

14 Die Ganztagschule als Hoffnungsträger für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Dropout-Risiko?

Anke Spies

14.1 Einführung

Unabhängig davon, ob sog. Dropoutprozesse¹ im Einzelfall auf Leistungsprobleme, Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung oder auf strukturelle Ursachen wie schulorganisatorisch veranlasste „fade out“ oder „push-out“ (vgl. Stamm, 2008a, 304) Vorgänge zurückzuführen sind, bergen diese Prozesse für die Betroffenen stets die Gefahr, ohne anerkannte Bildungszertifikate in soziale Abseitspositionen zu geraten. Aktuelle Reformenbestrebungen suchen insbesondere über ganztägige Schul- und Bildungskonzepte jenen jungen Menschen zu besseren gesellschaftlichen Zugangschancen zu verhelfen, deren Bildungschancen aufgrund ihrer sozialen Herkunft (vgl. Schümer, 2004) im weitgehend halbtägig organisierten, mehrfach gegliederten und oftmals von ungünstigen Lernsettings bestimmten Bildungssystem beschnitten werden und die zugleich von sozial- und bildungspolitisch nicht zu vertretenden Ausgrenzungsrisiken bedroht sind. Auf der Suche nach Handlungsstrategien gegen diese Dropoutprozesse liegt es nahe, auch den Kontext der Ganztagschule zu beleuchten.

14.2 Eine strukturelle Frage?

Nicht nur Rademacker (2008) weist am Ende seiner Ausführungen zu „Schulaversion und Schulabsentismus“ (Rademacker, 2008, i.E.) auf die „erweiterten Handlungsmöglichkeiten im Rahmen von Ganztagsbildung“ (ebd.) zur „Reduzierung von Schulabsentismus und damit zur Verbesserung der Schulerfolgchancen von Risikogruppen im Bildungswesen“ hin. Auch Wagner, Dunkake und Weiß (2008, 271) versprechen sich im Anschluss an ihre Darlegungen zum „Schulschwänzen aus soziologischer Perspektive“ von der Einführung von Ganztagschulen und den damit verbundenen (bzw. zu erwartenden) individuellen Betreuungs- und Förderressourcen problemlösende Effekte. Es stellt sich demnach die Frage, worin diese Hoffnungen gründen und ob bzw. inwiefern ganztägige Schulformate und Bildungskonzepte diesen Ansprüchen tatsächlich genügen können.

Die AutorInnen verweisen letztlich auf eine Lösung, die sich bislang vor allem durch Forschungs- und Erkenntnislücken auszeichnet, da die wissenschaftliche Diskussion zu Dropoutprozessen in deutschsprachigen Forschungskontexten als „nahezu inexistent“ (Stamm, 2008, 301) zu bezeichnen ist. Auch die Empirie zu Struktur(en), Angeboten und Wirkungen von Ganztagschulen befindet sich noch in den Anfängen. Entsprechend fehlen bislang empirische Anhaltspunkte für den hier relevanten Zusammenhang. Die gemeinsam von DJI, DIPF und IFS getragene „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) hat die dritte Erhebungswelle (2009) noch nicht erreicht und legt in der ersten Publikation Wert darauf, dass zunächst der Status Quo abgebildet wird, bevor Tiefenanalysen möglich werden, wenngleich die Fragestellung nach den Selektionseffekten (vgl. Holtappels u.a. 2007, 49) langfristig auch Hinweise verspricht, ob die o. g. Hoffnung berechtigt ist.

Die hier geforderte Auseinandersetzung muss also weitgehend auf empirische Grundlagen verzichten, denn auch wenn Wagner et al Häufigkeiten des „ganztägigen“ (2008, 266)

¹ Hier als Oberbegriff für vielfältige Abgangsformen wie (unfreiwillige und freiwillige) Abbrüche, Ausstiege, Ausschlüsse und Abgänge bzw. Schulwechsel verwendet (vgl. Stamm, 2007a, 352).

Schulschwänzens referieren, findet sich kein Hinweis, dass die nach Bildungsgängen differenzierten Daten ausschließlich an Ganztagschulen erhoben wurden. Vermutlich beziehen sie sich in Abgrenzung zu vereinzelt Fehlstunden auf den kompletten Schultag, also den ganzen Vormittag, und nicht auf die zeitliche Struktur der untersuchten Schulformen. Allerdings sind die Häufigkeitsverteilungen nach vier Schulformen differenziert und berücksichtigen damit auch die Sonderschulen. Das ist insofern interessant, als dass die ganztägige Beschulung für diese Schulform zwar nicht als regelhaft, aber durchaus als auffällig häufig zu bezeichnen ist. So weist Fees (2005, 141) für das Schuljahr 2002/03 einen (nicht weiter differenzierten) Anteil von 30,49% Sonderschulen mit ganztägigem Schulbetrieb aus, dem 10,24% der Hauptschulen oder 4,25% der Grundschulen gegenüberstehen und der mit 66,81% nur vom (konzeptionell zu erklärenden) Anteil der ITG/IGS übertroffen wird. Eine Häufigkeit, die angesichts der wesentlich geringeren Verbreitungsdichte von Sonderschulen besonders ins Gewicht fallen muss.

Im Ganztagschuldiskurs finden Sonderschulen allerdings insgesamt wenig Berücksichtigung und werden z. B. weder in den Datensätzen und Analysen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) (vgl. Holtappels et al. 2007), noch in den aktuellen Zusammenstellungen zum Forschungsfeld, die von Bettmer, Maykus, Prüß & Richter (2007) vorgelegt wurde, explizit erwähnt. Den von Wagner et al. (2008) referierten Häufigkeiten zufolge, finden sich an Sonderschulen die zweithäufigsten Anteile an unentschuldigtem Fehlen, wenngleich auch hier kein wirklich aussagekräftiger Vergleich möglich ist, da die Förderschulen noch einmal nach ihren unterschiedlichen Förderschwerpunkten zu differenzieren wären.

