (lassen);
- Bei dequalifizierenden Bemerkungen über Schüler:innen dieses Typs durch KollegInnen schnell und klar intervenieren.

2.3 Vergleich der quantitativen und qualitativen Ergebnisse bei der Gruppe der ‚Verschwundenen‘

Kelle regt an, die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung durch parallele quantitative Untersuchungen zu überprüfen, wenn möglich: zu sichern, um ihre Reichweite klarer einschätzen zu können (Kelle 2007, 258-62). Dafür bestehen in dieser Untersuchung gute Voraussetzungen, weil gleichzeitig quantitativ und qualitativ untersucht worden ist, und beide Male im Längsschnitt.

In 3.1 sind auf der Basis der quantitativen Befragung die schulischen Einstellungen derjenigen Schüler:innen, die zu beiden Zeitpunkten an der Befragung teilgenommen hatten („T1 und T2“), mit den Einstellungen derjenigen verglichen worden, die zum zweiten Zeitpunkt nicht mehr an der Befragung teilgenommen haben („nur T1“).

Hierbei hatte sich jeweils ergeben, dass die nur-T1-Gruppe häufiger absent war, von ihren Eltern weniger intensiv begleitet wurde, eine geringere Selbstwirksamkeit und negativere Lerneinstellungen hat, das Lehrer:in-Schüler:in-Verhältnis schlechter einschätzt und ein geringeres schulisches Wohlbefinden hat; sie seien hier die ‚Verschwundenen‘ genannt.

Die Gruppe „nur T1“ aus den 31 Probanden aus den qualitativen Interviews enthält 9 Personen; von diesen 9 Personen sind aber nur 5 Abbrecher:innen; wir schreiben i.F. über diese ‚echten‘ Abbrecher:innen. Unter diesen fünf Personen hat eine Schülerin vor Besuch der Oberstufen nach der mittleren Reife bereits drei Jahre im Ausland gearbeitet; ihr waren ihre Mitschüler:innen zu jung und sie hat die Schule verlassen, weil sie sich in dieser Altersgruppe nicht wohl fühlte, nicht, weil sie ein Leistungsproblem hatte. An ihr

könnte man keine Anzeichen für Abbruchsgefährdung ablesen; sie wird daher nicht zur Auswertung herangezogen.

Die vier Abbrecher:innen – es sind zwei Männer und zwei Frauen – lassen sich vom Typ her als eine Mischung hauptsächlich vom Typ 1 „Kalkulierer“ und etwas weniger vom Typ 3 „ängstlich,...“ charakterisieren; diese Typ-Einordnung würde aber allein für sich genommen nicht beschreiben, was Ursachen für einen Abbruch sein könnten. Auch nicht, dass drei von ihnen in der Sek I eine Klasse wiederholt haben; auch nicht, dass es wenig Geschwister, oft getrennte Eltern oder keinen Migrationshintergrund gibt – was übrigens auch oft mit Typ 1 übereinstimmen würde.

Wenn man bei allen Mitgliedern aus der T1 und T2-Gruppe nach Abbruch schaut, wird sichtbar, dass sich hier zwei Spät-Abbrecher wiederfinden (sie haben nach dem zweiten Interview in 13.2 abgebrochen, deshalb heißen sie Spät-Abbrecher); sie sind beide vom Typ 1, bei keinem anderen Typ finden sich Spät-Abbrecher bei der T1 und T2-Gruppe.

Welche zusätzlichen Beschreibungen ergeben sich aus den Interviews für diese Gruppe der vier AbbrecherInnen? Wenn man die beschreibenden Parameter zu Beginn des Kapitels 3.2 3.2 auf die Gruppe der Abbrecher:innen anwendet, dann ergibt sich für sie, dass sie in sämtlichen Kategorien (Codes) „Leistungsbereitschaft“ bis zu „Präsenz im Unterricht“ die Gewichtung „niedrig“ zeigen – bis auf „Abschluss- und Berufsorientierung“, wo die Gewichtung „mittel“ bis „niedrig“ ist. Der erste, zusätzliche Eindruck aus den Interviews dieser Abbrecher-Gruppe ist, dass sie insgesamt so wirken (im Gegensatz zu den anderen 27 Probanden), als hätten sie ganz wenig zwischenmenschliche Beziehungen, und diese Beziehungslosigkeit wird beschrieben in Richtung von Eltern, Geschwistern, LehrerInnen, Mitschüler:innen, Peers.

