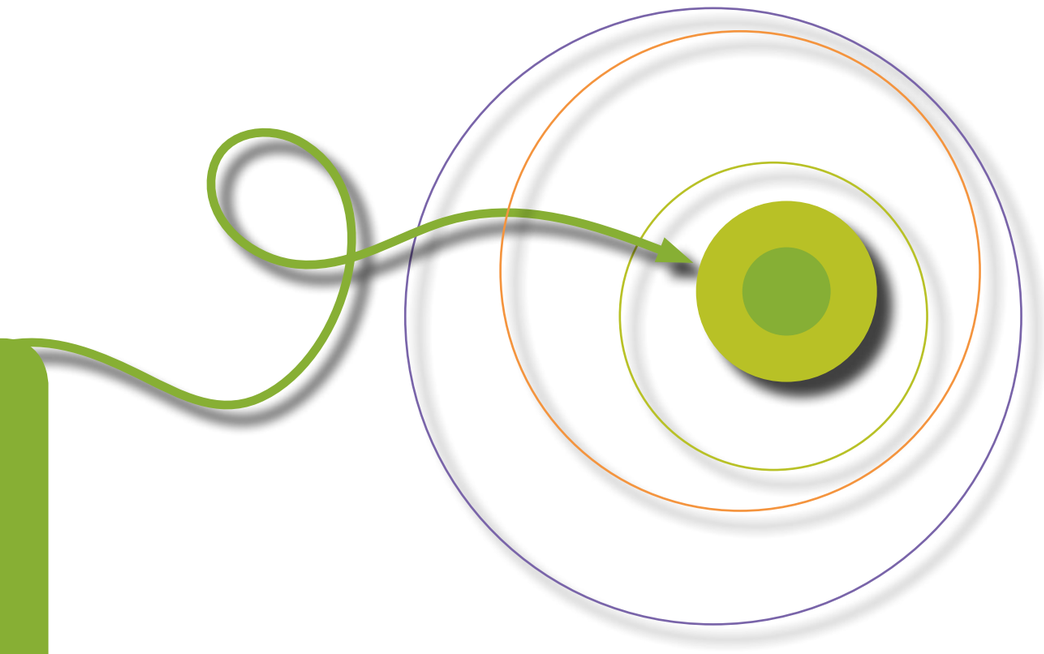
„…damit niemand rausfällt!"

Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch

blick punkt identität

bm:uk



Impressum

Herausgeber:

Blickpunkt Identität

Susanne Linde, MSc und Mag. Klaus Linde-Leimer, MSc
www.blickpunkt-identitaet.eu

Im Auftrag des
Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Koordination und Beratung
Dr. Andrea Fraundorfer (BMUKK) Referat I/5d

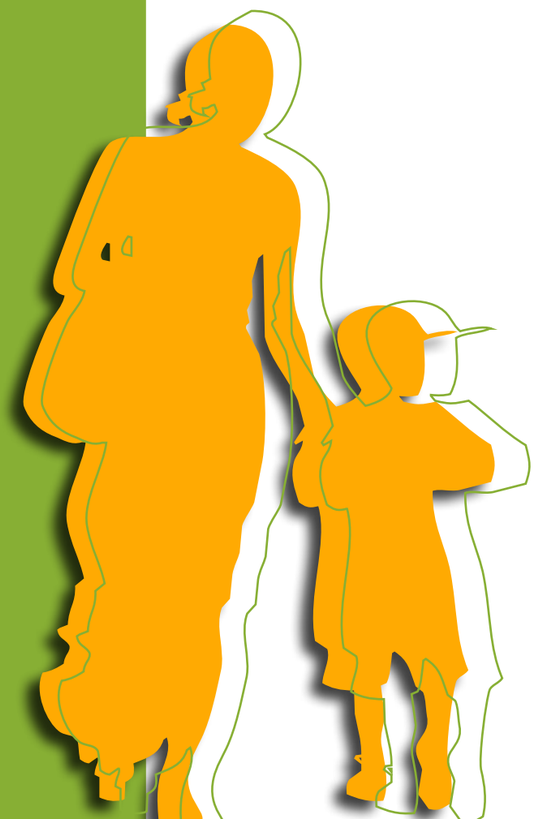
Für den Inhalt verantwortlich
Susanne Linde, MSc und Mag. Klaus Linde-Leimer, MSc
unter Mitarbeit von Mag. Rudi Maisriml

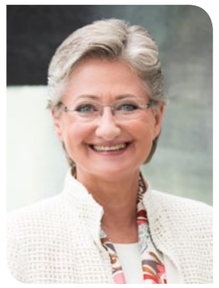
Bezugsadresse
http://pubshop.bmukk.gv.at

Grafik/Layout
Desiré Rimacek

1. Auflage Wien, 2013

ISBN : 978-3-85031-172-4





Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer!
Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter!

Die Verhinderung von frühzeitigem Schul- und Ausbildungsabbruch ist sowohl pädagogisch wichtig, als auch ein bildungspolitisch relevantes Thema. Jugendliche sollen das Bildungssystem mit positiven Zukunftsperspektiven verlassen. Alle jungen Menschen müssen die Möglichkeit zu einem möglichst hohen Schulabschluss bzw. zu einer fundierten beruflichen Ausbildung haben. Österreich kann im europäischen Vergleich eine relativ geringe Abbruchsquote und niedrige Jugendarbeitslosigkeitszahlen vorweisen.

Die vorliegende Handreichung trägt den programmatischen Titel „…damit niemand rausfällt!“. Es geht darum, gefährdete Jugendliche noch stärker als bisher in den Blick zu nehmen und ihnen möglichst früh Förderung, Beratung und längerfristige Unterstützung anzubieten. Unterricht und schulische Rahmenbedingungen sollen im Rahmen schulischer Qualitätsinitiativen soweit verbessert werden, dass auch junge Menschen aus bildungsfernen Schichten Bildungserfolge erleben.

Diese Handreichung stellt Lehrenden und SchulleiterInnen sowohl Grundlagenwissen über das Phänomen Schul- und Ausbildungsabbruch als auch ein konkretes Repertoire an Methoden und Werkzeugen zur Verfügung. Sie beinhaltet eine Vielfalt an erprobten Beratungsansätzen, diversen Unterstützungsmöglichkeiten sowie konkreten Vorschlägen, wie Unterricht und Schule so gestaltet werden können, dass Jugendliche ihren Bildungsweg erfolgreich abschließen.

Ich freue mich, wenn diese Handreichung zum Gelingen erfolgreicher Bildungsbiographien beiträgt und jeder junge Mensch die Möglichkeit in Anspruch nehmen kann, eine Schul- oder Berufsausbildung abzuschließen. Arbeiten wir daher gemeinsam an der Herausforderung, Lebens- und Berufschancen der Jugend zu verbessern.

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

Handhabung der Handreichung 10

Einleitung 11

1. Frühzeitiger Schulabbruch 12

1.1 Nationale Datenlage 13

Soziale Herkunft und Risiko 14

Aufteilung der Abbruchsraten auf die unterschiedlichen Schulformen 16

Österreich im europäischen Vergleich 16

1.2 Auswirkungen von frühzeitigem Schulabbruch 18

Frühzeitiger Schulabbruch und Übergangsdauer zwischen Ausbildung und Job 18

Frühzeitiger Schulabbruch und Arbeitslosenquote 18

Frühzeitiger Schulabbruch und Einkommensunterschiede 19

Soziale und finanzielle Folgekosten 19

Zusammenhang zwischen Bildung und Lebenszufriedenheit 19

1.3 Maßnahmen in Österreich 21

Studien und Untersuchungen zum Thema Dropout 21

Maßnahmen im Auftrag des BMUKK 23

1.4 Erklärungsmodelle zum Phänomen Schulabbruch 26

Gründe für Schulabbruch 26

Erklärungsmodelle zu frühzeitigem Schulabbruch 27

Einflussfaktoren auf frühzeitigen Schulabbruch 28

1.5 Indikatoren zur Früherkennung von drohendem Schulabbruch 33

Indikatoren auf der Makroebene 33

Indikatoren auf der Mesoebene 34

Indikatoren auf der Mikroebene 36

1.6 Schulabsentismus 42

Die häufigsten Gründe für Schulabsentismus 43

Effektive Maßnahmen gegen Schulabsentismus 47

1.7 Mobbing 51

2. Grundlagen für die Professionalisierung der Schulstandorte **55**

Handlungsmodell zur Vermeidung von (Aus-)Bildungsabbrüchen 55

2.1 Prävention 57

Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung 57

Lehrende als Rollenvorbilder 57

Kompetenz und Professionalität 58

Unterrichtsmethoden 58

Schul- und Klassenklima 59

Elternarbeit und Elternmitwirkung 61

Gedankenexperiment 61

2.2 Werkzeuge und Methoden der Früherkennung für Lehrende, Schüler/innen und Berater/innen 62

Das Vier-Perspektiven-Schema – praktische Anwendung 62

Erhebungsbogen Jugendcoaching 64

Stop Dropout Risikocheck 65

2.3 Entscheidungshilfen und Ansatzpunkte für erfolgreiche Interventionen 67

Das Vier-Perspektiven-Schema 67

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) 68

Ansatzpunkte für erfolgreiche Interventionen 70

2.4 Werkzeuge und Methoden, um gefährdete Schüler und Schülerinnen zu unterstützen 73

Unterstützungsangebote aus kognitionstheoretischer Sicht 75

Unterstützungsangebote aus motivationaler Sicht 77

Unterstützungsangebote aus klinischer Sicht 84

Unterstützungsangebote aus sozial-ökologischer Sicht 85

Eine Übung für alle Pädagog/innen 87

2.5 Schulinterne und externe Beratungssysteme 88

Jugendcoaching 88

Lehrer/innen mit Zusatzausbildung für Beratungs- und Betreuungsaufgaben 89

Schulpsycholog/innen 90

Schulsozialarbeiter/innen 91

2.6 Psychosoziale Beratungsmethoden im Schulsetting 92

Beratungsansätze im Case Management 92

Ausgewählte Methoden aus der Beratungspraxis 95

Stop Dropout – Das Beratungsprofil 97

3. Die Einbettung von ESL-Präventionsprogrammen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung **102**

3.1 Zur Rolle der Schulleitung 102

3.2 QIBB und der Qualitätsregelkreis 109

Praxisbeispiel: Change Management Projekt 112

3.3 Implementierungsprozesse für Frühmeldesysteme und Case Management 117

Prozessbeschreibung 118

Meilensteine 119

Indikatoren gelingender Kooperation 123

4. Eltern als Bildungspartner **125**

Möglichkeiten, Eltern ins Schulgeschehen einzubinden 126

Von der Elternarbeit über die Elternmitarbeit zur Elternpartizipation 127

Einbindung der Eltern durch Klassenlehrer/innen-Tipps 128

Elterngespräche 128

Einbindung mehrsprachiger Eltern 129

Nachwort 132

Literaturliste 133

Über die Autor/innen 137

Handhabung der Handreichung

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Diese Handreichung ist sowohl zum Durch- als auch zum Querlesen gedacht. Wir wollen uns damit sowohl an Schulleiter/innen als auch an Lehrer/innen sowie an Fachleute aus dem Beratungsbereich wenden.

Vielleicht spricht Sie als erstes ein praktisches Kapitel an, weil Sie nachlesen wollen, wie Sie die Selbstwirksamkeitserwartung Ihrer Schüler/innen steigern können (**Kapitel 2.4**). Vielleicht kommen Sie dann über einen Querverweis auf das „Frustration-Selbstwert-Modell“ in **Kapitel 1.4** und lesen über Erklärungsmodelle und weitere Einflussfaktoren von Schulabbruch …

Uns ist wichtig, dass Sie die Handreichung gemäß Ihren Interessen und Bedürfnissen verwenden!

Als „Wegweiser“ finden Sie in jedem Kapitel Querverweise zu weiteren relevanten Textstellen. Am Ende von jedem Kapitel haben wir interessante Links zum Thema für Sie zusammengestellt.

Der praktische Teil der Handreichung ist auf dem Prinzip ***Vorbeugen – Erkennen –Unterscheiden und Unterstützen oder Überweisen*** aufgebaut. Zu jeder Vorgehensweise finden Sie ein eigenes Kapitel. Vieles davon ist sofort umsetzbar. Darüber hinaus bietet die Handreichung Tipps aus der Praxis, zum Beispiel zu den Themen Zusammenarbeit mit externen Organisationen oder Tipps zur Elternarbeit.

Wir wünschen Ihnen bei der Umsetzung der Vorschläge und Methoden der vorliegenden Handreichung positive Erfahrungen und konkrete Erfolge in der Verhinderung von Schulabbruch an Ihrem Standort.

Susanne Linde und Klaus Linde-Leimer

Einleitung

In Österreich brechen jährlich ca. 8.000 Jugendliche die Schule ab. Angesichts der krisenhaften Entwicklung auf den Arbeitsmärkten werden Schul- und Ausbildungsabbrüche in den letzten Jahren intensiv diskutiert. Eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Abschluss einer höheren Schule gelten noch immer als gute Voraussetzung, um einen Arbeitsplatz zu bekommen bzw. um eine tertiäre Ausbildung absolvieren zu können.

Zunehmend mehr Schulen sehen es als ihre Aufgabe, die Abbruchsquoten an ihrem Standort durch entsprechende Maßnahmen zu reduzieren. Die vorliegende Handreichung will Schulen dabei unterstützen, hier effiziente Schritte zu setzen und Schulabbrüche zu einem Thema der Qualitätsentwicklung und -sicherung eines Schulstandortes zu machen.

„...damit niemand rausfällt!“

Der Titel der Handreichung soll programmatisch sein: Die aus dem angloamerikanischen stammende Formulierung „no child left behind“, die für eine pädagogische und bildungspolitische Haltung steht, deren Kern das Bemühen um Chancengerechtigkeit ist, haben wir bewusst salopp mit der Formulierung „Damit niemand rausfällt“ übersetzt. Es geht in erster Linie darum, Netzwerke und Unterstützungssysteme für jene Jugendlichen bereitzustellen, die aufgrund ihrer persönlichen, sozioökonomischen, sprachlichen oder ethnischen Herkunft benachteiligt sind und kompensatorische Bildungs- und Beratungsangebote brauchen.

Österreich hat sowohl im Bereich der Erwachsenenbildung als auch arbeitsmarktpolitisch zahlreiche Möglichkeiten geschaffen, um fehlende Bildungsabschlüsse nachzuholen bzw. über ein gezieltes Orientierungs- und Beratungsangebot Bildungsabbrüche zu verhindern. Mit Hilfe von umfangreichen Maßnahmen wie Jugend- und Lehrlingscoaching und über die Einrichtung von Produktionsschulen wird versucht, Ausbildungsabbrüche aufzufangen oder Schulabbrecher/innen wieder ins Ausbildungssystem zurückzuholen. Die bisherigen bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen setzen auf eine gezieltere Förderung, eine verbesserte Bildungsberatung und Berufsinformation sowie auf effizientere psychosoziale Unterstützungssysteme.

Ebenso wichtig ist es jedoch, Lehrer/innen geeignete Methoden und Werkzeuge in die Hand zu geben, um Jugendliche in Bezug auf ihr Selbstwertgefühl, ihre Bildungsaspiration sowie ihre Lern- und Leistungsmotivation zu unterstützen. Schüler/innen, die Gefahr laufen, das Schulsystem frühzeitig und demotiviert zu verlassen, müssen frühzeitig erkannt werden. Dazu benötigen Lehrende noch mehr als bisher Hintergrundwissen und professionelles Knowhow, wie mit Ausgrenzungs- und Abbruchsgefährdung sowie Schulmüdigkeit umgegangen werden kann. Schulabbruch wird damit auch zu einem Thema für die Weiterentwicklung der pädagogischen, didaktischen, beratenden als auch schulentwicklerischen Arbeit an den einzelnen Schulstandorten.

Um das komplexe Phänomen Schul- und Ausbildungsabbruch besser verstehen zu können, finden Sie in dieser Handreichung Erläuterungen zum Phänomen Schulabbruch, zur aktuellen Datenlage sowie zu den nationalen und internationalen bildungspolitischen Hintergründen. Die Handreichung stellt Methoden und Werkzeuge zur Verfügung, die Schulen dabei unterstützen sollen, abbruchs- oder ausgrenzungsgefährdete junge Menschen zu erkennen, ihnen eine adäquate Unterstützung zu geben und somit die Abbruchszahlen am konkreten Standort zu vermindern. Good Practice-Beispiele ergänzen die Sammlung unterschiedlicher Beratungsansätze und Interventionsmaßnahmen.

1. Frühzeitiger Schulabbruch

Im ersten Kapitel finden Sie Hintergrundinformationen, die einen Bogen vom aktuellen Datenmaterial zu Schulabbruch und dessen Auswirkungen, über Erklärungsmodelle und Indikatoren von Schulabbruch bis hin zu bildungspolitischen Maßnahmen spannen.

Abschließend werden zwei Phänomene näher betrachtet, die laut Forschung neben schlechten Leistungen einen wesentlichen Einfluss auf Schulabbruch haben: Schulabsentismus und Mobbing. Zu diesen beiden Themen finden Sie, sozusagen als Überleitung in den praktischen Teil, konkrete Anregungen, wie Sie als Lehrende sowohl präventiv als auch im Ernstfall intervenieren können.

Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabbrüche sind – so die Expert/innen – nicht Einzelereignisse in der Lebens- und Ausbildungsbiographie eines jungen Menschen, sondern stellen längerfristige Phänomene dar, die in einem Abbruch eines konkreten Bildungsweges kulminieren. Länger andauernde negative Erfahrungen innerhalb der eigenen Lernbiographie, Probleme mit den schulischen Leistungsanforderungen, Entwicklungskrisen, Einflüsse der Gleichaltrigen u.a. tragen dazu bei, dass Schulabschlüsse über den Pflichtschulabschluss hinaus nicht angestrebt oder erreicht werden. Ebenso spielen fehlende bzw. unzureichende familiäre und psychosoziale Unterstützungsstrukturen eine wichtige Rolle beim Abbrechen der Bildungslaufbahn.

Schul- und Ausbildungsabbrüche werden heute als vielschichtiges Phänomen betrachtet: Individuelle Leistungs- und Motivationsfaktoren überlappen sich mit (meist fehlender) familiärer bzw. außerschulischer Unterstützung sowie schulsystemimmanenten Faktoren.

Ursachenforschung und -behebung setzt daher auf mehreren Ebenen an: Sowohl die Rolle der Mikroebene (Individuum) als auch die der Mesoebene (Schule, Peers und Familie) und die der Makroebene (Gesellschaft, Schulsystem und Arbeitsmarkt) werden untersucht, um frühzeitige Abbrüche zu analysieren. Erst die Klärung des Zusammenspiels der drei genannten Ebenen ermöglicht das Verständnis, warum es manchen Jugendlichen gelingt bzw. nicht gelingt, ihre Schullaufbahn erfolgreich zu beenden.

Tatsache ist, dass das Phänomen Schulabbruch nicht nur ein individuelles Problem darstellt, sondern auch gesellschaftliche, soziale, arbeitsmarktpolitische bis hin zu demokratiepolitischen Auswirkungen hat. Eine geringe Ausbildung bzw. fehlende Schulabschlüsse bergen langfristig nicht nur die Gefahr erhöhter bzw. verlängerter Arbeitslosigkeit in sich, sondern zeigen auch Auswirkungen auf den individuellen Gesundheitszustand, auf die Lebenszufriedenheit und die Weiterbildungsmotivation sowie auf die gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit.

Der Prävention des frühzeitigen Schulabbruchs wird zunehmend mehr Aufmerksamkeit sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene gewidmet. Der wichtigste EU-Bildungsbenchmark bis zum Jahr 2020 zielt auf die nachhaltige Reduktion von Schulabbruch. Österreich hat den Zielwert von unter 10 % Schulabbrecher/innen (gemäß EU-Definition sind das 18 bis 24 Jährige, die über keinen Sekundarstufen-II-Abschluss oder Lehrabschluss verfügen) mit derzeit 8,3% bereits erreicht.[1] Trotzdem besteht laut Expert/innen längerfristiger Handlungsbedarf. Mit dem Rückgang der Schulabbruchsquoten werden nämlich die Ausgrenzungsmechanismen für jene härter, die im Bildungssystem trotz intensiver Bemühungen keinen adäquaten Abschluss geschafft haben.

1 vgl. Nemet, BMUKK (2012)

1.1 Nationale Datenlage

Der Anteil junger Menschen zwischen 18 und 24 Jahren, die keine Sekundarstufe II oder eine Lehre abgeschlossen haben und sich auch in keiner weiteren Ausbildung befinden, beträgt in Österreich 8,3 Prozent. Damit liegt Österreich im europäischen Vergleich grundsätzlich gut, Handlungsbedarf ist laut Expert/innen trotzdem gegeben. Denn die Daten zeigen, dass in Österreich jährlich ca. 8.000 Jugendliche aus dem Bildungssystem fallen, ohne die für eine erfolgreiche Berufslaufbahn erforderliche Minimalqualifikation erworben zu haben.

Das wichtigste Bildungsziel in der EU ist, die Schulabbruchsquote im Schnitt auf unter 10 % zu senken; dieses Ziel wird im Benchmark „Early Leavers from Education and Training“ ausgedrückt. Österreich orientiert sich an den entsprechenden Berechnungsgrundlagen und beteiligt sich auch an den strategischen Bemühungen zur Bekämpfung von Schulabbruch.

Zu unterscheiden ist die am EU-Benchmark vorgenommene Orientierung an der Berechnung der Early School Leavers (18- bis 24-Jährige ohne Lehrabschluss, Matura oder aktuelle Weiterbildung) und den Dropout-Raten einzelner Ausbildungswege. Ein Dropout z.B. einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule wird nicht zu den Early School Leavers (ESL) gezählt, wenn er oder sie anschließend an den Schulabbruch eine Lehre erfolgreich absolviert. Dropouts beziehen sich also nur auf eine Schulart oder auf einen bestimmten Bildungsweg, während die ESL-Daten ein größeres Bild der Abschlüsse im Sekundarstufenbereich II zeigen. Ein weiterer Begriff, der in Bezug auf Schul- und Ausbildungsabbruch häufig verwendet wird, sind die NEET (not in education, employment or training). Dieser Begriff bezeichnet Jugendliche ohne Bildungsabschluss, die sich nicht in einer Ausbildung oder Schulung befinden und aktuell auch keiner Erwerbstätigkeit nachgehen.

Aus einer Studie der Linzer Universität geht hervor, dass allein in Oberösterreich rund 3400 Jugendliche von der NEET-Problematik betroffen sind. Diese jungen Menschen sind in Bezug auf Maßnahmen schwer zu erreichen und später stark armutsgefährdet.[2]

Die Schulabbrecher/innen stellen insgesamt eine sehr heterogene Gruppe dar, können jedoch grob in vier Unterbereiche eingeteilt werden:

1. Jugendliche, die nach Absolvierung der Pflichtschule keine weitere Ausbildung machen
2. Schüler/innen, die keinen Ausbildungsplatz finden
3. Schüler/innen, die ihre Ausbildung abbrechen
4. Jugendliche, die im Ausland eine Ausbildung abgeschlossen haben, die jedoch in Österreich nicht anerkannt wird

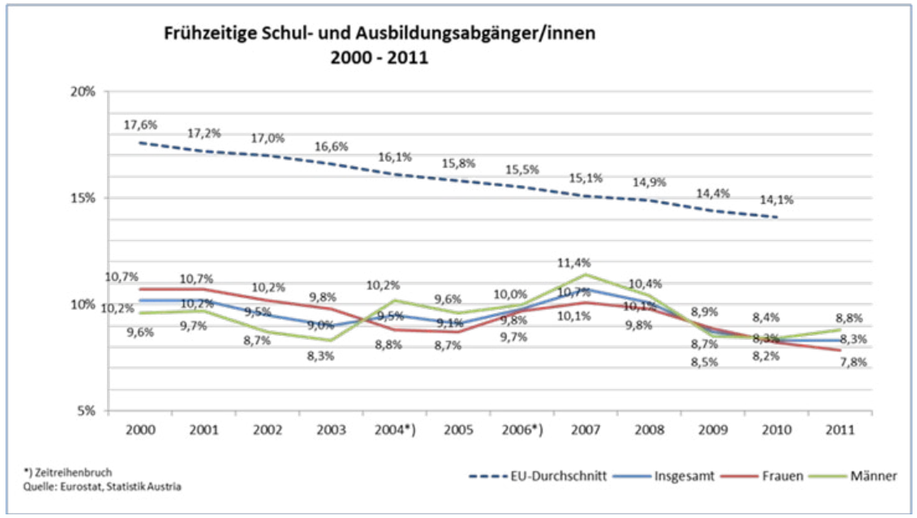


Abbildung 1: Dropout Rate in Österreich (BMUKK)[3]

Abbildung 1 zeigt, dass seit der Spitze im Jahr 2007 die Dropout-Rate bis zum Jahr 2010 signifikant um 2,4 Prozentpunkte auf 8,3 Prozent gesunken und im Jahr 2011 gleich geblieben ist. Auffällig ist, dass im letzten Jahr die Abbruchsraten bei den Geschlechtern wieder mehr auseinander gegangen sind. Die sinkenden Abbruchsraten bei den jungen Frauen stehen steigenden Abbruchsraten bei den jungen Männern gegenüber. Mit zunehmendem Alter und nach Beendigung der Schulpflicht steigt die Dropout-Quote rasch an. Sie liegt kurz nach Abschluss der Schulpflichtzeit – bei den 15-Jährigen – bei 3,4% und steigt mit zunehmendem Alter auf bis zu 11,9% bei den 21-Jährigen an.[4]

Soziale Herkunft und Risiko

Das Risiko, eine Ausbildung vorzeitig abzubrechen, ist in Österreich je nach sozialer Herkunft und soziodemographischen Merkmalen stark ungleich verteilt. Jugendliche aus dem städtischen Raum haben mit einer Dropout-Quote von 10,6% ein nahezu doppelt so hohes Risiko, frühzeitig aus dem Bildungssystem auszuscheiden, wie Jugendliche, die am Land wohnen und eine Dropout-Quote von nur 5,8% aufweisen.[5]

Als Hauptrisikogruppen gelten

1. Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen Milieus mit Migrationshintergrund

Die Dropout-Quote von Jugendlichen, die zuwandern und in erster Generation in Österreich sind, liegt bei 20,6% und ist fast viermal so hoch wie jene von österreichischen Jugendlichen, deren Dropout-Quote bei 5,7% liegt.[6] Jugendliche, die in der 2. oder 3. Generation in Österreich leben, haben mit 15% immer noch ein mehr als doppelt so hohes Risiko. Das zeigt, dass es dem Schulsystem noch nicht ausreichend gelingt, sozioökonomische Nachteile, die häufig mit einer anderen Erstsprache im Zusammenhang stehen, auszugleichen. Lehrer/innen müssen hier besonders darauf achten, dass bei Vorliegen von mehrfachen Benachteiligungen (wenig konkrete elterliche Unterstützung, Defizite in der Unterrichtssprache, geringeres soziales Kapital, etc.) die Schule umso mehr eine kompensatorische Funktion erfüllen muss, z.B. über Sprachförderkurse, verstärkte Elternarbeit, effizienten Förderunterricht und individuelle Beratung.

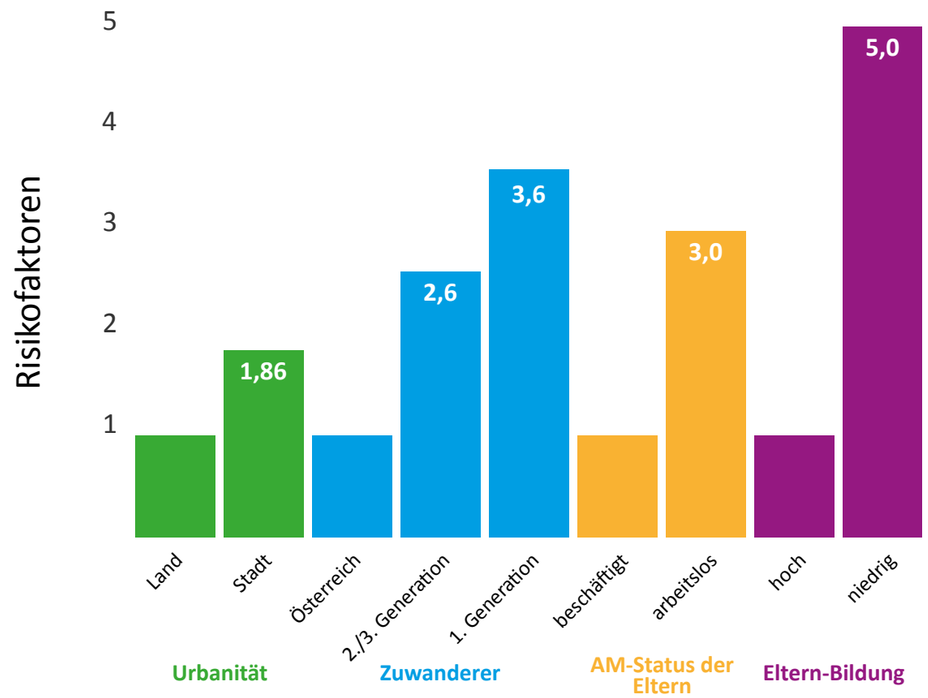
2. Jugendliche, deren Eltern arbeitslos sind

Im Vergleich zu Jugendlichen, deren Eltern in Beschäftigung sind (Dropout-Quote: 6,8%), haben Kinder arbeitsloser Eltern ein mehr als dreimal so hohes Risiko, vorzeitig die Schule abzubrechen (Dropout-Quote: 20,8%).[7]

3. Jugendliche aus bildungsfernen Haushalten

Verfügen die Eltern höchstens über einen Pflichtschulabschluss, sind deren Kinder fünfmal mehr gefährdet als Kinder von hoch gebildeten Eltern (mindestens Matura). In Zahlen sind das 18,8% der Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern gegenüber 3,7% der Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern.[8]

„Der vorzeitige Bildungsabbruch – so die Experten – vererbt sich also.“ [9]



Daten: Nemet, BMUKK (2012)

Abbbildung 2: Verteilung des Dropoutrisikos nach soziodemografischen Merkmalen und sozialer Herkunft

Aufteilung der Abbruchsraten auf die unterschiedlichen Schulformen

Innerhalb der verschiedenen Schulformen sind die Abbruchsraten in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen mit bis zu 42,2% am höchsten. An den AHS gibt es fast die Hälfte weniger Dropouts, aber immer noch 22,5%. Bei der Lehre beträgt die Dropout-Rate 30,3%. Während in allen anderen Schulformen die Dropout-Quote parallel zur Schulstufe ansteigt, scheiden die meisten Lehrlinge im ersten Ausbildungsjahr aus.[10]

Allerdings darf man davon ausgehen, dass nicht alle Schüler/innen, die in dieser Statistik als Dropouts aufscheinen, zu den frühzeitigen Schulabbrecher/innen laut Definition gehören, da die Zahlen auch jene Schüler/innen beinhalten, die ihre Ausbildungsform nur wechseln. Trotzdem kann man sich anhand der Prozentsätze ein Bild davon machen, aus welchen Ausbildungsformen die meisten Jugendlichen vorzeitig ausscheiden.

Österreich im europäischen Vergleich

Wie steht Österreich mit seinen Schulabbruchsraten im Vergleich zu den anderen Europäischen Ländern da?

Mit einer Dropout-Quote von 8,3 Prozent (2011) befindet sich Österreich europaweit unter den besten 10 an siebenter Stelle.

Warum es in Österreich trotzdem Handlungsbedarf gibt, siehe **Kapitel 1.2** Auswirkungen von frühzeitigem Schulabbruch und **Kapitel 1.3** Maßnahmen in Österreich

Schulabbrüche: die europäischen Länder im Vergleich

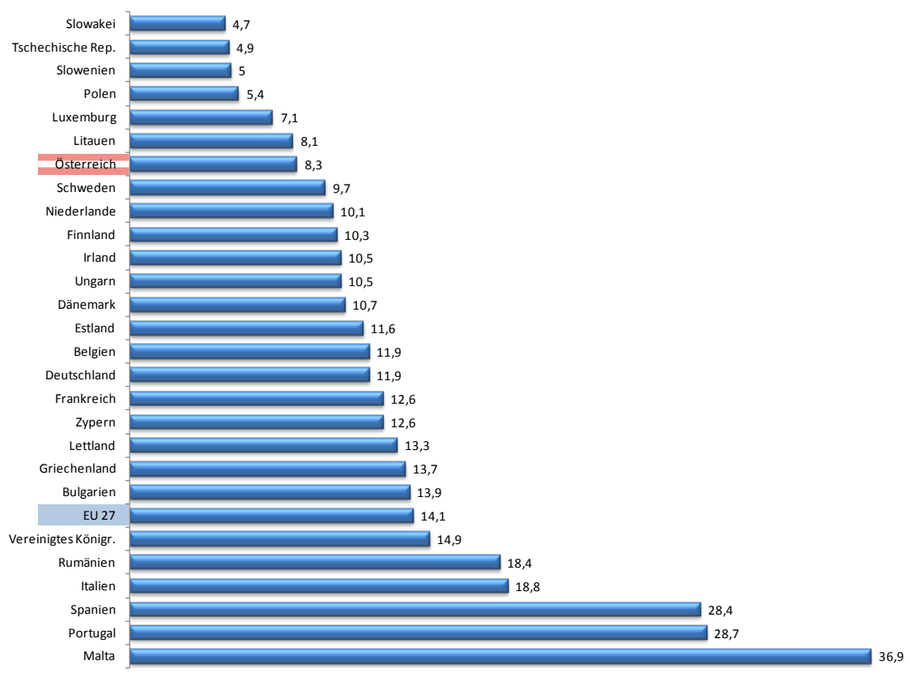


Abbildung 3: Schulabbruchsraten in den europäischen Ländern in %

Wie die meisten Europäischen Länder mit einem gut ausgebauten und etablierten Berufsbildungssystem hat Österreich eine vergleichsweise geringe Dropout Rate.[12] Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang das duale System, das sich europaweit bei der Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit bewährt hat.

Im Vergleich mit den anderen Europäischen Ländern fällt auf, dass

- Österreich eines jener Länder ist, in denen die Kinder oder Jugendlichen sehr früh eine Berufswahl treffen müssen. Außerdem wird eine Selektion in leistungsstärkere und -schwächere Schüler/innen vorgenommen.
- das österreichische Bildungssystem sich als eines erweist, das stark auf Selektion und Differenzierung der Bildungswege ausgerichtet ist. Dies stellt vor allem für bildungsferne Jugendliche eine große Herausforderung dar, da Bildungswegentscheidungen komplexe individuelle Entscheidungsprozesse sind, die die Unterstützung informierter und bildungsbewusster Eltern sowie eine intensive Bildungsberatung und Berufsorientierung brauchen.

Umso mehr bedarf es Lehrer/innen, die Verantwortung übernehmen, um Schulabbruch zu verhindern bzw. Bildungswegentscheidungen gut zu begleiten.

Weiterführende Links:

NEET:
http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d156/PKUnterlage_Jugendausbildung_26082011.pdf

ESL – Raten in den EU Staaten:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20221/mitteilungeukommission_esl.pdf

Aktuelle ESL Zahlen in Österreich:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22674/datenlageesl2012.pdf

Daten und Fakten zu erwerbsfernen Jugendlichen in Österreich:
http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/0/0/9/CH2247/CMS1318326022365/massnahmen_erwerbsferne_jugendliche_sora.pdf

2 vgl. Kalliauer (2011)
3 Nemet, BMUKK (2012)
4 vgl. Steiner/Wagner (2007), S.4.
5 vgl. Nemet, BMUKK (2012)
6 ebd.
7 vgl. Steiner/Wagner (2007), S.9.
8 vgl. ebd. S.10.
9 ebd.
10 ebd. S.6ff.
11 vgl. Nemet, BMUKK (2012)
12 EC 2006: 16

1.2 Auswirkungen von frühzeitigem Schulabbruch

„Auffallend ist, dass ein großer Teil der Befragten (Anm: Schulabbrecher/innen) in suboptimalen Verhältnissen lebt. Viele haben massive Schwierigkeiten, sich in der Gesellschaft zu positionieren und werden von Leistungen des staatlichen Sozialnetzes und von ihren Familien (bei intakten Beziehungsverhältnissen) unterstützt. Nahezu alle Betroffenen beschreiben in irgendeiner Art und Weise das Vorliegen eines finanziellen Engpasses.“ [13]

Die Auswirkungen von frühzeitigem Schulabbruch sind vielfältig. Sie beginnen im persönlichen Bereich mit Veränderungen im Selbstwirksamkeitserleben und in der Bildungsmotivation, spannen sich über die Lebens- und Berufs(un)zufriedenheit etc. und reichen in ihrer ganzen Tragweite bis in die Volkswirtschaft hinein.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick darüber, mit welchen Konsequenzen das Herausfallen aus dem Schulsystem für die Einzelperson sowie für die Gesellschaft verbunden ist.

Für die Einzelnen wirkt sich der Schulabbruch auf ihre gesamte Berufs- und Lebensbiographie aus und

1. verringert die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe in sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht.
2. erhöht das Risiko der Arbeitslosigkeit, der Armut und der sozialen Ausgrenzung.
3. verringert das eigene Wohlbefinden und die eigene Gesundheit sowie die der Kinder.
4. verringert die Chancen der Kinder auf schulischen Erfolg.

Frühzeitiger Schulabbruch und Übergangsdauer zwischen Ausbildung und Job

Die durchschnittliche Übergangsdauer zwischen Ausbildungsabbruch und Erstbeschäftigung ist bei frühzeitigen Schulabbrecher/innen fast doppelt so lange wie bei Jugendlichen, die eine Ausbildung über das Pflichtschulniveau hinaus erfolgreich abschließen konnten. Der Anteil an Jugendlichen, die als Erstbeschäftigung ‚nur' eine Hilfsarbeit erlangen konnten, ist bei Schulabbrecher/innen fünfmal so hoch wie bei höherqualifizierten Jugendlichen. [14]

Frühzeitiger Schulabbruch und Arbeitslosenquote

Bildungsferne Jugendliche haben ein mehr als doppelt so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko im Vergleich zu qualifizierten Jugendlichen. Mit 21,7% weisen Schulabbrecher/innen die mit Abstand höchste Arbeitslosenrate innerhalb Österreichs auf. Auch im Erwachsenenalter geht diese Tendenz weiter. Fast die Hälfte (46 %) aller beim AMS im Jahresdurchschnitt vorgemerkten Arbeitslosen verfügt nur über einen Pflichtschulabschluss. Personen mit Pflichtschulabschluss weisen gegenüber Absolvent/innen von akademischen Ausbildungen ein beinahe 6-mal so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko auf. Die Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu werden ist ohne Pflichtschulabschluss über 3-mal so hoch wie mit einem Lehrabschluss.

Seit Ausbruch der Finanzkrise verlagern sich die Chancen auf einen Arbeitsplatz weiter von den weniger Qualifizierten hin zu den höher Qualifizierten: die Beschäftigung ging bei den Pflichtschulabsolvent/innen in Österreich um 6,8 % zurück, während sie bei den Hochqualifizierten im Vergleichszeitraum ebenso um 6,8 % anstieg. [15]

Frühzeitiger Schulabbruch und Einkommensunterschiede

Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss verdienen um 31% weniger als der Durchschnitt aller anderen unselbständig Erwerbstätigen mit abgeschlossener Sekundarausbildung (Lehre, Fachschule, höhere Schule und Universität). [16]

Soziale und finanzielle Folgekosten

Die Gesamtproduktivität in Europa würde laut einer aktuellen Studie um 1,4% steigen, wenn alle frühzeitigen Schulabbrecher/innen zumindest die Sekundarstufe II abschließen könnten.

Die volkswirtschaftlichen Folgekosten setzen sich vor allem aus Einkommenssteuerverlusten, erhöhten Gesundheitsausgaben, Sozialunterstützungskosten und leider auch Kriminalitätsbekämpfungskosten zusammen.

Berechnungen in den USA haben ergeben, dass frühzeitige Schulabbrecher/innen verglichen mit College-Absolvent/innen eine um 9,2 Jahre kürzere Lebenserwartung haben und um 20.000 $ höhere Gesundheitsausgaben pro Jahr und Person verursachen.

Dieser Studie zufolge belaufen sich in den USA die volkswirtschaftlichen Kosten eines Schulabbrechers oder einer Schulabbrecherin über die gesamte Lebensspanne gerechnet auf 450.000$. [17]

Befragt man Schulabbrecher/innen selbst, so bewerten diese ihren Schulabbruch tendenziell negativ: aus verschiedensten Studien geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit die Tragweite ihres Entschlusses nicht hat abschätzen können.

Zusammenhang zwischen Bildung und Lebenszufriedenheit

Aus einer Studie der Arbeiterkammer Oberösterreich, in der 13.826 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 24 Jahren zu ihrer Zufriedenheit mit ihrer derzeitigen Lebenssituation befragt worden sind, geht eindeutig hervor, dass Bildungsnähe mehr Lebenszufriedenheit bringt. Von den bildungsnahen Jugendlichen geben 34% an, sehr zufrieden mit ihrer derzeitigen Situation zu sein. Demgegenüber stehen nur 20% sehr zufriedene bildungsferne Jugendliche. Bei den sehr unzufriedenen Jugendlichen sieht die Situation entsprechend umgekehrt aus. Von den bildungsnahen Jugendlichen sind 2% sehr unzufrieden, während 12% von den bildungsfernen Jugendlichen angeben, sehr unzufrieden zu sein. Das sind sechsmal so viele.

