



KANN EIN **AUTORITATIVER** UNTERRICHTSSTIL SCHULABSENTISMUS ENTGEGENWIRKEN? –

Ein Blick nach Asien

VON MICHELE PIZZERA

Dieser Artikel beleuchtet Schulabsentismus in Asien und dessen Zusammenhang mit Schulentfremdung. Da Lehrpersonen einen grossen Einfluss auf die Schulentfremdung haben, gehen wir der Frage nach, inwiefern ein autoritativer Erziehungsstil, wie er in asiatischen Kontexten vorkommt, der Schulentfremdung und letztlich dem Schulabsentismus entgegenwirken kann.

Schulabsentismus in Asien

Der Rückzug von Kindern und Jugendlichen aus der Schule muss mehrperspektivisch betrachtet werden. Aus der system-ökologischen Perspektive können für Schulabsentismus fördernde und hinderliche Faktoren auf verschiedenen Ebenen verortet werden. Auf der Mikro-Ebene befinden sich diese unter anderem in den biologischen oder psychologischen Eigenschaften des jungen Menschen. Auf der Meso-Ebene sind diese Faktoren beispielsweise innerhalb der Familie, in der Nachbarschaft oder in Institutionen und auf der Makro-Ebene im Kontext von Ländern, Kulturen, Glaube und Gesellschaft zu finden.

Faktoren, die Schulabsentismus fördern, sind in vielen Aspekten zwischen asiatischen und westlichen Ländern unterschiedlich. Beispielsweise ist die Perspektive auf das Lernen in China stark durch die konfuzianische Tradition geprägt, die sich auf Tugenden fokussiert.¹ Mit der Aneignung von Tugenden wie Fleiß, Ausdauer und Durchhaltevermögen wird das Ziel verfolgt, sich moralisch und sozial zu verbessern und zum Wohl der ganzen Gesellschaft beizutragen. Im Schulkontext stehen unter anderem der Respekt untereinander, sowohl zwischen den Schüler*innen sowie gegenüber den Lehrpersonen, im Zentrum. Ergänzt wird diese Lebensweise mit der zugrunde liegenden Haltung eines ganzheitlichen Verständnisses der Welt.

„Im asiatischen Raum wie in der westlichen Welt sind wichtig: Schulqualität, Infrastruktur, Erfahrung von Lehrpersonen und Unterstützung.“

Fokussierend auf den Bereich der Institution Schule kann jedoch festgestellt werden, dass im asiatischen Raum dieselben Faktoren Schulabsentismus beeinflussen wie in der westlichen Welt: Schulqualität, Infrastruktur, Erfahrung von Lehrpersonen und Unterstützung.² Eine Analyse mehrerer Studien aus Gebieten ländlichen Chinas nennt zwei Aspekte, die mehrheitlich dazu führen, dass Schüler*innen sich entscheiden, sich aus der Schule zurückzuziehen.³ Einerseits ist es eine vernunftbasierte Abwägung der hohen Kosten, der hohen akademischen Anforderungen und der schlechten Schulqualität. Andererseits ist es eine impulsive und stressbedingte Entscheidung auszusteiigen; die Schüler*innen werden beeinflusst von ihren Peers, die ihnen von besseren

Alternativen zur Schule erzählen. Gleichzeitig fehlen die Führung und Ermutigung durch Eltern und Lehrpersonen, weiter in der Schule zu verbleiben.