Unter der Annahme, dass diese Schulform überdurchschnittlich häufig mit ganztägigen Lernzeiten konzipiert ist, aber dennoch überdurchschnittliche Absenkraten aufweist, ließe sich bis hierhin vorläufig schlussfolgern, dass ganztägige Beschulung nur wenig Anlass zur Hoffnung auf Minderung der Dropoutraten verspräche. Das mag auch mit den unter dem Oberbegriff „Sonderschule“ zusammengefassten Fördermodellen und Spezialisierungen für eine doch insgesamt sehr heterogene Schülerschaft zusammenhängen, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, dass sie – aus welchen Gründen auch immer – aus dem Regelschulsystem in ein Beschulungsformat ausgesondert wurden, das grundsätzlich verhindern soll, dass sie aus dem Bildungssystem heraus fallen. Eine Reihe von ihnen scheinen zugleich auch in anderen Bereichen ungünstige Entwicklungsbedingungen vorgefunden zu haben, denn für die 12- bis 15-jährigen, die in 2004 eine stationäre Hilfe zur Erziehung begonnen haben, weisen die Daten des Statistischen Bundesamtes und der Jugendhilfestatistiken einen Anteil von 22% FörderschülerInnen aus, während 27% der gleichen Altersgruppe, die in 2004 eine solche Hilfe beendet haben, ebenfalls einer Förderschule zugeordnet waren.

Hier zeichnen sich also nach von Wagner et al. „risikoerhöhende Bedingungen“ (2008, 269) als entscheidende Konflikte im familiären Bereich ab. Zugleich zeigen sich ‚Betreuungsdefizite‘, die (auch) mit Schulleistungsproblemen und Peergrupeinflüssen verknüpft sind bzw. sein können, denn die Kombination solcher Anlässe sind i. d. R. ausschlaggebend dafür, dass Eltern/Personensorgeberechtigte eine in dieser Form gestaltete Hilfe zur Erziehung erhalten.

Die Betreuungsaspekte geben einen ersten Hinweis auf den ‚Hoffnungsträger Ganztagschule‘, denn in dieser „zeitlich definierten Schule, die sich zunächst ‚nur‘ von der Halbtagschule durch den verfügbaren Zeitfonds unterscheidet“ (Prüß, 2007, 84), soll durch den erweiterten Zeitrahmen eben solchen und anderen Betreuungsproblemen begegnet werden. Damit sollen sowohl die durch Berufstätigkeit von Eltern verbundenen Betreuungslücken als auch die mit sozialen Benachteiligungslebenslagen verbundenen Grenzen der Möglichkeiten in der privaten Freizeit- und Fördergestaltung aufgefangen

werden. So kommt z. B. auch der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2006) in seinem Gutachten zu dem Schluss, dass „die Einführung der Ganztagschule die Familien stärkt und die Qualität des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen verbessert“ (ebd., 94). Diesbezüglich gilt es jedoch, eine Reihe von Voraussetzungen zu erfüllen, um die „bestmögliche Förderung von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.) sicherzustellen, denn der zeitlich ausgedehnte Rahmen alleine kann und wird – besonders unter Berücksichtigung der Dropoutthematik – kaum ein Anlass zur Hoffnung sein: Warum sollten all jene, die unentschuldig dem halbtägigen Unterricht fernbleiben und/oder den zunächst eingeschlagenen Bildungsweg vorzeitig und/oder ohne Abschlusszertifikat verlassen, durch ein Mehr dessen, was sie meiden, gehalten werden? Wenn die Ganztagschule Dropoutprozesse verhindern will und soll, wäre das entscheidende Kriterium also, dass sie „der großen Variabilität kindlichen Erlebens und Verhaltens und der Vielfalt der Erfahrungsräume und Lebenslagen von Kindern angemessen Rechnung tragen“ (WB, 2006, 94) muss. Insofern muss es eines der Hauptanliegen sein, Dropouttrisiken auch in der strukturellen Gestaltung zu berücksichtigen.

Die von Stamm (2005) aufgeführten Vergleichsdaten der internationalen Dropoutquoten für Länder mit ganztägig organisiertem Schulsystem im Jahr 2004 bestätigen diese These. Sowohl die USA als auch Großbritannien haben höhere Dropoutquoten als Deutschland, während in Frankreich trotz ganztägiger Beschulung annähernd die gleichen Quoten produziert werden wie im überwiegend halbtägig organisierten deutschen Schulsystem (vgl. Stamm, 2006, 323ff.). Die dort vorzufindenden Differenzierungen nach Geschlecht und Migrationsstatus lenken den Blick einmal mehr auf die Gestaltung des Schultags, der offenbar für Jungen – und insbesondere für jene mit Migrationshintergrund – mit einem deutlich höheren Dropoutisiko bezüglich der Lernsettings und –institutionellen Kontexte behaftet ist (vgl. Stamm, 2006).

Wie Stamm (2008a und 2007a) ausführt, liegt eine maßgebliche Ursache für ‚schulinitiierte‘ Dropoutprozesse in organisatorisch bedingten Schulstrukturen, die ein wenig förderliches Lernklima mit sich bringen und insofern die oben genannten Gruppen besonders gefährden. Ein Blick auf den aktuellen Ganztagschul- und Ganztagsbildungsdiskurs zeigt, dass der zeitliche Rahmen des Ganztags grundsätzlich eine Vielzahl von Chancen und Möglichkeiten birgt, die sehr wohl Anlass zur Hoffnung für junge Menschen böten, die sich von ihrer aktuellen Schulform distanzieren bzw. dazu gezwungen werden - denn Schulen „sind mindestens so ausgeprägt am Abgangsverhalten beteiligt wie die Schülerinnen und Schüler selbst. Positiv gewendet bedeutet dies, dass Schulen, welche ihre Haltefähigkeit unter Beweis stellen, auch unter schwierigen Bedingungen in der Lage sind, ihre heranwachsenden jungen Menschen zu Abschlüssen zu führen. Schulen spielen dabei eine ebenso bedeutsame Rolle wie individuelle Schüler- und Familienmerkmale“ (Stamm, 2007a, 352). Insofern wären die Antwortoptionen auf die strukturellen Fragen des Ganztagsbetriebs stets an den entsprechenden Haltewirkungen zu messen.