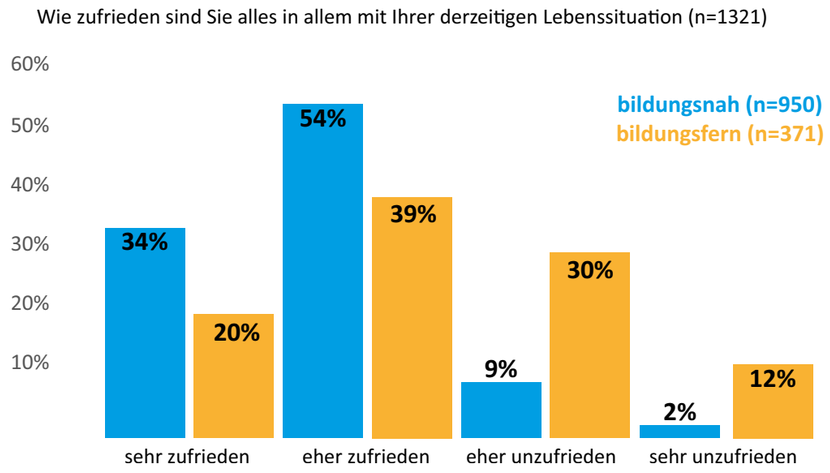


Abbildung 4: Zufriedenheit mit derzeitiger Lebenssituation [18]

Weiterführende Links:

Studie zu bildungsfernen Jugendlichen:
http://www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/Projektdownloads/Bericht2010_Bildungsferne_Jugendliche_Endbericht.pdf

Studie „Bedarfsorientiertes Maßnahmenangebot zur Förderung der beruflichen Integration von ausgrenzungsgefährdeten und erwerbsfernen Jugendlichen in Österreich“
sozialstaat.ids-web.at/get_file.php?id=1129

Studie „Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen“
http://www.equi.at/dateien/bildungsabbruch_2006.pdf

Mitteilung des Europäischen Rates zur Bekämpfung des Schulabbruchs:
http://ec.europa.eu/education/school- education/doc/earlycom_de.pdf

13 Kittl-Satran (2006), S. 135.
14 vgl. Steiner/Wagner (2007), S.11ff, Daten entnommen aus: Steiner/Steiner (2006a)
15 Wiener Arbeiterkammer, Sozial- und Wirtschaftsstatistik aktuell, Ausgabe 08/2012
16 Allgemeiner Einkommensbericht des Österreichischen Rechnungshofes 2010, S.95.
17 EC 2006:13.
18 Niederberger/Lentner (2010), S.11.

1.3 Maßnahmen in Österreich

Österreich gehört zu den Ländern Europas mit den niedrigsten Schulabbruchsraten. Trotzdem besteht Handlungsbedarf, da die Erfahrungen zeigen, dass Länder, die nicht aktiv an der Senkung der Abbruchsquoten arbeiten, zurückfallen. Die aktuellen Herausforderungen sind

1. die großen Unterschiede in der Abbruchsgefährdung zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen in Österreich und damit die Gefahr einer weiteren Segregation,
2. die massiv schlechteren Chancen von Schulabbrecher/innen auf dem Arbeitsmarkt,
3. die hohen Folgekosten (messbar direkt durch später anfallende Sozialleistungen und indirekt durch reduziertes Wirtschaftswachstum),

die aktives Handeln fordern.

Aus diesen Gründen gibt es in Österreich eine Reihe von Initiativen, um die Rate der frühen Schulabbrecher/innen zu reduzieren. Einerseits gibt es allgemeine Maßnahmen des Unterrichtsministeriums zur Sicherung der Schulqualität (SQA und QIBB) und der Verbesserung der Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens, andererseits wurden gezielte Maßnahmen wie das bundesweite Jugendcoaching und das in einigen Bundesländern implementierte Lehrlingscoaching eingeführt. Innerhalb der letzten Jahre wurden weiters verschiedene Forschungsprojekte und Studien in Auftrag gegeben, die das Thema in all seinen unterschiedlichen Ausformungen beleuchten und analysieren. Diese Studien bilden den roten Faden dieser Handreichung und stellen die Wissensbasis zum Thema Schul- und Ausbildungsabbruch in Österreich dar.

Nachfolgend finden Sie eine Zusammenfassung der aktuellen Qualitäts- und Strukturmaßnahmen im Schulsystem sowie einen Überblick über einschlägige Studien der letzten Jahre und deren Empfehlungen.

Studien und Untersuchungen zum Thema Dropout

Studie „Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen“ (2006)
Diese Studie wurde 2006 im Auftrag des damaligen Unterrichtsministeriums von Helga Kittl-Satran durchgeführt und untersucht das Ausmaß von Schulabsentismus in Österreich, seine Ursachen und Auswirkungen. Das komplexe Thema wird sowohl auf der Makroebene als auch der Meso- und Mikroebene ausführlich beschrieben und analysiert und macht durch viele persönliche Aussagen von Schulabbrecher/innen betroffen.

Auftragsstudie „Die österreichische Dropoutstrategie“(2007)
2007 veröffentlichte das IHS die Studie „Dropoutstrategie - Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung“. Sie wurde unter der Leitung von Mario Steiner im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur durchgeführt. Steiner liefert Zahlen und Fakten zur Ausgangssituation der Dropouts in Österreich und gibt einen Überblick über die unterschiedlichsten Interventionsmaßnahmen im In- und Ausland. Ausgehend von diesen Forschungsergebnissen stellt Steiner an das Ende seiner Studie eine Dropoutstrategie, die eine Reihe von Vorschlägen und konkreten Handlungsanweisungen enthält.

Die fünf Kernelemente der österreichischen Dropoutstrategie sind:

1. Reformen des Erstausbildungssystems

2. Berufsorientierung

3. Dropoutmeldesystem & Case-Management

4. Niederschwellige Reintegrationsmaßnahmen

5. Strategiegeleitete Koordination und Kooperation der Akteure

http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/2011/02/DO-Strategie-Endbericht.pdf

Studie „Quo Vadis Bildung?“(2010)

In dieser empirischen Studie aus dem Jahr 2010 untersucht Erna Nairz-Wirth im Auftrag der Arbeiterkammer den Habitus von Early School Leavers. Nairz-Wirth beforscht die Ursachen von Schulabbruch, indem sie die persönliche Sicht von Betroffenen analysiert. Anhand der Forschungsergebnisse entwirft sie eine Typologie von Risikopersonen. Sie empfiehlt, Strukturen zur individuellen Betreuung von Dropouts zu schaffen, da diese Gruppe dermaßen heterogen sei, dass allgemeine Interventionsprogramme nicht geeignet wären, auf die individuellen Lagen der Betroffenen einzugehen.

http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d125/StudieQuoVadisBildung2010.pdf

Studie „Junge Menschen ohne (Berufs-) Ausbildung“(2010)

Die AK Oberösterreich führte 2010 eine Studie zum Thema „Junge Menschen ohne (Berufs-) Ausbildung“ durch. Diese Studie beleuchtet die Situation von jungen Menschen, die die Schule abgebrochen haben. Basierend auf einer eingehenden Analyse wird betont, dass die Optimierung von Beratungs- und Informationsangeboten sowie strukturelle Reformen den Schlüssel zur Senkung der Dropout-Raten darstellten. Am Schluss werden folgende konkrete Handlungsansätze zusammengefasst:

1. Abbau der Bildungsbarrieren im Schulsystem selbst. Für Chancengleichheit muss es gelingen, die notwendige Gleichheit zwischen den sozialen Gruppen herzustellen.

2. Ausbau der schulischen Autonomie und Investitionen in Schulen mit schwierigeren Ausgangsbedingungen. Schulische Autonomie ermöglicht eine bessere Anpassung an die örtlichen Gegebenheiten und erhöht das Leistungsniveau, von dem auch leistungsschwächere Schüler/innen profitieren.

3. Verstärkung des Fokus auf die Basiskompetenzen Mathematik und Sprachen, um den auch von PISA bekannten Anteil an Risikoschüler/innen zu senken.

4. Ausbau der außerschulischen Fördermaßnahmen für Migrant/innen zur Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen und der Schulleistungen, insbesondere für jene der 1. Generation.

http://m.arbeiterkammer.com/bilder/d132/Studie_BildungsferneJugendliche_2010.pdf

Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch (2012)

Diese Handlungsempfehlungen sind der Endbericht von Erna Nairz-Wirth et al. im Auftrag der Stadt Wien. Basierend auf einer umfangreichen Analyse von Good Practice-Modellen in Europa und den Vereinigten Staaten gibt Nairz-Wirth Handlungsempfehlungen, die an Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Eltern gerichtet sind. Übersichtlich und gut strukturiert stellt sie an den Anfang jeden Kapitels Hintergrundinformationen, um im Anschluss klar ausformulierte lösungsorientierte Anregungen zu geben.

Die Handlungsempfehlungen thematisieren z.B. Frühindikatoren von Schulabbruch, Regeln, Maßnahmen und Verantwortungen, Vorschläge zur Unterrichtsplanung, Schul- und Klassenklima sowie soziales Verhalten, Fördermaßnahmen, Vernetzung mit der Schulumgebung.

Für die Umsetzung der aufgelisteten Empfehlungen schlägt Nairz-Wirth vier Prinzipien vor:

1. Aus der Routine auftauchen und den Blick hin zum Jugendlichen richten

2. Sicherheit, Respekt und Vertrauen schaffen

3. Beziehungen positiv gestalten

4. Perspektiven erweitern

www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen

Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch (2012)

Ausgehend von den Fragen

- Welche Kompetenzen benötigen Lehrer/innen, um mit Risikoschüler/innen erfolgreich zu arbeiten?
- Unter welchen Bedingungen begünstigt die ‚normale‘ Lehrpraxis diese spezifische Kompetenzentwicklung?
- Welche fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Kenntnisse sind für diese spezifische Lehrerinnenarbeit geeignet?
- Welche neuen Formen der Kooperation und Arbeitsteilung sind erforderlich und wie sollen Lehrer/innen auf diese neuen Formen vorbereitet werden?

legt Nairz-Wirth eine Untersuchung vor, die als Grundlage für die Einbettung der ESL Thematik in die Lehrer/innenausbildung dienen kann.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23695/nairzwirth_forschungsbericht.pdf

Maßnahmen im Auftrag des BMUKK

Strategie des BMUKK zur Verhinderung von (Aus-)Bildungsabbruch

Aufbauend auf den Ergebnissen der oben genannten Forschungsprojekte setzt das österreichische Unterrichtsministerium eine Reihe von Initiativen, die sich direkt und indirekt auf eine Erhöhung der Behaltequote auswirken sollen. Die nationale Strategie zur Senkung des Schul- und Ausbildungsabbruchs, die auf den Säulen Prävention, Intervention und Kompensation beruht, setzt Maßnahmen auf der Steuerungsebene (Schulsystem), auf der Organisationsebene (Schule) sowie personenbezogene Maßnahme (Schüler/innen). Zielsetzungen der nationalen Strategie sind die Vermeidung von Bildungsarmut, die Optimierung von Bildungswegen und die Hebung der Bildungsabschlüsse.

Strategie zur Verhinderung von (Aus-)Bildungsabbruch

Bildungsarmut vermeiden – Bildungswege optimieren – Bildungsabschlüsse heben

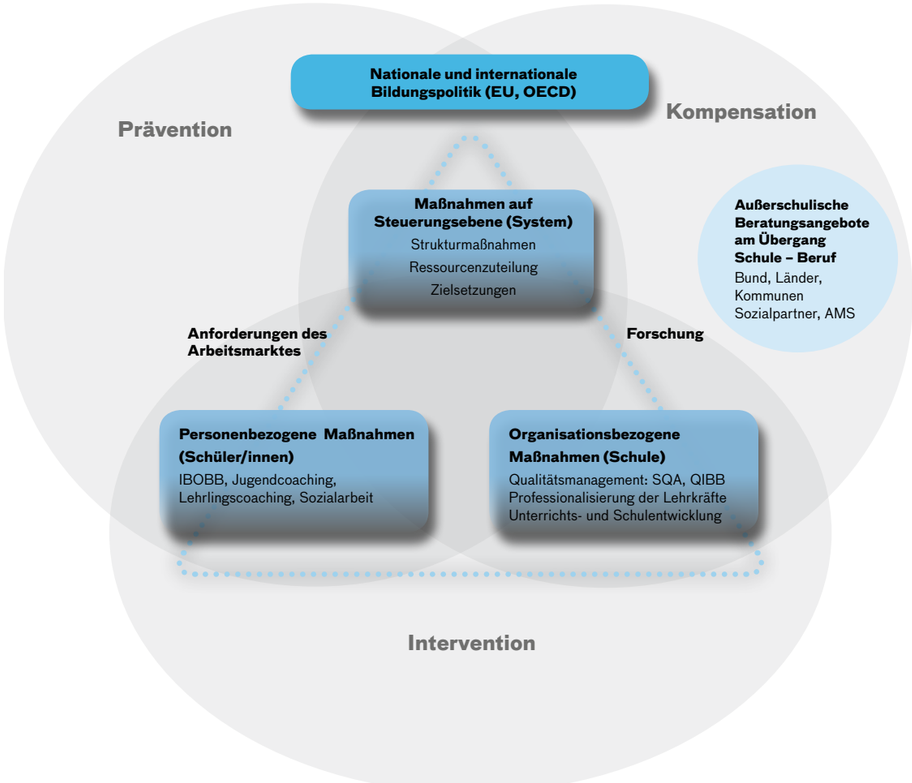


Abbildung 5: Strategischer Ansatz des BMUKK zur Verhinderung von (Aus-) Bildungsabbruch

Allgemeine (strukturelle/pädagogische) Maßnahmen des BMUKK zielen auf:

- die Individualisierung der Lernens und Lehrens, vor allem in der Neuen Mittelschule und im Rahmen des Kurssystems der Oberstufe (AHS, BHS)
- den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung
- Sprach(en)förderung (Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache) sowie Projekte zur Verbesserung der Literacy
- Qualitätsinitiativen SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QIBB (Qualitätsinitiative BerufsBildung): Erstellung von schulstandortspezifischen Entwicklungsplänen, die sich z.B. das Ziel der Senkung der Schulabbrecherquote setzen können
- neues Aufgabenprofil für die Schulaufsicht sowie Stärkung der Schulleiterprofile
- standortspezifische Förderkonzepte und Frühwarnsysteme
- qualitätssichernde Maßnahmen im Bereich IBOBB (Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf) – Rundschreiben 17/2012 (Standortspezifisches Umsetzungskonzept, breite Umsetzung der Maßnahmen, Koordination von IBOBB-Maßnahmen, …)
- Gewaltpräventionsprogramme, z.B.„Die weiße Feder“
- Einführung und Überprüfung der Bildungsstandards
- Kompetenzorientierte Reifeprüfung für AHS und BHS
- Reduktion der Klassenwiederholungen durch das Kurssystem auf der Oberstufe

Spezielle Maßnahmen, die das Unterrichtsministerium setzt bzw. unterstützt:

- Intervention durch Beratung für abbruchsgefährdete Schüler/innen durch Beratungs-/ Betreuungslehrer/innen, Psychagog/innen und auch Schulpsycholog/innen
- Pilotprojekte der Schulsozialarbeit mit dem Schwerpunkt der Bekämpfung von Schulabsentismus
- Aktive Unterstützung der Maßnahme Jugendcoaching des Bundessozialamtes durch Koordination des Jugendcoachings am Schulstandort durch die Schulleitung bzw. durch eine schulinterne Koordinationsperson sowie Identifizierung der abbruchsgefährdeten Schüler/innen durch die Klassenvorstände – ab Jänner 2013 österreichweit
- Schärfung der Beratungsprofile der beratenden Professionen inner- und außerhalb der Schule (Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen, Beratungslehrer/innen, Bildungs- und Schülerberater/innen, …) angesichts der Einführung des Jugendcoachings
- ESF-Projekte, z.B. „Verminderung der Dropout-Rate in der 9. Schulstufe“ an berufsbildenden mittleren Schulen
- Kompensatorische Maßnahmen im Bereich der Initiative Erwachsenenbildung (Basisbildung, Nachholen des Pflichtschulabschlusses)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20732/schulreformenbb2011.pdf

QIBB: QualitätsInitiative BerufsBildung

QIBB nennt sich die Strategie der Sektion Berufsbildung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zur Einführung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems im österreichischen berufsbildenden Schulwesen. Im Zentrum stehen die systematische Sicherung und Weiterentwicklung sowohl der Unterrichtsqualität, als auch der Qualität der Verwaltungsleistungen.

Nähere Ausführungen zu QIBB und deren Umsetzung finden Sie im **Kapitel 3.2** QIBB und der Qualitätsregelkreis

SQA: Schulqualität Allgemeinbildung

Ziel dieser Qualitätsinitiative in der Allgemeinbildung ist es, die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung und Kompetenzorientierung voranzutreiben. Die Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) sieht die Einrichtung eines pädagogischen Qualitätsmanagementsystems für das gesamte allgemeinbildende Schulwesen in Österreich vor. Die SQA-Qualitätsbereiche Schule & Unterricht beziehen sich auf die Bereiche:

- **Lehren und Lernen**
- **Lebensraum Klasse und Schule**
- **Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen**
- **Schulmanagement**
- **Professionalität und Personalentwicklung**

Jede allgemein bildende Schule erarbeitet anhand von zwei Schwerpunktthemen Entwicklungspläne, für deren Durchführung und Evaluation sie selbst verantwortlich ist. Entsprechend diesen Entwicklungsplänen werden vom Ministerium die notwendigen Ressourcen (Fortbildungsmaßnahmen, Budget, Prozessbegleitung) zur Verfügung gestellt. Alle Komponenten der SQA zielen letztlich darauf ab, Qualität und Ergebnisse der Lern- & Lehrprozesse an Schulen sicherzustellen und weiterzuentwickeln.

Österreichweite Einführung des Jugendcoachings

Schüler/innen ab dem individuellen neunten Schulbesuchsjahr erhalten im Rahmen der Maßnahme „Jugendcoaching“ die Möglichkeit, von professionell ausgebildeten Jugendcoaches (Sozialarbeiter/innen oder Psycholog/innen) beraten und über eine längere Zeit hinweg begleitet werden. Erfahren Sie mehr über das Jugendcoaching im **Kapitel 2.5** Schulinterne und externe Unterstützungssysteme.

http://www.neba.at/jugendcoaching

Weiterführende Links:

Seite des Unterrichtsministeriums:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch.xml

1.4 Erklärungsmodelle zum Phänomen Schulabbruch

Schulabbruch ist ein komplexer und multifaktorieller Prozess, der bereits in frühen Bildungsphasen seinen Anfang nehmen kann. Expert/innen haben in Bezug auf Schul- und Ausbildungsabbruch verschiedene Risikofaktoren identifiziert, die meistens in Kombination auftreten. Diese Faktoren beziehen sich einerseits auf den/die Schüler/in selbst bzw. auf die Familie, andererseits auf die Rolle der Schule, der Peers sowie auf das sozialräumliche Umfeld, in dem der/die Jugendliche lebt. Aufgrund des komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren ist es schwierig, einen einheitlichen „Schulabbrecher-Typus“ festzumachen. Das Gegenteil ist der Fall: Die Gruppe der frühzeitigen Schulabbrecher/innen ist äußerst heterogen und reicht vom Jugendlichen mit fehlendem Hauptschulabschluss, über Lehrstellenabbrecher/innen bis zum Dropout unmittelbar vor der Matura.

Umso wichtiger ist es für Lehrerinnen und Lehrer, die Zeichen für drohenden Schulabbruch zu erkennen, damit rechtzeitig gegengesteuert werden kann.

Lesen Sie mehr unter **Kapitel 1.4:** Einflussfaktoren für frühzeitigen Schulabbruch und **Kapitel 2.2:** Werkzeuge zur Früherkennung von drohendem Schulabbruch.

Gründe für Schulabbruch

Die vorliegenden Studien aus dem europäischen und angloamerikanischen Raum decken sich größtenteils in der Aussage, dass der von Dropouts am häufigsten genannte Grund, die Schule abzubrechen, die Schule selbst ist. Länger andauernde schulische Misserfolge, fehlende Lernmotivation und mangelhafte Identifikation mit den Leistungsanforderungen werden an erster Stelle genannt, gefolgt von familiären Gründen und dem Vorhaben, eigenes Geld zu verdienen. Dass von den Schulabbrecher/innen die Schule als Hauptgrund für die Entscheidung der Beendigung eines bestimmten Bildungsweges genannt wird, darf aber nicht darüber hinweg täuschen, wie vielfältig die Einflussfaktoren tatsächlich sind. Wird die Schule oder das Schulsystem als „Schuldiger“ vom Jugendlichen abgestempelt, fällt eine Rückkehr umso schwerer. Mangelnde Unterstützung der Schüler/innen ist häufig einer der wesentlichen Faktoren für den Ausbildungsabbruch, vor allem bei persönlichen (Entwicklungs-) Krisen und/oder schulischen oder psychosozialen Problemen.

„Idealtypisch lässt sich die Entwicklungsgeschichte eines/einer Jugendlichen mit einem oder mehreren Risikofaktoren hin zu einem frühen Bildungsabbrecher bzw. einer frühen -abbrecherin so skizzieren: Herkunft der SchülerInnen aus einem bildungsfernen, sozioökonomisch benachteiligten und wenig unterstützendem familialen Hintergrund. Ein anfänglicher schulischer Misserfolg und/oder Konflikte mit Lehrkräften führen zu einer schulaversiven Haltung vom Schulschwänzen bis hin zu Schulabsentismus. Diese Entwicklung wird oftmals durch eine kontrollfreie außerschulische Situation verstärkt, in der die eigene Peergruppe eine wichtige Bedeutung hat. Nach einer Phase des Fernbleibens und dementsprechenden Leistungsbeurteilungen scheidet der/die SchülerIn freiwillig aus oder wird von der Institution Schule zum Verlassen gebracht.“ [19]

Erklärungsmodelle zu frühzeitigem Schulabbruch

Um den Prozess des inneren Abwendens von der Schule vor dem endgültigen Abbruch zu erklären, werden in der Literatur vor allem zwei Modelle herangezogen. Das eine Modell stellt die negativen Auswirkungen von schulischem Versagen auf den Selbstwert, das andere die Identifikation der Schüler/innen mit ihrer Schule in den Mittelpunkt:

Im „**Frustration-Selbstwert-Modell**“ beginnt der Prozess damit, dass der/die Schüler/in keinen ‚gefühlten‘ Erfolg in der Schule hat. Das führt zu Frustration, die das Selbstbewusstsein beeinträchtigen kann. Dies wiederum hat den Effekt, dass der/die Schüler/in die Schule zurückweist und mit Störverhalten und Rückzug von der Schule sein/ihr Selbstbewusstsein schützt. Die Lehrenden und die Schule selbst bemühen sich hauptsächlich, das Verhalten des/der Schüler/in zu kontrollieren, nicht aber die weitere Ausbildung zu unterstützen. So fällt der/die Schüler/in weiter und weiter zurück. Das Ergebnis kann sein, dass der/die Schüler/in sich vollständig von der Schule zurückzieht und die Schule abbricht. Das geringe Selbstbewusstsein des/der Schüler/in wird hier als zentraler Faktor des Schulabbruchprozesses betrachtet.[20]

Das „**Partizipation-Identifikation-Modell**“ geht davon aus, dass Schüler/innen, die in- und außerhalb des Unterrichts aktiv am Schulalltag teilnehmen, wahrscheinlich erfolgreicher in der Schule sein werden. Gute Leistungen und aktive soziale Einbindung resultieren in allmählicher Identifikation des Schülers/der Schülerin mit der Schule. Die Schüler/innen entwickeln ein Gefühl der Zugehörigkeit und bauen eine Beziehung zu ihrer Schule auf, sie finden es wichtig, schulische Ziele zu erreichen. Andererseits wird angenommen, dass Schüler/innen, die nicht aktiv am akademischen und sozialen Schulalltag teilnehmen, mit größerer Wahrscheinlichkeit in der Schule versagen, was zu allmählicher Entfremdung und Abkopplung von der Schule führt.[21]

Beide Ansätze betonen, welch großen Einfluss die schulische Leistung auf das Selbstwertgefühl einer Person hat. Aber auch die Identifikation eines Schülers/einer Schülerin mit der eigenen Schule dürfte sich demnach wesentlich auf die schulische Leistung auswirken. Es ist daher wichtig, nicht nur die Leistung und Arbeitshaltung der Schüler/innen zu beobachten, sondern auch besonderes Augenmerk auf ihre soziale Integration in der Schule zu legen.

Wie können Lehrer/innen diese beiden Erklärungsmodelle nützen, um Strategien zur Erhöhung der Behaltequote unserer Schulen zu entwickeln? Lesen Sie mehr unter **Kapitel 2.4**: Werkzeuge, Methoden von Lehrer/innen und Bildungsberater/innen, um gefährdete Schüler und Schülerinnen zu unterstützen.

Einflussfaktoren auf frühzeitigen Schulabbruch

Um die vielfältigen Einflussfaktoren überblicken und ordnen zu können, wurden je nach Fokus verschiedene Modelle entwickelt. Jedes dieser Modelle stellt den Versuch dar, die komplexe Situation darzustellen, wobei keines den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Hier soll das Modell von Makro-, Meso- und Mikroebene vorgestellt werden.

Einflussfaktoren auf der Makro- Meso- und Mikroebene

Das Modell der drei Ebenen veranschaulicht die Einflussbereiche Gesellschaft, Umfeld und Individuum und spezifiziert die Ansatzpunkte für allfällige Interventionen. Dem systemischen Ansatz folgend ordnen wir die Einflussfaktoren jener Ebene zu, in deren Wirkungsbereich sie sich befinden. Während Veränderungen auf der Makroebene von politischen Entscheidungen und demografischen und gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig sind, können Meso- und Mikroebene durch entsprechende Interventionen innerhalb des Schulbereichs beeinflusst werden. Hier finden Sie einen Überblick über die drei zentralen Dimensionen dieses Modells:

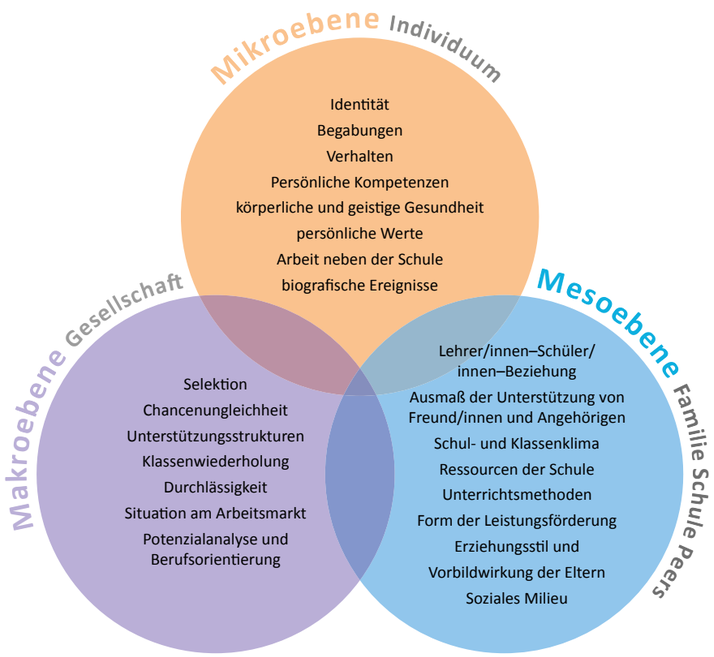


Abbildung 6: Einflussfaktoren auf der Makro- Meso- und Mikroebene

Einflussfaktoren auf der Makroebene

Situation am Arbeitsmarkt

Europa kämpft derzeit mit einer durchschnittlichen Jugendarbeitslosigkeitsrate von über 20 Prozent. Obwohl die Situation in Österreich mit 8,5 Prozent noch wesentlich besser ist, werden seit der Wirtschaftskrise auf dem Arbeitsmarkt vor allem die jüngsten Mitarbeiter/innen entlassen. Die Lehrstellenlücke von über 2.000 Stellen könnte sich ebenfalls negativ auf die Bildungskarriere von jungen Menschen auswirken.[22]

Chancenungleichheit von Schüler/innen aus sozial schwachen Familien

Schüler/innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben im Durchschnitt weniger Unterstützung in finanzieller Hinsicht, bezüglich der Lernunterstützung sowie der Bildungs- und Berufsorientierung als ihre Altersgenossen aus sozial besser gestellten Familien zu erwarten. Schüler/innen aus Familien, die finanziell schlecht abgesichert sind, sind daher eher abbruchsgefährdet als ihre materiell abgesicherten Altersgenoss/innen.

Frühe Selektion im Schulsystem

In Österreich entscheidet sich innerhalb der ersten vier Schuljahre, ob die Kinder ihren Bildungsweg in einer Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule oder in einem Gymnasium fortsetzen. Laut PISA-Studie wird das Leistungsniveau schwächerer Schüler/innengruppen durch früh selektierende Schulsysteme negativ beeinflusst, da diese anstelle von spezieller Förderung tendenziell in weniger anspruchsvolle Schulformen überstellt würden.[23]

Potenzialanalyse und Berufsorientierung

Schulkarrieren scheitern auch immer wieder daran, dass Schüler/innen keine beruflichen Ziele haben oder sich herausstellt, dass sie die falsche Ausbildung gewählt haben. Bereits seit vielen Jahren konzentrieren sich viele Lehrlinge auf nur wenige Lehrberufe. 55,7% der weiblichen Lehrlinge teilten sich 2011 auf nur 5 Lehrberufe auf (Einzelhandel, Bürokauffrau, Friseurin, Restaurantfachfrau, Köchin) und 45,8% der Burschen konzentrierten sich auf die 5 Lehrberufe Metalltechnik, Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Installations- und Gebäudetechnik und Einzelhandel, obwohl es in Österreich insgesamt 252 Lehrberufe gibt.

Durchlässigkeit des Schulsystems

Wenn Schüler/innen erkennen, dass sie die falsche Ausbildung gewählt haben, bzw. absehbar ist, dass sie ihr Ausbildungsziel in der derzeitigen Schulform nicht erreichen werden, ist es oft schwierig für sie, in eine andere Ausbildungsform zu wechseln. Modelle wie z.B. die Berufsreifeprüfung schaffen hier Abhilfe, wichtig ist jedoch, die Beratungsangebote so früh wie möglich zu setzen und an den jeweiligen Schnittstellen Orientierung anzubieten.

Unterstützungsstrukturen an den Schulen

Schüler/innen, die persönliche und/oder schulische Probleme haben, brauchen in dieser Situation individuelle Unterstützung, damit die schulische Leistung nicht (noch mehr) abfällt. Zunehmend wird dieser Bedarf in Österreich durch Schulsozialarbeit, Schüler- und Bildungsberater/innen sowie durch das Jugendcoaching abgedeckt. Als wichtig erweist sich hier aber die interdisziplinäre Zusammenarbeit, um die Einzelfallberatung bzw. das Case-Management zu optimieren. Schulinterne und -externe Beratungssysteme müssen also miteinander kooperieren und ineinandergreifen, um fallspezifisch effiziente Angebote setzen zu können.

Klassenwiederholung

Die Klassenwiederholung zählt zu den wichtigsten Einflussfaktoren für Schulverweigerung. Ca. 80% der Schulabbrecher/innen haben mindestens einmal eine Klasse wiederholt.[24] Laut PISA (2003) wurden Indizien dafür gefunden, dass die Wiederholung von Schulklassen zu einer Erhöhung der Abbruchsquote beiträgt und zu einem insgesamt niedrigeren Leistungsniveau führt. Bemühungen, die Klassenwiederholungen auf der Sekundarstufe II zu reduzieren, fruchten zunehmend durch die Einführung des modularen Kurssystems. Damit können einzelne negative Jahresabschlüsse kompensiert bzw. zeitgerecht ausgebessert werden.

Einflussfaktoren auf der Mesoebene

Lebensraum Schule

Einen sehr wichtigen Einflussfaktor stellt die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung dar. In den meisten Studien zum Thema Schulabbruch wird die Wichtigkeit der Lehrer/innen als Bezugspersonen betont. Offenbar ist es den jungen Menschen wichtig, die Lehrer/innen nicht nur in deren Rolle als Wissensvermittler, sondern diese auch als soziale Ressourcen nutzen zu können. Umgekehrt spielt die Haltung der Lehrenden eine zentrale Rolle in Bezug auf erfolgreiche Bildungswege. Zeigen Lehrende Interesse an den Jugendlichen selbst, ihren Entwicklungs- und Lernproblemen sowie ihren Zukunftsperspektiven und aktivieren die Selbstverantwortung der Schüler/innen, so werden unüberlegte Abbrüche oder Fehlentscheidungen häufiger vermieden.

Die Qualität des Schul- und Klassenklimas beeinflusst ebenso die soziale Einbindung, die Leistungsbereitschaft sowie den Umgang des jungen Menschen mit Misserfolgen und persönlichen Schwächen. Schul- und Klassenklima hängen wiederum eng mit Kommunikations- und Partizipationsstrukturen, mit gegenseitigem Respekt und sozialer Verantwortung aller zusammen. Eine zentrale Rolle spielt hier die Schulleitung, von deren Führungsqualitäten das Klima und die Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrenden, aber auch die Schulkultur als Ganzes positiv beeinflusst werden. Die lebensnahe Gestaltung des Unterrichtes und individualisierende Lehr- und Lernsettings zeigen sich hier als bedeutsam. Unterrichtsmethoden beeinflussen nicht nur die Behaltensleistung positiv, sondern auch die Motivation der Schüler/innen.

Lesen Sie mehr im **Kapitel 2.1** Prävention.

Die Ressourcen der Schule, wie zum Beispiel die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte, die Zahl der Schüler/innen pro Lehrer/in, die Beschaffenheit der Räumlichkeiten und die Zeitkontingente des Lehrpersonals für Elternarbeit und andere administrative Tätigkeiten werden in den meisten Studien als wesentlicher Einflussfaktor erwähnt.

Immer wieder diskutiert wird die Form der Förderungsmöglichkeiten. Während Leistungstests für gute Schüler und Schülerinnen eher motivierend wirken können, besteht bei der Einstufung nach Leistungen die Gefahr, leistungsschwache Schüler/innen zu entmutigen und deren Selbstwert auf Dauer zu schädigen (Frustration-Selbstwert-Modell). Positive Zuschreibungen und hohe Leistungserwartungen seitens der Lehrenden stellen jedoch wichtige Faktoren da, die gerade nicht so leistungsstarke Schüler/innen dringend brauchen, um Erfolge beim Lernen zu verbuchen und die Bildungsmotivation aufrechtzuerhalten.

Familie

Das Interesse der Familie an schulischen Belangen, ihre Unterstützung bei schulischen Herausforderungen, die elterliche Kontrolle sowie der Umgang der Familie mit Problemen (Umbrüche, Konflikte, Misserfolge, etc.) beeinflussen maßgeblich die schulischen Erfolge der Kinder. Wie sicher und geborgen wachsen Jugendliche auf, welche Unterstützung können sie bei Problemen erwarten?

Psychische Probleme, chronische Krankheiten, Delinquenz, Drogen, finanzielle Schwierigkeiten, Armut, andauernde Arbeitslosigkeit oder Alkoholismus der Eltern sind Faktoren, die sich negativ auf die Sicherheit und Geborgenheit im Elternhaus auswirken. Aber auch das Erziehungsverhalten der Eltern hat einen Einfluss darauf, ob sich Jugendliche von der Schule abwenden oder nicht: Neben wenig emotionaler Wärme, einer geringen Aufmerksamkeit auf kindliche Bedürfnisse, mangelhaften Kontrollverhalten, einer unzureichenden Unterstützung in schulischen Belangen, mangelnder Erziehungskompetenz der Eltern, und natürlich häuslicher Gewalt können auch schlechte Erfahrungen mit der Schule in den Elternbiografien einen negativen Einfluss auf Selbstwert und Selbstzuschreibungen der Schüler/innen und deren Identifikation mit der Schule haben. Ebenso können sich schulaversive Verhaltensmuster älterer Geschwister negativ auf die Einstellungen ihrer jüngeren Geschwister auswirken. Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto qualifizierter ist der angestrebte oder erreichte Abschluss der Jugendlichen.[25] Die Bildungsaspiration und ein entsprechender Lern-Habitus werden also durch die entsprechende bildungsbewusste Haltung der Familie positiv beeinflusst. Andererseits stärkt die Ermöglichung von Partizipation der Eltern an schulischen Aktivitäten deren Bildungsaspiration.

Umbrüche in der Familienkonstellation (alleinerziehende Elternteile, Trennungen oder Tod eines Elternteils) sind ebenfalls mächtige Einflussfaktoren auf der familiären Ebene.

Peers

Es wurde nachgewiesen, dass vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche signifikant häufiger ähnlich gesinnte Dropout-Freunde haben als nicht gefährdete Jugendliche. Meist sind Schüler/innen, die Probleme haben, schlechter in die Klassengemeinschaft integriert und sind infolgedessen auch kaum in schulische soziale Netzwerke eingebunden. Für ansonsten isolierte oder kaum in soziale Gruppen eingebundene Schüler/innen kann etwa Schulschwänzen zu einer identitätsstiftenden Gemeinsamkeit werden.[26] In einem problematischen Umfeld können Peergroups Jugendliche zu gewalttätigen Handlungen, Drogenkonsum und Risikoverhalten veranlassen und über Aufnahmerituale, Mutproben und Erpressungen einen schädigenden Einfluss besonders auf identitätsschwache Jugendliche ausüben.[27] Dadurch kommt ein Teufelskreis in Gang, in dem destruktives Verhalten unter den Jugendlichen verstärkt wird und an dessen Ende oft Kriminalität und völlige soziale Ausgrenzung stehen. Schulisches Engagement und der Wille, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen, haben in diesem Umfeld in den seltensten Fällen genügend Platz und Raum.

Einflussfaktoren auf der Mikroebene

In den Bereich der Mikroebene gehören alle Einflussfaktoren, die sich auf die Person oder die Persönlichkeit der jeweiligen Schüler/innen beziehen. Dazu gehören psychophysische und mentale bzw. kognitive Merkmale einer Person, ihre Begabungen, Potentiale, aber auch die persönlichen Kompetenzen, und zwar

1. Basiskompetenzen in den Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften,

2. personale und soziale Schlüsselkompetenzen ebenso wie Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz, Durchhaltevermögen, die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und Ziele konsequent zu verfolgen,

3. methodische und praktische Kompetenzen wie Lerntechniken, Selbst- und Zeitmanagement, sowie das soziale Verhalten und die persönlichen Werte.

Aus dem Einflussbereich der Mesoebene wirken wichtige biografische Ereignisse (familiäre Umbrüche, Migrationserfahrung, Umzüge verbunden mit Schulwechsel, Krankheiten, Schwangerschaft, Berufstätigkeit,…) in die Mikroebene hinein.

Die folgende Grafik veranschaulicht das Zusammenspiel der Einflüsse aus den einzelnen Ebenen auf der Individualebene (Quelle: Mario Steiner, 2010)

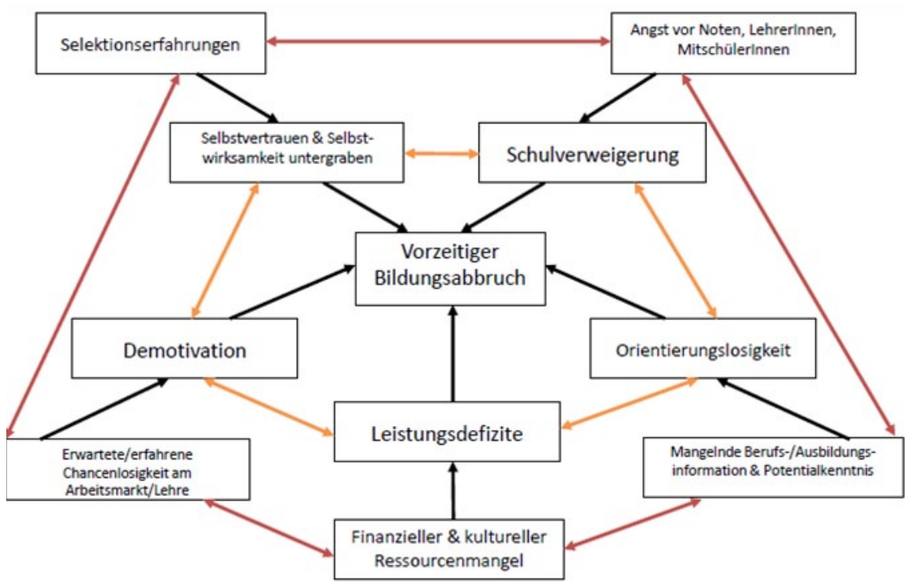


Abbildung 7: Zusammenspiel der Einflüsse aus den einzelnen Ebenen auf der Individualebene.[28]

19 Nairz-Wirth(2010), S.26.
20 Finn(1989); Griffin (2002); Rumberger (2004)
21 Finn (1989); Griffin,(2002)
22 http://www.bmask.gv.at/site/Arbeit/News/Arbeitsmarktdaten_Oktober_2011
23 vgl. Kritikos,/Ching (2005) S 48f zit. Steiner/ Wagner (2007), S. 18.
24 vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer (2002), S. 154ff. u. S. 156.
25 vgl. Langness et al. (2006), S. 66.
26 vgl. Ellenbogen und Chamberland (1997) oder French und Conrad (2001)
27 Harring/Böhm-Kasper/Rohlfs/Palentien (2010), S. 212ff.
28 Steiner (2010) http://www.jku.at/soz/content/e94921/e99418/e103960/e109166/Prs-Uni-Linz-171210.pdf [18.10.2012]

1.5 Indikatoren zur Früherkennung von drohendem Schulabbruch

Abbruchsgefährdete Jugendliche sind meist mit einer Vielzahl an Problemen konfrontiert. Wie schon in Kapitel 1.4 beschrieben, ist vorzeitiger Schulabbruch meistens kein plötzlich eintretendes Ereignis, sondern viel eher als ein schleichender und sich oft über mehrere Jahre hinziehender Prozess zu verstehen – ein Prozess in Form einer Abwärtsspirale, in dem die vielfältigen Probleme der betreffenden Personen über die Zeit hinweg kumulieren und wie in einem Teufelskreis bereits bestehende Problemlagen durch die Ausbildung von weiteren Problemfeldern noch verschärft werden. Betrachtet man Schulabbruch aus dieser Perspektive und will man effektive Maßnahmen für einen erfolgreichen Verbleib von möglichst vielen Jugendlichen im Schulsystem ergreifen, sollten alle Hinweise auf eine mögliche Gefährdung einer/s Schülers/in ernst genommen werden, um valide Einschätzungen treffen zu können und gegebenenfalls adäquate Unterstützungsmaßnahmen einleiten zu können.