Anhand des ersten Aspektes wird ersichtlich, dass Schulabsentismus primär sehr stark von den sozioökonomischen Ressourcen der Familie beeinflusst wird. Dies trifft gerade in Asien im Vergleich zum Westen öfters zu. Bestätigt wird dieser Aspekt in einer Studie zu Schulabsentismus in den Philippinen.⁴ Dieselbe Studie nennt weitere Gründe, die zum Schulabsentismus beitragen können. Ein Grund ist beispielsweise das Gefühl von Ängstlichkeit, ausgelöst durch generelle Unsicherheiten oder Spannungen in der Klasse oder Selbstzweifel. Ein weiterer Grund ist das Gefühl der Entfremdung vom Unterricht und den Mitschüler*innen. Diese Gründe führen zu akademischem Scheitern – und sind gleichzeitig wiederum Folge davon. Eine weitere Ursache liegt in den Erfahrungen von Selbstwirksamkeit – die bei akademischen Erfolgen zunimmt und entsprechend bei Misserfolgen abnimmt. Bei den Misserfolgen kommen die Schüler*innen in eine Spirale der Hoffnungslosigkeit und beginnen zu glauben, dass ihnen niemand mehr helfen kann.

Somit wird Schulabsentismus in Asien durch die Institution Schule selbst beeinflusst. Innerhalb der Schule kommt den Lehrpersonen eine wichtige Rolle zu: Wie viel Erfahrung haben sie im Umgang mit schulabsenten Schüler*innen und wie können sie die Schüler*innen zum Unterricht motivieren und im Lernen unterstützen? Ebenfalls ins Gewicht fällt: Wie erfolgreich sind die Schüler*innen und erfahren sie sich als selbstwirksam?

Schulabsentismus und Schulentfremdung

Richten wir den Blick auf Schulentfremdung als Vorstufe des Schulabsentismus, gibt es beispielsweise das Modell von Hascher und Hadjar,⁵ das aus einer Längsschnittstudie in der Schweiz und in Luxemburg entwickelt wurde. Das Modell nennt drei Sphären der Entfremdung: Es gibt die Entfremdung (1) vom akademischen Lernen, (2) von den Mitschüler*innen und (3) von den Lehrpersonen. Diese Sphären sind voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig. Hinzuzufügen ist, dass Schulentfremdung einen direkten Einfluss auf das Wohlbefinden der Schüler*innen wie auch auf die Teilnahme in der Klasse hat.⁶

Die Resultate aus der Studie von Hascher, Hadjar und Morinaj decken sich mit den Aussagen aus der oben genannten philippinischen Studie: Schlechte akademische Leistungen erhöhen die Schulentfremdung. Dies wiederum führt zu sozio-



emotionalen Problemen; das Selbstvertrauen und die Motivation sinken.⁷ Darüber hinaus geht aus der Studie hervor, dass Lehrpersonen und ihre Beziehungsgestaltung mit den Schüler*innen einen besonders starken Einfluss auf die Schulentfremdung haben können. Zum einen fördert eine als unterstützend wahrgenommene Beziehung zwischen Schüler*in und Lehrperson generell das Gefühl der Zugehörigkeit und die Teilnahme am Unterricht. Zum anderen können Lehrpersonen strukturierend und ermutigend im Schulalltag direkt die Partizipation der Schüler*innen fördern.⁸

Wie die Schüler*innen die Lehrperson und deren Unterrichtsstil wahrnehmen, scheint sich ebenfalls auf die Partizipation auszuwirken, wie dies am Beispiel einer koreanischen Studie illustriert werden kann.⁹ Nehmen die Schüler*innen die Lehrperson als motivierend und als ihre Freiheit und Bedürfnisse unterstützend wahr, so steigt ihre Teilnahme am Unterricht. Nehmen sie die Lehrperson als kontrollierend wahr, nimmt die Teilnahme am Unterricht ab. Zu einem ähnlichen Schluss kommt eine Studie aus China, die den Zusammenhang zwischen der Bedürfnisbefriedigung von Schüler*innen und deren akademischen Erfolge aufzeigt:¹⁰ Das Level an positiven Erfahrungen verbindet diese beiden Faktoren. Dabei schreiben die Autor*innen der Studie den Lehrpersonen eine grosse Wichtigkeit zu.