Ferner formulieren sie keine Zukunftspläne (im Gegensatz zu den Schüler:innen vom Typ 1, die in ihrer großen Mehrheit eine Lehrstelle hatten oder in Aussicht hatten). Sie berichten über keine Alltagsstrategien, um zu lernen (z.B. gibt es keine einzige Lerngruppe, der sie angehören), es gibt keine(n), der oder die in ein Lernbüro oder einen fachlichen Förderkurs geht, im Gegenteil, der Hinweis von Lehrpersonen, in einen Förderkurs zu gehen, wird als Diskriminierung empfunden, in die „Opfergruppe“ zu gehen. Auffällig ist, dass sie keine Forderungen oder Beschwerden an die eigene Schule formulieren. Die Vokabeln, die die innerschulischen Beziehungen kennzeichnen, sind eher formal-höflich als wirklich beschreibend.

Die beiden Frauen berichten über diffuses Leiden (kein Leiden an etwas Konkretem, z.B. geben sie chronische Schlafstörungen ohne Angabe von Ursachen an); die beiden Männer machen sehr viel Fitness (keinen Mannschaftssport) und beschreiben sich beide als eher „stille Typen“. Es besteht bei allen vier keine positive Beziehung zu einer Lehrperson, aber auch keine negative Beziehung zu einer konkreten Lehrperson, z.B. in Form von Wut.

3 Schlussfolgerungen, Reflexion, Möglichkeiten für weitere Arbeit

Zusammenfassend sei gesagt, dass der Sinn dieses Beitrages für den/die LeserIn ist, alltagstaugliche Kriterien zu gewinnen, mit denen man bei Oberstufen-Schüler:innen früh eine schulische Krise, die in einen Schul-Abbruch führen könnte, erkennen und angemessen-unterstützend reagieren kann; dazu sollen die Beratungshinweise am Ende einer jeden Typ-Schilderung dienen. Diese Kriterien ergeben sich aus quantitativen und qualitativen Erhebungen, die beide im Längsschnitt vorgenommen wurden. Bei den qualitativen Interviews sollte klargeworden sein, dass es sich nicht um Interviews mit AbbrecherInnen handelt (gut 90% der 22 im Längsschnitt Interviewten haben Abitur oder FHR), sondern um deren Beschreibungen möglicher Kombinationen von Schul- und Lebensbedingungen, die ein Abbruchrisiko beinhalten.

Bei den allermeisten der Interviewten wurde deutlich, dass sie in einem Leistungsfach oder einem der Fächer Deutsch, Mathematik oder Englisch leistungsmäßig gefährdet waren. Dass eine solche Gefährdung allein kein hinreichender Grund für Abbruch ist, wird insbesondere aus der Untersuchung von Stamm (vgl. 2010, S. 286f) deutlich, die sagt, dass weniger als 10 % der von ihr befragten SchulAbbrecher:innen Leistungsversagen als Abbruchgrund nennen. Daher war es für die FE-Gruppe, die diese Untersuchung gemacht hat, von großem Interesse, weitere Gefährdungsbedingungen zu eruieren.

Möglichkeiten für die weitere Arbeit

I. Bei der Befassung der Typen am Ende der Darstellung eines jeden Typs wurde sich zunächst darauf beschränkt, für die beratende Lehrperson Tipps zu geben, wie ein produktives Gespräch mit der Schülerperson „in Krise“ geführt werden kann. Neben diesen Ideen für den situativen Umgang mit einer Schülerin oder einem Schüler in Krise erscheint es mir notwendig, dass die beratende Person über die gesellschaftlichen Bedingungen und ihre eigenen individuellen Bedingungen zu reflektieren lernt, die eine solche Beratung rahmen:

Was denkt man selbst über Schulversagen? Woher hat man diese Einstellungen? Welche offizielle Einstellung dazu hat die schulische Institution (und deren Hintergrund-Institutionen, z.B. Bezirksregierung, Kultusministerium), worin man arbeitet? Gibt es einen nicht-offiziellen Umgang damit, der sich von der offiziellen Einstellung unterscheidet?