In diesem Kapitel werden wir auf die Indikatoren von frühzeitigem Schulabbruch näher eingehen – den Warnsignalen, die oft vor einem Schulabbruch beobachtet werden können. Wie im vorherigen Kapitel bedienen wir uns des Modells Makro-, Meso- und Mikroebene. Im Unterschied zum Modell oben finden Sie die Indikatoren jener Ebene zugeordnet, in der sie sichtbar werden. Den Indikator Klassenwiederholung haben wir jetzt der Mikroebene zugeordnet, weil er beim Individuum sichtbar wird, obwohl die Gesetzesgrundlage zur Klassenwiederholung, wie oben beschrieben, auf der Makroebene geschaffen wird.

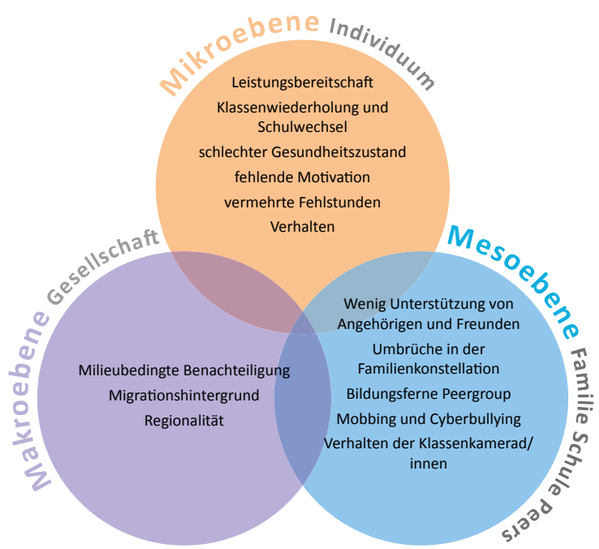


Abbildung 8: Indikatoren auf der Makro- Meso- und Mikroebene

Indikatoren auf der Makroebene

Wie im Kapitel 1.1 ausgeführt wurde, stehen die drei soziodemographischen Merkmale Regionalität, sozioökonomisches Umfeld und Migrationshintergrund in engem Zusammenhang mit Ausbildungs-und Berufslaufbahnen und prägen die Verhaltensmuster und Wertehaltungen sowie die Orientierung der Jugendlichen.

Indikatoren auf der Mesoebene

Wenig Unterstützung von Angehörigen und Freunden

Schüler/innen, deren Eltern wenig Interesse an ihrer Ausbildung zeigen, die wenig elterliche Wärme und Kontrolle erfahren, haben ein größeres Risiko, schlechte Leistungen zu erbringen und sich von der Schule zurückzuziehen, als der Rest ihrer Alterskohorte. Darüber hinaus stellen Geschwister, die die Schule abgebrochen haben, einen Risikofaktor dar.

„Bildungsferne Jugendliche versuchen häufiger ein Problem zuerst selbst zu lösen. Dieser grundsätzlich positive Lösungsansatz ist allerdings bedingt durch eine signifikant geringere soziale Unterstützung, die Bildungsferne erfahren. Signifikant seltener haben sie Menschen, die zu ihnen halten, auch wenn sie Fehler machen. Bildungsferne sind mit ihrer Beziehung zu den Eltern und ihrer Wohnsituation signifikant unzufriedener.“[29]

Die im Zuge der Erstellung der Handreichung befragten Pädagog/innen nannten folgende negative Einflussfaktoren aus dem familiären Umfeld der Schüler/innen:

- Die Pflichten zu Hause halten vom Lernen ab.
- Dysfunktionale Familienverhältnisse (Streit, fehlende Beaufsichtigung,…)
- Krankheit in der Familie
- Die Eltern vermeiden Gespräche mit den Lehrer/innen, weil sie sich fürchten. Diese Ängste beruhen meist auf negativen Schulerfahrungen aus der eigenen Schulzeit.

Andererseits wurden Einflussfaktoren genannt, die vermutlich mit dem soziodemografischen Hintergrund der Familie zu tun haben:

- Die Eltern sind selbst hilflos.
- Die Eltern haben zu hoch gesteckte Ziele für ihre Kinder und erkennen nicht, dass ihre Kinder diese Ziele nicht erreichen können. Kinder aus solchen Familien werden in einen demotivierenden Kreislauf voller Überforderungen gezwungen, aus dem sie kaum aussteigen können.
- Die Eltern können aufgrund der sprachlichen Barriere nicht unterstützen.
- Die restliche Familie arbeitet gegen den Schulbesuch, häufig deswegen, weil sie der Ansicht sind, dass die Jugendlichen Geld verdienen sollen.

Und auch Einflussfaktoren, die mit dem Erziehungsstil zu tun haben, wurden aufgelistet:

- Die Eltern unterstützen das Fehlverhalten ihrer Kinder.
- Die Schüler/innen sind auf sich allein gestellt – sie haben keinerlei Unterstützung, auch nicht außerhalb ihrer Familien.
- Uneinigkeiten bezüglich Zielen zwischen Eltern und ihren Kindern: Eltern haben oft andere Ausbildungsziele für ihre Kinder im Visier und beeinträchtigen so die Förderung und Entfaltung ihrer Kinder.
- Die Eltern nehmen keinen Anteil am schulischen Fortkommen ihrer Kinder und bieten ihnen bei auftretenden Problemen keine Unterstützung an.

Fehlende Unterstützung seitens der Erziehungsberechtigten zeigt sich oft auch in mangelnder Erreichbarkeit dieser für die Lehrer und Lehrer/innen. Lesen Sie im **Kapitel 4** Die Eltern als Bildungspartner, was die Schule unternehmen kann, um Kontakt mit den Eltern herzustellen und zu halten, und im **Kapitel 2.4** Werkzeuge und Methoden zur Unterstützung von gefährdeten Schüler/innen, welche Möglichkeiten es gibt, die fehlende Unterstützung der Familie von Schulseite her zu kompensieren.

Umbrüche in der Familienkonstellation

In Zeiten großer Umbrüche innerhalb der eigenen Familie (Scheidung der Eltern, Umzug, Tod eines engen Familienmitglieds, neue Beziehung der Bezugspersonen, Geburt von Geschwistern oder Halbgeschwistern, Arbeitslosigkeit eines Elternteils,…) durchleben Kinder eine emotional stark beanspruchende Zeit, die sie in ihrer ganzen Persönlichkeit fordert und wenig Platz lässt, sich mit den Anforderungen der Schule adäquat auseinanderzusetzen. Die Reaktionen auf solche enorm belastenden Ereignisse können sehr unterschiedlich ausfallen: Trauer, Angst, Wut, Schuldgefühle, Apathie, außer sich Sein. Wie ein Kind diese Gefühle zum Ausdruck bringt und diese verarbeitet, ist stark von seiner Persönlichkeit abhängig.

Verhalten der Klassenkamerad/innen

Die soziale Integration in die Klassengemeinschaft ist gerade bei Schüler/innen, die Probleme haben, besonders wichtig. Indirekt kann das Verhalten der Klassengemeinschaft als Spiegel für die soziale Integration des betroffenen Schülers/ der betroffenen Schülerin interpretiert werden.

Folgende Verhaltensweisen von Mitschüler/innen können dazu beitragen, dass sich einzelne Schüler/innen von der Schule abzuwenden beginnen.

- Mitschüler/innen finden störendes Verhalten ‚cool‘ und bestärken damit die/den Betreffende/n in ihrem/seinem Verhalten und stacheln ihn/sie zu weiterem störenden Verhalten an.
- Mitschüler/innen etikettieren die Betreffenden, indem sie sie zum Beispiel als „Schulstangler/innen“ ansprechen.
- Klassenkamerad/innen distanzieren sich – der/die Schüler/in hat keine Freund/innen in der Klasse oder ist ganz und gar aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.
- Mitschüler/innen verhöhnen oder mobben bestimmte Schüler/innen.
- Mitschüler/innen reagieren mit Aggressionen und/oder Eifersucht, wenn sich der/die Lehrer/in um eine/n Klassenkamerad/in besonders annimmt.
- Mitschüler/innen zeigen Desinteresse am Schicksal gewisser Klassenkamerad/innen – Es gilt häufig das demotivierende Motto: „SSKM – Selbst schuld, kein Mitleid“.

Lesen Sie, mit welchen Maßnahmen Sie ein positives Klassenklima fördern können in den **Kapiteln 2.1** Prävention und **2.4** Werkzeuge und Methoden zur Unterstützung.

Peergroup [30]

Im Leben von jungen Menschen spielt der Freundeskreis meist eine wesentliche Rolle. Aus diesem Grund kann die Peergroup entsprechend ihrer Haltung gegenüber Schule und Ausbildung einen sehr positiven, aber auch einen sehr negativen Einfluss ausüben. Auf die Peers selbst haben Eltern und Lehrende oft wenig Einfluss, sie können jedoch die Widerstandskraft der Jugendlichen gegenüber Verführungen durch Peers (Schulabsentismus, gegenseitige Demotivation, Suchtmittelkonsum etc.) stärken. Indikatoren für den negativen Einfluss einer Peergroup, die man an den Schüler/innen beobachten kann, sind hauptsächlich Veränderungen im Auftreten (Styling, Kleidung, Aussagen), die auf die Identifikation mit schulabgewandten Personengruppen schließen lassen. Auch das frühe Rauchen (unter 16 Jahren) wurde von Lehrer/innen und Berater/innen als Indikator genannt.

Indikatoren auf der Mikroebene

Im Bereich der Person können biografische Ereignisse, die Leistung sowie das Verhalten als Indikatoren betrachtet werden. Des Weiteren gibt es aber auch Variable wie z.B. die Motivation, die nicht direkt erschlossen werden können, sich aber als ebenso wesentlich für den erfolgreichen Verbleib im Ausbildungssystem herausgestellt haben.

Klassenwiederholung und Schulwechsel

Die Wiederholung einer Klasse stellt laut Expert/innen und den Aussagen von Lehrer/innen und Case Manager/innen einen großen Risikofaktor dar. Dies dürfte vor allem folgende Gründe haben:

- Schüler/innen, die eine Klasse wiederholen müssen, verlieren mit einem Mal wichtige Bezugspersonen, sie fallen aus der für sie gut vertrauten Klassengemeinschaft heraus und müssen ihren Platz in der neuen Klasse erst nach und nach (wieder)finden. In der neuen Klasse bedarf es daher wieder zusätzlichen Engagements dieser Schüler/innen, um anerkannt und angenommen zu werden, um neue Freund/innen zu finden und kein/e Außenseiter/in zu bleiben. Schüler/innen in solchen Situationen verwenden viel Energie und Aufmerksamkeit, um sich in der neuen Umgebung entsprechend etablieren zu können – viele Anstrengungen gehen daher in diese Richtungen und gehen zu Lasten von ihrem schulischen Engagement. Gerade Jugendliche richten ihren Fokus oft auf Gleichaltrige (Peergroup), weil sie unter ihnen Halt und Orientierung finden. Eine große Rolle spielt also die soziale Einbindung in der Klasse in Bezug auf Identifikation und Motivation der Jugendlichen.
- Während der/die Schüler/in meist großen Aufholbedarf in den Fächern hat, die negativ beurteilt worden sind, kann sich in den anderen Fächern Langeweile einstellen, weil der Lernstoff bekannt ist. Teilweise können Widerstände gegen diese Fächer oder die Lehrer/innen entstehen, weil die betroffenen Schüler/innen es als Ungerechtigkeit empfinden, dass sie auch die Fächer wiederholen müssen, in denen sie gute Leistungen erbracht haben.

Umgekehrt kann sich der Einfluss von demotivierten Klassenwiederholer/innen auch negativ auf Schüler/innen der aufnehmenden Klasse auswirken, die selbst gerade ein Motivationstief haben.

Ein Schulwechsel stellt eine ähnliche Herausforderung wie im oberen Punkt beschrieben dar, weil auch hier die betroffenen Schüler/innen in der Situation sind, sich im für sie neuen Klassenverband orientieren und ihren eigenen Platz darin finden zu müssen. Ist der Schulwechsel auch mit einem Wechsel in einen neuen Ausbildungszweig verbunden, so können jene Schüler/innen eventuell auch noch mit schulischen Anforderungen konfrontiert sein, denen sie im alten Schulzweig nicht gerecht werden mussten (Art und Menge der Hausübungen, Art und Umfang des Unterrichts, Umfang des Prüfungsstoffs etc.).

Kommt zum Schulwechsel noch ein Wohnungs- oder Ortswechsel hinzu, so sind betroffene Jugendliche noch zusätzlich gefordert, sich in ihrer neuen Wohnumgebung zurechtzufinden und neue Freundschaften zu schließen.

Mangelhafte Leistung

Für Probleme, die bei Schüler/innen im Zusammenhang mit Lernen auftreten, existiert eine Vielzahl an Begrifflichkeiten: Schulversagen, Schulschwierigkeiten, Lernschwierigkeiten, Lernstörungen, etc. Dieser Umstand weist darauf hin, dass Probleme dieser Art in der Regel vielschichtig sind und vor allen Dingen unterschiedlichste Ursachen haben können.

Durch die sekundäre Symptomatik, die Lernprobleme mit sich ziehen können (Frustration, mangelndes Selbstbewusstsein bis hin zu Depressionen und Verhaltensauffälligkeiten...), kommen noch weitere Schwierigkeiten hinzu, die die Psyche des Kindes/des Jugendlichen und die Gesamtsituation (Familie, Schule,...) stark belasten. Deshalb ist es wichtig, den Fokus auf erwartete oder bereits eingetretene Beeinträchtigungen der Persönlichkeitsentwicklung der betreffenden Schüler/innen zu legen.

Aus diesem Blickwinkel heraus entsteht der pädagogische Auftrag, sich um jene Schüler/innen in besonderer Weise zu bemühen.

Intrapersonelle Gründe für mangelnde Leistungen

» **ADHS** [31]

Das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom beschreibt ein markant unaufmerksames und impulsives Verhalten, das nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Jugendlichen und Erwachsenen auftreten kann. Um ADHS diagnostizieren zu können, müssen diese Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum (zumindest 6 Monate) in mehreren Lebensbereichen auftreten. Die Diagnose muss jedoch von Ärtzt/innen oder Psycholog/innen gestellt werden.0

» **ADS** [32]

Man spricht von einem Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom, wenn man ein ausgeprägt unaufmerksames Verhalten über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Lebensbereichen der betreffenden Kinder und Jugendlichen feststellen kann. Anders als bei ADHS ist ADS nicht zwangsläufig durch hyperaktives Verhalten begleitet, sondern oft ist sogar das Gegenteil der Fall und Kinder fallen eher durch vermehrtes Träumen und unkonzentriertes Verhalten auf.

» **Teilleistungsschwächen** [33]

Unter Teilleistungsschwächen versteht man Leistungsdefizite in begrenzten Teilbereichen wie Rechnen (Dyskalkulie), Lesen und Rechtschreiben (Legasthenie), Sprechen oder der Motorik bei hinreichender Intelligenz, ausreichender Förderung sowie körperlicher und seelischer Gesundheit. Diese Schwächen können die Schulleistungen beeinträchtigen, sodass Betroffene unter Umständen nicht in der Lage sind, ihr Potenzial voll auszuschöpfen. Die Probleme können bis in das Erwachsenenalter anhalten.

» **Konzentrationsschwäche** [34]

Die Fähigkeit, sich auf etwas konzentrieren zu können, unterliegt einem Reifungsprozess, und muss durch Üben gefördert werden, um sich voll entfalten zu können. Liegt eine ständige Konzentrationsschwäche vor, so lässt das Rückschlüsse auf physische oder organische Ursachen zu. Eine partielle Konzentrationsschwäche hingegen kann durch unterschiedliche Gründe bedingt sein: psychische Probleme, Müdigkeit, körperliche Erschöpfung, andere Interessenlage, etc.

» Mangelnde Methodenkompetenz

Mangelnde Lernerfolge können aber auch mit mangelnder Methodenkompetenz der Schüler/innen zusammenhängen. Expert/innen weisen darauf hin, dass Schüler/innen möglichst früh mit adäquaten Lerntechniken vertraut gemacht werden sollen, um ihnen ihrem Lerntyp entsprechend ein geeignetes Methodenrepertoire an die Hand geben zu können.

» Schlechtes Zeitmanagement

Gerade in dicht gedrängten Zeiten ist es wichtig, über ein gutes Zeitmanagement zu verfügen, um einerseits rechtzeitig mit dem Lernen für eine bevorstehende Prüfung oder Schularbeit beginnen und andererseits sich die Lernzeiten effizient einteilen zu können. Aspekte eines hilfreichen Zeitmanagements sind: Selbsteinschätzungsfähigkeit, Fähigkeit Prioritäten zu setzen, adäquate Planung, korrekte Einschätzung des Stoffumfanges und konsequente Umsetzung des Zeitplans.

» Fehlende Motivation

Zum einen kann fehlende Orientierung dazu führen, dass Jugendliche nicht die erforderliche Motivation aufbringen, um in schulischen Belangen erfolgreich sein zu können. Zum anderen können ein geringes akademisches Selbstbewusstsein sowie vorangegangene negative schulische Erfahrungen dazu beitragen, dass Schüler/innen die für einen erfolgreichen Schulbesuch nötige Motivation abhanden kommt. Eine bewährte Möglichkeit, fehlende Motivation bei Schüler/innen zu hinterfragen, ist das „Vier Perspektiven Schema“.

Lesen Sie mehr im **Kapitel 2.4** Werkzeuge und Methoden der Unterstützung.

» Mangelnde Orientierung und falsche Bildungslaufbahnentscheidung

Pädagog/innen und vor allem Case Manager/innen beobachten häufig, dass es einigen Schüler/innen an klaren Zielen fehlt, die sie in und mit ihrer Ausbildung verfolgen können. Jenen Personen fällt es oft schwer, die nötige Motivation aufzubringen, um gerade in Lernfächern erfolgreich bestehen zu können, da ihnen der Sinn und das Ziel, sich für etwas anzustrengen, nicht plausibel erscheinen.

Einige Schüler/innen finden sich im falschen Ausbildungszweig oder in einer für sie nicht passenden Schulform wieder. Gründe für die falsche Schulwahl können emotional-soziale Überlegungen sein – wichtige Freund/innen haben ebenfalls diese Ausbildungsform gewählt – oder die Jugendlichen haben vor Eintritt in einen bestimmten Ausbildungszweig zu wenig Informationen gehabt, um sich intensiv mit den Gegebenheiten und Anforderungen einer bestimmten Schulform auseinander zu setzen. Oft ist auch Druck von Seiten des Elternhauses im Spiel.

Dieser vorangegangene Mangel an Orientierung und Information über die Schule, die sie aktuell besuchen, führt dazu, dass Jugendliche wenig bis gar nicht motiviert sind, in die Schule zu gehen, weil sie nach und nach erkennen, dass ihre Interessen ganz woanders liegen.

» Geringes Bildungsbewusstsein

Geringes Selbstbewusstsein und in diesem Kontext im Speziellen geringes Bildungsbewusstsein gefährden den Erfolg in der Schule. Bei diesem Punkt sprechen Pädagog/innen auch den Zusammenhang zwischen wiederholt vorangegangenen schulischen Misserfolgen und einem daraus resultierenden schwachen akademischen Selbstbewusstsein an (Frustration-Selbstwert-Modell).

» Vorangegangene negative schulische Erfahrung als Motivationshindernis

Negative Erlebnisse, wie zum Beispiel schlechte Beurteilungen und als negativ eingestuftes Verhalten in der Schule, sind starke Risikofaktoren. Schüler/innen, die am Ende der Pflichtschulzeit niedrigere Noten haben, erbringen oft auch in der Oberstufe schlechtere Leistungen als ihre Altersgenoss/innen. Zudem können unverarbeitete schulische Misserfolge das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen von jungen Menschen und somit deren Selbstwirksamkeitserwartung[35] (SWE) nachhaltig schwächen.

Unter SWE versteht man die eigene Erwartung, gewünschte Handlungen erfolgreich und selbstständig ausführen zu können, weil man davon überzeugt ist, die dafür notwendigen Kompetenzen zu haben. SWE spielt eine Schlüsselrolle bei der Motivation, weil sie Einfluss auf die Gefühle hat, mit denen Aufgaben angegangen werden, und somit die Auswahl der Ziele, das Durchhaltevermögen und die Erreichung der Ziele entscheidend beeinflusst.

Indikatoren dafür, dass Schüler/innen eine verminderte Selbstwirksamkeitserwartung haben, können sein:

- Unsicherheit und Ängstlichkeit, wenn Leistungen von ihnen verlangt werden
- Aussagen, wie „das wird wieder nichts“, „das schaffe ich sicher nicht“
- Vermeidung von Herausforderungen aus Angst vor dem Scheitern
- rasches Aufgeben bei Hindernissen, geringes Durchsetzungs- und Durchhaltevermögen

Wesentlich in diesem Zusammenhang ist die Frage, welchen Umständen Erfolg und Misserfolg zugeschrieben wird. In der Psychologie spricht man in diesem Zusammenhang auch von Attributionen. Schreibt eine Person ihren Erfolg eher dem Umstand zu, einfach Glück gehabt zu haben, und führt sie Misserfolg eher auf die Tatsache zurück, dass sie nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügt, so werden ihre Selbstwirksamkeitserwartungen eher negativ beeinflusst und ihre Motivation, ähnliche herausfordernde Situationen beherzt anzugehen, lässt deutlich nach.

Wie Sie als Lehrer/in gefährdete Schüler/innen durch hilfreiche Attributionen unterstützen können, dass diese positive Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen, lesen Sie in **Kapitel 2.4** Werkzeuge und Methoden von Lehrer/innen und Bildungsberater/innen, um gefährdete Schüler/innen zu unterstützen.

» Vermehrte Fehlstunden

Angehäufte Fehlstunden können einerseits dadurch zu Stande kommen, dass eine Person wiederholt krank ist. Pädagog/innen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, bei Schüler/innen, die oft wegen Krankheit nicht den Unterricht besuchen können, verstärkt auf Anzeichen zu achten, die Hinweise dafür liefern können, ob die Symptome psychosomatisch verursacht worden sind (häufiges Bauchweh, Kopfweh) oder aber ob organische oder andere Krankheitsverursacher den häufigen Krankenständen zu Grunde liegen. In beiden Fällen ist die Zusammenarbeit mit dem Schularzt/der Schulärztin indiziert. Sind aber psychosomatische Gründe der Verursacher von häufigem Kranksein bei einem/einer Schüler/in, so sind Pädagog/innen zusätzlich dazu aufgefordert, auf mögliche Auslöser zu achten, die mit dem Schulbesuch des Kindes zusammenhängen (Mobbing, Versagensängste, etc.)

Andererseits können vermehrte Fehlstunden aber auch mit Schulschwänzen zusammenhängen. Da Schulabsentismus in vielen Fällen dazu führt, dass Jugendliche in weiterer Folge gänzlich aus dem Bildungssystem ausscheiden, haben wir dem Thema „Schulabsentismus“ ein eigenes Kapitel gewidmet. Lesen Sie mehr im **Kapitel 1.6.**

Konkret beobachtbares Verhalten, das auf eine mögliche Gefährdung schließen lässt

Woran kann man im Verhalten der Schüler/innen erkennen, dass diese gefährdet sind, die Schule abzubrechen?

Pädagog/innen teilen auffällige Verhaltensweisen von Schüler/innen in zwei Kategorien ein: ***Eher aktiv auffällig*** und ***eher passiv auffällig***

Aktiv/eher auffällig

- Häufiges Zuspätkommen
- Schüler/in stört den Unterricht (z.B. unpassende Kommentare, provokative Sprüche)
- Schüler/in raucht (unter 16)
- allgemeine psychische Auffälligkeiten (Autoaggression, Depression, starke Unruhe,…)
- allgemeine psychosoziale Auffälligkeiten (aggressives Verhalten, Zurückgezogenheit,…)
- Mobbing (von Mitschüler/innen und Lehrer/innen)
- Haltung: „Ich habe nichts mehr zu verlieren“
- Schüler/in zeigt Aggressionen, um aus der Klasse gehen zu dürfen
- Schüler/in beschimpft andere Mitschüler/innen, um Aufmerksamkeit zu bekommen

Auffälliges störendes Verhalten im Unterricht kann laut den Erfahrungen von Pädagog/innen mehrere Ursachen haben. Auf zwei dieser möglichen Ursachen möchten wir besonders hinweisen, weil sie einen direkten Bezug zu drohendem Schulabbruch haben können:

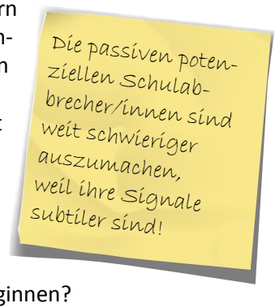
1. Der/Die Schüler/in möchte auf persönliche Probleme aufmerksam machen.
2. Er/Sie hat die Haltung „Es gibt nichts mehr zu verlieren!“

In jedem Fall ist es ratsam, diese Verhaltensweisen als eine (vielleicht nicht ganz gelungene) Art des Jugendlichen, sich seiner relevanten Umwelt mitzuteilen, zu verstehen und gemeinsam mit externen Unterstützungsangeboten rechtzeitig dafür zu sorgen, dass diese Jugendlichen Gehör für das finden, was sie (eigentlich) versuchen, mitzuteilen.

Passiv/eher unauffällig

- Schüler/in döst oder schläft im Unterricht.
- Schüler/in zeigt zusammengesunkene Körperhaltung.
- Schüler/in ist unaufmerksam und träumt vor sich hin.
- Schüler/in „taucht unter“, zieht sich zurück.

Wie kann man diejenigen Schüler/innen, die einfach schüchtern und zurückhaltender sind, von jenen unterscheiden, die gefährdet sind, die Schule vorzeitig abzubrechen, weil sie sich zunehmend von der Schule abzuwenden beginnen? Erfahrene Pädagog/innen verweisen hier auf zwei wesentliche Indikatoren, die eine Abgrenzung der ersterwähnten Gruppe von der zweiten ermöglichen:



Plötzliche oder allmähliche Verhaltensänderungen

Zum einen ist es ratsam, als Lehrer/in auf plötzliche oder allmähliche Verhaltensänderungen bei den Schüler/innen zu achten, weil diese Verhaltensänderungen auf eventuell dahinterliegende (belastende) Gründe rückschließen lassen, die dazu führen, dass Jugendliche beginnen, sich vom Geschehen in der Klasse und in der Schule zurückzuziehen.

Folgende Verhaltensänderungen sollten unter allen Umständen beachtet werden:

- Schüler/innen sind plötzlich im Unterricht viel ruhiger oder verweigern sogar die Mitarbeit, obwohl sie sich früher aktiv ins Unterrichtsgeschehen eingebracht haben.
- Schüler/innen zeigen plötzlich auffälliges Verhalten, obwohl sie zuvor eher unauffällig gewesen sind.
- Ein plötzlicher Rückzug ist beobachtbar, obwohl der/die Schüler/in zuvor gut im Klassenverband integriert gewesen ist – in diesem Zusammenhang dürfen natürlich auch die Absenzen nicht unerwähnt bleiben.

Diese Verhaltensweisen sind oft auch als indirekte „Hilferufe“ zu verstehen, als Versuch, auf die eigenen Schwierigkeiten aufmerksam zu machen.

Vergleich Verhalten in der Klasse mit Freizeitverhalten

Zum anderen ist es auch hilfreich, das Verhalten in der Klasse mit dem Freizeitverhalten der Schüler/innen zu vergleichen:

Wenn Schüler/innen sich in der Pause und in der Freizeit viel lebendiger als im Unterricht verhalten, so könnte das ein Indiz dafür sein, dass sie mit den Anforderungen des Unterrichts überfordert sind und sich deshalb in diesen Situationen zurückzuziehen beginnen. Manche Schüler/innen mit schlechterer Leistungsperformance im Unterricht weichen in sozial anerkannte Tätigkeiten im Schulbetrieb aus, um sich dort Wertschätzung und Zugehörigkeitsgefühle zu verschaffen. Gerade diese Schüler/innen brauchen aber durch geeignetes Feedback (siehe auch **Kapitel 2.4** unter Feedback und hilfreiche Attributionen**)** Halt und Hilfestellung, um positive Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen.

29 Niederberger/Lentner (2010), S. 95. http://m.arbeiterkammer.com/bilder/d132/Studie_BildungsferneJugendliche_2010.pdf [23.08.2012]

30 vgl. Bolls (2007), S. 2-19.

31 vgl. Hücker (2005), S. 41–46.

32 vgl. Döpfner (2002) S. 152–179.

33 vgl. Remschmidt/Schmidt/Poustka (Hrsg.), (2001), S. 293 ff.

34 vgl. Rümmer (2007), S. 26-33.

35 vgl. Bandura, (1977), S.191 – 215 in Herkner, Werner (1991), S. 77 – 79.

1.6 Schulabsentismus

„Im Zusammenhang mit Schulschwänzen fällt noch auf, dass eigentlich keiner der betroffenen Jugendlichen just for fun die Schule schwänzte. Selbst wenn der Spaß am Anfang noch die Ausgangsmotivation war, verliert die Lust an der freien Zeit doch ihren Stellenwert. […] erleben Schulschwänzer die schulfreie Zeit immer weniger als „Spaß", sondern als zum Teil mühsames Wegbleiben vom Unterricht."[36]

Schulabsentismus wird immer wieder als wesentlicher Indikator für das Abbruchsrisiko von Schüler/innen genannt. Fast alle in den vorliegenden Untersuchungen befragten Dropouts haben in ihrer Schulzeit mehr oder weniger die Schule geschwänzt. Aus diesem Grund nimmt das Thema Schulabsentismus einen wichtigen Stellenwert ein, wenn das Phänomen Schulabbruch diskutiert wird.

Helga Kittl-Satran arbeitet in ihrer Studie „Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen" (2006) heraus, welche Gruppen besonders betroffen sind:

- Mädchen fehlen häufiger als Burschen, haben aber weniger unentschuldigte Fehlstunden
- Schüler/innen mit Migrationshintergrund fehlen häufiger als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund
- Repetent/innen fehlen häufiger als Nichtrepetent/innen
- Schüler/innen, die im letzten Halbjahr mit einem belastenden Erlebnis (Tod oder Krankheit einer nahestehenden Person, Trennung der Eltern, Umzug etc.) konfrontiert worden sind, schwänzen häufiger.
- Schüler/innen, deren Eltern ein hohes Bildungsniveau aufweisen, schwänzen häufiger, aber eher stundenweise
- Schüler/innen von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau schwänzen dafür länger (tage- bis wochenlang)
- Schüler/innen, deren Eltern mit ihren schulischen Leistungen unzufrieden sind oder Desinteresse zeigen, fehlen öfter
- Repetent/innen und Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben mehr unentschuldigte Fehlstunden

Als besonders problematisch muss man Schulabsentismus bewerten, wenn er schon in der Grundschule auftritt, da Schulversäumnisse mit steigendem Alter der Schüler/innen zunehmen.

Aufenthaltsorte von Schüler/innen während des Schulschwänzens

„Einkaufszentren, Fastfood-Ketten, Spielhallen und Parks sind die beliebtesten Aufenthaltsräume, um die Zeit bis Unterrichtsende zu überbrücken. Schwänzen wird auch im Zusammenhang mit „Langeweile" und „sinnlosem Zeitabsitzen" erwähnt. Einige unserer Jugendlichen berichten auch von ziellosem „in der Gegend Herumfahren" und von „Zeit Totschlagen." [37]

Bei Schulschwänzen und Schulabsentismus – das geht eindeutig aus der Literatur hervor – handelt es sich in den meisten Fällen um eine Vermeidungsstrategie.

Die häufigsten Gründe für Schulabsentismus

In verschiedenen Studien werden Schulschwänzer/innen nach den Gründen für ihr Wegbleiben von der Schule befragt. Die von den Jugendlichen am häufigsten erwähnten Gründe sind laut

Nairz-Wirth[38]:

- Angst vor Leistungstests und eigenem Versagen
- persönliche Aversionen gegen bestimmte Lehrer/innen
- einfach nur „Spaß haben wollen" mit Gleichgesinnten

Stamm[39]:

- „Null Bock auf Schule" (64%)
- Ausschlafen wollen (42%)
- langweiliger Unterricht (40%)
- eine Prüfung nicht schreiben wollen (31%)
- eine Prüfung vorbereiten oder die Hausaufgaben machen (20%)
- mit Lehrperson nicht zurechtkommen (22%)

Kittl-Satran[40]:

- Fehlende Motivation
- Leistungsrückgang
- Gruppendynamik
- soziale Probleme
- konfliktgeladene Beziehung zu Eltern
- konfliktgeladene Beziehung zu Lehrpersonen

Fortmüller[41]:

- Ausschlafen wollen
- andere Freizeitaktivitäten
- Lernen für eine Leistungsbeurteilung

Christe und Füllbier (2001) nennen folgende Ursachen für Schulverweigerung: [42]
Der Hauptgrund sei Angst – Angst vor Lehrer/innen, vor den Eltern, vor Leistungsversagen, vor Mitschüler/innen (Mobbing) oder vor rivalisierenden Gruppen. Überforderung könne ebenso zu Schulverweigerung führen wie Langeweile – wenn die Schüler/innen die Lerninhalte als für sie nicht relevant ansähen und/oder weil die Unterrichtsgestaltung als demotivierend empfunden würde. Desinteresse von Eltern am Schulbesuch und -erfolg der Kinder sowie ungünstige familiäre Verhältnisse (Vernachlässigung oder Überbehütung durch die Eltern, persönliche Probleme der Eltern, Gewalt, Veränderungen in der Familienkonstellation) gälten als mitverursachend.

In ihrer Studie „Schulschwänzen–Verweigern–Abbrechen" unterscheidet Helga Kittl-Satran drei Typen von Schulschwänzer/innen:[43]

- ***gezielte Schwänzer/innen***
- ***Gelegenheitsschwänzer/innen***
- ***Dauerschwänzer/innen***

	Gezielte Schwänzer/innen	Gelegenheits-schwänzer/innen	Dauerschwänzer/innen
Ausmaß	stunden- bis tageweise	tage- bis wochenweise	wochen- bis monatelang
Abbruchsge-fährdung	nein	vorhanden	massiv
Familiärer Hintergrund	überwiegend gute familiäre Beziehungen, unabhängig davon, ob es sich um Scheidungsfamilien, Alleinerzieher/innen, Pflege-, Patchwork- oder klassische Familien handelt	großteils konfliktge-laden, kommunikati-onsarm, gewalttätig. Veränderungen in der Familienkonstellation, keine Ansprechperson	schwierigste familiäre Rahmenbedingungen (Suchtverhalten Gewalttätigkeiten eines Elternteils, sexueller Missbrauch, Veränderungen in der Familienkonstellation)
Erfahrungen im Kindergarten	positiv	teilw. Probleme mit anderen Kindern	negative Erfahrungen, Verhaltensauf-fälligkeiten
5. bis 8. Schulstufe	steigende Lustlosigkeit, rebellisches Verhalten	Leistungsabfall, Frustration darüber, die Aufnahmekriterien für eine höhere Schule nicht zu erfüllen, eskalierende Konflikte mit Lehrer/innen	sich ungerecht behan-delt fühlen, gruppen-soziale Probleme
Einschätzung der Lehrer/innen	mehrheitlich positiv, vereinzelt negatives Lehrer/innenbild	teils positiv, teils nega-tiv, unter Anerkennung von wertschätzendem und unterstützendem Verhalten von Lehrer/innen	überwiegend negati-ves Lehrer/innenbild
Typische Gründe	schwänzen gemeinsam mit anderen Schüler/innen ein paar Stunden, um zusam-men „ein bisschen Spaß“ zu haben; fehlen ein bis zwei Tage, um sich auf Prüfungen vorzubereiten	unzureichendes Kontrollverhalten oder geringes Interesse der Eltern, Gruppendyna-mik und –druck spielen oft eine wichtige Rolle	Kompensations-mechanismus, um mit schwierigen Lebensbedingungen zurechtzukommen, traumatische Familie-nerlebnisse, schulische Überforderung, schlechte Beziehung zu Lehrer/innen

Offenbar ist es wichtig zu unterscheiden, ob Schüler/innen fallweise die Schule schwänzen oder längerfristig, um ihre Beweggründe besser analysieren und passgenauer intervenieren zu können. Fallweises Wegbleiben vom Unterricht kann bedeuten, dass der Schüler oder die Schülerin Probleme mit bestimmten Fächern oder Lehrpersonen hat, es kann aber auch sein, dass er oder sie ein schlechtes Zeitmanagement hat (sich einen Tag vor einer Schularbeit zum Lernen „frei nimmt“) oder sich bestimmten Leistungsüberprüfungen (Tests, Prüfungen, Schularbeiten) nicht stellen möchte. In diesem Fall wäre es wichtig zu überprüfen, ob sich eine Regelmäßigkeit aus den Fehlzeiten herauslesen lässt.

Längerfristiges Schwänzen würde eher auf grundsätzlichere Probleme hindeuten, wie z.B. schlechte Einbindung in die Klassengemeinschaft oder persönliche Probleme. In diesem Zusammenhang wird auch immer wieder der Einfluss der Peergruppe auf die Jugendlichen betont. Freunde oder Freundinnen, die eine bildungsabgewandte Haltung haben, können einen sehr negativen Einfluss auf Jugendliche haben, da der Freundeskreis in diesem Alter meist eine sehr große Bedeutung hat.

In ihrer qualitativen Studie „Quo Vadis Bildung?“ befragte Erna Nairz-Wirth 25 Schulabbrecher/innen zum Thema Schulschwänzen. In den Erzählungen der Jugendlichen lässt sich auch noch ein weiterer entscheidender Faktor erkennen: Wenn man einmal mit dem Schwänzen begonnen hat, läuft man Gefahr, in eine Abwärtsspirale zu geraten, aus der man immer schwerer wieder hinauskommt:

„Vielleicht habe ich geglaubt das ist cool oder ich weiß nicht (,) oder vielleicht weil ich schon, wenn man zum Beispiel eine Woche nicht in der Schule ist, dann will man die nächste Woche auch nicht hingehen, weil erstens will man sich den Lehrer nicht anhören, weil er jetzt sagt, warum warst du nicht da, warum oder weil er jetzt einfach mit dir schimpft, dann bleibt man gern noch einmal zuhause (,) dann sind es eigentlich schon zwei Wochen (,) dann ist es noch schlimmer wieder (lacht beim Sprechen) in die Schule zu gehen, und das- (...) das geht dann immer so weiter.“ (OLTAR, 20 JAHRE)[44]

Je früher man also in den Prozess des Abwendens von der Schule in Form von Schulabsentismus eingreift, desto größer sind die Chancen, dass der/die Jugendliche wieder zurück in die Schule kommen kann. Welche Möglichkeiten hat die Schule, Fehlzeiten zu erfassen und welche Interventionen haben sich als günstig herausgestellt?

„Das Lehrer/innenverhalten stellt einen Schlüssel der Prävention dar.“ [45]

Da Lehrer/innen die wichtigsten Akteur/innen an der Schnittstelle Schulsystem und Jugendliche sind, liegt es vorwiegend an ihnen, die Beziehung zwischen Schüler/in und Bildungssystem zu gestalten. Betroffene Schüler/innen geben an, dass Schulabsentismus vermeidbar gewesen wäre, wenn es zumindest eine vertraute Person an der Schule gegeben hätte, die sie bei ihren Problemen unterstützt hätte, denn Schüler/innen, die viel fehlen, werden oft aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.