14.3 Bedingung Nr. 1

Additive Formen ganztägiger Schulen scheinen insgesamt weniger geeignet zu sein, die für Schuleffektivität identifizierten Faktoren (vgl. Stamm, 2007a, 341) „Schulprozesse“ und „Schulstrukturen“ zu entschärfen. Vielmehr scheint für sie eine innere Spaltung charakteristisch zu sein, von der wenig positive Effekte für die in Dropoutprozessen relevanten Schüler-Lehrer-Beziehungen zu erwarten sind. So sind hier die größten Spielräume für die von Beher/Rauschenbach (2006) für die offene Ganztagschule festgestellte „weitgehende Abstinenz der Lehrkräfte“ (ebd., 64) zu erwarten. Mit andern Worten: die

hoffungsvolle Erwartung an Ganztagschule müsste mindestens auf rhythmisierte und kooperative Gebundenheit aufgebaut sein, damit „Lehrpersonen als Elemente eines engagierten Kollegiums (...) gerade durch ihre aufeinander abgestimmte, miteinander verbundene pädagogische Tätigkeit (jene) besondere(n) Effekte erzielen“ (Prüß, 2007, 101), die sowohl „Haltekraft“ (Stamm, 2007a, 339) einer Schule und Schulengagement von SchülerInnen positiv verstärken und folglich Dropoutprozessen vorbeugen. Soll sich die Hoffnung erfüllen, müsste Bedingung Nr. 1 formell in Form kooperativer Gebundenheit und informell über grundsätzlich positiv konnotierte Beziehungsgestaltungen erfüllt werden können. Darüber hinaus muss sie für den Einzelfall sanktionsferne und hilfeorientierte individuelle Präventionsmaßnahmen vorhalten (siehe dazu Bedingung Nr. 3).

Die Deutungsmuster, die Schulabsentismus und Dropoutkarrieren als deviant und über Ordnungsmaßnahmen zu regeln verstehen, können unter der Prämisse „dass Schulabgänge das Ergebnis unvollständiger und fehlerhafter Integration sind“ (Stamm, 2007a, 345) ab hier nicht mehr hilfreich sein. Vielmehr muss auch die ganztägige Beziehungsgestaltung von der Einsicht geleitet sein, dass Dropoutraten dort niedrig sind, „wo Schülerinnen und Schüler die Beziehungen zu ihren Lehrkräften als positiv und den Unterricht als anspruchsvoll bezeichneten“ (Stamm, 2007a, 345). Die Befunde über Dropoutprozesse überdurchschnittlich begabter Jugendlicher untermauern die Relevanz dieser Gestaltungsbedingung. Hier gaben vor allem die Jungen „schlechte Lehrer-Schülerbeziehungen als Ursache für ihren Schulabbruch“ (Stamm, 2008, 315) an, während „bei den Mädchen in erster Linie schulklimatische Faktoren und ihr allgemeines Unwohlsein in der Schule“ (ebd.) für den Abbruch ausschlaggebend waren.

Offenbar haben die strukturellen und (sozial)klimatischen Faktoren einen bislang deutlich unterschätzten Stellenwert für gelingende Lern- und Bildungsprozesse. Sie müssten jedoch für die künftige Dropoutprävention vermehrt in den Vordergrund der Auseinandersetzung rücken. Ganz besonders gilt dies angesichts der aktuell rasanten Entwicklungen im Bildungsbereich. So ist kaum zu erwarten, dass die von Stamm ermittelten, am institutionellen Bewusstsein orientierten, vielfältigen Aussonderungsstrategien (vgl. Stamm, 2007a, 347) allein über die neuen Formate zu durchbrechen sind. Vielmehr kann hier die Formatentwicklung von den Befunden der Dropoutforschung profitieren, die z. B. belegt, dass „sich Schulen mit geringen Schulausschluss- und Schulabbruchraten nicht durch rigide Präsenzkontrolle, sondern durch ausgeprägte Partizipationsmodi von Schulen mit höheren Abgangsraten unterscheiden“ (Stamm, 2007a, 349). Konzepte von ganztägiger Beschulung müssten demnach bewusst darauf verzichten, Schülerinnen und Schüler über „routinehafte Disziplinierungsaktivitäten, Repression und Sanktion, Blossstellung, Blamagen sowie Mobbing“ (ebd.) zum Rückzugsverhalten zu bringen. Stattdessen sollten sie – mit Blick auf die kummulative Charakteristik solcher Prozesse – eine permanent deeskalierende Prävention betreiben und die positive Gestaltung sozialer Beziehungen als Prämisse für die Alltagsgestaltung verfolgen (siehe dazu Bedingung Nr. 3).