Für die beratende Lehrperson bedeutet das, sich über die präformierenden Haltungen klarzuwerden, mit denen sie selbst in eine Beratung geht (vgl. hierzu Bourdieu 1997 „Verstehen“). Unsere Interviews sind Zeugnisse von extrem sensiblen Resonanzen bei den Lernenden auf diese Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen. Wenn die Lehrperson in ‘klassischer’ Haltung ein reines Objektverhältnis zur lernenden Person hätte, mit allen ‘pädagogisch fundierten’ (Vor-)Urteilen (und dem „sicheren Wissen“, was richtig für sein Gegenüber ist), dann wäre die Resonanz nur einseitig bei der Schüler:in vorhanden, als reine Objektresonanz. Das Subjekt der Lehrperson wäre außen vor. Hier deuten sich Fragen für weitere Forschungsarbeit an: Interviews mit Lehrpersonen über ihre Haltungen („Habitus“, vgl. Lit. Bourdieu) und „intersubjektiven Praktiken“ bei Schüler:innen in Krise (vgl. Lit. te Poel 2018).

Wir sind in den Interviews bei Typ 3 und 4 fast flächendeckend auf Beschreibungen von Gefühlskonstellationen zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen gestoßen, nach denen wir gar nicht gefragt hatten: Unsicherheiten und Ängste auf Schüler:innenseite, die aus Eins-zu-eins Konflikten mit Lehrpersonen entstanden sind, die das schulische Alltagsverhalten der Schüler:in dauerhaft destabilisierten und im Interview ausgesprochen wurden. Andererseits werden auch oft dauerhaft *stabilisierende* Eins-zu-eins Situationen geschildert. Hier wäre ein möglicher Ansatz für weitere qualitative Forschungsarbeit (vgl. auch die Bemerkung am Ende von Typ 3): wie bedeutsam und folgenreich für den Schulerfolg ist die pädagogische Beziehung der einzelnen Lehrperson zur einzelnen Schülerperson?

II. Interessant wird es, wenn man die drei Dimensionen Belastbarkeit, positive/negative Beziehung zu Lehrpersonen und Leistungsbereitschaft mit soziodemographischen Merkmalen des jeweiligen qualitativen Typs vergleicht: es bieten sich folgende Fragestellungen an, mit denen man die quantitativen Daten erneut befragen könnte (in ähnlicher Weise wie vorn „nur T1“ im Vergleich mit „T1 + T2“ im Kapitel 3.1); z.B. wie unterscheiden sich

- Männer von Frauen,
- Personen ohne Migrationshintergrund von denen mit einem solchen,

- Personen mit gymnasialer Vorerfahrung von denen ohne,
- Personen mit Wiederholung in der Sek I von denen ohne

jeweils in ihren Einstellungen zu ihrer schulischen Situation voneinander?

Beide Fragenkomplexe für weitere Arbeit ergeben sich bei vielen Interviews aus langen Passagen, die Antworten auf Fragen zu Problemfeldern geben, zu denen die Interviewer:innen gar keine Fragen gestellt haben; hier zeigt sich, dass sorgfältiges Zuhören Klarheit darüber schafft, wie Schulabbruch vermieden werden kann.

4 Literatur

- Anger, C.; Plünneke, A. & Schüler, C. (2019): *INSM-Bildungsmonitor 2019. Ökonomische Bildung und Teilhabechancen. Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM)*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Bourdieu, P. (1997): Verstehen. In: ders. et al. (Hrsg.): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UKV, S. 779-802.
- Kelle, U. (2007): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. - Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuhnen, S. U. & Palowski, M. (2018): Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg. In: *WE_OS-Jahrbuch*, 1, S. 44–62. doi:10.4119/we_os-1107
- Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M. Schöbel, R. & Walbe, A. (2021): Bildungsbio-graphische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB - PraxisForschungLehrerInnenBildung* 3(1), 133-172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>
- Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation („LIBB“, federführend) (2020): *Bildung in Deutschland 2020 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2004): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. Flick, E. von Kardhoff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. - Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.
- Ministerium für Schule und Bildung (MSB) des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2020): *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2019/20 Statistische Übersicht Nr. 408*. Düsseldorf: Ministeriumsverlag.
- Palowski, M.; Boller, S. & Müller, M. (2013): *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stamm, M. (2009): Typen von Schulabbrechern. In: *Die deutsche Schule 2009*, Heft 2, S. 168-180.
- Stamm, M. (2010): Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruch. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 273-291.
- Stamm, M.; Kost, J. & Suter, P. et al (2011): Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), S. 187-202.
- Stamm, M. (2012): *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS.
- te Poel, K. (2018): Missachtungserfahrungen infolge einseitiger Adressierungen von Schüler*innen als kognitive Leistungserbringer. Konsequenzen für eine anerkennungssensible Lehrer*innenbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 110 (4), S. 341-353

Wellgraf, S. (2018): *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript Verlag.