Prozess der Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft

Betrachtet man das Abwenden von der Schule als längerfristigen Prozess, so kann man das Verhalten der Klassengemeinschaft als Spiegel für die soziale Integration des betroffenen Schülers/ der betroffenen Schülerin interpretieren. Die Abwendung von der Schule geht oft mit einer Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft einher – ein Teufelskreis entsteht, den Expert/innen in vier Stufen beschreiben – anhand der folgenden Beschreibungen wird deutlich, wie sich der soziale Faktor Klassengemeinschaft auf Schulabbruch auswirken, zu welchen Wechselwirkungen es kommen und welchen Einfluss der/die Klassenlehrer/in nehmen kann:

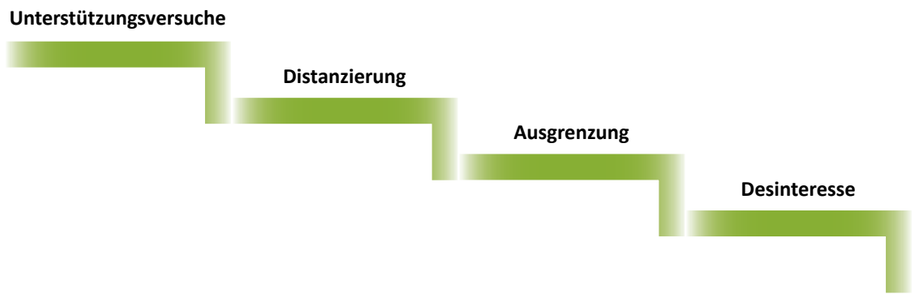


Abbildung 9: Prozess der Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft

Unterstützungsversuche

Zu Beginn beobachten die Lehrer/innen noch eine Bereitwilligkeit der Schüler/innen, Mitschüler/innen zu unterstützen, die Probleme haben. Dies geschieht durch Anteilnahme und dem Sprechen darüber, sowie auch durch konkrete Hilfestellungen, wie z.B. Erklärungen zum Stoff oder Mitschreiben, wenn der/die Schüler/in fehlt. In dieser Phase können Lehrende durch ihre Haltung und indem sie die wahrgenommenen Unterstützungsversuche durch die Klassenkamerad/innen positiv verstärken, wesentlich dazu beitragen, dass sich Dropout gefährdete Schüler/innen wieder besser dem Unterrichtsgeschehen zuwenden können.

Distanzierung der Klassenkamerad/innen

Gelingen diese Unterstützungsversuche nicht, stellt sich langsam Frustration in der Klassengemeinschaft ein. Aussagen, wie „Das bringt doch eh nichts“ oder „Ich lass mich doch nicht ausnützen“ sind Zeichen dafür. Schüler/innen, die jetzt immer noch zu den betroffenen Klassenkamerad/innen halten, kommen langsam in Argumentationsnot. Klassenlehrer/innen sind meist hin- und hergerissen zwischen Empathie und der Tatsache, dass sie auf die Einhaltung des Lehrplans und der Regeln zu achten haben. Vielleicht geben sie die Schülerin oder den Schüler immer noch nicht auf, ganz im Sinn: „Es soll niemand verloren gehen“, vielleicht sind sie selbst schon frustriert oder verärgert über das Verhalten der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers oder fürchten vielleicht sogar, dass sich andere ein schlechtes Beispiel nehmen. Trotz der schwierigen Situation kann eine Wende noch gelingen, wenn alle Beteiligten aktiv und konstruktiv zusammenarbeiten. Dauern die Probleme der betroffenen Schüler/innen an, sollte der/die Klassenlehrer/in Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufnehmen und in einem persönlichen Gespräch abklären, welche Art von Unterstützung gebraucht wird.

Ausgrenzung

In der dritten Phase sind zwei Fronten entstanden. Nachdem einige Versuche der (Re-)Integration gescheitert sind, stehen die betroffenen Schüler/innen meist alleine da. Da die Kluft zwischen der Klasse und den betroffenen Schüler/innen immer größer wird und es auch immer wieder zu Eskalationen (eventuell auch Mobbing) kommt, wird die Situation auch für die Klassenlehrer/innen immer schwieriger. Bemühen sie sich um die ausgegrenzten Schüler/innen, kann das die anderen Schüler/innen eifersüchtig und aggressiv machen. Die Klasse findet aus eigener Kraft meist nicht mehr zusammen. Spätestens in dieser Phase sollte Hilfe von externen Spezialist/innen zur Unterstützung der betroffenen Schüler/innen in Anspruch genommen werden.

Desinteresse

Hat die Klassengemeinschaft in den Phasen eins bis drei noch (wenn in Phase drei auch negatives) Interesse gezeigt, distanziert sie sich in der letzten Phase völlig. Betroffene Schüler/innen werden „geschnitten“, es herrscht die Haltung „SSKM“ (selber schuld, kein Mitleid).

Zu allen anderen Gründen, die dazu beigetragen haben, dass sich die betroffenen Schüler/innen allmählich von der Schule abwenden, kommt jetzt noch die Klassensituation als zusätzliche Hürde hinzu.

Effektive Maßnahmen gegen Schulabsentismus

Ignorieren oder Abwarten sind die ungünstigsten Verhaltensweisen, da Nichtbeachtung von Abwesenheiten oder das Ausbleiben klarer Konsequenzen die betroffenen Schüler/innen zusätzlich motivieren könnte, der Schule weiter fernzubleiben.

„Aber erstaunlicherweise sprach kaum einer/eine der Interviewten über weitergehende Maßnahmen. In zwei Fällen wurden Schüler/innen, die bereits monatelang gefehlt hatten, der Schule verwiesen. Insbesondere zu Beginn des schulabsenten Verhaltens gab es – laut Auskunft der Jugendlichen – aber kaum wirksame Maßnahmen oder klärende Gespräche mit Eltern und Lehrpersonen.“[46]

Anhand der vorliegenden Studien können folgende Empfehlungen gegeben werden:

» Verstärkung der Anwesenheit

Wenn Schüler/innen nach einer Abwesenheit wieder in der Schule sind, liegt es näher, die Abwesenheit zu kritisieren, die Konsequenzen aufzuzeigen oder die Schüler/innen den eigenen Unmut spüren zu lassen, als den Umstand zu würdigen, dass sie wieder da sind. Gerade das wäre aber gefordert, da strafendes Verhalten erstens die negative Erwartungshaltung fördert („Ich habe es ja gewusst, dass mich hier sowieso keiner will“) und zweitens das Wiederkommen jedes Mal schwerer fallen lässt. Anzuraten ist deshalb eine glaubwürdige und angemessen freudige Würdigung der Anwesenheit. Gemeinsam mit der Klasse könnten organisatorische Dinge geregelt werden, z.B. wie der/die abwesende Schüler/in beim Nachholen des Stoffes unterstützt werden kann. Nach längerem Wegbleiben wäre anzuraten, eine moderate Lösung für das Nachholen der versäumten Arbeiten zu entwickeln, da eine große Menge an Arbeitsaufwand den Schüler/innen als unüberwindbar erscheinen und damit einen Grund für neuerliches Fehlen darstellen könnte.

» Abwesenheit als Zeichen sehen

Wie im Kapitel weiter oben beschrieben, schwänzen die wenigsten Schüler/innen aus reinem Spaß. Die Gründe reichen von fehlender Motivation bis zur Kompensation von nahezu unerträglichen Lebensumständen. Damit sich aus einem einmaligen Versuch kein Teufelskreis entwickelt, sollte Schulabsentismus in jedem Fall als Zeichen gesehen werden, und als Ausdruck eines unbefriedigten Bedürfnisses. Um die individuellen Beweggründe abzuklären, empfiehlt sich ein konstruktives Gespräch.

» Den Schüler/innen ein Gespräch anbieten

Gespräche sollten einerseits das Ziel haben, die Anwesenheit zu verstärken, und andererseits klären, welches unerfüllte Bedürfnis oder welche unerfüllten Bedürfnisse hinter dem Verhalten stehen. In Anlehnung an die Fünf Grundbedürfnisse von William Glasser[47] bietet sich folgende praktische Struktur für derartige Gespräche an.

- **Sicherheit**
  Schulische Misserfolge, familiäre Umbrüche, aber auch Gewalterfahrungen können das Sicherheitsbedürfnis der Schüler/innen stark erschüttern. Auch wenn das nicht der Realität entspricht, können Schüler/innen schlechte Noten als existenzbedrohend erleben. Menschen, die solche Erfahrungen gemacht haben, sind nur bedingt lern- und aufnahmefähig und müssen zuerst wieder den Boden unter den Füßen finden, bevor sie sich dem Lernen widmen können.

- **Zugehörigkeit**
  Sich einer Gemeinschaft zugehörig zu fühlen gehört zu den Grundbedürfnissen des Menschen und wirkt sich zudem positiv auf die Entwicklung und Lernbereitschaft aus. Wenn Schüler/innen gut in eine Klassengemeinschaft eingebettet sind, ist das eine gute Prophylaxe, und Herausforderungen können besser gemeistert werden. Umgekehrt sind Schüler/innen, deren Eltern Gleichgültigkeit zeigen, oder Schüler/innen, die außerhalb der Klassengemeinschaft stehen, eher gefährdet, in eine Abwärtsspirale zu geraten. Gerade dann, wenn Kinder sich auf den Weg zum Erwachsensein machen, ist der Freundeskreis enorm wichtig und kann teilweise als Ersatz für fehlende elterliche Fürsorge fungieren. Als Präventionsmaßnahme von Schulabsentismus eignet sich deshalb besonders gut ein Klassenklima der gegenseitigen Anerkennung und Unterstützung, in dem Schüler/innen von der Klassengemeinschaft unterstützt werden, wenn sie Probleme haben. Dagegen können Mobbing und Gewalt im Klassenzimmer zu Ursachen für Schulabsentismus werden.

- **Entwicklung**
  Gerade in der Zeit der Pubertät machen Jugendliche krisenhafte Entwicklungsschritte durch. Mangelnde Motivation oder Langeweile in Zeiten der Adoleszenz können Signale für Über- oder Unterforderung, für Orientierungs- oder Ziellosigkeit sein. In der Humanistischen Psychologie geht man davon aus, dass alle Menschen grundsätzlich das Bedürfnis nach Weiterentwicklung haben und lernen wollen, es sei denn, dieses Bedürfnis wird von einer Störung überlagert. Mit diesem Menschenbild im Hintergrund kann es gelingen, in einem Gespräch gemeinsam diesen Störfaktoren auf die Spur zu kommen, ohne dass sich die Jugendlichen als Person angegriffen fühlen.

- **Einfluss**
  Die Erfahrung, Einfluss auf die eigene Lebenssituation nehmen zu können, ist ein wichtiger Faktor für das Selbstwertgefühl. Das Gegenteil davon wäre, sich als Opfer zu fühlen. Wirkungsvolle Interventionen sind demgemäß, dem/der Schüler/in aufzuzeigen oder gemeinsam mit ihm/ihr zu überlegen, in welcher Weise die eigene Situation verbessert werden kann. Jugendliche sollten darin unterstützt werden, ihre Potenziale zu entdecken und Erfahrungen zu machen, in denen sie sich als selbstwirksam und erfolgreich erleben. Lesen Sie mehr zur Selbstwirksamkeit im **Kapitel 2.4** Werkzeuge und Methoden, um gefährdete Schüler/innen zu unterstützen.

- **Spaß**
  Wissensvermittlung erfordert prinzipiell eine ernsthafte Herangehensweise. Herzhaft über eine Sache zu lachen und gemeinsam Spaß zu haben, schafft jedoch Abstand von einer anstrengenden Sache und nimmt ihr ein Stück weit die Bedrohlichkeit. Gerade in Zeiten mit verstärktem Leistungsdruck kann es hilfreich sein, der allgemeinen Anspannung ein Ventil zu geben und das verbindende Erlebnis des gemeinsamen Lachens zu ermöglichen. Nicht wenige Schulschwänzer/innen geben an, anfangs von der Schule weggeblieben zu sein, um „einmal ein bisschen Spaß zu haben“. In diesem Kontext sollte man den Stellenwert des „Spaßfaktors“ auch innerhalb des Unterrichts nicht unterschätzen. Möglichkeiten dazu bieten innovative Lehr- und Lernmethoden, die alle Sinne und altersgemäße Interessen ansprechen, Lerngelegenheiten außerhalb der Schule oder Projektarbeiten, die an die Lebenswelten der Lernenden direkt anknüpfen.

» Hilfestellung anbieten

Nach einem klärenden und unterstützenden Gespräch kann in einigen Fällen der konkrete Bedarf an weiteren Hilfestellungen bestehen. In diesem Kontext ist es Lehrer/innen anzuraten, nicht den Anspruch zu haben, alles allein zu regeln, sondern alle Ressourcen in der Schule (Kolleg/innen, Klassengemeinschaft, Förderunterricht, Tutoring Systeme, unterstützende Expert/innen, wie Schulpsychologie, Schularzt/ärztin, Schulsozialarbeit, Jugendcoaching, Elternverein…) und im Umfeld (Familie der Schüler/innen, Mentor/innen, externe Beratungseinrichtungen, Jugendorganisationen, Vereine,…) zu nützen.

» Dokumentation und Überwachung der Fehlzeiten

Alle bekannten Studien zum Thema heben die Wichtigkeit der Dokumentation und Überwachung der Fehlzeiten hervor. In diesem Zusammenhang darf es aber nicht in erster Linie darum gehen, wie unentschuldigte Fehlzeiten exekutiert werden, der Zweck einer Überwachung sollte vielmehr sein, eine solide Grundlage zur Früherkennung und für die Analyse der Ursachen zu schaffen. Von Expert/innen wird das Sammeln und Auswerten von Daten in einer geeigneten Datenbank sowie eine stundenweise Dokumentation empfohlen. Letzteres scheint am besten geeignet zu sein, wichtige Hinweise über die Beweggründe der Schulschwänzer/innen zu liefern. Darüber hinaus ist es wichtig, noch zusätzliche Hinweise von den Schüler/innen selbst einzuholen, um sich ein möglichst genaues Bild von der Situation machen zu können und eine wirkungsvolle Strategie unter Einbeziehung aller Beteiligten entwickeln zu können. Strafen sollten nur im äußersten Falle verhängt werden.

» Den Schüler/innen die Konsequenzen aufzeigen

Wie aus vielen Aussagen von Schulschwänzer/innen hervorgeht, waren ihnen bei ihrem Handeln oft die Folgen nicht bis in die letzte Konsequenz bewusst. Aus diesem Grund sollte die erstmögliche Gelegenheit genutzt werden, um den Jugendlichen ohne unnötige „Schwarzmalerei“ die Folgen ihres Verhaltens aufzuzeigen. Dies sollte in einer empathischen Art nach Abklärung der Gründe erfolgen, um nicht als Drohung missverstanden zu werden. Bewährt hat sich, auf die Motive der Schüler/innen einzugehen und diese zu klären, um die Möglichkeiten einer Verbesserung der Situation auszuloten.

» Kontakt mit den Eltern aufnehmen

Immer wieder stellt sich heraus, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrer/innen und den Eltern gefordert ist, um den Jugendlichen zu zeigen, dass beide am Wohl der Jugendlichen interessiert sind und an einem Strang ziehen.

PRAXISTIPP!

Als gute Praxis hat sich in einer Schule im 22. Wiener Gemeindebezirk erwiesen, den Eltern ein SMS zu schicken, wenn ihre Kinder nicht in der Schule erschienen sind.

Wie wichtig es ist, rechtzeitig einzugreifen und auch Kontakt mit den Eltern aufzunehmen, zeigt auch folgendes Beispiel, das sicher keinen Einzelfall darstellt:

Herr F., Vater eines 13-jährigen Mädchens:

„Gestern rief Lisas Lehrerin an: ‚Meine Tochter fehle schon seit drei Tagen unentschuldigt. Überhaupt würde sie in der letzten Zeit nur unregelmäßig zur Schule kommen. Auch ihre Leistungen hätten sich im letzten Halbjahr wesentlich verschlechtert…'
Lisa ist eigentlich immer gern in die Schule gegangen. Ich weiß gar nicht mehr, wann sich das verändert hat. Vielleicht als ich damals meine zweite Frau heiratete und Lisa zwei neue Geschwister bekam. Ich glaube damals hat sie angefangen, sich zurückzuziehen. Aber gemerkt habe ich es nicht wirklich… “ [48]

Die Eltern sind oft selbst mit der Situation überfordert und dankbar, wenn sie gemeinsam mit der Schule Strategien entwickeln können, um ihren Kindern zu helfen. Hier sind die schulinternen und schulexternen Beratungssysteme (z.B. das Jugendcoaching) gefordert, um nicht nur die Jugendlichen selbst zu beraten, sondern auch die Eltern miteinzubeziehen, auch wenn diese oftmals selbst einen relevanten Aspekt einer problematisch verlaufenden Bildungsbiographie darstellen.

Weiterführende Links:

Studien zu Schulabsentismus:
www.wissenistmanz.at/wissenplus/.../heft.../wp2_0708_imfokus.pdf

http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_publ/wer_bricht_denn_hier_was_ab.pdf

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15671/schulschwaenzen_07.pdf

Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch:

www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen

https://www.familienhandbuch.de/schule/schulprobleme/null-bock-auf-schule-wie-entstehen-schulmudigkeit-und-schulverweigerung-was-kann-man-tun

Infotexte für die Eltern über die gesetzliche Regelung von Fehlzeiten in verschiedenen Sprachen:

http://bsr.tsn.at/pix_db/documents/fernbleiben_unterricht.pdf

36 Nairz-Wirth (2010), S. 93.
37 ebd. S. 74.
38 ebd.
39 vgl. Stamm (2007), S.7.
40 vgl. Kittl-Satran (2006), S. 116.
41 vgl. Fortmüller (2008): „Schulschwänzen“ S.1ff.
42 vgl. Christe/Fülbier (2001), S. 534ff
43 vgl. Kittl-Satran (2006), S.140ff.
44 Nairz-Wirth (2010), S 74.
45 Kittl-Satran (2006), S. 195.
46 Nairz-Wirth (2010), S. 72.
47 vgl. Glasser (1998)
48 Null Bock auf Schule ... was tun? – Elterninformation.
https://www.familienhandbuch.de/cms/Schule_Null-Bock_deutsch.pdf

1.7 Mobbing

Das Klassenklima wirkt sich direkt und indirekt auf die schulischen Leistungen aus. Wie fatal sich ein schlechtes Klassenklima auswirken kann, sieht man am Extremfall Mobbing:

„Von fast einem Fünftel der Dropouts in unserer Studie wird Mobbing explizit als Thema genannt; in einem Fall (von 25, Anm.) war Mobbing unmittelbar der Anlass für eine Schulphobie“ [49]

Aggression unter Schüler/innen ist ein Phänomen, das mit bedrohlicher Regelmäßigkeit in allen Schulen und Schultypen vorkommt. In jeder Klasse gibt es Schüler/innen, die schikaniert werden, Schüler/innen die andere schikanieren, und solche, die tatenlos zusehen, während andere schikaniert werden. Aggression unter Schüler/innen, auch als „Bullying” oder als „Mobbing” bezeichnet, ereignet sich „in den kontrollschwachen Räumen hierarchisch strukturierter Systeme” über einen längeren Zeitraum als systematische und wiederholte Aggression gegenüber Schwächeren. [50]

Unter Mobbing versteht man also bewusst gesetzte Handlungen, mit denen das Ziel verfolgt wird, gewisse Mitschüler/innen „fertig“ zu machen. Forschungsergebnisse belegen, dass Lehrer/innen das Ausmaß von Aggressionen innerhalb ihrer Klassenverbände oftmals unterschätzen.[51]

1. Während physische Gewalt häufiger als Mobbing wahrgenommen wird, schätzen Lehrer/innen große Teile verbaler und psychischer Gewalt nicht als Mobbing ein.

2. Mobbingsituationen finden meistens in Abwesenheit der Lehrer/innen statt, diese sind also auf subtilere Beobachtungen oder die Aussagen von betroffenen Schüler/innen angewiesen.

Aus Studien geht weiterhin hervor, dass verbale Angriffe weitaus schlimmere Folgen auf die psychische Gesundheit der Opfer haben können als körperliche Attacken, weil sie nicht nur das Selbstwertgefühl der betroffenen Personen erheblich und nachhaltig schädigen, sondern darüber hinaus so schwerwiegende Folgen wie posttraumatische Belastungsstörungen nach sich ziehen können. Zu den Symptomen posttraumatischer Belastungsstörungen zählen neben Schulunlust und Leistungsknick auch eine Reihe von psychosomatischen Symptomen wie Schlafstörungen, Kopf- und Bauchschmerzen bis hin zu ausgeprägten Angst- und depressiven Erkrankungen. Eine aktuelle Studie der Universität Warwick an 331 Schülern in England zeigt, dass

„40 Prozent aller Kinder zumindest einmal in ihrem Schulleben dem so genannten „Bullying“ ausgesetzt sind, also durch Mitschüler tyrannisiert und schikaniert werden. Von diesen wiederum entwickelt ein Drittel eine posttraumatische Belastungsstörung.“ [52]

Untersuchungen differenzieren zwischen direktem Mobbing und Cyber-Mobbing, wobei letztere Form des Mobbings in folgenden Formen auftreten kann: Mobbing mit SMS, Mobbing mit E-Mails, Mobbing mit Telefonanrufen, Mobbing mit Bildern bzw. Videoclips und Mobbing in sozialen Netzwerken.[53] Sowohl bei direktem Mobbing als auch bei Cyber-Mobbing sind Buben häufiger Opfer als Mädchen.[54]

Folgende Strategien können bei Mobbing und „Cyberbullying“ beobachtet werden:

- Der Status des Opfers innerhalb der Klassengemeinschaft wird gezielt beschädigt.
- Betroffene Schüler/innen werden innerhalb der Klasse isoliert – sie stehen oft völlig alleine da und sind den Übergriffen somit schutzlos ausgeliefert.
- Haben diese Jugendlichen noch Freundschaften innerhalb der Klasse, so wird auch gezielt gegen diese sozialen Beziehungen des Opfers vorgegangen.

Folgende Verhaltensweisen können unterschieden werden:

- ***verbal*** (verbale Erniedrigungen, verletzende Hänseleien, drohen)
- ***nonverbal*** (Fratzen schneiden, abfällige Gesten, sich von der Person abwenden,
- ***physisch*** (treten, schlagen, stoßen, festhalten, anspucken …)

Mobbing-Opfer sind vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Sie sind meistens kleiner oder schwächer als der Durchschnitt.
- Sie gehören innerhalb der Schule einer sozialen Randgruppe an.
- Sie verhalten sich anderen gegenüber oft ebenfalls aggressiv.
- Viele von ihnen sind übergewichtig.
- Sie haben sozial nicht akzeptierte Merkmale (keine Markenkleidung, ärmliches Aussehen etc.)
- Viele zeigen ein ängstliches oder schüchternes Verhalten.

Schüler/innen, die ein erhöhtes Abbruchsrisiko haben, haben zusätzlich ein höheres Risiko, zum Mobbing-Opfer zu werden, da sie ähnliche Merkmale wie typische Mobbing-Opfer aufweisen können:

- geringes Selbstvertrauen
- wenig Anerkennung oder sogar Ablehnung der Lehrer/innen für Leistung und/oder Verhalten
- eher geringe Einbindung in die Klassengemeinschaft
- wenig Rückhalt in der Familie
- aggressives oder schüchternes Verhalten
- sozial nicht akzeptierte Merkmale

Was können Sie als Lehrer/in gegen Mobbing in Ihren Klassen unternehmen?

Folgendes Verhalten von Lehrpersonen kann dazu beitragen, dass aggressives Verhalten und Mobbing in den Schulen reduziert werden kann:

- **Gestalten einer möglichst partnerschaftlichen Beziehung zu den Schüler/innen**
  Wie weiter oben bereits erwähnt, ereignet sich Mobbing oft in kontrollschwachen Räumen hierarchisch strukturierter Systeme. Als Lehrkraft können Sie während der Gangaufsicht nicht an allen Ecken und Enden zu gleich sein. Umso wichtiger ist es, dass Schüler/innen das Vertrauen haben, dass sie sich jeder Zeit an Sie wenden können, wenn sie bemerken, dass jemand in ihrer Klasse gemobbt wird, oder im schlimmeren Falle, dass der/die betreffende Schüler/in selbst zum Ziel von Mobbingangriffen geworden ist. Stellen Sie sich in diesem Zusammenhang immer wieder folgende Fragen:
  - Wie gut ist momentan mein Kontakt zu meinen Schüler/innen?
  - Welche offensichtlichen verbalen und nonverbalen Botschaften empfange ich im Beisammensein mit meinen Schüler/innen?
  - Welche eher versteckten verbalen und nonverbalen Botschaften kann ich von meinen Schüler/innen wahrnehmen?
  - Achten Sie vor allem auch auf nonverbale Kommunikationen, weil über diese Kanäle eher Beziehungsaussagen getätigt werden!
- **Zivilcourage fördern**
  Auf unterschwellige verbale Angriffe nicht zu reagieren bedeutet, diese gutzuheißen. Wie wir oben gesehen haben, gibt es bei Mobbing meistens drei Parteien: Täter/innen, Opfer und Zeug/innen. Leben Sie Ihren Schüler/innen Zivilcourage vor und stärken Sie sie bei der Entscheidung, nicht tatenlos zuzusehen, sondern Mobbing in keinem Fall zu tolerieren.
- **Stressmanagement**
  Dicke Luft im Klassenzimmer entsteht auch oft durch Stress. Schüler/innen, die über kein geeignetes Stressmanagement verfügen, sind eher dazu geneigt, sich an anderen (meist schwächeren) „abzureagieren“. Ist für ausreichend Bewegung (nicht nur im Turnunterricht, und in den Pausen, sondern im Bedarfsfall auch als kurze Bewegungseinheit im Unterricht) gesorgt, kann viel Dynamik von vorneherein abgefangen werden. Zusätzlich wird empfohlen, mit den Schüler/innen Techniken zur Stressbewältigung zu trainieren, damit sie im Bedarfsfall besser mit Stress umgehen können.
- **Aufstellen von klaren Klassenregeln, deren Nichtbefolgung Konsequenzen hat**
  Es ist ratsam, wenn Sie diese Regeln zu Beginn gemeinsam mit Ihren Schüler/innen erarbeiten. Über das Abfragen von Erwartungen und Befürchtungen können Sie über einen weiteren Schritt dazu kommen, gemeinsam mit den Schüler/innen Regeln, die für die ganze Klasse gelten, aufzustellen. Dabei können Sie folgende Vorgehensweise wählen:

Zeit	Inhalt	Methode	Material
15 Minuten	Welche Erwartungen haben wir, eine gute Zusammenarbeit innerhalb der Klasse betreffend? Was darf hier bei uns auf gar keinen Fall passieren? (Befürchtungen)	Kleingruppenarbeit (5-6 Schüler/innen)	Pro Kleingruppe 2 Plakate Stifte
30 Minuten	Bilden von Gruppenregeln an Hand der erarbeiteten Erwartungen und Befürchtungen	Plenum moderiert von Lehrkraft (ganze Klasse)	Großes Plakat
5 Minuten	Alle Schüler/innen und die Lehrkraft unterschreiben auf diesem Plakat. Danach wird es gut sichtbar im Klassenraum angebracht.	Plenum	

Durch diese Vorgehensweise kann man ein großes Commitment bei den Schüler/innen erzeugen und kann gegebenenfalls auf das Plakat mit den Gruppenregeln verweisen.
Wichtig ist, für ein gutes Klassenmanagement zu sorgen, dazu gehört ein gut strukturierter Unterricht mit klaren Abläufen und Regeln.
Je mehr Sicherheit den Schüler/innen durch einen gut strukturierten Unterricht vermittelt wird, desto positiver wirkt sich diese vermittelte Sicherheit auch auf das Klassenklima aus.

- **Hinweise von Mitschüler/innen ernst nehmen**
  Wie bereits weiter oben erwähnt, können Sie als Lehrkraft nicht alle aggressiven Übergriffe bemerken, vor allem wenn sie verbaler Natur (verbale Erniedrigungen, verletzende Hänseleien, drohen) sind. Lernen Sie deshalb auch auf die kleinen, mitunter etwas versteckten Hinweise von anderen Schüler/innen zu achten und sprechen Sie im Zweifelsfall lieber an, dass Sie vermuten, dass in der Klasse etwas nicht so rund läuft.

- **konsequentes Eingreifen im Ernstfall**
  Da laut Studien die meisten Mobbing-Übergriffe am Ende der Pause stattfinden, kann es von Vorteil sein, wenn Lehrer/innen am Anfang der Stunde beim Eintreten in die Klasse auf Indizien für derartige Vorkommnisse achten.[55]

49 Nairz-Wirth (2010), S. 78.
50 vgl. Smith/Sharp (1994), S. 2.
51 Ottlik (2007), S. 22.
52 http://www.dr-mueck.de/Wissenschaftsinfos/Kinder-Jugendpsychiatrie/HM_Bullying_DGKJP2003-11.htm [18.08.2012]
53 vgl. Slonje/Smith (2007), S. 147 – 154.
54 vgl. Jäger/ Fischer/Riebel (2007),S. 3.
55 vgl. Erling/Galloway (2002), S. 299 – 312.

2. Grundlagen für die Professionalisierung der Schulstandorte

Im zweiten Teil dieser Handreichung wollen wir den Fokus auf die Umsetzung der im ersten Teil gesammelten Erkenntnisse legen. Als handelnde Schlüsselpersonen an der Schnittstelle zwischen Schulsystem und Individuum sind Sie als Lehrende die ersten Adressat/innen in diesen Kapiteln.

Um eine hilfreiche Struktur für dieses Kapitel anbieten zu können, stellen wir allen weiteren Ausführungen ein Handlungsmodell voran, das die vorgeschlagenen Interventionen chronologisch von der Prävention bis zur Überweisung an interne und externe Expert/innen darstellt. Zu jedem Schritt finden Sie in der Folge ein eigenes Kapitel. Abschließend wollen wir einen Blick in die Werkzeugkiste der externen Berater/innen werfen und einige Beratungsmethoden näher vorstellen.

Handlungsmodell zur Vermeidung von (Aus-) Bildungsabbrüchen

Abbildung 10: Handlungsmodell zur Vermeidung von (Aus-)Bildungsabbrüchen

1. Prävention betreiben

„Vorbeugen ist besser als heilen.“, sagt ein altes Sprichwort, das sicher auch im schulischen Kontext zutreffend ist. Was Sie als Unterrichtende dazu beitragen können, um Schulabbrüchen vorzubeugen, finden Sie im **Kapitel 2.1** Prävention.

2. Erkennen

Die bekannten Indikatoren und Alarmzeichen für drohende Abwendung von der Schule sind ausführlich im **Kapitel 1.5** Indikatoren zur Früherkennung beschrieben. Aus diesem Grund geben wir zur Vollständigkeit unserer Übersicht nur die Überbegriffe an.

- Klassenwiederholung und Schulwechsel
- mangelhafte Leistung
- fehlende Motivation
- vermehrte Fehlstunden
- schlechter Gesundheitszustand
- auffälliges Verhalten

Methoden zur Früherkennung finden Sie im Kapitel 2.2 Werkzeuge und Methoden zur Früherkennung.

3. Unterscheiden

Dieser Punkt stellt die Weichen für die weiteren Aktivitäten, da es ab hier zu unterscheiden gilt, ob man als Lehrer/in oder Berater/in der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler alleine genug Unterstützung anbieten kann oder ob man externe Spezialist/innen hinzuziehen sollte.

Durch Ihre tägliche Arbeit mit den Schüler/innen sind Lehrkräfte die wichtigsten Schlüsselfiguren, wenn es darum geht, gefährdete Jugendliche als solche auch zu erkennen und rechtzeitig unterstützende Maßnahmen zu setzen. Es ist wichtig, einen guten Überblick über die Vielzahl von dahinterliegenden Gründen, die letztendlich zu Schulabbruch führen, zu haben, um Entscheidungen treffen zu können, wie gefährdeten Schüler/innen konkret geholfen werden kann.

Im **Kapitel 2.3** stellen wir Ihnen Methoden vor, die Ihnen helfen können, Ihre Beobachtungen einzuordnen und zu entscheiden, wie Sie weiter vorgehen werden.

4. Unterstützen

Wie Lehrer/innen innerhalb der Schule gefährdete Schüler/innen bestmöglich unterstützen können, ist im **Kapitel 2.4** Werkzeuge und Methoden von Lehrer/innen und Bildungsberater/innen, um gefährdete Schüler und Schülerinnen zu unterstützen zusammengefasst.

5. Überweisen

Im **Kapitel 2.5** finden Sie eine Zusammenstellung von schulinternen und externen Unterstützungseinrichtungen.

2.1 Prävention

Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung

„Die Hauptprobleme in der Schule führten unsere Probandinnen und Probanden auch darauf zurück, dass zu wenig auf sie eingegangen wurde bzw. einfach viel zu wenig Zeit vorhanden war, um vorhandene Leistungsschwächen auszugleichen. Persönliche Probleme mit Lehrern und Lehrerinnen bestimmen in der Regel aber die Erinnerungen, vor allem dann, wenn damit demütigende Erlebnisse verbunden werden: Als ungerecht empfundene Behandlungen durch Lehrer/innen. Öfters thematisiert wurde die Beziehungslosigkeit zwischen Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen im Sozialraum Schule. Die persönliche ‚Chemie‘ war in vielen Fällen der Hauptgrund für Erfolg oder Misserfolg.“ [56]

Schon vor 500 Jahren postulierte der Humanist Erasmus von Rotterdam, dass der erste Schritt zum Lernen die Liebe zum Lehrer ist. Von den Kommunikationswissenschaften wissen wir, wie wesentlich die Beziehungsebene jeden Informationstransfer mit beeinflusst. Die Beziehung zu ihren Lehrer/innen wirkt sich aber nicht nur auf die Lernbereitschaft der Schüler/innen aus, sondern kann auch deren Bildungsweg maßgeblich beeinflussen. Zahlreiche Biografien erzählen davon, wie wichtig die Beziehung zu einem Lehrer oder einer Lehrerin war, um jungen Menschen in schwierigen Situationen Halt zu geben.

Lehrende als Rollenvorbilder

„Ja, ich meine, wenn es für uns Regeln gibt, dann sollten die Lehrer dieselben auch einhalten. Weil immerhin gibt es Lehrer an unserer Schule, die nehmen das Handy mit in die Klasse und wenn es läutet: „Entschuldigung“, dann gehen sie hinaus und telefonieren fast eine halbe Stunde. Und das ist voll unfair. Oder Kaugummi essen dürfen wir auch nicht. Und die Lehrer schmatzen vor uns, essen und schreiben und alles Mögliche. Und wir dürfen gar nichts tun. Wir müssen dasitzen wie Engeln“ [57]

Die Pubertät ist eine Übergangsphase, in der die jungen Menschen Orientierungshilfen für ihre Werthaltungen und für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit suchen. Diese Herausforderung stellt für Pädagog/innen gleichzeitig eine Chance dar, einen positiven Einfluss jenseits der Medien und des jeweiligen sozialen Umfelds auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen auszuüben.

Wenn der/die Lehrer/in ein klares Selbstverständnis als Vorbild und Rollenmodell der Schüler/innen entwickelt hat,

- vertritt er oder sie in dieser Rolle auch ganz stark den Grundsatz, Fehler als Chance zu sehen,
- setzt er oder sie nur Grenzen, auf deren Einhaltung er oder sie auch bereit ist, konsequent zu achten,
- ist er oder sie bemüht, der Klasse ein Modell für Verhaltensweisen anzubieten, die er oder sie bei den Schüler/innen ebenso begrüßen würde, und
- behandelt er oder sie konsequent alle Schülerinnen und Schüler gleichwertig.

Kompetenz und Professionalität

Was die Kompetenzen im Sinne der Professionalität der Lehrenden betrifft, hat in den vergangenen Jahrzehnten ein massiver Paradigmenwechsel stattgefunden. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen wird der Schule immer mehr Verantwortung hinsichtlich der Unterstützung der personalen und sozialen Entwicklung ihrer Schüler/innen übertragen. Aufgrund veränderter Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sowie pluralistischer Erziehungsstile wird die Tätigkeit des Unterrichtens und Erziehens herausfordernder. Demnach benötigen Lehrer/innen im Schulalltag zunehmend mehr Kompetenzen, um über die Wissensvermittlung hinaus auch die personale und soziale Entwicklung der Schüler/innen begleiten und fördern zu können.

Unterrichtsmethoden

» „Lernen lernen“

Die Tatsache, dass es Rahmenbedingungen und Methoden gibt, die das Lernen und die Behaltensleistung fördern, und solche, die dem effizienten Lernen und Erinnern entgegenwirken, ist aus der Lernpsychologie hinlänglich bekannt. Wirkungsvolle Strategien des Lernens, Verstehens und Reproduzierens müssen von jedem Lernenden im Laufe seiner Lernbiografie erarbeitet werden. Effiziente Lerntechniken sollten daher Teil des Unterrichts sein und auf die Verschiedenheit der Lernenden (Lernstand, Lerntempo, Konzentrationsfähigkeit, Motivationslage…) eingehen.

» Lernen mit allen Sinnen (Lerntypen)

Je mehr Sinneskanäle beim Lernen miteinbezogen werden, umso größer ist die Langzeit-Behaltensleistung. Um alle Lerntypen gerecht zu bedienen, ist es wichtig, zusätzlich zu den visuell, akustisch und kinästhetisch aufbereiteten Inhalten auch erlebnisorientiertes Lernen zu ermöglichen. Auf diese Weise aufbereiteter Lernstoff fördert die Motivation, die Neugier und das Engagement der Schüler/innen sowie den „Flow“, ein Gefühl des Glücks, das sich während und nach einer Anstrengung einstellt.

» Methodenvielfalt und unterschiedliche Settings

Um den unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden, bedarf es auch einer Vielfalt an Methoden und Settings im Unterricht. Aus diesem Grund sind Lehrer/innen immer mehr gefordert, den Unterricht entsprechend den Bedürfnissen und Leistungspotentialen der Lernenden zu gestalten.

» Klarheit der Lernziele

Ein Grund dafür, dass Lerninhalte nicht aufgenommen bzw. umgesetzt werden, kann das fehlende Einverständnis der Schüler/innen sein. Das kann sich in Widerstand und Sabotage bis hin zu Rückzug und Verweigerung ausdrücken. Transparente und nachvollziehbare Lernziele ermöglichen zum einen eine Erfolgsevaluation jenseits von Noten und zum anderen fühlen sich die Schüler/innen in ihrem Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit wahr- und ernst genommen. Zielformulierungen und die Vermittlung der Bedeutung der Lerninhalte für die Erreichung persönlicher Ziele fördern zudem die Lernmotivation.

Schul- und Klassenklima

» Die Schulkultur

Junge Menschen sollten schon in der Schule die Gelegenheit bekommen, eine Identität als erfolgreiche Lerner aufzubauen und sich mit ihrer Schule emotional zu verbinden. Das ist natürlich nur dann möglich, wenn die Schule von ihnen und dem Umfeld auch als attraktiv bewertet wird. Insofern kann allen Schulen sehr empfohlen werden, unter der Partizipation aller Schüler/innen und Lehrer/innen ein gemeinsames Image im Sinne einer „Corporate Identity“ zu erarbeiten und entsprechend nach außen zu tragen. Dieser Prozess fördert die Zugehörigkeitsgefühle aller Mitwirkenden, bietet ein Übungsfeld für soziales Lernen, verbindet mit der Schule, stärkt den Selbstwert der Schüler/innen und wirkt darüber hinaus leistungsfördernd.

» Werte und Regeln in der Schule

Schulen, in denen Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen gemeinsam Verhaltensregeln und Disziplinsysteme festlegen und in denen klare und transparente Interventionen bei Verstößen folgen, haben weniger mit Ausgrenzungsprozessen zu kämpfen als Schulen mit ähnlicher Schülerstruktur, die damit nachlässiger umgehen. [58]

In ihrer Metaanalyse über die Unterschiede zwischen effektiven und weniger effektiven Schulen haben Seashore und Leathwood folgende Merkmale von Lehrpersonen hervorgehoben: [59]

- **Gemeinsame Normen und Werte:** Lehrpersonen sind der Meinung, dass alle SchülerInnen erfolgreich lernen können und sie fühlen sich persönlich für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verantwortlich.
- **Konzentration auf das Lernen:** Die Lehrpersonen achten primär darauf, dass tatsächlich für die jeweilige lernende Person bedeutsames Wissen erworben wird.
- **Reflexive Dialoge:** Lehrende sprechen regelmäßig, d.h. wöchentlich mindestens zwei bis drei Stunden, über pädagogische Inhalte und anstehende Herausforderungen und erarbeiten gemeinsam Lösungen und Strategien.
- **Entprivatisierung:** Die Türen der Klassenzimmer sind geöffnet, der gesamte Lehr und Lernraum steht allen Lehrenden und Lernenden zur Verfügung.
- **Teamarbeit und professionelle Lerngemeinschaften:** Die Lehrenden kooperieren bei der Planung, Projektdurchführung und Evaluation.