„Teachers are the first ‘significant others’ in students’ school lives, teachers could use multiple strategies to satisfy students’ needs.“¹¹

Diese Überlegungen zur Schulentfremdung beleuchten die Wichtigkeit der Rolle der Lehrpersonen, deren Beziehung zu den Schüler*innen und das Schulklima allgemein. In diesen Aspekten scheint es implizite Möglichkeiten zu geben, um Schulentfremdung entgegenzuwirken. Somit stellt sich die Frage: Wie können Lehrpersonen ihre Beziehung und das Schulklima gestalten, um (mehr) Partizipation zu erreichen und dadurch ein mögliches Gefühl von Schulentfremdung bei Schüler*innen zu reduzieren?

Ein möglicher Weg: ein autoritativer Unterrichtsstil

Der Unterrichtsstil der Lehrperson kann einen grossen Einfluss auf die Beziehung zu den Schüler*innen, deren Partizipation am Unterricht und generell auf das Schulklima im Klassenzimmer haben. Wie schon anfangs beschrieben, sind in der asiatischen Kultur Respekt und Autorität gegenüber Lehrpersonen verbreitet und spielen eine wichtige Rolle im Unterricht, wie dies beispielsweise auch eine Studie aus Taiwan zeigt.¹² Daher richten wir den Fokus im Folgenden auf einen autoritativen Unterrichtsstil und wie dieser mit Partizipation und akademischen Leistungen zusammenhängt.

Ein autoritativer Unterrichtsstil ist oftmals negativ konnotiert und wird meistens als Gegenteil von Teilhabe und Aktivität durch Schüler*innen gesehen. Neuere Konzepte von einem au-

„Es geht u. a. darum, den Schüler*innen Verantwortung zu übertragen und sie als Fragende und Problemlösende zu positionieren.“

toritativen Unterrichtsstil legen den Fokus darauf, dass Autorität verteilt und verhandelt werden muss. Dieses Ausbalancieren der geteilten Autorität geschieht in der gegenseitigen Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen und sollte nicht als Rückzug der Lehrperson aus der Autorität verstanden werden.¹³ Dabei geht es unter anderem darum, den Schüler*innen Verantwortung zu übertragen und sie als Fragende und Problemlösende zu positionieren. Autorität wird dadurch „movable, shared, and non-localized through classroom interactions“¹⁴. Auch die eingangs erwähnte Studie¹⁵ aus Taiwan bestätigt, dass eine geteilte Autorität von den Schüler*innen bevorzugt wird und ihre Motivation gegenüber akademischem Lernen fördere – im Gegensatz zu einer ungewiss definierten Autorität oder einer auf die Lehrperson zentrierte Autorität.

Ein so verstandener autoritativer Unterrichtsstil – sharing authority – fördert generell die Interaktion im Klassenzimmer. Dies kann wiederum förderlich für die Teilhabe der Schüler*innen sein. In einer koreanischen Studie¹⁶ bestätigen die Autor*innen die Wichtigkeit einer bedeutsamen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Durch einen autoritativen Unterrichtsstil werde es den Lehrpersonen möglich, die Anerkennung der Schüler*innen zu gewinnen, die unabdingbar sei für ein erfolgreiches Unterrichten. Ist die Anerkennung vorhanden, dann fördere ein autoritativer Erziehungsstil die Partizipation im und Freude am Unterricht. Erinnern wir uns – eine erhöhte Partizipation wirkt Schulfremdung entgegen.

In einem Literaturreview¹⁷ zum Schulklima wird ebenfalls festgehalten, dass die Teilhabe von Schüler*innen mit deren Leistungen zusammenhängt sowie auch damit, wie das Klassenzimmer organisiert wird. Diese Faktoren werden auf den Unterrichtsstil und die Rolle der Lehrpersonen bezogen:

„The key appears to be classrooms with clear behavioural expectations and rules that were negotiated with students. Further, well-functioning classrooms promoted group cohesion and mutual respect among students.“¹⁸