14.4 Bedingung Nr. 2

Sowohl die Strukturen als auch die Prozesse scheinen, den Diskurszusammenfassungen von Prüß (2007) zufolge, bislang noch nicht in der gängigen Schulpraxis verankert zu sein, sondern vielmehr von der Entwicklung der Einzelschule abhängig (vgl. ebd., 86). So sind differenzierte, didaktisch-methodisch der Heterogenität der jeweiligen Lerngruppe gerecht werdende Vorgehensweisen noch am ehesten im rhythmisierten, gebundenen Ganztagsbetrieb vorzufinden. Prüß betont, dass „sich das Leistungs- und Fähigkeitsniveau der Schülerschaft

als das wichtigste Kompositionsmerkmal“ (ebd., 88) herausgestellt hat und demzufolge besondere Aufmerksamkeit auf Schulform, Klassenzusammensetzung und die Beachtung der Lernausgangslage zu legen ist. Er fordert in diesem Zusammenhang eine deutlich flexiblere² Zeitgestaltung von Lernprozessen als Maßstab für die weitere Ganztagsentwicklung. Die so gewonnene Stabilisierung von Lernwelten mit gleichzeitiger Individualisierung des Lerntempos müsste mit Blick auf den Effektivitätsfaktor „Schülermerkmale“ (Stamm, 2007a, 341) jenen immerhin ein Stück weit entgegenkommen und verspricht im hier relevanten Problemkontext einen weiteren Halteaspekt – sofern es Schule gelingt, eine solche Innovation umzusetzen. Deren Lernarrangements müssten der Zusammenfassung von Prüß (2007) zufolge „das systematische Lernen (vertikaler Lerntransfer) mit dem situierten Lernen (horizontaler Lerntransfer) verbinden und zu Schlüsselqualifikationen (latenter Lerntransfer) und zu einer verantwortlichen Kompetenznutzung (reflexiver Lerntransfer) führen“ (ebd., 92). Inwieweit sich die skizzierten Lernebenen in ihrer Breiten- und Haltewirkung als effektiver und effizienter gegenüber der Halbtagsschule erweisen, müssten allerdings die Ermittlung und Analyse der Dropoutquoten der Einzelschulen und entsprechende Vergleiche mit Halbtagsschulen zeigen. Bislang sind in den bundesweiten Forschungsprojekten allerdings keine Vergleichsanalysen zwischen Ganztagschulen und traditionellen Halbtagsschulen vorgesehen. Insofern können auch keine eindeutigen Aussagen zur Qualität und insbesondere zur Wirkung des ganztägig organisierten Schullebens getroffen werden. (vgl. Prüß u.a. 2007, 131).

Anders, als es die Analysen nach den Maßstäben der Schuleffektivitätsforschung vorgeben, muss bei einer Orientierung an den Dropoutquoten zur Beurteilung von gelingenden, stabilen Bildungsprozessen davon ausgegangen werden, dass „solche Schulversager die Schule auf Grund ungenügender Noten oder nicht bestandener Prüfungen verlassen“ und damit dem „prävalenten Stereotyp des Schulabbrechers mit niedriger Intelligenz und schlechten Schulleistungen (entsprechen A. S). Drei Viertel der Abgänger sind jedoch Jugendliche mit passablen bis guten Schulleistungen“ (Stamm, 2007a, 346).

Der in der ersten Hoffnungsbedingung enthaltene Eskalationsverzicht muss (dem von Stamm referierten, internationalen Diskurs zufolge) nicht nur die *sozialförderlichen*, sondern ebenso dringlich die Optimierung von *lernförderlichen* Bedingungen im Fokus haben, wenn eine insgesamt der Entfremdung vorbeugende bzw. entgegenwirkende soziale und intellektuelle Schülerengagementsförderung erreicht werden soll. Eine solche ist unmittelbar notwendig, damit eine Schule oder auch ein ganzes Schulformat wie das der Ganztagschule tatsächlich Haltekraft erwerben und Bildungswegen förderliche Stabilität geben kann. So ist die Qualität von Lernarrangements die zweite Bedingung, die allerdings weniger am Output der Leistung zu messen ist, sondern vielmehr an der Halte- und Motivationskraft. Ähnlich wie die „Qualität der sozialen Beziehungen die Lernqualität eines Individuums unterstützt oder behindert“ (Stamm, 2007a, 345), werden Dropoutraten u.a. von „generell niedrigen Erwartungshaltungen gegenüber Schülerinnen und Schülern“ (ebd.) bestimmt. Die Befunde bestätigen die Relevanz des reinen Lernsettings, denn auch hochbegabte Schulabbrecher nennen in der Studie von Stamm (2008a) ihr Leistungsversagen als wesentlichen Abbruchgrund. Stamm nimmt an, dass dem Schulabbruch eine Phase des „Underachievements vorausgegangen war“ und findet internationale Befunde bestätigt, wonach überdurchschnittliche begabte Underachiever besonders gefährdet sind, zu Schulabbrechern zu werden.“ (ebd., 315). Eine dropoutpräventive Unterrichtsqualität wäre, Stamm (2007b) zufolge, an förderorientierte und regelstrukturierte, schulklimatische Bedingungen zu binden, die sich zusammen mit „klar strukturierten Curricula und anspruchsvollem Unterricht (...) disziplinierend, absenzmindernd und identitätsfördernd“ (2007b, 28) auswirken müssten, sofern sie nicht gleichzeitig die gängige Leistungsetikettierung weiter bedienen. Während auch Braun (2005) auf die

² Als Beispiel für innovative Flexibilität nennt Prüß finnische Gymnasien, die für die Vorbereitung zum Abitur einen Zeitraum von zwei bis vier Jahren vorsehen (ebd. 2007, 89).

Relevanz von motivational förderlichen Curricula und deren didaktischen Umsetzungsanforderungen hinweist, ist mit Stamm abzusehen, dass über die Orientierung an Bildungsstandards und Leistungstests ein Umfeld erzeugt wird, „das Werte und Einstellungen gegenüber leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern und solchen mit schulmeidenden Verhaltensweisen in die falsche Richtung beeinflusst, sie noch mehr zur Entfremdung und Distanzierung führt und damit die Dropoutproblematik insgesamt verschärft“ (Stamm, 2007b, 31). Für ganztägige Schulkonzepte besteht hier die Chance, über die veränderten Unterrichtsstrategien in gebundenen und rhythmisierten Lernsettings trotz dieses Außendrucks „Neue Lernkulturen“ (Braun, 2005, 55) zu etablieren, um so der Gefahr der Bildungsstandards entgegen zu wirken. Denn hier ergibt sich die dringende Frage, wie die Ganztagschule das Qualitätskriterium niedriger Dropoutraten angesichts der für die Bildungsstandards zu erwartenden ‚Nebenwirkungen‘ bewältigen kann.