» Der Klassenraum als Wohlfühlfaktor

Ein weiterer Punkt betrifft die Gestaltung des Klassenraumes. Einerseits können Sie als Lehrende mit der Sitzordnung bewusst Gruppenprozesse mitgestalten und dadurch zu einer förderlichen Gruppendynamik innerhalb einer Klasse beitragen. Andererseits können Sie sich in die räumliche Gestaltung des Klassenzimmers einbringen, indem Sie zum Beispiel Bilder, zusätzliche Möbel oder Pflanzen organisieren und damit der Klasse wieder in Ihrer Rolle als Rollenmodell signalisieren, dass Ihnen die Atmosphäre in der Klasse ein Anliegen ist. Gerade in höheren Klassen fällt auf, dass auf die Gestaltung der Klasse immer weniger Wert gelegt wird, hier gäbe es zahlreiche kreative Möglichkeiten, die den Lernraum auch zu einem gemeinsam gestalteten Lebensraum werden lassen.

» Aktionen, die ein gutes Klassenklima fördern

Fox Eades beschreibt die wichtigsten Erkenntnisse und Handlungsanweisungen aus der Positiven Psychologie für Lehrende:[60]

- ✓ Helfen Sie den Schüler/innen, ihre positiven Erfahrungen zu bemerken.
- ✓ Führen Sie Übungen durch, bei denen sich die Schüler/innen im Klassenzimmer wohlfühlen.
- ✓ Versuchen Sie sich selbst positive Geschichten zu erzählen.
- ✓ Verwenden Sie verstärkende Elemente („Booster"), um die Stimmung Ihrer Klasse zu heben.
- ✓ Fördern Sie den „Flow-Zustand".
- ✓ Bei Stimmungstiefs sollten Sie glückliche Erinnerungen wachrufen.
- ✓ Ermutigen Sie die Schüler/innen, in ihre „Stretch-Zone" zu gehen.
- ✓ Machen Sie den Schüler/innen klar, dass sie um Hilfe bitten sollten, wenn sie sich in der „Panik-Zone" befinden.
- ✓ Nehmen Sie den Schüler/innen die Angst vor dem Scheitern.

Diesen Good Practice-Vorschlägen wollen wir noch zwei weitere hinzufügen:

- ✓ Lassen Sie die Klasse ein gemeinsames Leitbild erarbeiten.
- ✓ Lassen Sie die Klasse einen Namen für sich finden.

» Schulaktivitäten, um soziale Interaktionen zu fördern

Ziel sozialer (Inter-)Aktionen ist, Schüler/innen und Eltern auf einer emotionalen und sozialen Ebene anzusprechen und damit die Zugehörigkeit dieser beiden Gruppen zur Schule zu fördern.

PRAXISTIPP!

Als gute Praxis haben sich Teambuilding-Seminare für neue Klassen zu Schulbeginn erwiesen. In diesen Seminaren, die bis zu fünf Tage dauern, werden die Klassenmitglieder von professionellen Trainer/innen dabei unterstützt, kooperative Verhaltensweisen zu üben, gemeinsame Regeln und Normen zu entwickeln und ein arbeitsfähiges Team zu bilden.

Weitere gute Praxen sind

- ✓ die Veranstaltung von Schulfesten, in deren Planung und Durchführung möglichst viele Schüler/innen, aber auch Vertreter/innen des Elternvereins eingebunden werden.
- ✓ Exkursionen mit und ohne Elternbeteiligung
- ✓ Projektarbeit
- ✓ Peer- und Mentoring-Programme siehe **Kapitel 2.4**
- ✓ Teilnahme an innovativen Programmen (Theater, Partizipation, EU …)
- ✓ Vernetzungsaktivitäten mit regionalen Wirtschaftsbetrieben

Elternarbeit und Elternmitwirkung

Das Thema Elternarbeit ist so wichtig und komplex, dass ihm ein eigenes Kapitel in dieser Handreichung gewidmet ist: **siehe Kapitel 4** Eltern als Bildungspartner

Elternarbeit aus der Perspektive der Abbruchsprophylaxe zu sehen bedeutet, die Eltern als Kooperationspartner/innen der Schule zu betrachten – mit dem gemeinsamen Ziel, die Kinder und Jugendlichen bestmöglich auf dem Weg zum Abschluss zu unterstützen. Von Schulseite können unter anderem folgende Initiativen gesetzt werden, um die Eltern mit der Schule zu verbinden und eine erfolgreiche Kommunikation aufrechtzuerhalten:

- ✓ Gezielte Rückmeldungen an die Erziehungsberechtigten
- ✓ Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern
- ✓ Abhalten von Kursen für Eltern zum Thema Lerntechniken
- ✓ Angebote zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse
- ✓ Einbeziehung der Eltern in Schulaktivitäten, möglichst ab Beginn des Schuljahres

Gedankenexperiment

Abschließend haben wir noch ein kleines Gedankenexperiment für Sie: Haben Sie schon einmal etwas vom sogenannten Rosenthal-Effekt gehört?

Der amerikanische Psychologe Robert Rosenthal [61] analysierte, welchen Einfluss die Erwartungen und Einstellungen von Pädagog/innen auf die Leistung ihrer Schüler und Schülerinnen haben.

Rosenthal testete zu Beginn eines Schuljahres alle Kinder der 18 Klassen einer Schule. Dann gab er den Lehrer/innen die Namen einzelner Schüler/innen, die dem Testergebnis zufolge eine „ungewöhnlich gute schulische Entwicklung" nehmen sollten (insgesamt 20% der Schüler). Die Namen der „Hochbegabten" waren wiederum streng nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. In den höheren Schulklassen hatte die Lehrer/innen-Erwartung nur einen geringen Einfluss auf die Leistung der Schüler/innen, in den unteren Klassen war der Effekt jedoch dramatisch:

Das Ergebnis war, dass am Ende des Schuljahres die vermeintlich "Hochbegabten" nach dem Ergebnis eines Schulleistungstests einen großen Vorsprung gegenüber den anderen Schüler/innen hatten.

Was würde passieren, wenn Sie Schüler/innen so betrachten würden, als wären sie allesamt hochbegabt? Halten Sie es für möglich, dass sich dadurch das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihren Schüler/innen verändern könnte? Halten Sie es für möglich, dass sich dadurch die Leistungen Ihrer Schüler/innen verbessern würden?

56 Nairz-Wirth (2010), S.70.
57 Kittl-Satran (2006), S. 157.
58 vgl. Baker/Sigmon/ Nugent (2001) https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/page3.html [23.08.2012]
59 Seashore/Leathwood (2000) in Nairz-Wirth (2012) S. 27
60 vgl. Fox Eades (2008), S. 93ff.
61 vgl. Rosenthal/Jacobsen (1983) in: Legewie/Ehlers (1992),S. 10 ff.

2.2 Werkzeuge und Methoden der Früherkennung für Lehrende, Schüler/innen und Berater/innen

Wie aus allen Studien zu Schulabbruch hervorgeht, ist Früherkennung das zentrale Thema, wenn die Behaltequoten an den Schulen erhöht werden sollten. Früherkennung bedeutet in diesem Kontext:

- auf erste Anzeichen (Indikatoren) von Ausgrenzungsgefährdung / Schulunlust / Leistungsabfall zu reagieren,
- bedarfsgerecht und personenbezogen zu handeln,
- gerade in den ersten Monaten nach Eintritt in die Schule besonders auf Risikofaktoren zu achten,
- das Kollegium als Ressource für Informationen und Austausch zu nützen und
- das Gespräch mit den betroffenen Schüler/innen und der Klasse zu suchen.

Um den Blick für erste Anzeichen von drohendem Schulabbruch weiter zu schärfen, erläutern wir das in Kapitel 2.3 Entscheidungshilfen und Ansatzpunkte für erfolgreiche Interventionen vorgestellte 4-Perspektiven-Schema an Hand eines praktischen Beispiels. Im Anschluss daran stellen wir Ihnen eine Methode zur frühen Identifizierung von gefährdeten Schüler/innen vor, die derzeit in den Bundesländern Wien und Niederösterreich zum Einsatz kommt.

Das Vier-Perspektiven-Schema – praktische Anwendung

Das Vier-Perspektiven-Schema wird in **Kapitel 2.3** vorgestellt.

Nehmen wir als Ausgangspunkt für dieses Beispiel die Feststellung, eine Schülerin sei wenig motiviert zu lernen.

Gehen wir noch einen Schritt zurück und stellen wir uns vor, welches Verhalten wir an jemandem beobachten können, der möglicherweise unzureichend motiviert ist.

Wir gehen von der Beobachtung aus, dass eine bestimmte Schülerin

- im Unterricht wenig mitarbeitet und abgelenkt wirkt
- derzeit suboptimale Leistungen bringt
- die Hausübungen nicht vollständig abliefert
- den persönlichen Kontakt mit den Lehrkräften vermeidet.

Eine Schlussfolgerung aus diesen Beobachtungen kann sein: „Dieser Schülerin mangelt es an Motivation.“ Zieht man das Vier-Perspektiven-Schema heran, eröffnen sich weitere Möglichkeiten der Interpretation:

Perspektive	Mögliche Ursachen	Maßnahmen
kognitionstheoretisch	Die Schülerin verfügt über keine effizienten Lernstrategien Die Schülerin hat ein schlechtes Zeitmanagement Die Schülerin hat mangelhafte Basiskenntnisse in einzelnen Fächern Die Schülerin ist überfordert Die Schülerin ist unterfordert Die Schülerin wird von den Lehrmethoden nicht angesprochen Die Schüler/in hat in einem oder mehreren anderen Fächern massive Probleme	Förderunterricht „Lernen lernen“ Peersysteme Verstärkte Zusammenarbeit mit Schulpsychologie, Beratungslehrer/innen Case Management Methodenvielfalt, um alle Lerntypen anzusprechen Das Kollegium (und auch die Eltern) miteinbeziehen und eine gemeinsame Strategie erarbeiten
motivational	Die Schülerin ist aus verschiedenen Gründen wenig bis gar nicht motiviert: schulische Misserfolge schlechte Orientierung persönliche Themen sind derzeit prioritär etc.	Durch geeignete Methoden in der Unterrichtsgestaltung das Interesse der Schülerin wecken Auch kleine Erfolge loben Zur Bildungsberatung / Berufsorientierung schicken Zielvereinbarungsgespräch anbieten Die Eltern als Partner zu gewinnen versuchen
klinisch	Die Schülerin ist durch dahinterliegende körperliche oder psychische Probleme beeinträchtigt Schwerwiegende Umbrüche im Familiensystem fordern die Schülerin emotional	Zusammenarbeit mit Expert/innen und Therapeut/innen Das Gespräch mit den Eltern suchen
sozial-ökologisch	Das soziale Umfeld (Familie, Peergroup) hat negative Auswirkungen auf die Schülerin Es gibt Probleme innerhalb der Klasse oder mit anderen Klassen Die Schülerin ist schlecht in die Klassengemeinschaft integriert	Verstärkt auf die Zusammenarbeit von Familie, Schule und sozialen Diensten setzen Verstärkter Einsatz von Methoden, die die Kooperation und die Konfliktfähigkeit der Schüler/innen fördern z.B. Peermediation

Jede Perspektive beleuchtet das beobachtete Verhalten der Schüler/in von einer anderen Seite. Je mehr „Brillen“ zum besseren Verständnis verwendet werden, umso mehr Gründe und Motive, die hinter einem bestimmten Verhalten stehen können, werden sichtbar.

Diese ganzheitliche Vorgangsweise ermöglicht es, aus einer größeren Vielfalt an Interventionen die passende auszuwählen. Um die Annahmen aus den einzelnen Perspektiven besser verifizieren zu können, sind folgende Schritte hilfreich:

- ✓ Bieten Sie den Schüler/innen ein klärendes Gespräch an!
- ✓ Ziehen Sie Kolleg/innen zu Rate, um zu erfahren, ob die betreffenden Schüler/innen in deren Unterrichtseinheiten ein ähnliches oder divergierendes Verhalten zeigen.
- ✓ Kontaktieren Sie die Eltern!
- ✓ Bringen Sie die Schüler/innen mit internen und/oder externen Expert/innen bzw. Berater/innen zusammen.

Erhebungsbogen Jugendcoaching

Im Rahmen der Implementierung der Maßnahme „Jugendcoaching“ wurde vom BMUKK ein Fragebogen für Klassenlehrer/innen entwickelt, der Indikatoren für einen drohenden Schulabbruch bzw. für Ausgrenzungsgefährdung enthält. Dieser dient der Identifizierung jener Schüler/innen, die ans Jugendcoaching weitervermittelt werden.

Merkmal zur Identifizierung eines Beratungsbedarfs innerhalb des Jugendcoachings	Ja	Nein
Drohender negativer Semester- oder Jahresabschluss bzw. Meldung über negative Leistung innerhalb des Frühwarnsystems (bzw. auch drohende Nichtbeurteilung)		
Vorhandene Schullaufbahnverluste bzw. „Unterstufigkeit“ (z.B. kein Pflichtschulabschluss trotz absolvierter 9 Schulbesuchsjahre)		
Sonderpädagogischer Förderbedarf in mindestens einem Gegenstand		
Grobe Defizite in der Sprach- und Lesekompetenz des Schülers / der Schülerin		
Schwerwiegende psychosoziale Auffälligkeiten (z.B. Auto- oder Fremdaggressionen)		
Mangelnde Erreichbarkeit bzw. offensichtlich fehlende Unterstützung seitens der Erziehungsberechtigen		
Häufige, leistungsbeeinträchtigende Fehlzeiten (Schulabsentismus)		
Derzeit besteht keine Aussicht auf einen Platz in einer weiterführenden Schule oder auf einen Lehrplatz		

Die Klassenvorstände erheben anhand der genannten Kriterien jene Schüler/innen, die für einen ein- bis dreistufigen Beratungsprozess im Rahmen des Jugendcoachings in Frage kommen. Der ausgefüllte Erhebungsbogen verbleibt jedoch bei den Lehrer/innen und dient als Gesprächsgrundlage mit den Jugendcoaches. Zusätzlich vermerken die Klassenvorstände auf einer Klassenliste, wie viele Schüler/innen für das Jugendcoaching empfohlen wurden. Die betroffenen Jugendlichen können sich aber jederzeit selbständig bei den Jugendcoaches melden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Klassenvorständen und Jugendcoaches wird angestrebt.

Stop Dropout Risikocheck

Der Stop Dropout Ansatz[62] beschreitet insofern einen anderen Weg, als er bei der Identifikation von möglichen Gefährdungen direkt bei den Jugendlichen ansetzt: Bei dieser Vorgehensweise werden nicht die Lehrer/innen gebeten, ihre Schüler/innen in Bezug auf mögliche Gefährdungen einzuschätzen, sondern die Jugendlichen werden direkt mittels eines standardisierten Onlinefragebogens zu ihrer momentanen Lebenssituation befragt. Da die Ergebnisse – in Prozenträngen ausgewiesene Gefährdungsgrade – unmittelbar nach Bearbeitung vorliegen, haben Jugendcoaches bereits zu Beginn des Schuljahres konkrete Hinweise, für welche Schüler/innen eine externe Beratung hilfreich sein kann.

In diesem Kapitel soll das erste Tool, der Risikocheck, näher vorgestellt werden, da dieser Onlinefragebogen als Werkzeug zur Früherkennung von drohendem Schulabbruch angewandt wird. Das zweite Tool von Stop Dropout, das Beratungsprofil, wird in diesem Kapitel nur in Bezug auf seinen Einsatz zur Früherkennung besprochen. Eine detailliertere Beschreibung des Beratungsprofils (Beratungsansatz, zugrunde liegende Theorien, etc.) finden Sie in **Kapitel 2.6.**

Der Risiko Check ist ein online basierter Fragebogen, der jene Personen herausfiltern kann, die gefährdet sind, ihre schulische und/oder berufliche Ausbildung frühzeitig abzubrechen. Dieses Instrument evaluiert individuelle Stärken und Schwächen sowie das Lebensumfeld der Testpersonen. Die Ergebnisse des Risikochecks liefern darüber hinaus auch entscheidende Hinweise, wo angesetzt werden muss und was getan werden kann, um gefährdeten Personen entsprechende Hilfestellungen anbieten zu können.

Der Risikocheck besteht aus 32 Frageblöcken und misst damit folgende 14 Risikofaktoren:

- Lernbereitschaft / Mitarbeit
- Sozialverhalten / Teilnahme
- Lernverhalten / Lernmethoden
- Zielstrebigkeit / Ehrgeiz
- Selbsteinschätzung (SWE) als Schüler/in
- Lernschwierigkeiten
- Verhalten in der Schule
- schulischer Erfolg
- Unterstützung durch Eltern
- Schulisches Engagement der Eltern
- Elterliche Aufsicht / Einfluss
- Soziales Milieu
- Arbeit neben der Schule
- Einfluss des Freundeskreises

Als Ergebnisse liegen Prozentränge vor, die Auskunft darüber geben, ob und wie sehr jemand bezogen auf die altersmäßige Referenzgruppe in den einzelnen Faktoren gefährdet ist.

Durchführung der Testung mit dem Risikocheck

Zusätzlich zum Einleitungstext im Fragebogen, der die Vertraulichkeit zusichert, ist eine motivierende Einleitung des Beraters/der Beraterin über Ziel und Nutzen des Fragebogens vor der Klasse wichtig.

Für die online basierte Beantwortung des Fragebogens braucht man einen Computerraum, wobei darauf zu achten ist, dass die Schüler/innen sich nicht gegenseitig auf den Bildschirm sehen können. Idealerweise wird die Testung von einer neutralen Person betreut, die die Schüler/innen nicht unterrichtet („Sie unterrichten ja hier nicht, dann kann ich ruhig ankreuzen, dass ich öfter die Schule schwänze"), am besten von einer/einem externen Berater/in, der oder die im Anschluss auch die Beratungsgespräche durchführen wird. Er/Sie ist während der gesamten Fragebogensitzung zugegen, um eventuelle Verständnisfragen klären zu können. Um adäquat auf alle Fragen eingehen zu können, sind Gruppengrößen über 15 Personen dringend zu vermeiden. Ideal sind 10 bis 12 Schüler/innen pro Gruppe.

Wichtig ist,

- dass alle Ergebnisse vertraulich behandelt werden, um möglichst ehrliche Antworten zu erhalten und einer Stigmatisierung entgegenzuwirken,
- dass die Schüler/innen über den Zweck der Befragung (nämlich ihren persönlichen Unterstützungsbedarf zu erheben) informiert sind,
- dass die Testung auf freiwilliger Basis stattfindet,
- dass Schüler/innen, die als gefährdet herausgefiltert werden, im Anschluss eine bedarfsgerechte Unterstützung (Beratungsprofil – das zweite Instrument von Stop Dropout) bekommen.

Die Auswertung des Risikochecks ist unmittelbar nach Beendigung der Befragung verfügbar. Anhand der ID-Nummern kann die verantwortliche Person (Berater/in oder Schuladministrator/in) die gefährdeten Personen erkennen. Die Einzelauswertungen des Risikochecks listen alle Bereiche auf, in denen der befragte Schüler oder die befragte Schülerin eine Antwort gegeben hat, die mit Risikopunkten bewertet wird. Alle Schüler/innen, die mehr als fünf von vierzehn Risikofaktoren in ihrer Auswertung haben, werden zu einem Gespräch mit der Beraterin oder dem Berater eingeladen.

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass die meisten Schüler/innen an ihrem Ergebnis interessiert sind und sich auch zu einem Erstgespräch anmelden. Somit hat sich der Risikocheck auch als „Eisbrecher" profiliert, weil er die Kontaktaufnahme zwischen Schüler/in und Berater/in erleichtert.

Zusätzlich zu den Einzelauswertungen können auch Gesamtauswertungen pro Klasse oder Jahrgang angefordert werden, die einen Überblick über die klassen- oder jahrgangsspezifischen Stärken und Schwächen geben und darüber hinaus wichtige Ansatzpunkte für schulentwicklerische Prozesse liefern können.

So wird mit Hilfe des Risikochecks in der klassen- und schulweiten Auswertung auch sichtbar, wo Handlungsfelder in der pädagogischen Arbeit und in der Elternarbeit liegen. Die Erfahrungen an den bei der Einführung beteiligten Schulen in Österreich, Deutschland, Tschechien und Slowenien zeigen, dass aus dem Risikocheck auch wichtige Hinweise für Schulentwicklungsprozesse hervorgehen können.

Um die Testergebnisse mit dem/der jeweiligen Schüler/in besprechen und gemeinsam nach tragfähigen Lösungen suchen zu können, gibt es im Stop Dropout Ansatz ein eigenes Beratungsinstrument, das Beratungsprofil, das in **Kapitel 2.6** Psychosoziale Beratungsmethoden näher erläutert wird.

62 vgl. http://www.stop-dropout.eu/ [20.10.2012]

Links : Die Stop DropoutInstrumente http://www.stop-dropout.eu/index.php?id=5&L=1

2.3 Entscheidungshilfen und Ansatzpunkte für erfolgreiche Interventionen

Das Vier-Perspektiven-Schema

Das Vier-Perspektiven-Schema[63] kann Sie dabei unterstützen, einen ganzheitlichen Blick auf mögliche Ursachen von Gefährdungen zu haben, damit Sie bedarfsgerecht intervenieren können. Es beschreibt vier unterschiedliche Blickwinkel, aus denen heraus beobachtet werden kann:

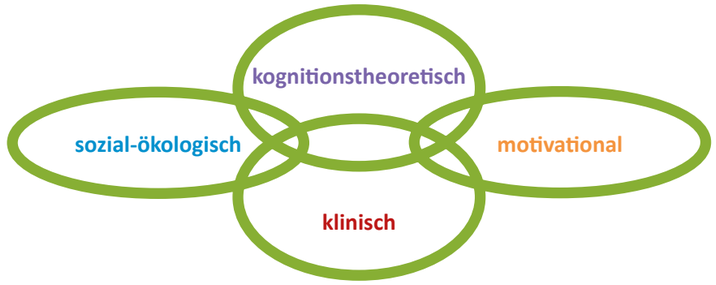


Abbildung 11:Das Vier-Perspektiven-Schema

- Die **kognitionstheoretische Perspektive** hat das Lernen und die kognitiven Fähigkeiten eines Schülers oder einer Schülerin im Fokus.
- Bei der **motivationalen Sichtweise** steht im Vordergrund, dass Lernen ein gewisses Maß an Motivation erfordert. Sie richtet deshalb ihren Blick auf die Lernaspiration der Schüler/innen.
- Die **klinische Perspektive** richtet ihre Aufmerksamkeit auf mögliche physiologische oder psychologische Defizite.
- Die **sozial-ökologische Perspektive** betrachtet die Schüler/innen als Individuen, die in Systeme eingebunden sind und bezieht das Umfeld in ihre Beobachtungen ein.

Je nachdem, welche der vier oben dargestellten Sichtweisen man einnimmt, kommt man zu anderen möglichen Ursachen von Gefährdungen und setzt demnach andere Maßnahmen.

Perspektive	Mögliche Ursachen	Maßnahmen
kognitionstheoretisch	Schüler/innen verfügen über keine effizienten Lernstrategien. Schüler/innen haben mangelhafte Basiskenntnisse in einzelnen Fächern.	Förderunterricht „Lernen lernen“ Peersysteme
motivational	Schüler/innen sind aus verschiedenen Gründen wenig bis gar nicht motiviert: • schulische Misserfolge • schlechte Orientierung • persönliche Probleme • etc.	Durch geeignete Methoden in der Unterrichtsgestaltung das Interesse der Schüler/innen wecken Maßnahmen zur Stärkung der intrinsischen Motivation ergreifen
klinisch	Schüler/innen sind durch dahinterliegende körperliche oder psychische Probleme gefährdet.	Zusammenarbeit mit Expert/innen und Therapeut/innen
sozial-ökologisch	Das soziale Umfeld (Familie, Peergroup) hat negative Auswirkungen auf Schüler/innen.	Verstärkt auf die Zusammenarbeit von Familie, Schule und sozialen Diensten setzen

Lesen Sie mehr über die praktische Anwendung des 4-Perspektiven-Schemas im **Kapitel 2.2**. Welche konkreten Unterstützungsmöglichkeiten Sie innerhalb der verschiedenen Perspektiven anbieten können, lesen Sie im **Kapitel 2.4:** Werkzeuge und Methoden, um gefährdete Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) [64]

Ein noch so starker Hebel, aber am falschen Platz angesetzt, wird nicht den gewünschten Erfolg bringen. Aus diesem Grund sollte nicht aus dem Blick geraten, wie sehr sich die unterschiedlichen Einflussfaktoren überlappen können und wie oft die unterschiedlichen Ebenen des Unterrichtsgeschehens (die Sachebene, die individuelle Ebene, die Gruppendynamik und das Umfeld) ineinander fließen. Umso wichtiger ist die Zuordnung der beobachteten Faktoren in das relevante Bezugssystem, wenn man wirkungsvolle Unterstützung anbieten möchte. Oft haben Probleme im Unterrichtsgeschehen ihren Ursprung nämlich nicht auf der Ebene, auf der sie letztendlich zum Ausdruck gebracht werden.

Die folgende Grafik stellt die oben erwähnten Ebenen als gleichwertige Eckpunkte eines gleichschenkligen Dreiecks dar, umgeben vom Umfeld (dem Globe), das ebenfalls Einfluss nimmt. Diese Gleichwertigkeit soll versinnbildlichen, dass jeder „Störfaktor“, egal, aus welcher Ebene er kommt, vorrangig behandelt werden sollte. Dazu muss aber zuerst erkannt werden, woher er kommt, da er nur auf dieser Ebene wirkungsvoll beeinflussbar ist.

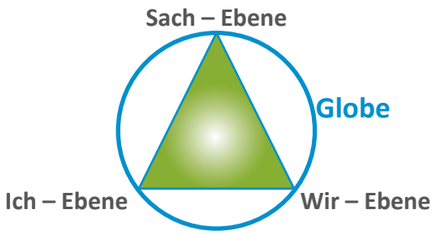


Abbildung 12: TZI (Themenzentrierte Interaktion): Die drei Ebenen, umgeben vom Globe

Leicht zuzuordnen sind meistens die Einflüsse aus dem so genannten „Globe“:

Wenn zum Beispiel in der nächsten Stunde eine Schularbeit angesetzt ist, hat die Unruhe in der Klasse meist nichts mit der Lehrkraft oder dem aktuellen Lehrstoff zu tun.

Oder: Ethnische oder religiöse Differenzen können Konfliktpotenziale in die Klasse bringen. Weiters kann eine Rolle spielen, dass die Schüler/innen durch die Situation am Lehrstellenmarkt frustriert und demotiviert sind.

Leider entziehen sich diese Umweltfaktoren auch dem Einflussbereich der Lehrer/innen, und es können bestenfalls gemeinsam erarbeitete Bewältigungsstrategien zum Tragen kommen. Die Eckpunkte des Dreiecks stehen jedoch im Einflussbereich der Lehrkräfte, wenn der Hebel (d.h. die Intervention) an der entsprechenden Ebene angesetzt wird.

Abbildung 13:Ansatzpunkte für Interventionen im Einflussbereich von Lehrer/innen

PRAXISTIPP!

- *Persönliche Probleme sollten nicht vor der ganzen Klasse besprochen werden.*
- *Schlechte Orientierung von einzelnen Schüler/innen kann sich negativ auf der Sachebene auswirken, da der Sinn des Lernens generell nicht nachvollziehbar ist. Hier ist Orientierung und Hilfestellung für jeden Einzelnen wichtig!*
- *Das Fehlverhalten von einzelnen Schüler/innen kann seine Ursache in der Klassengemeinschaft haben. Klären Sie den Zusammenhang zwischen Klassenklima und Einzelverhalten!*

Ansatzpunkte für erfolgreiche Interventionen

In seiner Studie Early School Leaving und Drop Out fasst Josef Scheipl eine Reihe von Empfehlungen zusammen, die auf die drei Systeme Person, Schule und Familie Bezug nehmen. [65] Diese Empfehlungen bieten in ihrer Breite und Zielgerichtetheit geeignete Ansatzpunkte für die Professionalisierung und Sensibilisierung der Schulstandorte und der Lehrenden im Zusammenhang mit drohendem Schulabbruch. Wir haben das oben vorgestellte Modell aus der TZI nochmals herangezogen, um diese Empfehlungen den drei Koordinaten Individuum, Klasse und Sache zuordnen zu können.

Folgende Möglichkeiten der Intervention ergeben sich, wenn man die Sichtweise der TZI auf größere Organisationseinheiten wie Schulen oder noch globaler auf ganze Ausbildungssysteme überträgt:

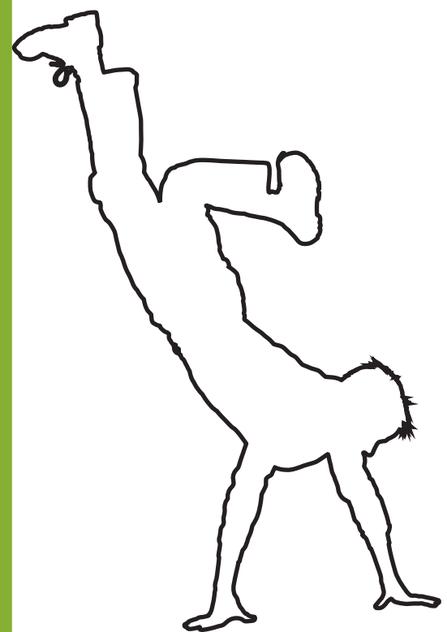
Sach-Ebene: Damit angesprochen sind alle Maßnahmen gegen vorzeitigen Abbruch auf Schul- bzw. Ausbildungsebene.

Ich-Ebene: Darunter fallen alle Maßnahmen, die an einzelne Schüler/innen adressiert sind.

Wir-Ebene: Darunter werden alle Maßnahmen subsumiert, die auf den jeweiligen Klassenverband abzielen.

Globe: Hierunter werden alle Maßnahmen verstanden, die die Schule bzw. das Ausbildungssystem an relevante Umwelten richten kann.

Unter diesem Blickwinkel kann man die Empfehlungen Scheipls wie folgt in diese neue Struktur einordnen:



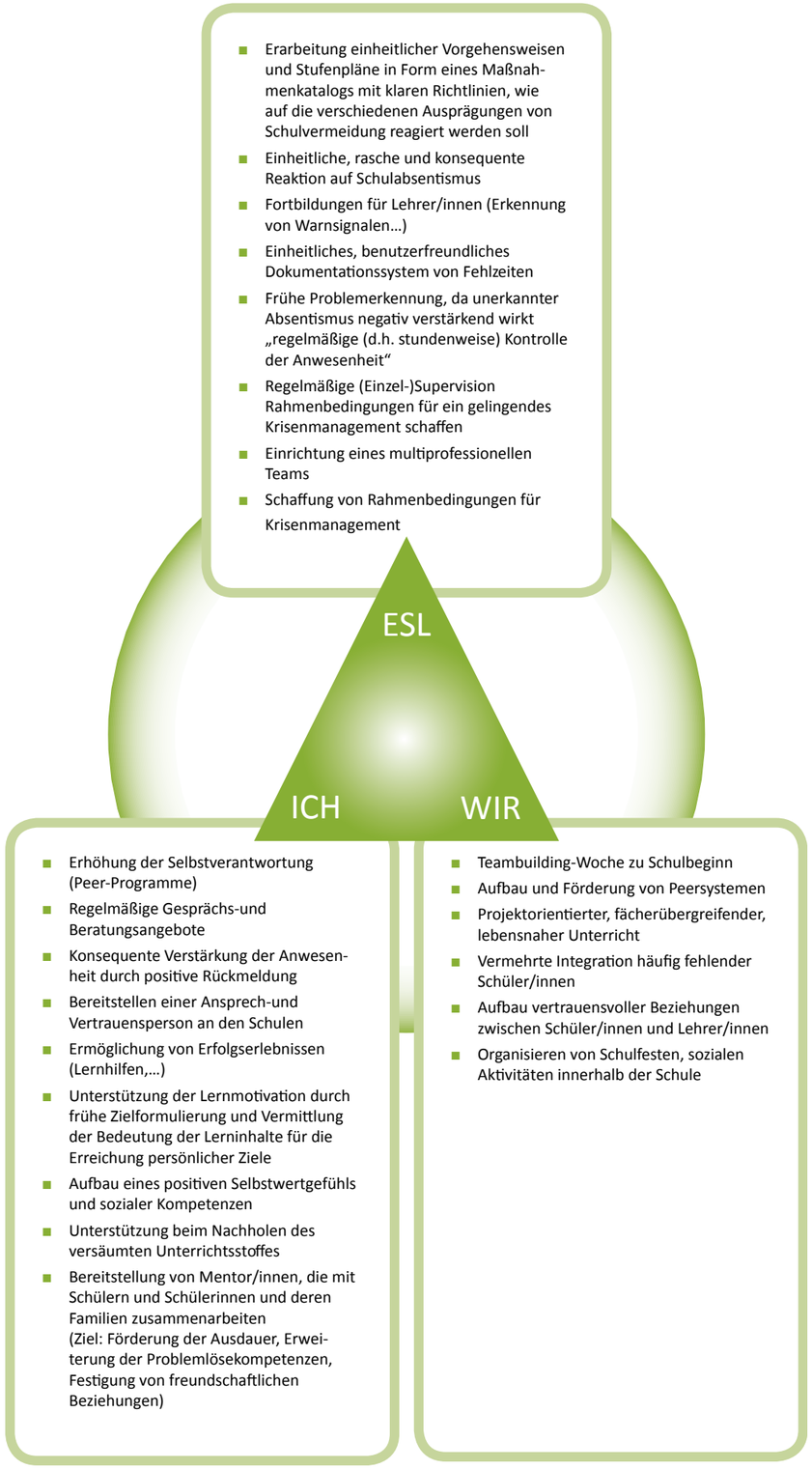


Abbildung 14: Ansatzpunkte für die Professionalisierung der Schulstandorte und der Lehrenden im Zusammenhang mit drohendem Schulabbruch

Globe:

- Verstärkte Vernetzung mit inner- und außerschulischen Diensten (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Beratungseinrichtungen, schulärztlicher Dienst, Jugendamt…)
- Sensibilisierung der Öffentlichkeit (Kommunen, Ärzte, Institutionen)
- Konferenzen mit Schulleitung, Lehrerschaft, Kooperationspartner/innen und Expert/innen zur Förderung des Austausches und der Informationsvermittlung zur Unterstützung gefährdeter Schüler/innen
- Gezielte Rückmeldungen an die Erziehungsberechtigten
- Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Schule und Eltern
- Beratungsangebote für Eltern: Angebote zur Verbesserung der Sprachkenntnisse

Innerhalb dieser vielen Ansatzpunkte muss natürlich jede Schule für sich entscheiden, welche Aktionen am besten geeignet sind, um den spezifischen standortbedingten Herausforderungen begegnen zu können. Natürlich macht es keinen Sinn, alles sofort umzusetzen, sondern Schritt für Schritt nachhaltige Maßnahmen zu etablieren.

Lesen Sie im **Kapitel 3.2**, wie ein Projekt zur Reduktion von vorzeitigem Schulabbruch innerhalb eines Schulentwicklungsplans umgesetzt werden kann.

63 vgl. Langfeldt (1999), S. 79-84.

64 vgl. Cohn (1975)

65 Scheipl/Kittl (2006), S. 2-6.

2.4 Werkzeuge und Methoden, um gefährdete Schüler und Schülerinnen zu unterstützen

Studien belegen, dass Schüler/innen in den höheren Schulstufen mit geringerer Wahrscheinlichkeit vorzeitig die Schule abbrechen, je besser sie die Beziehungen zu ihren Lehrer/innen bewerten.[66] Welche konkreten Beziehungsangebote können Lehrende daher machen, um vor allem jenen Schüler/innen, die gefährdet sind, die Schule vorzeitig zu verlassen, adäquate Unterstützung zukommen zu lassen?

Wie können Lehrende ihre Schüler/innen emotional erreichen? Inwiefern können Sie dazu beitragen, dass Schüler/innen ein Verbundenheitsgefühl mit ihrer Schule entwickeln und sich aktiv am Schulgeschehen beteiligen? Wie können sie vor allem leistungsschwächere Jugendliche darin unterstützen, kleine Erfolge wahrzunehmen, und dadurch ihren Selbstwert zu heben?

Nach der Analyse der Aussagen von Schüler/innen zu den Gründen ihres Schulabbruchs interessiert uns die Haltung der Lehrer/innen. Im Sinne einer paradoxen Intervention stellen wir die Frage: Mit welchem Verhalten würden Lehrer/innen dazu beitragen, dass Schüler/innen die Schule abbrechen?

Praktiker/innen geben folgende (paradoxe) Antworten:

- Respektlosigkeit
- (abfällige) Bemerkungen, die die Familie betreffen
- Lächerlich machen
- Zu viel Druck
- Keine Beziehung zum/zur Schüler/in herstellen
- Zu hohe bzw. überzogene Erwartungen
- Kleine Erfolge nicht honorieren
- Erpressung („Wenn du dich abmeldest, gebe ich dir einen Vierer.“)
- Predigten
- Zynismus
- Fehlendes Vertrauen
- Nachdrückliche Negativprognosen („Dieses Jahr schaffst du bei mir nicht.“)
- Brandmarken
- Überfordern
- Das Verhalten persönlich nehmen, sich persönlich beleidigt fühlen
- Leistungen vor der gesamten Klasse schlecht machen
- Schreien
- Den/die Schüler/in als hoffnungslos einstufen und die Bemühungen aufgeben

Die oben gestellte Frage kommt aus dem systemischen Beratungsansatz und ist dort als „Verschlimmerungsfrage“ bekannt. Bei Change Management Prozessen kommt dieser Fragentyp oft zum Einsatz, weil er den eigenen Einfluss auf Geschehnisse hervorhebt und deutlich macht, dass man auch in die andere Richtung – zum Verbessern einer bestimmten Situation – genügend Einflussmöglichkeiten hat.

Wer diese Verhaltensweisen vermeidet, dürfte sich also schon auf dem richtigen Weg befinden. Darüber hinaus wollen wir in diesem Kapitel aus dem reichhaltigen Erfahrungsfundus von Lehrer/innen schöpfen und die Ergebnisse mit wirkungsvollen Strategien aus der Psychologie ergänzen.

Diese Vielfalt von Methoden, Strategien und Denkanstößen haben wir entsprechend den Ansatzpunkten vier unterschiedlichen Perspektiven zugeordnet:

Auswahl geeigneter Unterstützungsangebote

Abbruchsgefährdete Jugendliche sind meist mit einer Vielzahl an Problemen konfrontiert. In **Kapitel 2.3** Entscheidungshilfen und Ansatzpunkte für erfolgreiche Interventionen haben wir Ihnen bereits das Vier-Perspektiven-Schema zur Diagnostik von Gefährdungen vorgestellt.

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht noch einmal, dass diese Vier Perspektiven miteinander zusammenhängen, und Unterstützungsangebote aus einer der vier Sichtweisen durchaus auch Effekte auf die anderen Ebenen haben können.

Ganzheitliche Sicht

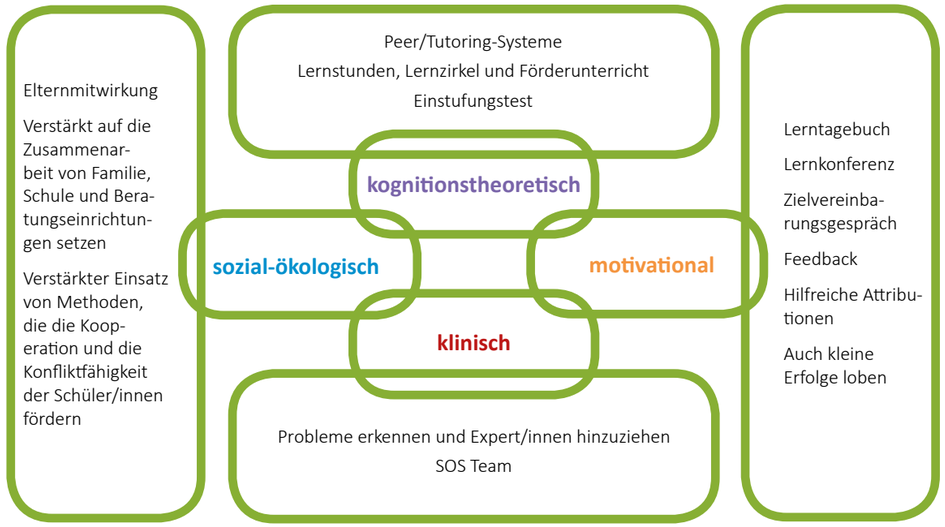


Abbildung 15: Werkzeuge und Methoden anhand des 4-Perspektiven-Schemas

Die Abbildung zu diesem Modell zeigt die vier Perspektiven überlappend dargestellt, um zu verdeutlichen, dass es oft zielführender ist, Unterstützung auf mehreren Ebenen (gleichzeitig) anzubieten. In dieser Übersicht finden Sie auch bereits stichwortartig geeignete Maßnahmen den einzelnen Perspektiven zugeordnet. Diese Maßnahmen wollen wir Ihnen im Folgenden nun genauer darstellen.

Die Wahl einer oder mehrerer Perspektive(n) bestimmt auch die möglichen Interventionen!

Nicht alle Probleme sind von Ihnen als Lehrende lösbar, aber bei vielen Schwierigkeiten können Sie unterstützend eingreifen. Und bei einigen Problemstellungen sind Sie als Lehrende wichtige Schlüsselpersonen, wenn es darum geht, diese Probleme rechtzeitig zu erkennen und darauf zu achten, dass den betreffenden Jugendlichen geeignete Unterstützung durch externe Einrichtungen zuteil wird.