Ein zielgerichtetes Schulklima im Klassenzimmer, das bedeutende Beziehungen und gegenseitige Unterstützung beinhaltet, wirke sich schlussendlich positiv auf die akademischen Leistungen der Schüler*innen aus. Weiter hängt das Schulklima ebenfalls mit der sozialen und emotionalen Gesundheit der Schüler*innen zusammen.¹⁹ Ein autoritatives Umfeld in der Schule wird mit besseren akademischen Erfolgen assoziiert, gerade weil es mehr strukturiert und unterstützend ist. Ein Umfeld, in dem die Schüler*innen ihren Lehrpersonen gegenüber Respekt haben und von ihnen aktiv unterstützt werden, fördert das Well-Being der Schüler*innen. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Aussagen von Li über die Wichtigkeit der konfuzianischen Tradition in der asiatischen Lehre.

Demnach hat ein autoritativer Erziehungsstil das Potenzial, das Klassenzimmer und den Unterricht zu strukturieren. Ein bewusster Umgang der Lehrpersonen mit Autorität (shared and movable authority) kann Partizipation am Unterricht fördern. Richtet sich der autoritative Unterrichtsstil gleichzeitig auf die Bedürfnisse und die Freiheit der Schüler*innen aus, kann dies die akademischen Leistungen sowie das soziale und emotionale Wohlbefinden der Schüler*innen fördern. Diese Wirkungen können einen positiven Effekt haben: Sie können dem Gefühl der Schulfremdung entgegenwirken und letztendlich auch Schulabsentismus vorbeugen.

Zum Schluss gilt es zu betonen, dass hier lediglich einer von vielen Aspekten in Zusammenhang mit Schulabsentismus beleuchtet wurde. Schulfremdung und -absentismus, wie schon im Artikel angedeutet, werden beispielsweise auch durch die Mitschüler*innen und Peers sowie die Eltern beeinflusst. Eine mehrperspektivische und interdisziplinäre Sicht und Haltung auf die Gründe der Problematik und in der Interventionsplanung und -durchführung sind unabdingbar. Das trifft gleichermaßen auf die Pädagogik und die Soziale Arbeit zu. Wie können sich beide Disziplinen bei der Bearbeitung und Lösung eines solchen komplexen Problems gegenseitig unterstützen? Ein Blick nach Asien soll dabei helfen, eine zusätzliche unterstützende Perspektive hinzuzufügen: eine interkulturelle Perspektive.

Autor:

MICHELE PIZZERA, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Studienberater MSc Soziale Arbeit, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

✉ michele.pizzera@zhaw.ch

Anmerkungen:

- 1 Li, Jin: Mind or Virtue: Western and Chinese Beliefs About Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 14.4 (2005), 190–194, (<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00362.x>).
- 2 Momo, Michelle S. M. / Cabus, Sofie J. / De Witte, Kristof / Groot, Wim: A Systematic Review of the Literature on the Causes of Early School Leaving in Africa and Asia. *Review of Education*, 7.3 (2019), 496–522 (<https://doi.org/10.1002/rev3.3134>).
- 3 Shi, Yaojiang / Zhang, Linxiu / Ma, Yue / Yi, Hongmei / Liu, Chengfang / Johnson, Natalie: Dropping Out of Rural China's Secondary Schools: A Mixed-Methods Analysis. 224 (2015), 1048–1069 (<https://doi.org/10.1017/S0305741015001277>).
- 4 Clores, Michael A.: A Qualitative Research Study on School Absenteeism Among College Students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18.2 (2009), 151–165 (<https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1320>).
- 5 Hascher, Tina / Hadjar, Andreas: School Alienation – Theoretical Approaches and Educational Research. *Educational Research*, 60.2 (2018), 171–188 (<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>).