Wenn sich Bildungsstandards als „unbemerkte, gegenteilige Effekte“ „kontraproduktiv gegenüber Minoritäten“ (Stamm, 2008b, 493) verhalten, und „das neue Paradigma auch zu neuen Benachteiligungen derjenigen Gruppe führt, die das Gebot der Chancengleichheit am nötigsten hätte“ (ebd.), dann bedarf es flankierender Maßnahmen, damit die Ganztagschule die an sie gerichteten Erwartungen als Hoffnungsträgerin in der Dropoutthematik erfüllen kann. Die mit Bildungsstandards verbundenen Leistungs- oder Vergleichstests und ihre inhärenten Selektions- resp. Sanktionsfunktionen erhöhen das Dropouttrisiko jener, die sich aufgrund von Versagenserfahrungen emotional von Schule distanzieren und in den allmählichen Dropout als befreiende Lösungsstrategie hineindriften (vgl. Stamm 2008b, 489). So kommt es unfreiwillig zu neuen Benachteiligungen eben jener, die „das Gebot der Chancengleichheit am nötigsten hätte(n)“ (ebd., 493) – und statt des gewollten Abbaus der Selektivität würde selbige erhöht.

14.5 Bedingung Nr. 3

Das gemeinsame (Gruppen)Merkmal jener Schülerinnen und Schüler, deren Lernprobleme auf ihren sozialen Hintergrund zurückzuführenden sind und jenen überdurchschnittlich begabten Schülerinnen und Schülern, scheint die nicht hinreichend vorhandene Unterstützungskompetenz des Elternhauses zu sein. Sind es für die einen soziale und/oder Minoritätshintergründe, die ihren Eltern die schulische Unterstützung erschweren, so haben die sozial nicht benachteiligten (Mittelschichts)-Eltern, die, den Befunden von Stamm (2008a) zufolge, auf den Schulabbruch ihrer Kinder zwar ausgeprägt emotional, jedoch überwiegend hilflos reagiert und die Entscheidungskompetenz zum Schulabbruch in zwei Dritteln der Fälle an das Kind delegierten. Für Stamm ein Hinweis darauf, „dass Schulabbruch mit enormen individuellen und innerfamiliären Belastungen verbunden sein muss“ und „Schule dabei kaum als Unterstützungsinstanz agierte“ (ebd., 315).

Beiden Gruppen fehlt also in ihrer schwierigen Lebenssituation rund um die zumeist einsam getroffene Entscheidung zum Abbruch ihres begonnenen Bildungsweges eine Unterstützungsinstanz, die stabilisierende und vermittelnde Funktionen übernimmt und bestenfalls frühzeitig im drohenden Entfremdungsprozess intervenieren kann. Eine solche Instanz muss – das legen die o. g. Befunde von Stamm nahe – zudem auch über die notwendigen fachlichen und gendersensiblen Unterstützungssettings für Jungen (vgl. Stecklina, 2005) und Mädchen (vgl. Spies, 2005a) verfügen, denn . Diese Kompetenzen sind allerdings nicht per se im Kontext von pädagogischer Tätigkeit zu erwarten, und können auch trotz bester Absichten durchaus zu problematische Dramatisierungen und unbeabsichtigten Ausgrenzungsprozessen (vgl. Budde 2008) führen oder unter vermeintlichem Handlungsdruck kontraproduktive pädagogische „Suchbewegungen“ in Gang setzen, die dann unter Umständen sogar das Dropouttrisiko besonders von Mädchen in niedrig qualifizierenden

Bildungsgängen verschärfen können (vgl. Spies, 2008a). Immerhin scheinen Schulabbrecher „nicht nur unter deutlich größerem Peerdruck zu stehen als Schulabbrecherinnen, sondern auch häufig massive Schulschwänzer und regelmäßige Drogenkonsumenten zu sein. Die Bedeutung dieser Risikofaktoren wird zusätzlich verstärkt durch die Tatsache, dass männliche Dropouts deutlich geringere Elternkontakte haben als weibliche Dropouts“ (Stamm, 2008, 316). Für letztere ist allerdings zu berücksichtigen, dass Mädchen ebenfalls in „bedeutendem Ausmaß die Schule abbrechen, die Gründe jedoch meist andere sind – Schwangerschaft, Unterstützung von Familienmitgliedern, psychotische Erkrankungen, Mobbing – und sie deshalb seltener als Dropouts registriert werden“ (Stamm, 2007b, 23). Insofern offenbart sich in dieser Komplexität einmal mehr die dringende Notwendigkeit fachlich-genderreflexiver, Unterstützungsangebote, die allerdings von der Individualität und nicht von gängigen oder postulierten Geschlechterstereotypen ausgehen (vgl. Budde 2008).

Angesichts der für beide Geschlechter identifizierten Problemkontexte ist es nahe liegend, sowohl die von Stamm für die gesamte Dropoutthematik geforderte „zeitgemäße Aufgabenbestimmung der Sozialpädagogik“ (Stamm, 2007, 16), als auch die Notwendigkeit von angemessenen Beratungssettings (vgl. Stamm, 2008, 316) und deren Weiterentwicklung dezidiert in den Kontext der Überlegungen für eine „sozialpädagogische Profilbildung“ (Braun, 2005, 66) in ganztägigen Bildungssettings einzubeziehen. Diesbezüglich wäre (einmal mehr) die problemverschärfende, defizitorientierte Abweichungsperspektive für den Einzelfall aufzugeben – stattdessen müssten sanktionsferne und hilfeorientierte, individuelle Präventionsmaßnahmen in die Organisationskonzepte ganztägiger Schulen aufgenommen werden. Die dritte Bedingung für den Hoffnungsträger Ganztagschule ist also die systematische Implementierung von sozialpädagogisch verantworteten Angeboten, von denen „Haltekraft“ und Dropoutprävention erwartet werden kann – sofern damit zugleich grundlegende soziokulturelle und institutionelle Veränderung von Schule verbunden sind (vgl. Braun & Wetzel, 2006).