Doch wie finden Sie passende Ansatzpunkte, um jenen Jugendlichen adäquat helfen zu können? Folgende Strategien lassen sich aus dem Vier-Perspektiven-Schema ableiten:

- Aus **kognitionstheoretischer Perspektive** werden vor allem Maßnahmen ergriffen, die zur Verbesserung der Lernstrategien und folglich zu einer Erweiterung des Wissensstandes der betreffenden Schüler/innen führen.
- Nimmt man eine **motivationale Sichtweise** ein, so werden Unterstützungsversuche eher darauf abzielen, durch geeignete Methoden das Interesse von Schüler/innen zu wecken und ihre Motivation zu stärken.
- Wenn Lehrende die **klinische Perspektive** wählen, werden sie mit professionellen Therapeut/innen, Schulpsycholog/innen, Schulärzt/innen etc. zusammenarbeiten.
- Lehrende, die die Probleme ihres Schülers oder ihrer Schülerin aus der **sozial-ökologischen Perspektive** sehen, werden vor allem auf die Zusammenarbeit von Familie, Schule und sozialen Diensten setzen.

Unterstützungsangebote aus kognitionstheoretischer Sicht

Lernen durch Lehren

Die Methode des Lernens durch Lehren (LdL) hat ihre Wurzeln in der Antike. Schon auf den römischen Philosophen Seneca geht der Satz „homines, dumdocent, discunt“ zurück, der „Menschen lernen, während sie lehren“ bedeutet.[67]

Der wichtigste Vertreter von LdL im deutschsprachigen Raum ist Jean-Pol Martin, der vor allem im Sprachunterricht seit mehr als 20 Jahren mit dieser Methode erfolgreich tätig ist. Der Erfolg von LdL ist nicht nur auf den nachhaltigeren Wissenserwerb zurückzuführen, sondern auch darauf, dass die lehrenden Lernenden zusätzliche Schlüsselqualifikationen wie Teamkompetenz, Selbstvertrauen, Informations- und Wissensmanagement, Methodische Kompetenzen und andere trainieren. Jean-Pol Martin geht davon aus, dass Lernen ein Grundbedürfnis des Menschen darstellt und sieht LdL als optimale Haltung an, um Lernen zu fördern.

„Da LdL als direkte Antwort auf menschliche Grundbedürfnisse konzipiert wird […], da ferner Grundbedürfnisse als universal angesehen werden, ist zu schließen, dass LdL Bedürfnissen entspricht, die universell gelten. So befriedigt nach Martin die Aufgabe, anderen einen Wissensstoff zu vermitteln, die Bedürfnisse nach Sicherheit (Aufbau des Selbstbewusstseins), nach sozialem Anschluss und sozialer Anerkennung sowie nach Selbstverwirklichung und Sinn (Transzendenz). Und dies gilt kulturunabhängig.“ [68]

Die Lernenden werden zum selbständigen Arbeiten und Lernen angehalten und müssen selbst Verantwortung für ihr Vorankommen übernehmen. Ein wesentlicher Effekt dieser Art des Lernens ist die Selbstmotivation der Lernenden.

„Oberstes Prinzip ist die Ressourcenorientierung. Wenn Lerner als Konstrukteure von Wissen eingesetzt werden, dann müssen Techniken entwickelt werden, die eine maximale Nutzung der Lernerressourcen ermöglichen. Diese Ressourcen sind die Lernmotivation und die kreative Energie der Lerner, aber auch das Vorwissen, das sie beim Betreten des Klassenzimmers mitbringen.“ [69]

Umsetzen lässt sich die Idee des LdL in Schulen zum einen in **Peerprojekten**, bei denen leistungsstarke Schüler/innen jenen Schüler/innen, die sich in einem bestimmten Fach eher schwer tun, unterstützend zur Seite stehen. Zu den bereits oben genannten Vorteilen von LdL kommt bei diesen Projekten noch der Umstand dazu, dass jenen Jugendlichen, die Unterstützung brauchen, auch tatsächlich Hilfe zugutekommt und der Gefahr, dass sie wissensmäßig zurückfallen, auf diese Weise recht effizient begegnet werden kann. Als wohl einen der wichtigsten Punkte im Sinne von sozialem Lernen ist bei Peerprojekten der positive Einfluss auf die Gruppendynamik zu nennen. An Stelle eines konkurrenzorientierten Zugangs tritt durch dieses Setting ein kooperatives Miteinander, das sich förderlich auf das Klassenklima auswirken kann.

Ein weiteres Instrument stellt das sogenannte **Tutoring** dar, bei dem ältere Schüler/innen Schüler/innen aus den unteren Klassen beraten und versuchen, ihnen verschiedenste Hilfestellungen zu geben.

Praxisbeispiel

Peer Learning

An einer großen berufsbildenden Schule startete im Schuljahr 2009/10 in einer 2. Klasse das Pilotprojekt „Peer Learning“. Hierbei handelte es sich um ein Projekt, bei dem Schülerinnen und Schüler (fachlich und sozial ausgezeichnete Tutorinnen und Tutoren) anderen Schülern halfen, ihre Lernschwächen (hauptsächlich in den Schularbeitsfächern) zu minimieren. Ausgehend von den Erfahrungen des Schuljahres 2009/2010 wurde das Peertraining im Schuljahr 2010/2011 auf alle 2. Jahrgänge erweitert. Hierbei nahmen alle Schülerinnen und Schüler teil, die in einem der Schularbeitsfächer in Gefahr waren, das Schuljahr nicht positiv abschließen zu können: Ausgehend von guten Ergebnissen startete das Peer Learning im Schuljahr 2011/2012 mit weiteren Verbesserungen, die im Rahmen eines Qualitätszirkels mit den Tutorinnen und Tutoren erarbeitet wurden. So steht den Teilnehmern nun ein e-Learning Kurs mit Anwendungsbeispielen zur Verfügung, durch den sie in der Lage sind, unter Anleitung der Tutorinnen und Tutoren gezielt ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbessern. Des Weiteren steht den Klassen nun ein zweiter Nachmittag zur Verfügung, an dem sie das Peer Learning durchführen können.

Lernstunden, Lernzirkel und Förderunterricht

Als weitere Unterstützungsmaßnahme haben Lehrer/innen das Organisieren von Lernstunden und Lernzirkeln, die nach dem regulären Unterricht für leistungsschwächere Schüler/innen angeboten werden können, genannt. Auch hier erweist sich die Einbindung von guten Schüler/innen als hilfreich.

Zusätzlich angebotener Förderunterricht bietet die Möglichkeit, Schüler/innen mit Nachholbedarf in einzelnen Unterrichtsgegenständen individuell zu unterstützen. Ein wesentlicher Vorteil liegt sicher auch in dem Umstand begründet, dass auf Grund der kleineren Gruppengröße auf betroffene Schüler/innen besser eingegangen werden kann und Schüler/innen eher die Möglichkeit haben, sich aktiv an die Lehrenden zu wenden, um Fortschritte beim Lernen erzielen zu können.

Praxisbeispiel

Einstufungstests, um Unterstützungsbedarf zu erheben

An einer großen berufsbildenden Schule in Wien wird allen Schüler/innen der ersten Klassen ein eigens entwickelter Diagnosetest zu Beginn des Schuljahres vorgelegt, mittels dessen festgestellt werden soll, ob diese Schüler/innen die Eingangsvoraussetzungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik erfüllen. Der Test wird nicht primär zur Selektion der Schüler/innen herangezogen, sondern macht deutlich, auf welchen Gebieten Schüler/innen einerseits Stärken haben und daher in weiterer Folge bei persönlicher Eignung eventuell als Tutor/innen fungieren könnten und wo sie andererseits Schwächen haben, sich also ein Förder- und Unterstützungsbedarf ergibt, auf den gleich von Anfang an durch geeignete Maßnahmen reagiert werden kann.

Unterstützungsangebote aus motivationaler Sicht

Das Lerntagebuch[70]

Im Zuge von selbstorganisiertem Lernen kommt oft das sogenannte Lerntagebuch zum Einsatz. Dieses Instrument leitet Lernende dazu an, sich am Ende jeder Unterrichtseinheit in strukturierter Form Gedanken darüber zu machen, welche Bedeutung das eben Erlernte für sie persönlich hat. Dieser Transfer auf die eigene Lebenssituation steht in engem Zusammenhang mit Motivation: Er verdeutlicht die Sinnhaftigkeit des Lernstoffes und wirkt sich dadurch förderlich auf die Leistungsmotivation aus. Folgende Fragen sollen die Schüler/innen darin anleiten, Ihre Lernerfahrungen strukturiert zu reflektieren:

- Habe ich heute etwas Neues gelernt und wenn ja, was war es?
- Was war das Wichtigste für mich in dieser Unterrichtseinheit?
- Was möchte ich noch vertiefen?
- Welche Inhalte sollen in der kommenden Unterrichtsstunde noch behandelt werden?
- Was möchte ich gleich umsetzen? (optional)

Natürlich macht das Führen eines Lerntagebuchs nur dann Sinn, wenn es auch die dafür erforderlichen Feedbackschleifen zu Ihnen als Lehrende gibt. Eine Möglichkeit dafür stellt die sogenannte Lernkonferenz dar.

Die Schüler/innen-Lernkonferenz

Diese Methode besteht aus drei Schritten: In einem **ersten Schritt** sammeln die Schüler/innen all jene Themen, die sie während dieser Konferenz besprechen möchten. Unterstützend zur Themenfindung ziehen die Schüler/innen auch die Eintragungen in ihren Lerntagebüchern heran.

In einem **zweiten Schritt** entscheiden die Schüler/innen, welche Themen sie bei dieser Konferenz besprechen wollen. Um diesen Prozess zu unterstützen, ist der Einsatz von geeigneten Moderationsmethoden sinnvoll.

Als **dritten Schritt** arbeiten die Schüler/innen einen Punkt nach dem anderen ab. Am Ende von Schritt 3 werden noch folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Was kann als erledigt betrachtet werden?
- Was ist offen geblieben und bleibt eventuell als Thema für die nächste Konferenz?

Je nach Klasse wird diese Konferenz entweder (im Idealfall) von einem Schüler bzw. einer Schülerin moderiert, oder von der betreffenden Lehrperson selbst. Als ideale Zeitspanne hat sich in diesem Zusammenhang eine Doppelstunde erwiesen.

Das Zielvereinbarungsgespräch

Was sich im Berufsleben längst als gängiges Instrument in der Mitarbeiter/innenführung bewährt hat, ist auch im Kontext der Schule eine hervorragende Methode, um Schüler/innen in ihrer schulischen Entwicklung zu unterstützen. Zielvereinbarungen im schulischen Kontext helfen sowohl Lehrenden als auch Schüler/innen. Lehrende haben durch diese Gespräche die Möglichkeit zu erfahren, mit welchen konkreten Unterstützungsangeboten sie ihren Schüler/innen helfen können. Schüler/innen bekommen die Chance, auf Augenhöhe mit den Lehrpersonen an einem gemeinsamen Ziel, dem schulischen Erfolg, zu arbeiten. Die Vorgehensweise, dass Zielvereinbarungen von beiden Seiten gesetzt, kontrolliert und bewertet werden, sichert, dass die Verantwortung für den schulischen Erfolg von Schüler/in und Lehrer/in gemeinsam getragen wird, und verbessert dadurch auch die Beziehungsebene zwischen beiden Personen.

Typisch für ein Zielvereinbarungsgespräch sind folgende Punkte

- Soll-Ist-Vergleich
  Was ist erreicht, was muss der Schüler/die Schülerin noch tun?
- Welche Unterstützungsangebote gibt es von Lehrer/innenseite?
- Die Kriterien zur Messbarkeit der Teilerfolge müssen von Schüler/in und Lehrer/in gemeinsam erarbeitet und schriftlich festgehalten werden
- Jedes Ziel muss auch terminisiert werden. Zur Überprüfung der Ziele erfolgt spätestens zu diesem Zeitpunkt das nächste Zielvereinbarungsgespräch.

Zielarbeit

Eine Methode, um die Zielarbeit praktisch zu strukturieren und effiziente Strategien entwickeln zu können, ist die SMART-Regel:

Ziele müssen

S	Spezifisch (Ziele müssen konkret beschrieben werden können.)
M	Messbar (Woran erkennt man, dass man ein Ziel erreicht hat?)
A	Attraktiv (Ziele müssen für die konkrete Lebenssituation relevant sein.)
R	Realistisch (Ziele müssen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen erreichbar sein, andernfalls müssen Teilziele definiert werden.)
T	Terminiert (Die Zielerreichung muss auf einen konkreten Zeitpunkt festlegbar sein.)

sein.

Gelingt es nicht, ein angestrebtes Ziel an Hand dieser Methode zu analysieren, muss ein Teilziel gesucht werden, dass die SMART-Kriterien erfüllt. In diesem Fall war die erste Stufe zu hoch und die Wahrscheinlichkeit sie zu bewältigen konnte durch das Einfügen von Teilzielen erheblich erhöht werden.

Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) der Schüler/innen [71]

Personen, die sich selbst als kompetent erachten und erwarten, dass sie mit ihren Handlungen auch zum gewünschten Erfolg kommen, bewältigen Aufgaben mit größerer Ausdauer, sind weniger gefährdet, an Angststörungen und Depressionen zu erkranken, und sind – was in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist – weit erfolgreicher in ihren Ausbildungen und im Berufsleben als Menschen mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Erfolgs- bzw. Misserfolgs-Erwartungen beeinflussen die Motivation, mit der wir an eine Sache herangehen, und letztendlich auch das Ergebnis. Zum einen bestimmen unsere Wirksamkeitserwartungen unser Verhalten und zum anderen beeinflussen unsere Ergebniserwartungen das Produkt unserer Anstrengungen.

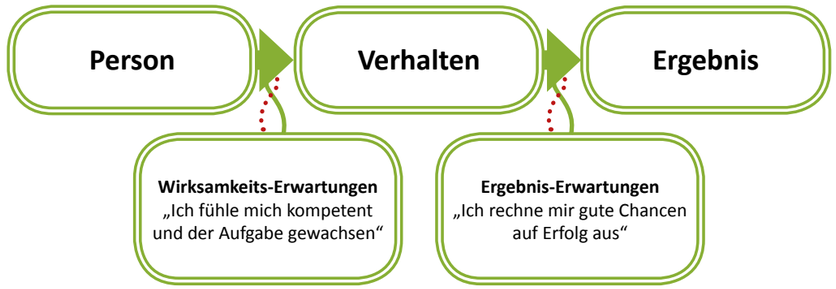


Abbildung 16: Selbstwirksamkeitserwartungen

Meistert man schwierige Situationen, so festigt das die Überzeugung, kompetent zu sein. Diese Überzeugung hat eine direkte Auswirkung auf die Motivation, da man auch in Zukunft eher gewillt sein wird, herausfordernde Situationen anzugehen. Ähnlich verhält es sich mit wiederholten Misserfolgen: Scheitert man in gewissen Situationen immer wieder, so höhlt das den Glauben an die eigene Kompetenz zunehmend aus, was vermehrt dazu führt, dass man solche Situationen eher meidet.

Demnach sind Schüler/innen mit geringer Selbstwirksamkeit eher gefährdet

- sich keine allzu hohen Ziele zu stecken, weil sie befürchten, diese Ziele aus eigener Kraft nicht erreichen zu können.
- Anstrengungen, ein Ziel zu erreichen, nicht lange durchhalten zu können, weil sie erwarten, dass sie auch mit erheblicher Anstrengung dieses Ziel nicht erreichen werden können.
- mit Stress und herausfordernden Situationen nicht adäquat umgehen zu können, weil sie auf Grund negativer Erwartungen mit Gefühlen wie Versagensängsten zu kämpfen haben.

Im Frustration-Selbstwert-Modell **(Kapitel 1.4)** können Sie lesen, wie Misserfolge in der Schullaufbahn einen Prozess der Abwendung von der Schule einleiten können.

Selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahmen aus Lehrer/innenperspektive

In Anlehnung an die Selbstevaluation für Lehrer/innen von Markus Prandini[72] finden Sie im Folgenden eine Aufstellung von SWE– Stärkenden Aktionen im Unterricht.

1. Ich fördere die Selbstbestimmung der Schüler/innen, indem ich ihrem Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialem Eingebundensein angemessen Rechnung trage.
2. Ich gebe meinen Schüler/innen in angemessener Form Gelegenheiten zur Mitbestimmung.
3. Ich trage durch die Gestaltung herausfordernder Lernumgebungen zur Überzeugung der Schüler/innen bei, die schulischen, beruflichen und privaten Anforderungen durch eigene Kompetenzen bewältigen zu können.
4. Ich habe hohe Erwartungen an das Fähigkeits- und Kompetenzpotential meiner Schüler/innen und mache ihnen gegenüber meine Erwartungen transparent.
5. Ich unterstütze die Schüler/innen darin, ihr Lernen zu planen und an realistischen kurz- und langfristigen Zielen zu orientieren.
6. Ich unterstütze die Schüler/innen darin, für ihr Lernen geeignete, situationsgerechte Lern- und Arbeitsstrategien einzusetzen.
7. Ich unterstütze die Schüler/innen darin, ihr Lernen auszuwerten und aus den gemachten Lernerfahrungen Konsequenzen für zukünftiges Lernen abzuleiten.
8. Ich hebe die individuellen Lernfortschritte der Schüler/innen hervor, um das Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Motivation für zukünftiges Lernen zu stärken. Dabei lege ich hohen Wert auf das Bemühen der Schüler/innen.
9. Ich unterstütze die Schüler/innen bei Lernschwierigkeiten und zeige ihnen Möglichkeiten zur Verbesserung des eigenen Lernens auf.

10. Ich achte darauf, dass die Schüler/innen von Modeling-Effekten selbstwirksamen Verhaltens profitieren können.
11. Ich nutze die Vielfalt an Motivationsstrategien, sodass sich die Schüler/innen als selbstwirksam erfahren können und selbstwertdienliche Denkmuster entwickeln können.
12. Ich trage zur Stärkung der Willenskraft und des „inneren Kontrollgefühls“ der Schüler/innen bei, indem ich sie in angemessener und vertretbarer Weise mit belastenden Anforderungssituationen konfrontiere.

Hilfreiche Rückmeldungen geben mit Hilfe der Attributionstheorie

„Nichts motiviert mehr als Erfolg“

Es hat sich als hilfreich erwiesen, kleine Erfolge mit den Schüler/innen unmittelbar danach zu feiern und gemeinsam mit ihnen solche Teilziele abzustecken, die sie in der Regel auch erreichen könnten. Schüler/innen brauchen Rückmeldungen, in welchen Bereichen sie bereits gut sind und in welchen Bereichen sie noch Übungsbedarf haben. Bei Misserfolgen sollten Lehrende stets Hoffnung geben, dass es mit der entsprechenden Anstrengung das nächste Mal besser läuft.

Generell ist es wichtig, dass am Anfang jedes neuen Themengebiets im Unterricht neben der Motivation für das Thema Transparenz über die zu erreichende Leistung und damit der Erfolg stehen sollen. Um das zu erreichen, ist es ratsam, kleine Schritte zu setzen, um Teilerfolge wahrnehmen und feiern zu können. Bei leistungsschwächeren Schüler/innen ist es hilfreich, auch ganz kleine Verbesserungen wahrzunehmen und anzuerkennen.

Aber was versteht man eigentlich unter den eingangs erwähnten Attributionstheorien und wie können diese praktisch im Unterricht angewendet werden?

Hilfreiche Attributionen

Attributionen im Sinne der psychologischen Attributionstheorien[73] sind Ursachenzuschreibungen, die Menschen vornehmen, um sich das Verhalten von anderen Menschen, oder – was in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist – ihr eigenes Verhalten zu erklären. Der Begriff der Attributionstheorien geht auf den Sozialpsychologen Fritz Heider[74] zurück, der zwischen externer und interner Attribution unterschied. Hier wird besonders auf die Erweiterung dieses Modells durch Martin Seligman eingegangen, da sich sein attributionstheoretisches Modell[75] besonders gut eignet, um Schüler/innen mit Motivationsdefiziten, die in schulischem Misserfolg begründet sind, zu unterstützen.

» **Interne / externe Attributionen:**
Erfolg bzw. Misserfolg kann entweder der eigenen Person (intern) bzw. den Umständen (extern) zugeschrieben werden. Diese Dimension kommt in überdauernden Kontrollüberzeugungen zum Ausdruck, in denen sich die Person entweder als “Meisterin” ihres Schicksals sieht oder als hilfloser “Spielball” unkontrollierbarer Mächte.

» **Variable / stabile Attributionen:**
Die zweite Attributionsdimension ist die Stabilität von Erklärungsfaktoren. Eine Ursache für ein Verhalten kann entweder lang andauernd wirksam sein (z.B. Intelligenz) oder die Ursache kann kurzfristig eintreten (z.B. momentane Stimmung). Sowohl bei interner als auch bei externer Attribution können Annahmen darüber getroffen werden, ob es sich um feststehende Tatsachen handelt (stabil) oder ob es sich um veränderbare Variablen handelt (variabel).

Kombiniert man zunächst die Dimensionen intern – extern mit variabel – stabil, so gelangt man zu folgendem Vierfelderschema:

	intern	extern
stabil	Fähigkeiten, Können	Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe
variabel	Anstrengung, Wollen	Glück, Zufall

» Globale / spezifische Attributionen:

Die dritte Dimension bezieht sich auf die Reichweite der Ursache. Eine Ursache ist global, wenn sie sich in unterschiedlichen Situationen gleichermaßen auswirkt („Sie wird alles beeinflussen, was noch kommt."), während sie spezifisch ist, wenn sie auf eine bestimmte Situation beschränkt ist („Sie wird sich nur in dieser Situation auswirken.").

Kombiniert man oben stehendes Vierfelderschema noch mit dem Gegensatzpaar global – spezifisch, so gelangt man zu folgender Einteilung:

	intern+stabil	intern+variabel	extern+stabil	extern+variabel
global	generelle eigene Fähigkeit bzw. Unfähigkeit	generelle/r Einsatz, Fleiß, Anstrengung	Generelle Anforderungen von außen	Glück, Pech (un)günstige Umstände im Allgemeinen
spezifisch	für eine bestimmte Tätigkeit notwendige Fähigkeit	Einsatz, Fleiß, Anstrengung in bestimmter Situation	Spezifische Anforderungen in bestimmter Situation	Glück und Pech in bestimmter Situation

Wie könnte ein/e Schüler/in, die/der bei einer Prüfung durchgefallen ist, sich diesen Misserfolg nun erklären?

	intern+ stabil	intern+variabel	extern+stabil	extern+variabel
generell	Ich bin unfähig, Prüfungen zu bestehen.	Ich bin immer zu schlecht vorbereitet.	Lehrer/innen verlangen immer zu viel.	Ich hatte Pech und habe schwere Prüfungsfragen bekommen.
spezifisch	Das Prüfungsthema war zu schwierig für mich.	Ich habe für diese Prüfung zu wenig gelernt.	Diese/r Lehrer/in ist zu anspruchsvoll.	Auf diese Prüfungsfragen war ich nicht vorbereitet.

» Einsatz der Attributionstheorie im Unterricht

Lehrer/innen haben durch die Art, wie sie Erfolge und Misserfolge ihrer Schüler/innen kommentieren, einen Einfluss darauf, zu welchen Schlussfolgerungen und Bewertungen ihre Schüler/innen über sich selbst kommen. Je nachdem, welchen Attributionsstil sie verwenden, können sie dazu beitragen, dass vor allem schlechtere Schüler/innen entweder motiviert bleiben und sich weiter anstrengen oder beginnen, sich mehr und mehr von der Schule und ihren Anforderungen abzuwenden.

Ein bestimmter Attributionsstil kann, Seligman zufolge, zur Entstehung von Depressionen führen, nämlich **negative Erlebnisse** als **intern, stabil und generell** verursacht anzusehen:

- **intern:** Schüler/innen sehen sich selbst als das Problem und nicht die äußeren Umstände.
- **stabil:** Das Problem wird als unveränderlich und nicht als vorübergehend angesehen.
- **generell:** Schüler/innen sehen das Problem als allgegenwärtig und nicht auf bestimmte Situationen begrenzt.

Das Gegenteil davon, nämlich negative Erlebnisse immer als extern, variabel und spezifisch zu bewerten, kann wiederum dazu führen, die eigene Verantwortung für die Ereignisse nicht zu sehen und keine Lernerfahrungen zu machen.

Um mit den Worten von Heckhausen, einem Experten im Bereich der Motivationspsychologie, zu sprechen: „Wenn man gute Erfahrungen IMMER INTERN und schlechte IMMER EXTERN attribuiert, kann es sein, dass man an Größenwahn leidet!"

Generelle Empfehlungen erweisen sich aus diesen Gründen als wenig sinnvoll.

Individuell auf den persönlichen Attributionsstil der Schüler/innen Bezug zu nehmen und in die Bewertungen der schulischen Leistungen einfließen zu lassen, hat sich jedoch als gutes Werkzeug bewährt.

Schüler/innen, die bei Misserfolgen zu dem Attributionsstil intern / stabil / generell neigen, benötigen Hilfe, um andere innere Gedankenmuster aufbauen zu können. Als Lehrer/in können Sie jene Schüler/innen unterstützen, indem sie negative Leistungen bewusst folgendermaßen kommentieren: **extern, variabel und spezifisch**, also zum Beispiel so: "**Diesmal** (*spezifisch*) warst du **auf diese Fragen** (*extern*) **nicht gut vorbereitet** (*variabel*). Deswegen hat es **diesmal** nicht für eine positive Note gereicht."

Bei Schüler/innen, die bei Misserfolgen zu dem Attributionsstil **extern / variabel / spezifisch** neigen, also scheinbar keinerlei Eigenverantwortung sehen, sollte zuerst hinterfragt werden, ob diese Reaktion vielleicht eine Abwehrmaßnahme ist, um sich zu schützen. In einem Einzelgespräch kann geklärt werden, wie der/die Schüler/in wirklich zu dem Misserfolg steht und welche Art von Unterstützung er/sie braucht.

Hilfreiches Feedback

Als unterstützend für einen positiven Beziehungsaufbau zu ihren Schüler/innen fanden die von uns befragten Pädagoginnen, wenn sie als Rollenmodell für die Etablierung einer förderlichen Feedbackkultur innerhalb der Klasse sorgen würden. Dabei sei es ebenso wichtig, als Lehrende den Schüler/innen geeignetes Feedback zu geben, wie auch darauf zu achten, dass sich die Schüler/innen untereinander konstruktive Rückmeldungen geben können. Neben den bereits weiter oben erwähnten hilfreichen Attributionen können folgende Regeln dabei unterstützen, um Schüler/innen hilfreiche Rückmeldungen geben zu können:

» Regeln für das Geben von Feedback

- ✓ konstruktiv Feedback geben: d.h. Perspektiven für die Zukunft bietend
- ✓ beschreibend vorgehen: d.h. man sollte Bewertungen und Interpretationen vermeiden. Kritik sollte immer sachlich geäußert werden!
- ✓ konkret sein: Durch Verallgemeinerungen und pauschale Aussagen weiß der Betreffende nicht, wie er/sie das Problem beseitigen kann. Außerdem ist für den/die Empfänger/in das Feedback dann am einfachsten nachzuvollziehen, wenn das Ereignis möglichst konkret beschrieben wird.
- ✓ subjektiv formulieren: Wenn man von seinen eigenen Beobachtungen und Eindrücken spricht und nicht von denen anderer, fällt es dem/der Empfänger/in leichter, das Feedback anzunehmen.
- ✓ nicht nur negativ formulieren: Man sollte stets daran denken, dass es schwer ist, Kritik einzustecken. Daher ist es für den/die Empfänger/in leichter, Verbesserungsvorschläge zu akzeptieren, wenn er/sie merkt, dass man nicht nur herumkritisieren möchte, sondern auch die positiven Seiten sieht. Die "Sandwich-Theorie" empfiehlt, jede negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten.

» **Regeln für das Annehmen von Feedback**

Beim Entgegennehmen des Feedbacks befindet sich der/die Empfänger/in in einer passiven Rolle, hört also erst einmal aufmerksam zu, was das Gegenüber zu sagen hat. Durch diese Haltung besteht die Möglichkeit zu erfahren, wie man auf andere wirkt. Deshalb sollte man als Empfänger/in

- ✓ den anderen ausreden lassen. Man kann nicht wissen, was der/die andere sagen will, bevor er/sie zu Ende gesprochen hat. Allenfalls könnte man es vermuten. Deshalb gilt: Ausreden lassen!
- ✓ sich nicht rechtfertigen oder verteidigen. Es ist wichtig, sich klar zu machen, dass der/die andere nie beschreiben kann, wie man ist, sondern immer nur, wie man auf ihn oder sie wirkt. Diese Wahrnehmung ist aber durch keine Klarstellung revidierbar. Man sollte die Meinung des/der anderen akzeptieren und, falls man möchte, auch daraus lernen. Es ist lediglich wichtig zu verstehen, was der/die andere meint, man sollte sich also nicht scheuen, Verständnisfragen zu stellen.
- ✓ dankbar sein für Feedback, es hilft sich selbst und die Wirkung auf andere kennenzulernen und dadurch sicherer und kompetenter im Auftreten zu werden.

Unterstützungsangebote aus klinischer Sicht

Probleme erkennen und Expert/innen hinzuziehen

Wenn Ihnen bei Schüler/innen dahinterliegende physische und/oder psychische Probleme auffallen, so ist einer der wichtigsten Schritte, ein geeignetes externes Unterstützungsangebot für die betreffenden Personen zu finden. Wie weiter oben bereits angesprochen, kommt Ihnen als Lehrkraft aber insofern eine wichtige Rolle zu, als Sie einerseits oft das fehlende Bindeglied zwischen den betroffenen Schüler/innen und den externen Unterstützungseinrichtungen sind und, wenn Sie gut mit diesen Institutionen vernetzt sind, auch dazu beitragen können, dass jene Jugendlichen überhaupt das Angebot dieser Einrichtungen annehmen können. Andererseits stellen Ihre Beobachtungen, die sie über die betreffenden Schüler/innen gemacht haben, wertvolle Informationen dar, die den unterstützenden Institutionen dabei helfen können, schneller und bedarfsgerechter auf die Bedürfnisse jener Jugendlichen einzugehen. Dabei können Ihnen folgende zwei Fragestellungen helfen, Ihre Beobachtungen in Absprache mit den betroffenen Jugendlichen in strukturierter Weise an externe Berater/innen weitzugeben:

- 👁 Wie lange besteht das Problem bereits?
- 👁 Ist das Problem in mehreren Kontexten erkennbar?

Praxisbeispiel

Erkrankungen ernst nehmen

Eine Sekundarstufenlehrerin berichtet, dass sie ganz besonders hellhörig werde, wenn Schüler/innen des Öfteren über Symptome wie Bauchweh oder Kopfweh klagen und deshalb dem Unterricht fernbleiben würden. Wenn sich diese Symptome bei einem/einer Schüler/in häufen würden, so würde sie in Absprache mit ihm/ihr versuchen, den Kontakt zur Schulärztin/zum Schularzt oder zur Schulpsychologie herzustellen, damit diese abklären könnten, ob es sich hier eventuell um eine psychosomatische Erkrankung handle.

Je länger das Problem bereits besteht und je mehr es in verschiedenen Zusammenhängen beobachtbar ist, desto eher ist es ratsam externe Unterstützungseinrichtungen hinzuzuziehen.

SOS Team

Dass es auch einige Probleme gibt, die durchaus innerhalb der jeweiligen Schule gelöst werden können, zeigt der Einsatz von sogenannten SOS Teams an einigen Schulen in Wien.

Diese Teams bestehen aus Lehrer/innen der jeweiligen Schule, die alle über eine Spezialausbildung verfügen. Schüler/innen haben in diesen Schulen die Möglichkeit, sich in Problemfällen direkt an Pädagog/innen, die zugleich Psychagog/innen sind, zu wenden. Gemeinsam mit diesen speziell ausgebildeten Lehrkräften ist es jenen Jugendlichen möglich, über nächste Schritte nachzudenken, um Lösungen für ihre Probleme zu finden. In diesem vertrauten Rahmen können Jugendliche mit Unterstützung der Psychagog/innen auch die Entscheidung treffen, ob sie sich mit ihren Problemen an externe Stellen wenden wollen oder ob Lösungen mit den Ressourcen der eigenen Schule gefunden werden können.

Unterstützungsangebote aus sozial-ökologischer Sicht

Elternmitwirkung

In **Kapitel 4** Die Eltern als Bildungspartner weisen wir auf die Notwendigkeit hin, Eltern als Bildungspartner zu gewinnen, und zeigen Wege auf, wie dieses manchmal recht schwierige Unterfangen – nicht alle Eltern sind gleich stark an der Bildung ihrer Kinder interessiert – gelingen kann. In Kapitel 4 finden sich auch Beispiele, die zeigen, wie es Schulen gelingt, diese wichtigen Bildungspartner aktiv in die Schule zu holen. Im Zusammenhang mit dem hier vorliegenden Kapitel wollen wir bei dem Punkt Elternmitwirkung auf sogenannte Mentoring Projekte verweisen, die von Schulseite gefördert werden können, um gefährdeten Schüler/innen zusätzliche Hilfe zukommen zu lassen.

Mentoring

Der Begriff “Mentoring” hat seinen Ursprung in der antiken, griechischen Mythologie.[76] Mentor war ein enger Freund von Odysseus. Dieser bat Mentor, sich während seiner Abwesenheit um seinen Sohn Telemach zu kümmern, ihm ein Vorbild zu sein und ihn auf seine künftige Rolle als König von Ithaka vorzubereiten. Übertragen auf die Schulsituation können Eltern, die zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen wollen und in der Lage sind, benachteiligten Schüler/innen bei der Bewältigung ihrer Lerndefizite behilflich zu sein, einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen von Bildungsabschlüssen leisten. Dadurch können sie ein Stück weit das Unvermögen – aus welchen Gründen auch immer es zu Stande kommen möge – von jenen Eltern ausgleichen, deren Kinder sich mit den schulischen Leistungsanforderungen schwer tun.

Als Lehrkraft können Sie gezielt versuchen, Kontakte zwischen einzelnen Familien herzustellen und mithelfen, ein derartiges Unterstützungssystem in Ihren Klassen zu etablieren. So können sich z.B. Schüler/innen, die mit dem Lernstoff Probleme haben, gemeinsam mit leistungsstärkeren Schüler/innen unter Betreuung und Mitwirkung von deren Eltern auf eine Schularbeit oder einen Test vorbereiten.

Praxisbeispiel

Mentoring-Projekt „Nightingale“[77]

22 Schüler/innen mit Migrationshintergrund einer neuen Mittelschule im 20. Wiener Gemeindebezirk wurden im Jahr 2011/12 neun Monate lang von Pädagogik-Student/innen der Universität Wien regelmäßig in ihrer Freizeit begleitet. Ziel des Mentoring-Projekts war es, die Bildungsaspiration zu stärken, Einblicke in die Lebenswelten des jeweils anderen zu gewinnen, mit der österreichischen Kultur und einheimischen Bildungs- und Beratungsinstitutionen vertraut zu werden und die eigene Selbstwirksamkeit zu stärken.

Die Mentees begleiteten ihre Mentor/innen an die Universität, in Museen, Bibliotheken, in Kultureinrichtungen, an ihre Lieblingsplätze etc. und luden sie zu sich nach Hause ein. Die Entwicklung einer fördernden und vertrauensvollen Beziehung der Mentor/innen zu den Jugendlichen stand dabei im Mittelpunkt aller Aktivitäten. Die Palette der Lerngewinne der Schüler/innen reicht von „mehr Selbstvertrauen“ oder „Entscheidungen treffen und Bedürfnisse äußern können“ bis zu „ich weiß, was ich nach der Schule machen will“ und „ich traue mir die AHS-Übergangsstufe zu“.

Die Studierenden gewannen einen vertieften Einblick in den oft herausfordernden Alltag von zugewanderten Familien und hatten die Gelegenheit zu einem Perspektivenwechsel. Das Projekt wurde ebenso mit Schüler/innen einer multikulturellen Volksschule im 2. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt.[78]

Verstärkt auf die Zusammenarbeit von Familie, Schule und Beratungseinrichtungen setzen

Schulen stellen in vielen Fällen ein wichtiges Bindeglied zwischen Familien und Beratungseinrichtungen dar. Aufsuchende Beratungseinrichtungen wie etwa das Jugendcoaching haben über den Standort Schule mit seinen personellen und räumlichen Ressourcen Kontakt zu gefährdeten Schüler/innen und deren Eltern. Professionell beratende Organisationen sind ihrem Verständnis nach gut mit anderen beratenden Organisationen vernetzt und überweisen entsprechende Klient/innen innerhalb ihres Netzwerks weiter, wenn sie ein benötigtes Angebot nicht abdecken können. Als Schule können Sie dazu beitragen, dass auch möglichst viele Schüler/innen und vor allem auch deren Eltern über ein reichhaltiges Unterstützungsangebot informiert werden. An dieser Stelle möchten wir an das in **Kapitel 2.6** Psychosoziale Beratungsmethoden im Schulsetting beschriebene Präventionsmodell verweisen und in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der „Universellen Prävention“ betonen. Durch rechtzeitige Information über geeignete Unterstützungsangebote kann jede Schule dazu beitragen, dass benötigte Hilfe von Schüler/innen und deren Familien eher in Anspruch genommen wird. Schulen, die Informationsveranstaltungen über externe Unterstützungsangebote organisieren, geben damit auch ein eindeutiges Signal ab, dass ihnen das persönliche Wohl ihrer Schüler/innen und deren Familien am Herzen liegt, und ebnen dadurch auch ein Stück weit den Weg, dass sich Jugendliche und deren Familien zu der jeweiligen Schule zugehörig fühlen. Im **Kapitel 4** Die Eltern als Bildungspartner finden Sie einige Anregungen und Praxisbeispiele, wie Eltern zu aktiven Bildungspartnern gemacht werden können. Einige der darin beschriebenen Maßnahmen und Veranstaltungen eigenen sich auch hervorragend als Plattform zur Vernetzung zwischen Familie, Schule und Beratungseinrichtungen.

Eine Übung für alle Pädagog/innen

Zum Abschluss dieses Kapitels wollen wir Ihnen noch eine Übung präsentieren, die im Zuge unseres EU-Projekts über Positive Psychologie (http://project.key-competence-happiness.eu) von unserer tschechischen Partnerin Mag[a]. Beata Hola entwickelt worden ist.

Eine Übung für jeden Pädagogen und jede Pädagogin

Schreiben Sie eine Sitzordnung der Klasse auf und setzen Sie die Namen der Schüler/innen an den Ort, an dem diese in der Regel sitzen. Verknüpfen Sie während der nächsten Unterrichtseinheiten die einzelnen Namen mit drei kleinen positiven Dingen, die Sie über die Schüler/innen in der Zwischenzeit herausgefunden haben. Es ist wichtig, dass Sie das für jeden Schüler und jede Schülerin tun. So einfach diese Übung auf den ersten Blick zu sein scheint, benötigt es in der Regel mehrere Unterrichtseinheiten und Stunden, um darüber nachzudenken. Bei einigen Schüler/innen ist es einfach, mehrere positive Aspekte zu finden, bei anderen wiederum scheint es fast unmöglich, auch nur eine positive Eigenschaft zu entdecken. Dies ist jedoch der entscheidende Punkt der Übung. Es lässt sich bei jedem Lernenden etwas finden. Manchmal braucht es mehr Zeit, positive Dinge zu entdecken, manchmal könnte es wirklich schwierig sein, aber es ist möglich. Wenn Sie alle möglichen Optionen ausprobiert haben, sich wirklich alle Mühe gegeben haben, und dennoch nicht einen positiven Aspekt zu einem bestimmten Lernenden entdecken konnten, dann schreiben Sie den folgenden Satz unter seinen/ihren Namen in das Feld: „Ich schätze ihn/sie für seine/ihre unglaubliche Fähigkeit, seine/ihre großartigen Eigenschaften vor mir geheim zu halten.“

Sobald Sie das Schema für die gesamte Klasse festgelegt haben, versuchen Sie, diese Erkenntnisse und Eigenschaften in Ihren Unterricht, mit Schwerpunkt auf die Besonderheiten der einzelnen Schüler/innen und das Unterrichtsthema, zu integrieren.

Nehmen Sie dieses Schema in Ihre Unterlagen auf und überprüfen Sie nach einigen Unterrichtseinheiten, ob es noch aktuell ist oder ob es erneuert werden muss.

Was ist der Sinn dieser Übung? In traditionellen Denkmustern sind wir gewohnt, unsere Lernenden nach verschiedenen Gesichtspunkten zu bewerten: erster Eindruck, allgemeiner Eindruck, Eigenschaften, die uns als typische Merkmale erscheinen. Diese Einordnung zu Beginn trübt oft den Blick, um verborgene Ressourcen und Potenziale der Schüler/innen zu entdecken. Ein möglicher Einwand wäre, wie bereits oben gesagt, dass eine solche Wahrnehmung normal ist. Hinsichtlich der Lernziele muss man sich jedoch fragen, ob eine solche Strategie sinnvoll ist?

Weiterführende Links:

Schule und psychische Störungen:
http://www.uni-leipzig.de/~psycho/pphome/documents/2010/2010-11-04_SchupsySt.pdf

Peerprogramm des Unterrichtsministeriums gegen Gewalt an der Schule:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.xml

66 vgl. Lee/Burkam, (2003) http://www.ohioliteracyalliance.org/research/pdf/Lee.pdf [20.08.2012]

67 Seneca epistulae Moral I, 7, 8.

68 Martin/Oebel (2007), S.4.

69 ebd. S. 7.