-
- 6 Morinaj, Julia / Hadjar, Andreas / Hascher, Tina: School Alienation and Academic Achievement in Switzerland and Luxembourg: A Longitudinal Perspective. *Social Psychology of Education*, 23.2 (2020), 279–314 (p. 282) (<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>).
- 7 Morinaj, Julia / Hadjar, Andreas / Hascher, Tina: School Alienation and Academic Achievement in Switzerland and Luxembourg: A Longitudinal Perspective. *Social Psychology of Education*, 23.2 (2020), 279–314 (p. 305) (<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>).
- 8 Morinaj, Julia / Marcin, Kaja / Hascher, Tina: School Alienation and Its Association with Student Learning and Social Behavior in Challenging Times. In *Advances in Motivation and Achievement*, ed. by Eleftheria N. Gonida and Marina S. Lemos (Emerald Publishing Limited, 2019), 205–224 (p. 219) (<https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020010>).
- 9 Jang, Hyungshim / Kim, Eun Joo / Reeve, Johnmarshall: Why Students Become More Engaged or More Disengaged during the Semester: A Self-Determination Theory Dual-Process Model. *Learning and Instruction, Special Issue: Student engagement and learning: theoretical and methodological advances*, 43 (2016), 27–38 (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>).
- 10 Zhou, Jianhua / Huebner, E. Scott / Tian, Lili: The Reciprocal Relations among Basic Psychological Need Satisfaction at School, Positivity and Academic Achievement in Chinese Early Adolescents. *Learning and Instruction*, 71 (2021), 101370 (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101370>).
- 11 Zhou, Jianhua / Huebner, E. Scott / Tian, Lili: The Reciprocal Relations among Basic Psychological Need Satisfaction at School, Positivity and Academic Achievement in Chinese Early Adolescents. *Learning and Instruction*, 71 (2021), (p.9) (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101370>).
- 12 Lee, Min-Hsien / Chang, Chun-Yen / Tsai, Chin-Chung: Exploring Taiwanese High School Students' Perceptions of and Preferences for Teacher Authority in the Earth Science Classroom with Relation to Their Attitudes and Achievement. *International Journal of Science Education*, 31.13 (2009), 1811–1830 (<https://doi.org/10.1080/09500690802308654>).
- 13 Kim, Mijung: Student Agency and Teacher Authority in Inquiry-Based Classrooms: Cases of Elementary Teachers' Classroom Talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20.8 (2022), 1927–1948 (p. 1930) (<https://doi.org/10.1007/s10763-021-10233-7>).
- 14 Kim, Mijung: Student Agency and Teacher Authority in Inquiry-Based Classrooms: Cases of Elementary Teachers' Classroom Talk. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20.8 (2022), 1927–1948 (p. 1944) (<https://doi.org/10.1007/s10763-021-10233-7>).
- 15 Lee, Min-Hsien / Chang, Chun-Yen / Tsai, Chin-Chung: Exploring Taiwanese High School Students' Perceptions of and Preferences for Teacher Authority in the Earth Science Classroom with Relation to Their Attitudes and Achievement. *International Journal of Science Education*, 31.13 (2009), 1811–1830 (<https://doi.org/10.1080/09500690802308654>).
- 16 Lee, Jeong-A / Kim, Chan-Jong: Teaching and Learning Science in Authoritative Classrooms: Teachers' Power and Students' Approval in Korean Elementary Classrooms. *Research in Science Education*, 49.5 (2019), 1367–1393 (<https://doi.org/10.1007/s11165-017-9659-6>).
- 17 Kutsyruba, Benjamin / Klinger, Don A. / Hussain, Alicia: Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3.2 (2015), 103–135 (<https://doi.org/10.1002/rev3.3043>).
- 18 Kutsyruba, Benjamin / Klinger, Don A. / Hussain, Alicia: Relationships among School Climate, School Safety, and Student Achievement and Well-Being: A Review of the Literature. *Review of Education*, 3.2 (2015), 103–135, (p.126) (<https://doi.org/10.1002/rev3.3043>).
- 19 Wong, Mitchell D. / Dosanjh, Kulwant K. / Jackson, Nicholas J. / Rüniger, Dennis / Dudovitz, Rebecca N.: The Longitudinal Relationship of School Climate with Adolescent Social and Emotional Health., *BMC Public Health*, 21.1 (2021), (<https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>).