An vorderster Stelle steht hier (mit neuerlichem Verweis auf die Befunde von Stamm, 2008 und die Argumentation von Braun & Wetzel, 2006) die Dringlichkeit, sozialpädagogische Beratung als konzeptionellen Bestandteil ganztägiger Schulkonzepte in Diskurs und Praxis zu verankern. Diese Positionierung gründet auf der „seismographischen Funktion“ (vgl. Reutlinger, 2004; Saßmann & Klann, 2002) von Jugendberatungsangeboten und den Grenzen bisheriger schulischer Beratungsangebote (vgl. Spies, 2005b). Weitgehende Passgenauigkeit und erweiterte Reichweiten bis hinein ins Elternhaus sind mittlerweile belegt (vgl. Spies, 2006b), sofern diese auch – aber nicht nur – in ganztägigen Settings als Verbesserung der strukturellen Bedingungen verstanden wurden und „Nichtstigmatisierende Zugänglichkeit“ (Wetzel, 2007, 680) gewährt war.

Sozialpädagogische Beratung in der Ganztagschule kann als Beratungsregelangebot der Schulsozialarbeit die Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe ausfüllen, erstere aus dem entfremdungsverstärkenden Disziplinierungszwang entlassen und letztere in ihrer (auch) absenzregulierenden Funktion niedrigschwellig und frühzeitig entlasten: Eine Kooperationschnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule, die im Rahmen der Beratung soviel Lebenshilfe anbieten könnte, dass auf komplexe und schwierige Lebenslagen wie jene, die Dropoutprozesse begleiten frühzeitig reagiert werden kann: „Das notwendige Auffangnetz kann die Schule mitspannen, sie kann dies aber nicht alleine leisten“ (Bönsch, 2004, 129). Damit könnten „Bremswirkungen“ (ebd., 138) falscher Selbstverständnisse, Statusfragen und der Ignoranz sozialer Probleme verringert werden und Beratung analog zum gesellschaftlichen Bedarf, wie ihn die „Frankfurter Erklärung“ (vgl. Forum Beratung, 2004, 1271) feststellt, als Schwerpunktaufgabe in die Schulprofile der Ganztagschulen

aufgenommen werden – und (vermutlich) helfen, die Dropoutraten zu senken. Dafür wäre aber ein schulisches Selbstverständnis nötig, das potenzielle Fähigkeiten grundsätzlich stützen und damit biografische Ressourcen aktivieren und realisieren will. Ein Beitrag solcher Beratungsangebote zur Verwirklichung unterstützender Hilfen der biografischen Lebensbewältigung und der damit verbundenen Bewältigungsanforderungen (vgl. Böhnisch, 1997, 36ff.) bestünde in einer normalisierenden und entlastenden Problemlösungshilfe und der präventiven Belastungsreduktion: Faktoren, die Beratung als „Systembestandteil einer komplexen sozialräumlichen Struktur der Jugendförderung“ (Maykus, 2004, 184) institutionell als Bestandteil umfassender Jugendbildungsstruktur etablieren könnte. Schulsozialarbeit wäre hier als direkter Bezugspartner das Scharnier zwischen allgemein fördernden Angeboten und einzelfallbezogenen Hilfen – und damit in ihrer Implementation *die* Herausforderung an institutionelle Umstrukturierungsnotwendigkeiten in der Ganztagschulentwicklung.

Analog zu den Überlegungen von Fingerle (2007), dass sich „Resilienz nur dann effektiv fördern lässt, wenn das Training personaler und sozialer Ressourcen mit Beratungsangeboten gekoppelt werden kann, die offen und flexibel genug sind, um das Auffinden und die Etablierung entwicklungsorientierter Nischen zu unterstützen und das prozessbedingte Misserfolgsrisiko zu bearbeiten“ (307), wären also niedrighschwellige Beratungskontexte zu etablieren, die den „defizitorientierten Zugang zum Phänomen Dropout“ verlassen. Außerdem wären die protektiven Faktoren zu identifizieren, welche eine erfolgreiche Entwicklung unterstützen und somit die Perspektive der Resilienz betonen, damit die grundsätzliche Fähigkeit der Krisenbewältigung als Anlass für Entwicklungen genutzt werden könnte (vgl. Stamm, 2007b, 25).

Wenngleich sozialpädagogischen Beratungsangeboten – die weitgehend auch vom erweiterten Zeitbudget der Ganztagschule abhängig sind – im Dropoutkontext eine zentrale Präventionsfunktion zukommt, scheint das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit bzw. der Sozialen Arbeit an Schule zur Minderung der Dropoutgefährdungen auch insgesamt in seiner Angebots- und Möglichkeitspalette vielversprechend und notwendig – sofern die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen. Als insgesamt allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehende, niederschwellig und grundsätzlich partizipativ ausgerichtete Unterstützungsinstanz sind mit Ausbau und institutioneller Etablierung des Handlungsfeldes sowohl die stigmatisierenden Effekte von zielgruppenspezifischen Programmen (vgl. Stamm, 2006, 329) zu vermeiden, als auch die Forderung erfüllbar, den Präventionsfokus „sowohl auf das individuelle als auch auf das institutionelle Feld (zu) legen“ (ebd.) und Prävention über die gesamte Schulzeit anzusiedeln.