70 vgl. Nückles (2009), S. 259-271.

71 Bandura (1977), S. 77 – 79.

72 Prandini (2001), S. 240.

73 vgl. Gerrig./Zimbardo (2008), S. 637.

74 vgl. Heider (1944), S. 358-374.

75 vgl. Seligman/Nolen-Hoeksema (1987), S.125-139.

76 vgl. Homer: Odyssee

77 http://ktn.kinderfreunde.at/Gemeinsam/Projekte/Nightingale-erfolgreich-abgeschlossen! [15.10.2012]

78 vgl. dazu: http://nightingalementoring.org/

2.5 Schulinterne und externe Beratungssysteme

In diesem Kapitel wollen wir einen Überblick über die einzelnen Berufsgruppen und deren Tätigkeitsfelder geben, die an der Schule Beratungsleistungen für Schüler/innen anbieten. Häufig ist eine genaue Abgrenzung der Zuständigkeiten der einzelnen Berufsgruppen nicht möglich, da sich die Angebote der Beratungssysteme in einigen Punkten überschneiden. Zudem sind auch nicht alle Beratungsangebote an allen österreichischen Schulstandorten verfügbar und einige Beratungsleistungen sind derzeit in Projektform organisiert, was naturgemäß dazu führt, dass sie einem großen Wandel unterliegen oder aber in weiterer Zukunft vielleicht gar nicht mehr angeboten werden (können).

Jugendcoaching

Im Jänner 2012 startete die vom Sozialministerium und vom Bundessozialamt entwickelte Maßnahme Jugendcoaching für Schüler/innen im individuellen 9. Schulbesuchsjahr in Wien und in der Steiermark. Ab Jänner 2013 wird dieses Angebot flächendeckend in ganz Österreich für Schüler/innen ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr zur Verfügung stehen. Ziel dieses Projektes ist, durch professionelle Beratung und Hilfestellung Orientierungslosigkeit, Ausgrenzungsgefährdung und frühzeitige Ausbildungsabbrüche zu verhindern.

An Hand der von den Klassenlehrer/innen vorgenommenen Erhebungen der gefährdeten Jugendlichen können die Jugendcoaches in weiterer Folge tätig werden. Die vom Bundessozialamt vorgegebenen Umsetzungsregelungen sehen dafür einen bis zu dreistufigen Beratungsprozess vor:

Stufe 1 – Erstgespräch

In einem Erstgespräch erhalten alle identifizierten Jugendlichen eine umfassende Basisinformation. Gegebenenfalls können auch die Eltern oder Lehrer/innen der betroffenen Schüler/innen als wichtige Bezugspersonen hinzugezogen werden. Für die erste Stufe sind ungefähr drei Einheiten vorgesehen. In diesem Zeitraum soll festgestellt werden, ob eine weitere Beratung und Begleitung von allen Seiten als notwendig und sinnvoll erachtet wird und damit zu Stufe 2 des Betreuungsprozesses übergegangen werden soll.

Stufe 2 – Beratung mit Case Management Ansatz

Im Fokus dieser Stufe stehen vor allem Jugendliche, die mit Orientierungslosigkeit und schulischen Defiziten zu kämpfen haben. In einem Zeitraum von maximal drei Monaten sind für diese Phase ca. 8 Beratungseinheiten vorgesehen.

Ist es in diesem Zusammenhang notwendig, dass Jugendliche weiterführende Maßnahmen in Anspruch nehmen sollen, so gewährleisten die Jugendcoaches, dass es zu einer qualifizierten Weiterverweisung der Jugendlichen an eine entsprechende Folgemaßnahme und zu einer möglichst nahtlosen Weiterbegleitung kommt.

Stufe 3 – Begleitung im Sinne eines Case Management

Für jene Jugendlichen, die auf Grund ihrer vielseitigen Problemlagen (z.B. Probleme mit dem familiären Umfeld, Schuldenproblematik, Delinquenz, Suchtproblematiken und Ähnliches) eine umfassendere Betreuung benötigen, bietet das Jugendcoaching eine bedarfsgerechte Begleitung an:

- ✓ prozesshafte Abklärung,
- ✓ Berufsorientierung und Organisation von Praktika, Kontakte zu Betrieben und potenziellen Arbeitgeber/innen bzw. Ausbildungsträgern,
- ✓ Stärken-Schwächen-Analyse sowie
- ✓ Neigungs- und Fähigkeitsprofil,
- ✓ koordinierte und zielgerichtete Inanspruchnahme von „externen“ Beratungs- und Betreuungseinrichtungen bzw. -leistungen,
- ✓ Einbeziehung des familiären und sozialen Umfelds,
- ✓ Abschlussgespräch und Übergabe des „Clearing Berichts inklusive Entwicklungsplan“

Die Aufgabe der Berater/innen im Jugendcoaching (vorwiegend Sozialarbeiter/innen und Psycholog/innen) ist es, über alle Abläufe die Übersicht zu bewahren, eine optimale Ressourcennutzung zu gewährleisten sowie für die Vernetzung aller beteiligten Personen und Institutionen zu sorgen. Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen stellt bei der Angebotsplanung eine wichtige Rolle dar, die am Erfolg entscheidend beteiligt ist.

Lehrer/innen mit Zusatzausbildung für Beratungs- und Betreuungsaufgaben

Schüler- und Bildungsberater/innen an allen Sekundarschulen (insgesamt ca. 2.500)

An allen Schulen ab der 5. Schulstufe steht den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern zur Beratung bei Laufbahnfragen oder anderen Herausforderungen in der Schule entsprechend ausgebildetes Lehrpersonal zur Verfügung:

- ► die **Schülerberater/innen** (an Hauptschulen, allgemeinbildenden höheren Schulen und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik bzw. Sozialpädagogik)
- ► die **Bildungsberater/innen** (an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen).

Tätigkeitsfelder

Schüler- und Bildungsberater/innen haben zwei Aufgabenfelder, die sich gegenseitig ergänzen und miteinander in Zusammenhang stehen:

1. Information als Orientierungshilfe und Entscheidungsvorbereitung: Sie informieren über weiterführende Ausbildungsmöglichkeiten bzw. Ausbildungsalternativen. Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern werden über Bildungsgänge, deren Eingangsvoraussetzungen und Abschlussqualifikationen informiert. Die Information erfolgt durch Klassenvorträge, Vorträge bei Elternabenden, Weitergabe von Informationsmaterialien, die Einladung von externen Expertinnen und Experten sowie die Organisation von Exkursionen und Betriebsbesichtigungen.

2. Individuelle Beratung und Vermittlung von Hilfe: Schüler- und Bildungsberater/innen bieten Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern individuelle Beratung an. Diese Beratung kann Laufbahnfragen und/oder andere persönliche Probleme betreffen (z.B. Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten) bzw. auch in der Vermittlung von Hilfe durch andere Beratungs- oder Betreuungseinrichtungen zum Ausdruck kommen. Schüler- und Bildungsberater/innen sollen in diesem Sinn eine erste Anlaufstelle für Schwierigkeiten in und mit der Schule darstellen.

Neben direkten Fragen zur Schullaufbahnwahl sind die Schülerberater/innen und Bildungsberater/innen auch Gesprächspartner/innen bei persönlichen Problemen. Das „Nicht-Wollen“ kann auch ein „Nicht-Können“ in dem Sinn sein, dass im Leben derzeit andere Probleme vordringlicher sind als jene in der Schule.

Beratungslehrer/innen und Psychagog/innen im Pflichtschulbereich, meist für mehrere Schulen zuständig

Vorwiegend ambulant tätige Lehrer/innen stehen für erzieherisch und emotional inadäquat versorgte sowie von Krisen betroffene Kinder und Jugendliche, die auf ihre Situation durch Signalverhalten (Lernblockaden, Lern- und Schulverweigerung, Aggression, Rückzug, Suchtverhalten, Kontaktschwierigkeiten, mangelnder Konzentrationsfähigkeit und Ähnliches; physische oder psychische Entwicklungsstörungen) aufmerksam machen, zur Verfügung. Im Rahmen ihrer Lehrverpflichtung arbeiten sie ziel- und bedürfnisorientiert mit Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie mit allen in die Betreuungsarbeit eingebundenen Personen und Institutionen. Je nach Erfordernis bieten sie kurz- oder langfristige präventive Beratung und Betreuung sowie Krisenintervention an.

Schulpsycholog/innen

- Mitarbeiter/innen der Schulpsychologie-Bildungsberatung bei den Landesschulräten / SSR für Wien
- Freie Dienstnehmer/innen der Schulpsychologie-Bildungsberatung

Die schulpsychologischen Beratungsstellen sind integrativer Bestandteil des Schulwesens. Die besondere Erfahrung mit auftretenden Fragen und Problemen im Lebensraum Schule ist verbunden mit diagnostischem und therapeutischem Wissen. Schulpsychologinnen und -psychologen wirken beratend in der gesamten Institution Schule.

Tätigkeitsfelder

- Psychologische Beratung, Untersuchung und Sachverständigentätigkeit
- Laufbahn- und Bildungsberatung
- Konfliktregelungen, Kriseninterventionen
- Psychologische Behandlungen von Schülerinnen und Schülern mit persönlichen Problemen und in Krisen
- Kurse zum Lernmanagement
- Beratung und Coaching von Lehrerinnen und Lehrern - auch bei persönlichen Problemen
- Mitwirkung bei der Planung von Lehrer-Aus- und -Fortbildung
- Mitwirkung bei Schulprojekten und innovativen Unterrichtsformen
- Elternabende, Elternrunden, Sprechtage/ Sprechstunden an Schulen
- Arbeitsgruppen mit Pädagoginnen und Pädagogen
- Kooperation mit der Jugendwohlfahrt und schulischen sowie außerschulischen Einrichtungen und Kliniken

Schulsozialarbeiter/innen

Schulsozialarbeit stellt die Zusammenarbeit und Verbindung von Sozialarbeit und dem System Schule dar, ist ein Angebot vor Ort und in den Schulalltag integriert, um Personen mit Beratungsbedarf einen niederschwelligen Zugang zu Beratung, Betreuung und Unterstützung anbieten zu können. Primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind Schüler/innen; die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Lehrpersonal, wie auch mit der Familie im Sinne einer umfassenden Betreuung wird jedoch angestrebt.

Anders als die oben genannten Unterstützungssysteme ist die Schulsozialarbeit derzeit im Schulbereich noch nicht eigens gesetzlich geregelt.

Um Schulabsentismus und Schulabbrüchen entgegenzuwirken, unterstützt das BMUKK derzeit mehrere Pilotprojekte zur Schulsozialarbeit. In enger Kooperation mit der Jugendwohlfahrt werden diese Entwicklungspartnerschaften über freie Trägervereine in den Bundesländern organisiert.

Tätigkeitsfelder

- Einzelbetreuung von Schüler/innen, psychosoziale Beratung und Begleitung
- Gruppenberatung von Schüler/innen bei Themen wie z.B. Konflikte in der Klassengemeinschaft oder im Internatszimmer etc.
- Krisenintervention bei Suizidgefährdung, Gewalt in der Familie, Missbrauch, Diebstahl in der Klasse, Gewalt unter Jugendlichen,...
- Vermittlung an spezialisierte soziale Institutionen (Krisenzentrum, Jugendamt, Betreute Wohngemeinschaft, Kinderspital, Ärzt/innen, Psychotherapeut/innen,...)
- Nachgehende Sozialarbeit (Begleitung zu Ämtern, sozialen Einrichtungen, Ärzt/innen,...)
- Elternarbeit (Elterngespräche; Mediation und Vermittlung zwischen Eltern-Lehrer-Schüler; Infos und Weitervermittlung an Sozialeinrichtungen im Bedarfsfall,...)
- Vernetzungstätigkeit mit sozialen Institutionen der Stadt und angrenzender Bezirke im Rahmen von Vernetzungstreffen; Infos über das Schulangebot bei diesen Treffen
- Info- und Beratungsgespräche für Lehrer/innen bei Schwierigkeiten mit einzelnen Schüler/innen oder Konflikten im Klassenverband

Weiterführende Links

Schüler- und Bildungsberatung:
http://www.schulpsychologie.at/schuelerber/aufgaben-und-angebote/

Beratungslehrer/innen und Psychagog/innen:
http://www.apsfsg.at/Rechtsservice/Seiten/Beratungslehrer.htm

Schulpsychologie:
http://www.schulpsychologie.at

Schulsozialarbeit:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.xml
http://www.jugendundkultur.at/de/auftrieb/angebote/schulsozialarbeit/

2.6 Psychosoziale Beratungsmethoden im Schulsetting

In diesem Kapitel wollen wir ein grundlegendes Verständnis vermitteln, wie externe Berater/innen mit gefährdeten Jugendlichen arbeiten. Mit welcher Haltung führen qualifizierte Berater/innen Gespräche? Welche Methoden kommen dabei zum Einsatz?

Für eine erfolgreiche Kooperation zwischen Ihnen als pädagogischen Expert/innen und den Mitarbeiter/innen von externen Beratungseinrichtungen ist es von Vorteil, wenn Sie einen guten Überblick über gängige psychosoziale Beratungsmethoden haben. Dadurch können Sie besser verstehen, mit welchen – manchmal auf den ersten Blick vielleicht nicht immer gleich nachvollziehbaren – Methoden diese Expert/innen für Gesprächsführung, Änderungen und Entwicklungen bei gefährdeten Jugendlichen initiieren und begleiten können.

Da das Jugendcoaching mit 2013 für alle Schüler/innen ab der individuellen 9. Schulstufe zur Verfügung steht und im Jugendcoaching der Case Management Ansatz zum Tragen kommt, wollen wir hier vor allem Methoden des Case Managements abbilden. Der erste Teil dieses Kapitels liefert Ihnen daher eine Zusammenschau der Methoden, die bereits im Pilotprojekt C'mon 14 verwendet worden sind.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wollen wir dann noch das Beratungsprofil, eines der Werkzeuge des Projekts Stop Dropout, näher beschreiben. Dieser Beratungsansatz, der in enger Verbindung mit dem im Kapitel 2.2: Werkzeuge der Früherkennung beschriebenen Testsystem zur Früherkennung von gefährdeten Jugendlichen, dem Risikocheck, steht, findet derzeit seine Verwendung im Jugendcoaching an der BHAK Wien 10 sowie in adaptierter Weise an allen niederösterreichischen Standorten der Überbetrieblichen Lehrausbildung.

Beratungsansätze im Case Management

Das Case Management (wie es z.B. im Jugendcoaching umgesetzt wird) richtet sich an Jugendliche mit evidenten – und zumeist multiplen – Problemlagen, die häufig hinter schulischer Demotivation und manifester Leistungsverweigerung identifiziert werden können.

In der Beratung benötigen diese Jugendlichen vor allem Vertrauen und Kontinuität des Beziehungsangebotes. Berater/innen müssen sich besonders um den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu ihren Klient/innen bemühen, um in weiterer Folge gemeinsam mit den Jugendlichen an deren Problemlagen arbeiten zu können. Die Abklärung erfolgt typischerweise sehr prozesshaft und der Beziehungsaufbau nimmt viel Raum in der Beratung ein.

Dabei kann unter Zuhilfenahme ausgereifter Präventionstechniken einer weiteren Verfestigung der vorgefundenen Probleme entgegengewirkt werden. Wir verwenden hier dabei in diesem Zusammenhang die moderne Kategorisierung in universelle, selektive und indizierte Prävention.[79]

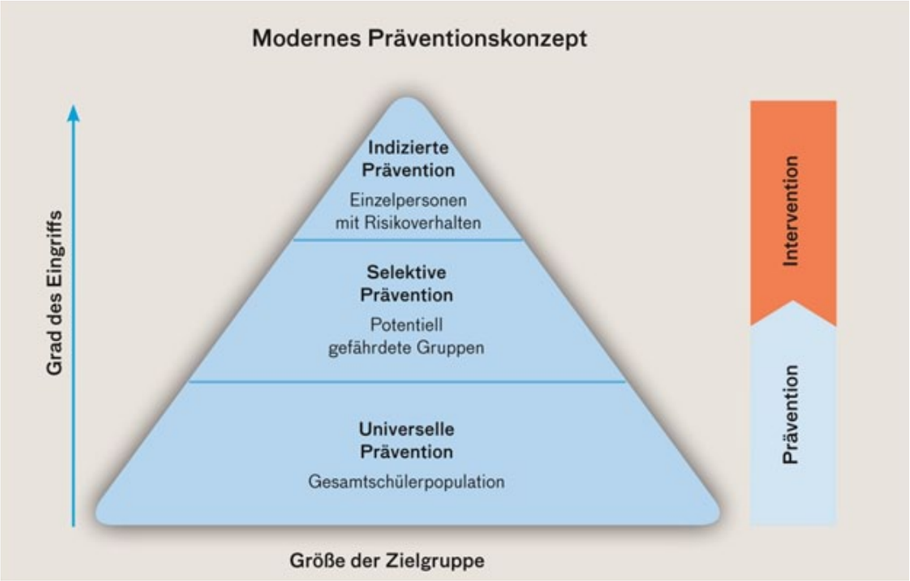


Abbildung 17: Modernes Präventionskonzept

- Die **universelle Prävention** richtet sich an die Allgemeinheit. Darunter werden Maßnahmen verstanden, die präventiv allen Schüler/innen zugutekommen.

- Die **selektive Prävention** richtet sich an definierte Risikogruppen. Diese Menschen sind in der Regel gesund und unauffällig, die Wahrscheinlichkeit einer problematischen Entwicklung ist bei ihnen jedoch, aufgrund empirisch bestätigter Risikofaktoren, erhöht.

- Als **indizierte Prävention** bezeichnet man die pädagogische Arbeit mit besonders gefährdeten Jugendlichen, die bereits ein Problemverhalten zeigen. Gemeint sind hier konsumierende, gewaltbereite, Sucht- oder anderwärtig gefährdete Jugendliche.

In der Beratung kommen oft selektive und indizierte Präventionsansätze zur Anwendung. Während in der selektiven Prävention viele allgemeine Präventionskonzepte (z.B. Aufklärung über Gefahren und Risiken) sehr effizient zum Einsatz kommen, werden in der indizierten Prävention oftmals auch andere Herangehensweisen und Paradigmen notwendig.

Die Arbeit mit verschiedenen indizierten Präventionsmethoden erfordert jedoch ein hohes Maß an Professionalität und große Methodenvielfalt. Gerade indizierte Präventionsverfahren im Case Management haben aber ein großes Potenzial und können entsprechend positive Wirkungen zeigen.

Beispiele aus der Beratungspraxis sind etwa die sogenannte „Motivierende Gesprächsführung", das „Systemische Beraten", Ansätze der „Handlungs- und prozessorientierten Beratung" und gegebenenfalls die „Konfrontative Gesprächsführung", wie sie von den Case Manager/innen bei Bedarf gezielt situations- und fallspezifisch angewendet worden sind. So können schwierige psychosoziale Problemlagen oft noch kompetent abgefangen oder Verfestigungen von Problemen verhindert werden.

Neben dieser „indizierten" Prävention hat auch die sogenannte „selektive" Prävention eine wesentliche Bedeutung in der Arbeit der Case Manager/innen in der Schule. Diese Herangehensweise spielt insbesondere in der Arbeit mit Gruppen bzw. ganzen Schulklassen im Bereich von Präventions-Workshops zu ausgewählten Themen eine entscheidende Rolle.

Fokus: weiterführende Schulen

Im folgenden Flussdiagramm können typische Teilziele und Abläufe gut nachvollziehbar und praxisnah visualisiert werden.

Prototypischer Case Management Prozess / weiterführende Schule

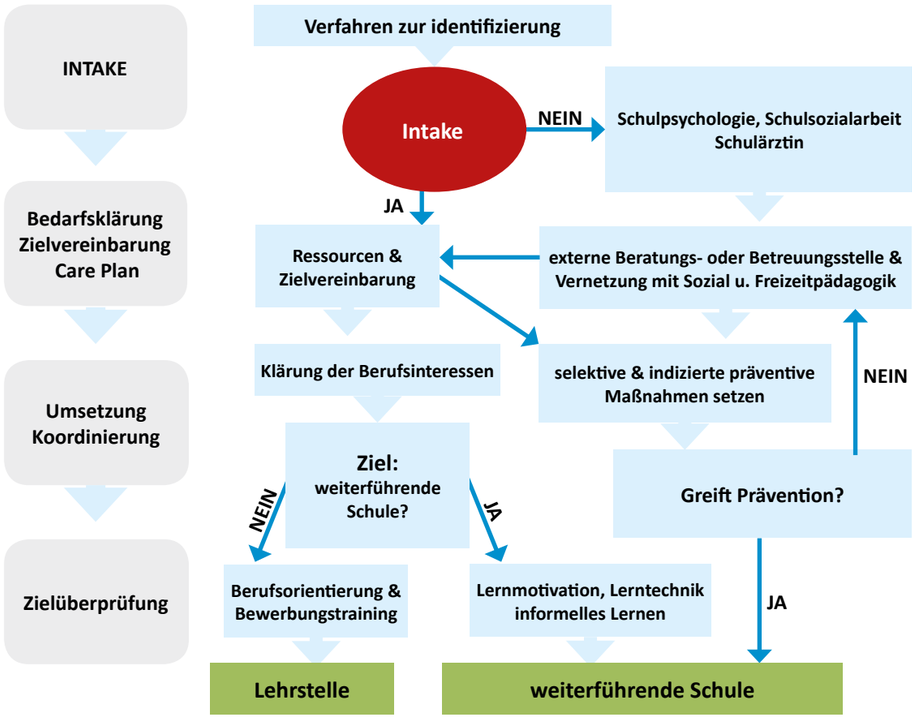


Abbildung 18: Flussdiagramm eines prototypischen Case Management Prozesses

Die Identifizierung gefährdeter Jugendlicher in bisherigen Case-Management-Projekten erfolgte über ein standardisiertes Werkzeug. Dieser Prozess läuft folgendermaßen ab:

- Bereits in der „Phase des Intakes“ wird überprüft, ob der Jugendliche ins Programm passt. Gegebenenfalls kann hier auch ein passenderes Angebot bestehen, an das weiterzuvermitteln wäre (hier: z.B. Schulpsychologie, sofern etwa psychische Erkrankungen vorliegen).
- Wenn sich im Zuge der gemeinsamen Zielvereinbarung herauskristallisiert, dass der/die Jugendliche an der weiterführenden Schule bleiben möchte, kann versucht werden, die Lernmotivation wieder zu steigern. Gleichzeitig muss oft auch Wissen über Lernstrategien und Lerntechniken vermittelt werden sowie das informelle Lernen Berücksichtigung finden.
- Allfällige weitere Probleme im psychosozialen Bereich (z.B. Computerspielsucht, Prüfungsangst, Gesundheitsprobleme…) können mit ausgereiften Präventionstechniken oft noch abgefangen werden. Teilweise bedarf es hier aber auch mehr. Dann werden Schulpsychologie oder externe Beratungseinrichtungen (z.B. Drogenberatung) hinzugezogen. Gleichzeitig können Case Manager/innen durch Vernetzung mit verschiedenen Einrichtungen der Wiener Jugendarbeit Jugendliche dabei unterstützen, deren Angebote (Erlebnispädagogik, Medienpädagogik etc.) in Anspruch zu nehmen.

- Wenn absehbar ist, dass der/die Jugendliche sich eher in Richtung Lehrstelle orientiert, kann auf den Strang der Berufsorientierung eingeschwenkt werden. Hier kann dann auf die vorhandenen reichhaltigen Umsetzungserfahrungen im bisherigen Case-Managementsystem zurückgegriffen werden.

Ausgewählte Methoden aus der Beratungspraxis*

Um die psychosozialen Probleme Jugendlicher kompetent bearbeiten zu können, braucht es eine breite Kenntnis jugendrelevanter Themen sowie Einblicke in den aktuellen Stand der pädagogischen Diskussion. Hier haben sich in letzter Zeit sehr vielversprechende Ansätze herauskristallisiert, denen große Bedeutung in der Arbeit mit Jugendlichen zukommt: Schlagworte sind hier Resilienz, Risikokompetenz, Interkulturalität, sozialräumliches Denken, Lebensweltorientierung.

Das Wort **Resilienz** lässt sich aus dem Englischen ableiten und bedeutet Elastizität und Unverwüstlichkeit. In der psychologischen Forschung bezeichnet es die Stärke, die es einem Menschen ermöglicht, Krisen, schwierige Bedingungen und neue Herausforderungen erfolgreich zu meistern. Ein anschauliches Bild für Resilienz ist die Fähigkeit des Stehaufmännchens, seine aufrechte Haltung aus jeder Lage wieder einzunehmen.

Aktuell wird Resilienz nicht mehr als eine Personeneigenschaft gesehen, sondern man geht von “Resilienzkonstellationen” aus. Diese setzen sich erstens aus Herausforderungen oder Stresssituationen, zweitens aus vermittelnden Faktoren (bspw. internale Ressourcen wie Persönlichkeitseigenschaften und Selbstregulationsmechanismen) und drittens aus externalen Ressourcen (wie z.B. Finanzen, Arbeitskontext oder familiärer Hintergrund) zusammen.

Web: https://www.gesundheit.gv.at/Portal.Node/ghp/public/content/psyche-und-seele-ressourcen-coping.html

Eng mit dem Konzept der Risikokompetenz verbunden ist etwa die „Motivierende Gesprächsführung“. Interkulturalität ist bei der „Konfrontativen Gesprächsführung“ oftmals von großer Bedeutung. Beide Techniken „Motivierende“ und „Konfrontative“ Gesprächsführung sind bei unterschiedlichen Problemen sehr gut einsetzbar. Sie erfordern beide eine sehr gute Beziehung zum Jugendlichen, eine sehr professionelle Beratungshaltung, auch einen guten geschulten Blick, um entscheiden zu können, welche Technik für die konkrete Situation eingesetzt werden kann.

Motivierende Gesprächsführung

Das Konzept des “Motivational Interviewing” (MI) wurde in den Achtzigerjahren von Miller und Rollnick[80] für die Beratung von Menschen mit Suchtproblemen entwickelt. Heute wird es für eine Vielzahl von psychosozialen Problemen, bei denen Veränderungsprozesse eine Rolle spielen, erfolgreich angewendet.

Wesentliches Ziel der Motivierenden Gesprächsführung ist es, die Motivation zur Veränderung problematischen Verhaltens zu verstärken. Die Methode beruht auf fünf wesentlichen Prinzipien: „Empathie ausdrücken“, „Diskrepanzen entwickeln“, „Beweisführungen vermeiden“, „Widerstand aufnehmen“ und die „Selbstwirksamkeit“ des Jugendlichen fördern.

Gleichzeitig basiert sie auf der Vorstellung einer Phasenhaftigkeit von Veränderungsprozessen. So folgen auf eine anfängliche Phase der Absichtslosigkeit, Phasen der Absichtsbil-

* Die vorliegende Darstellung wird uns freundlicherweise von Mag. Rudi Maisriml, langjährig erfahrener Psychologe im Case-Management und Jugendcoach, zur Verfügung gestellt.

dung, der Vorbereitung, der Handlung und Aufrechterhaltung.

Besonders kritisch ist dabei die Phase der Absichtsbildung. So hat sich gezeigt, dass durch zu viel Druck und Argumentation in dieser Phase oftmals sehr viel Widerstand beim Jugendlichen ausgelöst wird, wodurch die (vielleicht sogar schon etwas vorhandene) Motivation das Verhalten zu ändern wieder zerstört werden kann.

Der Umgang mit Widerstand und Ambivalenz steht daher im Zentrum dieser Gesprächstechnik. Ambivalenz (z.B. Rauchen hat Nachteile, aber auch gewisse Vorteile) wird dabei als normal in einer Verhaltensänderung akzeptiert. Ziel der Beratung ist es, die Motivation zur Verhaltensänderung herauszuarbeiten und zu stärken.

Die Berater/innen akzeptieren diese Ambivalenz und geben den Jugendlichen die Möglichkeit, beide Seiten ihres Zwiespalt zu akzeptieren. Dabei vermeiden sie bewusst Widerstand und arbeiten stattdessen gezielt Äußerungen der Eigenmotivation des/der Jugendlichen zur Verhaltensänderung heraus.

Typisch für die Motivierende Gesprächsführung ist der sogenannte „Change Talk“ – Sprechen über Veränderungen, also Herausarbeiten von Veränderungsmotivation, wobei die Ambivalenzen (Abwiegen von Vor- und Nachteilen) der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

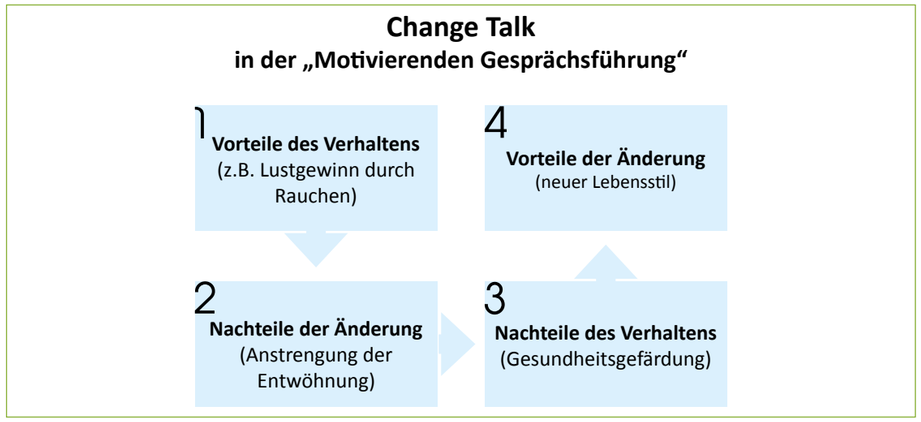


Abbildung 19: Motivierende Gesprächsführung – der „Change Talk“

Wesentlich ist, in der Phase der Absichtsbildung als Berater/in sehr nondirektiv aufzutreten, um allfällige Reaktanz (Abwehrreaktion) beim Jugendlichen zu vermeiden. Dies geschieht auch durch das Ansprechen der Vorteile eines unerwünschten Verhaltens. So gelingt es oft sehr gut, die Eigenmotivation des/der Jugendlichen für anstehende Verhaltensänderungen in verschiedenen Problembereichen zu fördern und in die nächsten Phasen der Vorbereitung und Durchführung voranzuschreiten.

Konfrontative Gesprächsführung

Eine weitere sehr gute Möglichkeit in der Beratung bildet oft die „Konfrontative Gesprächsführung“.[81] Während in der oben beschriebenen Motivierenden Gesprächsführung bewusst jede Beweisführung und Konfrontation vermieden wird – (um keine Widerstände und Reaktanz beim Jugendlichen hervorzurufen) – wird hier genau dieser Widerstand gesucht und bearbeitet. Grundvoraussetzung für die Anwendung dieser Technik ist eine wohlwollende, akzeptierende Haltung des/der Berater/in und eine tragfähige Beziehung zum/zur Jugendlichen. Sofern eine entsprechende Beziehung (geprägt durch Achtsamkeit und Empathie, Anerkennung und Wertschätzung) nicht hinreichend gegeben ist, darf diese Methode nicht angewendet werden.

Zumeist geht bei dieser Methode der Impuls vom Jugendlichen selbst aus: Angesprochen sind also jene Jugendliche, die von sich aus die „Konfrontation suchen“ und gerne Grenzen ausloten. Gerade bei solchen Jugendlichen kann auch durch Konfrontative Gesprächsführung sehr viel erreicht werden.

Toprak[82] empfiehlt diese Beratungsmethode daher auch in vielen Bereichen einer interkulturellen Burschenarbeit. Er betont etwa, dass viele Burschen mit Zuwanderungshintergrund von sich aus die Konfrontation suchen, da sie durch ihre Sozialisation oftmals Nachgiebigkeit der Pädagog/innen als Schwäche ausgelegen würden. In diesem Zusammenhang wird Klarheit und Authentizität im Handeln sowie der positiv wirkenden Autorität der betreuenden Fachkraft große Bedeutung beigemessen.

Der Konfrontative Gesprächs- und Handlungsstil zeichnet sich durch emotionale Wärme und Zuwendung aus. Es werden jedoch Grenzen klar formuliert und Grenzverletzungen eindeutig beantwortet. Dementsprechend erlaubt ein Konfrontatives Gespräch dem Jugendlichen keine Ausreden und Rechtfertigungen für allfälliges abweichendes Verhalten.

Vor allem bei Gewaltproblematiken ist diese Methode – unter den genannten Voraussetzungen – äußerst wirksam. Einer üblichen Ausrede: „Ich habe ihn schlagen müssen, weil er meine Mutter beleidigt hat.“, wird in der Konfrontativen Gesprächsführung klar widersprochen – derartige Rechtfertigungen werden hartnäckig bearbeitet und als unzulässig zurückgewiesen. Die Konfrontative Gesprächsführung setzt auf der Sachebene an. Sie deckt falsche Denkmuster auf und lässt keine Ausreden zu – wobei immer auch die Wertschätzung, Verständnis und Empathie wesentlich sind. Die folgende Darstellung zeigt einen typischen Gesprächsverlauf in der Beratung. Partialisierung meint hier, dass ein Problem oder Fehlverhalten nicht abstrakt und allgemein, sondern ganz konkret und eingegrenzt bearbeitet wird.

Abbildung 20: Konfrontative Gesprächsführung

Stop Dropout – Das Beratungsprofil

Das Beratungsprofil ist ein Beratungsansatz, der Berater/innen einen ganzheitlichen Ansatz für die systematische Untersuchung der Stärken und Schwächen potenzieller Schulabbrecher/innen und einen Leitfaden zur präventiven Intervention bietet.

Stop Dropout! will gefährdete Personen so früh wie möglich erkennen. Ist eine Person aufgrund der Ergebnisse des Risikochecks (eines der Stop Dropout! Werkzeuge; Beschreibung siehe **Kapitel 2.2** Werkzeuge und Methoden der Früherkennung) oder anderer Quellen als gefährdet eingestuft worden, wird sie vom Berater/von der Beraterin kontaktiert. Dies hat zwei bedeutende Vorteile. Erstens kann man mögliche Hindernisse in der Lernumgebung der gefährdeten Person möglichst früh

bearbeiten. Zweitens zögern manche Personen, sich selbst Hilfe zu holen. Sie sind darauf angewiesen, dass jemand anderer den ersten Schritt macht. Schüler/innen, die sonst nicht die Initiative ergriffen hätten, werden wahrscheinlich am meisten von der systematischen Beratung und Unterstützung dieses Ansatzes profitieren.

Das Beratungsprofil basiert auf einem theoretischen Rahmenwerk, das anerkannte Theorien aus Berufsberatung, Gruppenberatung und Psychotherapie integriert, und baut auf Theorien von konstruktivistischen und narrativen Ansätzen auf. Diese Theorien werden mit William Glassers Theorie über menschliche Bedürfnisse kombiniert.[83] Alle Fragen richten sich nach diesen Bedürfnissen.

Konstruktivistischer Ansatz – Story Telling

Brott stellte fest, dass sich Personen über ihre eigenen subjektiven Erfahrungen und wie sie diese Erfahrungen bewerten, definieren und von ihrer Umgebung abgrenzen. Demnach entsteht Identität dadurch, dass Personen sich über sich selbst und ihr bisher gelebtes Leben (subjektive) Geschichten erzählen.[84]

Psycholog/innen und andere Berater/innen brauchen eine Vielzahl von Blickweisen für die Beobachtung und das Verstehen von Menschen, ihren Gedanken, Gefühlen und Handlungen. Diese Ideen sind auch der Kern des Beratungsprofil-Ansatzes, wo verschiedene Lebensbereiche (Cluster) im Dialog zwischen dem Berater/der Beraterin und der gefährdeten Schülerin bzw. dem gefährdeten Schüler untersucht werden. Die Hauptabsicht ist, Personen zu unterstützen, dass sie positive Schritte zu einem erfüllteren Leben machen können. Der Beratungsprofil-Ansatz baut auf dem Gespräch über Stärken und positive Erfahrungen auf, statt auf Problemen und negativen Gefühlen.

Man versteht sein eigenes Leben und das anderer durch Geschichten (subjektive Erfahrungen), die man anderen erzählt. Das Erzählen dieser Geschichten kann eine Verbindung in die gegenwärtige Lebenssituation schaffen. Wenn jemand eine Geschichte aus seinem Leben erzählt, erlebt er/sie die Atmosphäre der Situation und erfährt, wer er/sie ist. Diese Geschichten können variieren; von der gesamten Lebensspanne der Person zu kurzen Momenten ihres Lebens, die einen kleinen Teil des Lebens betreffen. Wenn eine Geschichte erzählt und verstanden wurde, kann man sie von außen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und analysieren. Dieses Verständnis kann für die weitere Zukunftsplanung genutzt werden.

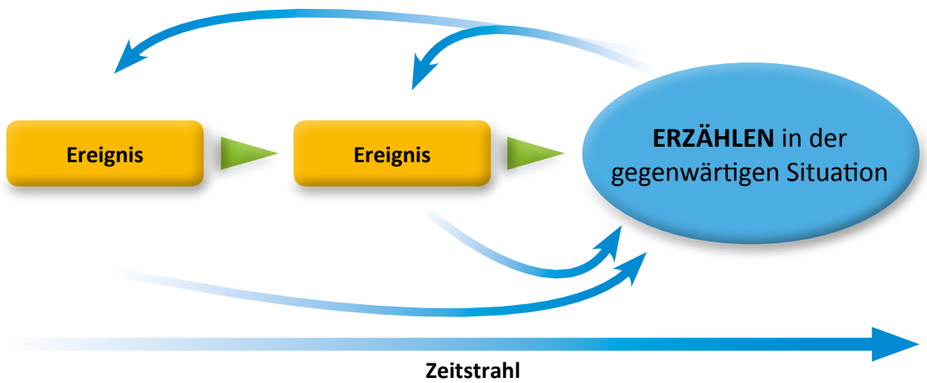


Abbildung 21: Story Telling

Menschliches Verhalten kann besser verstanden werden, wenn man Kenntnisse über das Umfeld der betreffenden Person hat und weiß, wie sie Ereignisse in ihrem Leben bewertet. Die Person schafft ihre persönliche Geschichte in Bezug zu ihren Erfahrungen. Im Dialog zwischen Klient/Klientin und Berater/Beraterin kann eine neue Realität konstruiert und Ressourcen aus der Vergangenheit können aktualisiert werden. Das heißt, man geht von positiven Erfahrungen aus, damit die Person ihre Zukunft auf positive Weise konstruieren kann.

Abbildung 22: Story Telling – Rekonstruktion von Vergangenem und Konstruktion von Gegenwart

Es wäre jedoch irreführend zu behaupten, dass alle Personen die Beratung mit einer vollständigen Lösung für ihre Probleme verlassen. Um Personen bei der Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen zu helfen, ist es essentiell, ihre Aufmerksamkeit auf konkrete und erfüllbare Ziele zu richten. Man nimmt an, dass so schon einige kleine Handlungen das Gesamtbild ändern können.

Glasser's Needs (Glassers Bedürfnisse)

Studien haben gezeigt, dass Schulen destruktivem Verhalten bei Jugendlichen eher vorbeugen können, wenn sie deren Bedürfnisse besser abdecken.[85] Bezieht man William Glassers Theorie[86] bei der Entwicklung einer umfassenden, integrativen und unterstützenden Methode ein, kann man besser auf die universellen Grundbedürfnisse von Jugendlichen, Familien, Schulen oder Gemeinschaften eingehen. Glasser ist der Überzeugung, dass Menschen fünf Bedürfnisse haben, die das ganze Leben über ständig erfüllt werden müssen. All diese Bedürfnisse sind gleich wichtig, sie umfassen:

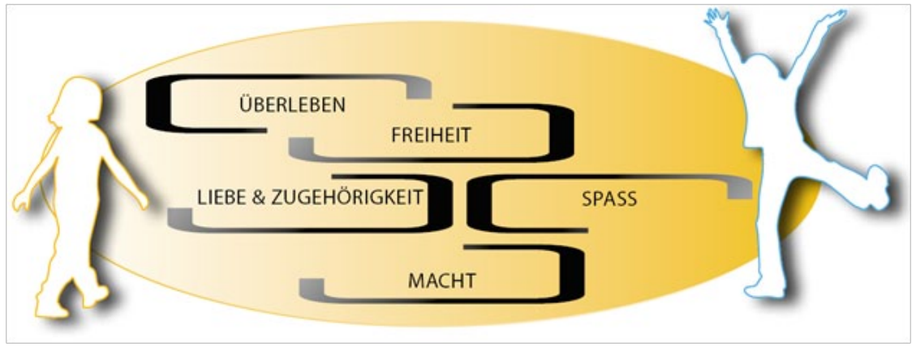


Abbildung 23: Fünf Grundbedürfnisse nach Glasser

Überleben beinhaltet unsere Grundbedürfnisse nach Wasser, Essen und Unterkunft. Es wird auch mit Sicherheit und lebenslanger Gesundheit in Verbindung gebracht. Durch Bewegung, gesunde Ernährung und einen aktiven Lebensstil wird das Leben einer Person bedeutungsvoller.

Macht beinhaltet das Bedürfnis, sich anerkannt zu fühlen und Erfolge zu haben.