Schulsozialarbeit in ihrer breiten Vielfalt an grundständigen Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Speck 2007) ebenso wie Soziale Arbeit an Schulen nach dem Verständnis von Braun und Wetzel (2006) hat die aussichtsreichste Option, die hohen Erwartungen und Hoffnungen an ganztägige Schule auch tatsächlich umzusetzen. Allerdings erst dann und nur, wenn sich auch im Ganztagsdiskurs die Einsicht durchsetzt, dass hohe Schulabbruchquoten als Qualitätsmangel des Bildungssystems zu verstehen sind. Demnach muss die Deutung eines als individuell zu verantwortenden Defizits (vgl. Stamm, 2006) in den Hintergrund gerückt werden, weil auch die auf den ersten Blick individuell begründeten Abkoppelungsprozesse über einen langen Zeitraum verlaufen und von vielen strukturellen Faktoren bestimmt sind, die eben auch in der Verantwortung der Institution liegen. Die nachhaltige Etablierung von Funktionsräumen sozialer Arbeit an Schule zur Situations- und Qualitätsverbesserung dürfte angesichts ihrer

- positiven Auswirkungen auf Schulklima und
- Partizipationsmöglichkeiten, sowie ihrer Möglichkeiten im

- Umgang mit sozialen Problemen und Konflikten, ihrer
- Vermittlungsfunktion in Einzelfällen und der
- Kontaktstelle zu Eltern ebenso wie die von ihr initiierten und begleiteten
- informellen und non-formellen Bildungsgelegenheiten

in ihrer haltenden Wirkung wohl kaum zu überschätzen sein. Ihr tatsächlicher Einfluss mag aber wohl leicht zu unterschätzen sein, da auch hier noch die empirischen Belege in der notwendigen Breite erhoben werden müssen.

Unzweifelhaft gehört sie aber auch im Ganztagskontext zu den klimatischen und didaktisch-strukturellen Bedingungen, die das innovative Potenzial dieses Schulformats ausmachen. Insofern muss sie auch aufgrund ihrer Möglichkeiten in der Einzelfallhilfe zu den dringlichsten Handlungsstrategien gegen Dropoutverläufe gehören, nach denen Stamm (2008a) fragt.

14.5 Hoffnungsschimmer

Berücksichtigt man in der ‚Hoffnungsanalyse‘, dass besonders SchülerInnen und Schüler in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen von der Dropoutproblematik betroffen sind, rückt nun ihre Perspektive zur gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit in den Blick. Hier ist Ganztagschule als Format gefordert, auch die nötigen Ressourcen für Schulsozialarbeit bereitzustellen, die dazu beitragen kann, die von Ziehe (2005a) beschriebenen drei „Schlüsselschwierigkeiten“ schulischer Lernkultur zu überwinden und sowohl „Verwertungssinn“, als auch „Strukturierungsdefizite“ und „Motivationskonflikte“ (vgl. ebd.) zu bearbeiten, damit junge Menschen ihre Bildungswege nicht aus Resignation (vgl. Prager & Wieland, 2005) an arbeitsmarktbedingten Anschlusschwierigkeiten vorzeitig abbrechen (müssen).

Für die Ganztagsgestaltung ist hier die Orientierung entlang der drei von Ziehe identifizierten Komponenten „Zugänge zu anderen Welten“, „Erfahrung von Strukturiertheit“ und „Lockerung motivationaler Selbstfestlegungen“ (Ziehe, 2005a, 288 ff.) relevant. Letztere thematisiert die „Neigung, in vermeidender und defensiver Weise die eigene Nichtmotiviertheit zu registrieren und die eigenen widerstrebenden Motive als gegeben hinzunehmen“ (ebd., 289). Prager & Wieland (2005) weisen als Gründe für solche Haltungen eine massive Verunsicherung hinsichtlich beruflicher Zukunftsperspektiven nach, die – wiederum nach Ziehes Analyse – einer Erhöhung der „Auswahlmöglichkeiten des Ichs“ (Ziehe, 2005a, 289) bedürfen, weil junge Menschen nach einer „semiotische(n) Heimat“ (vgl. Ziehe, 2005b) im Sinne eines „symbolischen Zuhauses“ (ebd.) suchen – und dieses auch in schulischen Kontexten finden müssen, wenn sie dort gehalten werden sollen. Mit anderen Worten: sie müssen begründete Hoffnung haben können, dass mit dem Erwerb eines Bildungszertifikates auch dessen Verwertbarkeit (vgl. Braun, 2006) im gesellschaftlichen Kontext verbunden ist – sonst lohnt sich alle Anstrengung nicht. Ziehes Analyse der auch jugendkulturell zu erörternden „Schlüsselschwierigkeiten“ von Schule als Sozialisationsinstitution, als Bildungsinstitution und als öffentliche Institution, deren Strukturen und Wissensformen aber aus Sicht der Schüler „jegliche Evidenz“ (Ziehe, 2005a, 282) fehlt, lenkt hier den Blick auf (sozial)pädagogische Modelle der Berufsorientierung und Übergangsstrukturierung (vgl. Spies, 2008b). Diese Angebote sind in ihrer Passgenauigkeit unbedingt als weiterer Haltefaktor einer (ganztägigen) Schule zu verstehen.

Wenn die Zusammenfassung Rademakers (2008) über Schulaversion im Rahmen einer Handbuchsystematisierung den *Anlässen und Aufgaben* von Ganztagsbildung (Coelen/Otto, 2008) zugeordnet wird, zeichnet sich ab, dass der strukturelle Zusammenhang der Dropoutproblematik den Ganztagsdiskurs erreicht hat. Es bedarf allerdings noch der

empirischen Erhebungen, um zu klären, ob und inwiefern die strukturellen Möglichkeiten des Schulformates ebenso wie die des Handlungsfelds sozialer Arbeit an Schulen tatsächlich dieser folgenreichen spezifischen „Problem- und Lebenslage im Jugendalter“ (vgl. Scheithauer, Hayer & Niebank, 2008) gerecht werden können. Bis dahin bleibt offen, ob sich die Hoffnung nicht letztlich doch als trügerisch erweist – oder es dazu möglicher Weise gar nicht des ganzen Tages bedarf.

Literatur

- Behr, Karin/Rauschenbach, Thomas (2006): Die offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen – Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9. Jg. H 1, 2006, S. 51-66
- Bönsch, Manfred (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, Fulda, S. 126-139.
- Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim, München.
- Braun, Karl-Heinz (2006): „Schulversagen“ – ein vielschichtiges Gefüge von objektiven Ursachen und subjektiven Gründen. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hg.): „Risikobiografien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 101-124
- Braun, Karl-Heinz (2005): Neue Lernkulturen in der Ganztagschule. In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Band I. Bad Heilbrunn/Obb., S. 55-72
- Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006): Soziale Arbeit in der Schule. München
- Budde, Jürgen (2008): Geschlechterkonstruktionen im Sozialen Lernen in der Schule – Bericht aus einem empirischen Forschungsprojekt. In: Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterstudien. H. 1/2008, S. 69-81
- Fees, Konrad (2005): Die öffentliche Ganztagschule in Deutschland: Daten und Konzepte. In: V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reformen, Geschichte, Theorie. Weinheim. S. 125-161
- Fingerle, Michael (2007): „Der riskante Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. voll. neu bearb. Aufl., München. S. 299-310
- Forum Beratung in der DGVT (2004): Frankfurter Erklärung zur Beratung. Aufruf zu einem neuen Diskurs. In: F. Nestmann, Engel & U. Sickendiek (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen, S. 1271-1274; auch in: Der pädagogische Blick, 3, S. 147-150.
- Holtappels, Heinz-Günter, Klieme, Eckhard, Radisch, Falk, Rauschenbach, Thomas, Stecher, Ludwig (2007): Forschungsstand zum ganztägigen lernen und Fragestellungen in StEG. In: Holtappels/ Klieme/Rauschenbach/Stecher (Hg.): Ganztagschule in Deutschland. Weinheim 37-50
- Maykus, Stefan (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus sozialpädagogischer Sicht: sozialintegrative Optionen von Sozialpädagogik im Kontext von Schule. In: Hartnuß, B./Maykus, S. (Hg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin, Fulda, S. 164-190

- Prager, Jens U. / Wieland, Clemens (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf (letzter Zugriff 24.08.2007)
- Prüß, Franz (2007): Ganztägige Lernarrangements als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung. In: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richer, André (Hg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden. S. 73-106
- Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Richter, André, Schöpa, Matthias (2007): Die Praxis der Ganztagserschulung – Ein Überblick zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagserschulung. In: Bettmer, Franz/Maykus, Stephan/Prüß, Franz/Richer, André (Hg.): Ganztagschule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden. S. 109-152
- Rademacker, Hermann: Schulaversion und Schulabsentismus. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden (i.E.)
- Reutlinger, Christian (2004): Beratung für Jugendliche. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.). Das Handbuch der Beratung. Tübingen, S. 269-279.
- Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hg.) (2008): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter: Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart
- Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 73-114.
- Speck, Karsten (2007): Schulsozialarbeit. München
- Spies, Anke (2008a): Zwischen Kinderwunsch und Kinderschutz – Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis. Wiesbaden
- Spies, Anke (2008b): Beruf und Arbeit. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden. S. 279-287
- Spies, Anke (2006a): Schulsozialarbeit – Scharnier zwischen Disziplinen und Praxisansätzen. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hg.): „Risikobiografien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 157-176
- Spies, Anke (2006b): „Unterricht ist eben nur ein kleiner Teil...“ – Beratung für benachteiligte Mädchen, Jungen und ihre Eltern in der Berufsorientierungsphase. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hg.): „Risikobiografien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 237-254
- Spies, Anke (2005a): Mädchen – Ein blinder Fleck mit weitreichenden Folgen? In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen, Bad Heilbrunn/Obb., S. 58-71
- Spies, Anke (2005b): (Schul)probleme, Zukunftsfragen und Unsicherheiten: Beratungsbedarf von Schülerinnen und Schülern. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen, Bad Heilbrunn/Obb., S. 104-119
- Stamm, Margrit (2008a). Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 6. Jg., H 3, 301-319
- Stamm, Margrit (2008b). Bildungsstandardreform und Schulversagen. Aktuelle Diskussionslinien zu möglichen ungewollten Nebenwirkungen der Schulqualitätsdebatte. In: Zeitschrift für Pädagogik. 4, 481-497. Als PDF verfügbar unter:

- http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_onpubl/BSRef_Schulversagen.pdf (letzter Zugriff 18.8.2008)
- Stamm, Margrit (2007a). Abgang, Ausschluss, Abbruch. Ein neuer Blick auf die Schuleffektivität. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 5. Jg., H 4, 338-357
- Stamm, Margrit. (2007b). Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 5. Jg. H 1, 15-36
- Stamm, Margrit (2006): „Schulabbrecher“ oder: Wer bricht denn hier was ab? In: Unsere Jugend, 7+8, 323-332. Als PDF verfügbar unter: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_onpubl/wer_bricht_de_nn_hier_was_ab.pdf (letzter Zugriff 18.8.2008)
- Stecklina, Gerd (2005): Jungenarbeit in der Ganztagschule – Ein unbeachtetes Feld. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hg.): Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns. Bd. II: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen, Bad Heilbrunn/Obb., S. 72-85
- Wagner, Michael/Dunkake, Imke/Weiß, Bernd (2008): Schulschwänzen aus soziologischer Perspektive. In: Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hg.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter: Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 258-273
- Wetzel, Konstanze (2007): Sozialpädagogische Beratung in der Schule. In: Knapp, Gerald/Lauermann, Karin (Hg.): Schule und Soziale Arbeit. Klagenfurt. S. 675-700
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006): Ganztagschule. Eine Chance für Familien. Gutachten für das BMFSFJ. Wiesbaden
- Ziehe, Thomas (2005a): Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: Horsten, D./ Oelkers, J. (2005): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden. S. 277 – 291
- Ziehe, Thomas (2005b): „PostEnttraditionalisierung“. In: Kursiv. Journal für politische Bildung. 4/2005. Schwalbach. S. 64 – 74