Freiheit ist, Entscheidungen treffen zu können, sich von Ort zu Ort bewegen zu können und sich frei zu fühlen.

Spaß bedeutet lachen, spielen und entdecken zu können.

Liebe und Zugehörigkeit sind das Bedürfnis, sich als Teil einer Gruppe zu fühlen und Beziehungen zu haben.

Das Interviewschema baut auf den mit William Glassers Theorie der universellen Bedürfnisse kombinierten konstruktivistischen und narrativen Ansätzen auf. Das Beratungsprofil stellt offene Fragen, die sich nach den universellen Bedürfnissen richten. Es soll der betreffenden Person helfen, ihre Zukunft zu planen. Durch die Betrachtung vergangener positiver Beziehungen und Erlebnisse fällt es der Person leichter, positive Schritte zu machen. Der Zweck ist immer, positive Veränderungen für die Person selbst herbeizuführen.

Das Arbeiten mit Clustern

Um die Testergebnisse des Risikochecks (ein Instrument des Stop Dropout Ansatzes) gemeinsam mit dem/der betreffenden Schüler/in besprechen und in weiterer Folge gemeinsam strukturiert nach tragfähigen Lösungen suchen zu können, kommt folgendes Schema zum Einsatz.

Abbildung 24: Cluster des Stop Dropout Tools: Das Beratungsprofil

Dieses Schema bildet einzelne Lebensbereiche der Schüler/innen ab und erleichtert dadurch die Auswahl des ersten Gesprächsthemas. Um die Gleichwertigkeit zwischen Schüler/in und Berater/in hervorzuheben, entscheidet der/die Schüler/in als erste/r, über welchen Cluster gesprochen wird, den zweiten Cluster sucht der/die Berater/in aus.

Der leere Cluster dient dazu, um weitere Themen, die nicht in den anderen Clustern enthalten sind, die für die betroffenen Schüler/innen aber wichtig sind, behandeln zu können – in einigen Fällen handelt es sich dabei um Themen, die sehr belastend für junge Menschen sein können wie etwa Mobbing, Diversity- oder Gender-Themen, Gesundheitsthemen, aber auch Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, etc.

Während der Beratung führt der Coach seiner/ihrer Klient/in vor Augen, dass er/sie Wahlmöglichkeiten im Leben hat. Durch das Erzählen ihrer Lebensgeschichte und durch die Betrachtung bestimmter Lebensbereiche (Cluster) kann die Person ihre Beziehungen und Erfahrungen untersuchen und diese neu betrachten.

Die Arbeit mit den Clustern stellt auch sicher, dass Berater/in und Schüler/in die Gestaltung mehrerer Lebensbereiche im Auge behalten, anstatt sich in einen einzigen Bereich im Leben der betroffenen Person zu verbeißen. Man bespricht mit dem Klienten/der Klientin einige wichtige Aspekte seines/ihres Lebens und seines/ihres Umfeldes. Die zu besprechenden Cluster sind *Die Schule, Meine Familie, Altersgruppe, Meine Stärken und Schwächen, Mein Lebensstil, Meine Hobbys* und ein weiterer leerer Cluster.

Diese Methode kann auch von Lehrer/innen angewandt werden, z.B. in Einheiten für soziales Lernen und in Fächern für Kommunikation und Konfliktlösung. Probieren Sie es selbst aus und experimentieren Sie mit neuen Methoden!

79 vgl. Gordon (1987) in: Sternbert/Silverman (1987), S.20-26.
80 Miller/Rollnick (2009)
81 Cordes, Dagmar (2008)
82 Toprak (2005)
83 vgl. Glasser (1999)
84 vgl. Brott (2001) S. 291 - 382
85 vgl. Capuzzi/Gros (2000)
86 vgl. Glasser (1999)

3. Die Einbettung von ESL-Präventionsprogrammen in die Schul- und Unterrichtsentwicklung

In diesem Kapitel wollen wir zuerst auf die Rolle der Schulleitung zu sprechen kommen, weil diese einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen von ESL- Präventionsprogrammen an ihrer jeweiligen Schule leisten kann.

In einem weiteren Schritt stellen wir Ihnen das Qualitätsmanagementsystem QIBB (Qualitätsinitiative BerufsBildung) vor, das derzeit an allen berufsbildenden höheren Schulen zum Einsatz kommt und veranschaulichen die Umsetzung an einem Beispiel aus der Praxis: Einem Change Management Projekt einer großen berufsbildenden Schule in Wien, das zum Ziel hat, die Rate der Schulabbrecher/innen zu verringern.

Im letzten Punkt dieses Kapitels weisen wir darauf hin, welche Punkte bei der Implementierung von Frühmeldesystemen und externen Beratungsangeboten beachtet werden sollten, um eine gelingende Kooperation zwischen Schule und externer Einrichtung fördern zu können.

3.1 Zur Rolle der Schulleitung

Ohne Zweifel spielt die Schulleitung eine zentrale Rolle, wenn es um die Verhinderung von frühzeitigem Schulabbruch geht. Sie schafft letztendlich die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Maßnahmen gegen Schulabbruch am jeweiligen Standort. Welche Empfehlungen können einerseits der Schulleitung selbst gegeben werden und was wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer andererseits von ihren Direktor/innen?

In diesem Kapitel finden Sie Stimmen von Lehrer/innen zu diesem Thema sowie eine **Checkliste von Erna Nairz-Wirth**, die Maßnahmen zur ESL-Prävention komprimiert darstellt. Im Anschluss finden Sie am Beispiel einer berufsbildenden höheren Schule beschrieben, wie diese Checkliste eingesetzt werden kann.

In Gruppeninterviews wurde mit Lehrer/innen die Frage diskutiert, inwieweit die Schulleitung dazu beitragen kann, dass möglichst viele Schüler/innen an der Schule bleiben und ihre Ausbildung abschließen. Fazit der Diskussion war, dass eine grundsätzlich konstruktive und ermöglichende Haltung der Schulleitung äußerst hilfreich ist, da diese es dem Lehrer/innenteam ermöglicht, gemeinsam Lösungen für die Erhöhung der Behaltequote zu entwickeln und Maßnahmen der Qualitätssicherung in die Wege zu leiten. Schulleiter/innen sind also ein „Facilitator“ für Prozesse der Weiterentwicklung entsprechender Maßnahmen und Programme; sie ermöglichen Initiativen, koordinieren und bündeln Prozesse, delegieren entsprechende Arbeitspakete und initiieren damit nachhaltige Veränderungen am Standort. Schulleiter/innen sind ein starker Knotenpunkt in einem Netz von Lehrer/innen und professionellen Berater/innen, der das Ganze zusammenhält und gleichzeitig ermöglicht, dass sich arbeitsfähige neue Knoten im professionellen Netz bilden.

Statements zur Führungsrolle

Es zeigt sich in der Praxis, dass es einen positiven Einfluss hat,

- ✓ wenn sich die Schulleitung im Sinn einer positiven Respektsperson als wertschätzende und nicht nur als strafende Autorität zeigt;
- ✓ wenn die Geduld für langfristige Erfolge aufgebracht wird;
- ✓ wenn Direktor/innen und Lehrer/innen an einem gemeinsamen Strang ziehen und
- ✓ wenn ein Klima der Offenheit gegenüber Neuem herrscht und die/der Schulleiter/in auch bereit ist, eigene Fehler zu sehen und sich einzugestehen, wenn etwas nicht so gut gelungen ist.

Statements zur Qualitätssicherung

Einen positiven Einfluss hat zudem,

- ✓ wenn eine möglichst hohe Behaltequote als Schulziel definiert ist;
- ✓ wenn das Ziel „Alle Schüler/innen und Schüler sollen einen Abschluss schaffen“ im Leitbild der Schule verankert wird;
- ✓ wenn Fehlstunden als Vorstufe zum Abbruch wahrgenommen werden, Aufzeichnungen darüber geführt werden und entsprechende Maßnahmen gesetzt werden sowie
- ✓ wenn das richtige Maß zwischen Unter- und Überforderung der einzelnen Lehrpersonen angestrebt wird.

Aussagen zu konkreten Aktionen

Einen positiven Einfluss hat,

- ✓ wenn die Schulleitung unterstützende Maßnahmen (z. B. Case Management) begrüßt und als Entlastung wahrnimmt,
- ✓ wenn der/die Direktor/in Zeit und Räumlichkeiten zur Verfügung stellt und
- ✓ wenn die Eltern aktiv in das Schulgeschehen eingebunden werden.

Eine Vielzahl von Aktionen, mit denen die Institution Schule frühzeitigem Schulabbruch umfassend und ganzheitlich begegnen kann, fasst Erna Nairz-Wirth in ihrer Checkliste für Schulleiter/innen zusammen. Diese bietet die Möglichkeit, den derzeitigen Stand umgesetzter Präventionsmaßnahmen grob einzuordnen, und liefert Ideen für mögliche weitere Aktivitäten. Die nachfolgende Checkliste ist den **„Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch“** von Erna Nairz-Wirth entnommen.[87]

Die folgenden Maßnahmen werden in meiner Schule umgesetzt:	ja	teilweise	nein
Problem erkennen, Frühindikatoren			
1. Wir haben/erheben Daten, um schulabbruchgefährdete SchülerInnen frühzeitig erkennen zu können.	☐	☐	☐
2. Alle unsere Lehrpersonen zeichnen Fehlzeiten einheitlich und lückenlos auf.	☐	☐	☐
3. Wir analysieren Fehlzeiten, um daraus weitere Erkenntnisse zu gewinnen.	☐	☐	☐
4. Wir diagnostizieren das Verhalten der betroffenen SchülerInnen, um Absenzen zu ergründen und darauf angemessen reagieren zu können.	☐	☐	☐
Regeln, Maßnahmen und Verantwortungen			
5. Wir haben einheitliche Vorgehensweisen im Falle von Absenzen erarbeitet, die von allen angewendet werden.	☐	☐	☐
6. Wir schließen schriftliche Verhaltensvereinbarungen mit allen SchülerInnen.	☐	☐	☐
7. Wir schaffen Anreize für die Anwesenheit in der Schule.	☐	☐	☐
8. Wir etablieren „Dropout-Verantwortliche“, die als Expert/innen, Fürsprecher/innen für die Jugendlichen und als Initiator/innen und Koordinator/innen für das Kollegium in der Dropout-Prävention tätig sind.	☐	☐	☐
9. Unsere Lehrpersonen bemühen sich, häufig fehlende SchülerInnen erfolgreich zu reintegrieren, und unterlassen negative Reaktionen.	☐	☐	☐
Unterrichtsplanung und Leistungsstandards			
10. Unsere Unterrichtsplanung ist den Lebens- und Erfahrungswelten der SchülerInnen angepasst.	☐	☐	☐
11. Wir achten auf Berufsorientierung des Curriculums und verbessern dieses kontinuierlich.	☐	☐	☐

Die folgenden Maßnahmen werden in meiner Schule umgesetzt:	ja	teilweise	nein
12. Wir haben durch ein klar kommuniziertes schulisches Leitbild einen Plan zur Leistungssteigerung eingeführt, den wir kontinuierlich umsetzen.	☐	☐	☐
13. Unsere Leistungs- und Bildungsstandards sind für die SchülerInnen verständlich und motivierend aufbereitet und formuliert.	☐	☐	☐
Schulumgebung und Schulklima			
14. Wir haben eine sichere Schulumgebung gestaltet und sorgen gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen für ein positives Schulklima.	☐	☐	☐
15. Wir stärken das Symbolsystem der Schule bzw. einzelner Schulklassen.	☐	☐	☐
Fördermaßnahmen auf Schulebene			
16. Wir bieten schulabbruchgefährdeten Schülern und Schülerinnen Programme zur Lernförderung an und sorgen für deren Umsetzung.	☐	☐	☐
17. Um die Betroffenen stärker an die Schule zu binden, bieten wir ihnen Zusatzprogramme an und sorgen für deren Umsetzung.	☐	☐	☐
18. Wir bieten Mentoring-Programme an und sorgen für ihre Umsetzung.	☐	☐	☐
19. Wir bieten Tutoring-Programme an und sorgen für ihre Umsetzung.	☐	☐	☐
20. Wir bieten Schülern und Schülerinnen regelmäßig qualitativ hochwertige Beratung betreffend Schulkarriere, Schulwechsel, curriculare Wahlmöglichkeiten und Berufschancen an.	☐	☐	☐
Unterricht und Lerngestaltung			
21. Unsere Lehrpersonen verwenden vielseitige und anregende Unterrichtsmethoden.	☐	☐	☐
22. Wir setzen Maßnahmen zur Individualisierung und Personalisierung des Lernens um.	☐	☐	☐

Die folgenden Maßnahmen werden in meiner Schule umgesetzt:	ja	teilweise	nein
23. Wir gestalten eine anregende Lernumgebung.	☐	☐	☐
24. Wir wenden geeignete Instrumente an, um die Kompetenzen der SchülerInnen zu entdecken, zu analysieren und zu reflektieren.	☐	☐	☐
25. Wir fördern Selbstständigkeit und Autonomie der SchülerInnen.	☐	☐	☐
26. Unsere Lehrpersonen wenden geeignete Methoden für den Umgang mit den Schülern und Schülerinnen an, die langsamer bzw. unregelmäßig lernen.	☐	☐	☐
27. Unsere Lehrpersonen vermitteln Schülern und Schülerinnen und deren Eltern geeignete Lerntechniken und informieren über die optimale Gestaltung der Lernumgebungen.	☐	☐	☐
28. Unsere Lehrpersonen vermitteln Schülerinnen und Schülern eine positive Einstellung und hohe Erwartungen.	☐	☐	☐
29. Wir gestalten Unterricht und Schule als Erlebnisraum.	☐	☐	☐
30. Wir lehren SchülerInnen Hilfsbereitschaft und Unterstützungsverhalten und institutionalisieren es.	☐	☐	☐
31. Wir stellen eine nachhaltige Lernmotivation der SchülerInnen her und institutionalisieren gemeinsames Lernen.	☐	☐	☐
32. Wir fördern Lehr- und Lernverhalten, das zum Abbau von Ängsten beiträgt.	☐	☐	☐
33. Wir berücksichtigen geschlechtsspezifische Aspekte der Schulverweigerung.	☐	☐	☐
34. Wir unterstützen sozial benachteiligte Kinder, auch aus verschiedenen Kulturen, sodass sie den positiven Wert von Schule und Unterricht erkennen und schätzen lernen.	☐	☐	☐

Die folgenden Maßnahmen werden in meiner Schule umgesetzt:	ja	teilweise	nein
Klassenklima, Klassenmanagement, Beziehungen und soziales Verhalten			
35. Unsere Lehrpersonen etablieren ein gutes Klassenmanagement und sorgen für ein positives Klassenklima.	☐	☐	☐
36. Unsere Lehrpersonen arbeiten daran, zu den SchülerInnen eine positive Beziehung aufzubauen.	☐	☐	☐
37. Unsere Lehrpersonen trainieren das Sozialverhalten der SchülerInnen.	☐	☐	☐
38. Unsere Lehrpersonen arbeiten daran, Vorurteile und negative Erwartungen abzubauen.	☐	☐	☐
39. Unsere Lehrpersonen treten Schülern und Schülerinnen gegenüber offen, freundlich und wertschätzend auf und sorgen für positive Kommunikation, Gemeinschaftsorientierung und Integration aller SchülerInnen.	☐	☐	☐
40. Unsere Lehrpersonen fördern die Selbstsicherheit der SchülerInnen.	☐	☐	☐
Lehrpersonen			
41. Wir verhindern bzw. reduzieren die Schuldistanzierung von Lehrpersonen.	☐	☐	☐
42. Wir steigern die Kompetenz der Lehrpersonen durch Information, Austausch und Fortbildung.	☐	☐	☐
43. Wir fördern Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Lehrpersonen.	☐	☐	☐
Organisation			
44. Wir verstärken das Lernen in kleinen Gruppen und bemühen uns um eine für die Arbeit mit schulabbruchgefährdeten SchülerInnen vorteilhafte Gruppengröße.	☐	☐	☐
45. Wir schaffen und nutzen eine – für rasche Unterstützung von gefährdeten Schülerinnen und Schülern – geeignete Infrastruktur.	☐	☐	☐

Die folgenden Maßnahmen werden in meiner Schule umgesetzt:	ja	teilweise	nein
46. Wir stellen in der Schule räumliche und zeitliche Ressourcen zur Förderung schulabbruchgefährdeter SchülerInnen bereit.	☐	☐	☐
47. Wir gliedern eine große Schule in autonome, kleine, gut organisierbare Einheiten.	☐	☐	☐
Vernetzung			
48. Wir sorgen für eine gute Vernetzung der Schule mit dem Bezirk bzw. der Gemeinde.	☐	☐	☐
49. Wir unterstützen SchülerInnen bei Schulübergängen.	☐	☐	☐
Eltern			
50. Wir kommunizieren frühzeitig mit den Eltern schulabbruchgefährdeter SchülerInnen.	☐	☐	☐
51. Wir arbeiten gemeinsam mit den Eltern an der Verbesserung der Schul- und Lernbedingungen.	☐	☐	☐

Praxisbeispiel

An einer berufsbildenden höheren Schule in Wien wird diese Checkliste folgendermaßen umgesetzt:

Der Schulleitung kommt – wie oben beschrieben – eine zentrale Rolle zu. Ist die Thematik von ihr als wichtig erkannt, sorgt sie durch entsprechende Kommunikation und Beauftragung dafür, dass Ziele klar formuliert, Maßnahmen umgesetzt und entsprechende Evaluationen durchgeführt werden.

Schulqualitätsbeauftragte können die Schulleitung dabei massiv unterstützen und z. B. helfen, den Istzustand entsprechend der oben abgebildeten Checkliste zu erheben.

Sind dann Ziele und Maßnahmen entsprechend dem Change Projekt festgelegt worden, (siehe **Kapitel 3.2**), können die Maßnahmen in Folge durchgeführt und evaluiert werden.

Unterstützend wird erlebt, wenn die Schulleitung die Wichtigkeit des Themas laufend kommuniziert und die Lehrenden zur Weiterarbeit motiviert bzw. ihre Wertschätzung der geleisteten Arbeit auch immer wieder zum Ausdruck bringt.

Weiterführende Links:

Checkliste zur Selbsteinschätzung durch die Schulleitung:
http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen

87 Nairz-Wirth/Feldmann/Diexer (2012), S.11.

3.2 QIBB und der Qualitätsregelkreis

Das Qualitätsmanagementsystem QIBB (Qualitätsinitiative BerufsBildung) ist an allen berufsbildenden Schulen seit einigen Jahren im Einsatz. Das darin enthaltene Modell, der Qualitätsregelkreis, kann an allen österreichischen Schulen eingesetzt werden, um Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch im Sinne von ESL-Präventionsprogrammen – erfolgreich vorantreiben zu können. Deshalb zeigen wir in diesem Kapitel weiter unten, wie an Hand des QIBB Ansatzes an einer großen berufsbildenden Schule in Wien ein Change Management Projekt mit der Zielsetzung, die Rate der Schulabbrecher/innen und Early School Leavers zu verringern, umgesetzt worden ist.

Ein Kernelement des Qualitätsmanagementsystems QIBB stellt der Qualitätsregelkreis nach W. Edwards Deming dar. Anhand dieses Modells (Plan-Do-Check-Act-Modell) sind für die österreichischen berufsbildenden Schulen geeignete Instrumente entwickelt und entsprechende Prozesse definiert worden, um die Schulentwicklung an diesen Schulen entsprechend fördern und umsetzen zu können.

Der PDCA (Plan-Do-Check-Act)-Kreis[88] ist durch vier Phasen definiert. Der daraus resultierende Qualitätssicherungs- und Entwicklungsprozess durchläuft diese vier Phasen kontinuierlich und ist daher als fortlaufender, nie endender Prozess zu verstehen.

Abbildung 25: Der QIBB Qualitätssicherungs- und Entwicklungsprozess

Quelle: https://www.qibb.at/de/qualitaetsregelkreis.html

Planen (PLAN): Ziele und Programm

In einer Planungsphase werden Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung auf Basis eines Arbeitsprogramms entwickelt. Dieses Arbeitsprogramm enthält Ziele, Maßnahmen sowie gewünschte Ergebnisse und Indikatoren, an denen die Zielerreichung ablesbar ist. Folgende Instrumente kommen dabei zum Einsatz:

- **das Leitbild**
  Mit Hilfe des Leitbilds wird die langfristige Zielorientierung vorgegeben. Das Leitbild für Schulen enthält folgende Qualitätsfelder:
  - Lehren und Lernen
  - Qualität
  - Wirtschaft und Gesellschaft
  - Internationalität

  Auf dem QIBB-Leitbild bauen die spezifischen Leitbilder der Schulbereiche auf, die wiederum von den Schulen standortspezifisch modifiziert und ergänzt werden können.

- **die Qualitätszielematrix (Q-Matrix)**
  Unter Zuhilfenahme der Qualitätszielematrix (Q-Matrix) wird das Leitbild konkretisiert. Tabellarisch werden folgende Eckpfeiler zu den oben genannten Qualitätsfeldern angeführt:
  - lang- und mittelfristige Ziele und Teilziele,
  - Umsetzungsmaßnahmen, die zur Zielerreichung führen,
  - Indikatoren, die die Zielerreichung anzeigen, sowie
  - Evaluationsmethoden und Instrumente

- **das Arbeits- bzw. Schulprogramm**
  Durch dieses Instrument wird das strategische und operative Management einer Organisation definiert. Das Arbeits- bzw. Schulprogramm setzt sich einerseits aus dem Leitbild zur Darstellung der längerfristigen Perspektiven und andererseits aus dem Entwicklungs- und Umsetzungsplan (EUP), der auf die mittel- und kurzfristigen Ziele fokussiert, zusammen. Der EUP bezieht sich auf einen Zeitraum von etwa 3 bis 5 Jahre und stellt folgende Informationen zur Verfügung:
  - das Ergebnis einer Standortbestimmung: Rückblick und Ist-Stand
  - mittel- und kurzfristige Entwicklungsziele
  - mittel- und kurzfristige Vorhaben (Routinebetrieb und besondere Vorhaben)
  - Erfolgskriterien, Indikatoren und Evaluationsstrategie
  - den Aktionsplan: Teilvorhaben – wer? was? bis wann?

Umsetzen (DO)

Dem QIBB Ansatz folgend werden zentrale Aktivitäten einer Bildungseinrichtung prozesshaft dargestellt. Um das Arbeits- bzw. Schulprogramm erfolgreich durchführen zu können, muss besonderes Augenmerk auf die Vereinbarung und Kommunikation der Ziele, die durch gemeinsames Tun erreicht werden sollen, gelegt werden.

Von zentraler Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die sogenannten Schlüsselprozesse, die wiederum in Kern-, Management- und Supportprozesse untergliedert werden können.

Als Schlüsselprozesse werden all jene Aktivitäten verstanden, die zur Erreichung der Qualitätsziele und -teilziele führen.

Kernprozesse beziehen sich auf jene Aktivitäten einer Schule, die unmittelbar mit der Durchführung ihrer zentralen Aufgaben und Funktionen verbunden sind, also Planung, Organisation, Initiierung und Unterstützung von Bildungsprozessen. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Bildungsprozess des Schülers/der Schülerin.

Management- und Supportprozesse leiten und unterstützen die Kernprozesse; ihre Wirkung auf die Bildungsprozesse der Schüler/innen ist daher indirekt bzw. vermittelt.

Evaluieren und Auswerten (Check)

Die Maßnahmen werden überprüft und evaluiert. Im Bereich der Evaluation kann man zwischen externer und interner Evaluation (Selbstevaluation) unterscheiden. Im Zusammenhang mit QIBB kommt vor allem die Selbstevaluation zum Tragen. Hier stehen folgende Instrumente zur Verfügung:

- Individualfeedback
- Systemfeedback

Individualfeedback dient dazu, die berufliche Weiterentwicklung und das Handeln von Lehrer/innen und Führungskräften reflektieren zu können.

Systemfeedback findet seinen Einsatz, wenn es darum geht, Lehr- und Verwaltungsprozesse auf Organisations- bzw. Systemebene zu verbessern.

Überprüfen und Erkennen (Act)

Auf Basis der Ergebnisse der Check-Phase werden gegebenenfalls wieder korrigierende bzw. qualitätsverbessernde Maßnahmen eingeleitet bzw. neue Ziele definiert.

Die in der Evaluationsphase gewonnenen Daten werden analysiert und interpretiert und werden in zukünftige Planungsprozesse einbezogen. Konsequenterweise werden die Ergebnisse der Evaluation dazu herangezogen, um systematisch Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität einleiten zu können.

Dabei kommen folgende Instrumente zur Anwendung:

- Qualitätsbericht
- Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch bzw. der Management & Performance Review

Im **Qualitätsbericht** ist einerseits die Bilanz über die Zielsetzungen und Aktivitäten des Berichtszeitraums enthalten, wobei in diesem Zusammenhang auch die Evaluationsergebnisse berücksichtigt werden und andererseits die Planung der strategischen und operativen Ziele und der Maßnahmen für die kommende Arbeitsperiode.

Unter dem **Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch bzw. dem Management- & Performance Review** versteht man ein ergebnisbasiertes und zielorientiertes Gespräch zwischen den Führungskräften einer Managementebene (z.B. Schulen) mit der Führungskraft der jeweils übergeordneten Ebene (z.B. der Schulaufsicht). Ziel dieses Gesprächs ist es, gemeinsam die Aktivitäten des vergangenen Jahres zu reflektieren und Bilanz zu ziehen. An Hand der daraus gewonnenen Informationen werden notwendige Veränderungen identifiziert und entsprechende Ziele für das kommende Schuljahr festgelegt.

Praxisbeispiel: Change Management Projekt

Eine große berufsbildende Schule in Wien hat so wie die meisten berufsbildenden Schulen seit vielen Jahren ein sehr gut funktionierendes Qualitätsmanagementsystem.

„Wir leben das QIBB-Modell, in dem die zur Wahrnehmung der zentralen Aufgaben erforderlichen Aktivitäten einer regelmäßigen Evaluierung und kontinuierlichen Verbesserung unterzogen werden."

Entsprechend dem Regelkreis wurde an dieser Schule als Ziel die Senkung der Dropout-Rate festgelegt und im Projekt alle erforderlichen Schritte geplant, durchgeführt und evaluiert. Daraus ergibt sich folgender Vorschlag für den **Rahmen für ein Change-Projekt**, das zum Ziel hat, die Rate der Schulabbrecher/innen zu verringern.

- **Auslöser für den Veränderungsprozess waren**
  - die teilweise sehr hohen Schulabbruchsraten nach der ersten Klasse, obwohl die pädagogischen Maßnahmen bereits fast vollständig ausgereizt wurden (z. B. Diagnosetests, Förderkonzept, …),
  - die Frustration von Kolleg/innen aufgrund des Nicht-Wirkens der pädagogischen Bemühungen,
  - die Zielsetzung innerhalb der pädagogischen Schulvision: Alle unsere Schüler/innen schließen ihre Ausbildung so gut wie möglich ab.

Die Rollen im Prozess waren wie folgt verteilt:

- Administration: Schulorganisation, Klärung der Rahmenbedingungen
- Schulleiter: Zielvorgabe
- Klassenvorstände: Kontaktpersonen und Betreuer/innen der Schüler/innen, sie unterrichten den Gegenstand PESK
- Externe Berater/innen (C'mon 14 Berater bzw. Jugendcoaches): Durchführung des Risikochecks, Beratung und Case Management nach dem Risikocheck
- Schulpsychologe: geringe Beratungsressourcen als Herausforderung
- Bildungsberater: Beratungsangebote für die eigene Bildungslaufbahn
- Coaches für die 3. bis 5. Jahrgänge der BMHS
- Eltern als Bildungspartner: notwendige Zustimmung zu den Aktivitäten

Betroffene:

- Unmittelbar:
  - ✓ Schüler/innen aller 1. Klassen und Jahrgänge
- Mittelbar:
  - ✓ Schulleiter
  - ✓ Eltern
  - ✓ Stadtschulrat für Wien
  - ✓ BMUKK
  - ✓ Dienststellenausschuss

Beteiligte:

- Adminstratorin (Organisation des Risikochecks, Koordination der Berater/innen)
- Berater/innen
- KV der 1. JG/Klassen
- Lehrerteam (Unterricht in den Stunden in denen der Risikocheck durchgeführt wird)
- Gleiche Bedeutung bei allen Personen: Nein, unterschiedliche Gesichtspunkte etc.

- **Wer hat im System Einfluss?**
  - Landesschulinspektor
  - Schulleitung
  - Dienstellenausschuss / Lehrer/innen
  - Administration
  - BMUKK
  - BMASK
- **Wer hat sonst noch Interesse am Projekt?**
  - AMS (Arbeitsmarktservice)
  - EU (Ziel 2020 Senkung der ESL-Rate)
- **Einstufung im Portfolio:**
  - Veränderungsdruck: hoch
  - Grad der Veränderung: mittel
- **Problemanalyse/Symptome**
  - Hohe Raten von School Dropouts

Ursachen für Symptome

- Lehrer/innen:
  1. Warum sind die Lehrer/innen frustriert? Die Vermutung dahinter ist, dass es belastend für Lehrende ist, wenn Schüler/innen trotz aller Bemühungen nicht erfolgreich sind (d.h. negative Noten haben oder das Schuljahr nicht erfolgreich abschließen).
  2. Warum haben die Schüler/innen negative Noten? … siehe Frage 1 Schüler/innen
- Schüler/innen:
  1. Warum hat der/die Schüler/in viele Nicht genügend und scheidet aufgrund dessen aus dem Schulverband aus? Eine Ursache ist, weil er/sie dem Unterricht kognitiv/sprachlich nicht ausreichend folgen kann. Möglicherweise liegen unerkannte Defizite vor.
  2. Warum kann er/sie dem Unterricht nicht folgen? Ein Grund kann sein,wenn der/die Schüler/in eine Vielzahl unterschiedlichster Probleme mit sich herumträgt, die ihn/sie am Lernen hindern.

3. Warum haben die Schüler/innen so viele unterschiedliche Probleme? Dahinter stehen häufig familiäre und gesellschaftliche Problemlagen, die sich mit den schulischen Problemen überlagern. Trennungen in den Familien, ökonomische Probleme, Platznot in der Wohnung, Suchtverhalten, Beziehungsstörungen – viele Gründe können hier vorliegen und miteinander interagieren.
4. Warum leiden die Schüler/innen unter den Folgewirkungen gesellschaftlicher und familiärer Probleme? Eine Antwort könnte sein, dass sie häufig zu wenige Bezugspersonen haben, die helfend unterstützen und begleiten können. Auch Eltern sind oft mit ihrer Erziehungsarbeit und der schulischen Unterstützung ihrer Kinder überfordert.
5. Warum gibt es zu wenige Helfer/innen an den Schulen? Ursache sind oftmals die weitgehend fehlenden finanziellen Ressourcen für Beratung im notwendigen Ausmaß. Mit dem Jugendcoaching ändert sich jedoch die Situation österreichweit.

▶ **Beschreibung des Zielzustandes**

1. 95 % aller Schüler/innen der 1. Jahrgänge und Klassen (9. Schulstufe) setzen ihre Ausbildung fort (z. B. auch als Lehrling).
2. Mehr als 80 % aller Schüler/innen der 1. Klassen und Jahrgänge setzen ihre Ausbildung in der nächsthöheren Klasse fort.
3. Das Schulklima verbessert sich im Vergleich zu den Vorjahreswerten.

▶ **Feststellung der Zielerreichung:**

- Ad 1: Befragung der Klassenvorstände mittels Fluktuationsliste
- Ad 2: Notenstatistik des jeweiligen Jahrgangs
- Ad 3: Online-Befragung EFS-Survey

▶ **Maßnahmen**

Maßnahme	Zielgruppe	Termin/bis wann	Verantwortung
Zustimmung der Eltern einholen (im Rahmen des Elternbriefes 1. Elternabend)	Eltern	Mai des vorangegangenen Schuljahres	Administration, Klassenvorstände der neuen 1. Klassen und Jahrgänge
Information Kollegenschaft in der Eröffnungskonferenz	Lehrer	Schulwoche	Direktor
Konferenz der Berater/innen und der Klassenvorstände der ersten Jahrgänge	Berater/innen Lehrer/innen	Schulwoche	Administrator/in

Maßnahme	Zielgruppe	Termin/bis wann	Verantwortung
Organisation Risikocheck	Schüler/innen, Klassenlehrer/innen, Berater/innen	Schulwoche	Administrator/in
Durchführung Risikocheck inklusive Schüler/innenfeedback zum Fragebogen	Schüler/innen, Klassenlehrer/innen, Berater/innen	Oktober	Berater/innen (Begleitung), Organisation (Administration)
Rückmeldung Risikocheck	Schüler/innen	Eine Woche nach der Durchführung des Risikochecks	Administration (Erstellung), Übermittlung (Klassenvorstände)
Erstgespräch (Terminvereinbarung)	Schüler/innen	Ab einer Woche nach Durchführung des Risikochecks	Berater/innen
Erstellung Klassenbilder aufgrund des Risikochecks	Klassenvorstände der ersten Jahrgänge und Klassen	Bis zwei Wochen nach Durchführung des Risikochecks	Administration (Erstellung), Kontaktangebot (Berater/innen)
Erstellung des Schulbildes aufgrund des Risikochecks	Direktor, Landesschulinspektor, Schulqualitätsbeauftragte	Vor Durchführung des Audits	Administration
Evaluierung der Maßnahmen	Berater/innen, Klassenvorstände, Direktor, LSI	Schuljahresende	Administration (Zahlen, Daten Fakten), Berater/innen (Bericht)
Festlegung von Folgemaßnahmen	Mitglieder des mittleren Managements	MR-Event	Direktor

▶ **Zu den Effekten im QIBB:**

- Erwünscht (Attraktoren):
  - Die Schüler/innen sind insgesamt erfolgreicher und motivierter.
  - Das Klassenklima ist besser.
  - Die Lehrer/innen sind motivierter.

- Unerwünscht (Barrieren):
  - Problem der Ressourcenknappheit (Räume, Beratung, Zugang zum Risikocheck)
  - Eltern verhindern die Beratung
  - Zu großer Verwaltungsaufwand
- Ressourcenbedarf:
  - Beratung
  - Räume für die Beratung
  - Zugang Risikocheck
  - Administration (Organisation)

Hilfreiche Informationen für die **Unterrichtsentwicklung** können aufgrund des Klassenbildes (d.h. durch die Auswertung aus dem Risikocheck auf Klassenebene) für das Klassenlehrerteam gewonnen werden. Zentrale Punkte an dieser großen berufsbildenden Schule waren folgende Themen:

- **Lernprobleme (Lerntechniken, Zeitmanagement, mangelnde Vorerfahrungen aus der Abgangsschule, Ablenkung wie Facebook, …)**
- **Elternarbeit (Unterstützung, Aufmerksamkeit, …)**

QIBB leistet – wie es hier beschrieben wird – einen wichtigen Beitrag an berufsbildenden Schulen, um das Thema Schulabbruch im Lehrer/innenteam bewusst zu machen und gezielte Maßnahmen dagegen zu setzen. So kann das Thema ESL aktiv innerhalb der Schulentwicklung aufgegriffen werden und eine möglichst hohe Behaltequote als Ziel der Weiterentwicklung der Schule gesetzt werden.

Mit den Methoden des QIBB kann immer wieder überprüft werden, wo die Schule steht, und in welcher Form Ziele adaptiert bzw. korrigiert werden müssen.

Für allgemeinbildende Schulen wird derzeit ein ähnliches System der Qualitätssicherung aufgebaut, die Prozesse darin sind ähnlich angelegt.

Weiterführende Links:

QIBB: https://www.qibb.at/
SQA:http://www.sqa.at/

88 vgl. Demings (2008), S. 88.

3.3 Implementierungsprozesse für Frühmeldesysteme und Case Management

Vertreter/innen jener Schulen, an denen Case-Management u.a. in Form des Pilotprojekts C'mon 14 in Wien und der Steiermark eingeführt wurde, berichteten durchwegs über positive Auswirkungen, die durch dieses externe Beratungsangebot an den jeweiligen Schulen sichtbar wurden. Wir wollen hier ein Stimmungsbild zeichnen, das wir aus Interviews mit Lehrkräften der beteiligten Schulen gewonnen haben. In vielen dieser Aussagen finden Sie bereits Hinweise und Anregungen, die es zu beachten gilt, um den Implementierungsprozess von Früherkennungsmaßnahmen und des entsprechenden Beratungs- und Begleitsystems positiv gestalten zu können.

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels zeigen wir Ihnen Indikatoren einer gelingenden Kooperation zwischen dem System Schule und dem externen Beratungssystem auf und stellen Ihnen wichtige Bausteine für den Implementierungsprozess von externer Beratung an Ihrer Schule vor.

„Das Thema „drop out" wurde bewusst gemacht."

„Das Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer wurde auf die zukünftige Berufslaufbahn der Kinder gelenkt. Dazu ist ein Schulabschluss vonnöten."

„Unter Umständen ist die Distanz zwischen Case Managern und Lehrpersonen jedoch auch von Vorteil, wenn Jugendliche Lehrpersonen als ‚Feinde' wahrnehmen und nur deshalb Vertrauen zu den Beratern entwickeln, weil sie diese als einen vom Lebensraum Schule abgekoppelten Bereich wahrnehmen."

„Das Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer wurde auf die zukünftige Berufslaufbahn der Kinder gelenkt. Dazu ist ein Schulabschluss vonnöten."

„Es ist hilfreich, dass die Beratungen mittlerweile in einem Raum im zentralen Bereich der Schule stattfinden bzw. dass mittlerweile die Beratungen wöchentlich zur selben Zeit abgehalten werden. Die Case Manager sind somit ein wahrnehmbarer Teil der Schulgemeinschaft."

„Da die Case Manager an unserer Schule ihre Gespräche mit den Jugendlichen als vertraulich erachten, wissen wir nicht, wer unsere Anregung, diese Unterstützung anzunehmen, wirklich aufnimmt. Manchen Schüler/innen macht es auch Angst, sie befürchten, man will sie abschieben und traut ihnen nicht zu, diese Schule erfolgreich abzuschließen. Dieses Misstrauen wird oft dann abgebaut, wenn Kolleg/innen von ihren Erfahrungen mit den engagierten Case Managern berichten."

„Die Anwesenheit der Case Manager bei Konferenzen, zu denen auch die Schülervertreter eingeladen sind, könnte dabei noch hilfreich sein."

„So richtig gewusst, was die Case Managerin eigentlich an unserer Schule macht, hab ich es erst, als ich mit ihr in der Pause einmal zufällig einen Kaffee getrunken hab'. Da ist aber für einen richtigen Austausch überhaupt nicht die Zeit gewesen. Jetzt reden wir halt immer, wenn sich irgendwo die Zeit ergibt, aber so richtig strukturiert, wie das im Sinne unserer Schüler nötig wäre, geht das so natürlich nicht."

Prozessbeschreibung

Bei der Implementierung von neuen (Beratungs-)Strukturen in ein Gesamtsystem müssen viele Faktoren berücksichtigt werden, um diesen Prozess zu einem positiven Abschluss bringen zu können. Damit externe Beratungsangebote wie das Jugendcoaching gut in die bereits bestehenden Abläufe des Systems Schule integriert werden können, ist planvolles Vorgehen daher absolut notwendig.

In diesem Kapitel wollen wir einerseits Meilensteine der Implementierungsphase aufzeigen, um gewisse Anhaltspunkte für einen konstruktiven Prozessverlauf liefern zu können und andererseits auf Stolpersteine aufmerksam machen, die einem Gelingen dieses Prozesses eher im Wege stehen. Am Ende dieses Kapitels möchten wir noch auf Indikatoren gelingender Kooperation zwischen dem System Schule und externer Beratung hinweisen, die wir in der Praxis gefunden haben.

Meilensteine

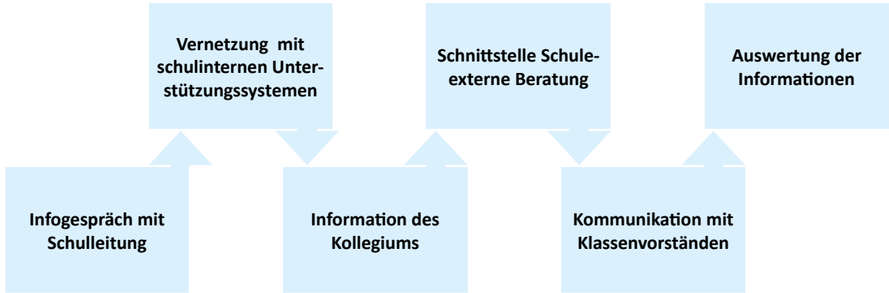


Abbildung 26: Meilensteine der Implementierungsphase

Informationsgespräch mit der Schulleitung durchführen

Da die Schulleitung eine Schlüsselposition im Implementierungsprozess innehat, sollte es zu allererst ein ausführliches Informationsgespräch zwischen Schulleitung und Vertreter/innen des externen Beratungsangebotes geben. Folgende Punkte sollten dabei unbedingt besprochen werden:

- **konkretes Angebot der externen Beratung**
  - Zielsetzungen und Inhalt der Maßnahme
  - Leistungsumfang der Maßnahme: zeitlich – personell – inhaltlich
- **benötigte Schulressourcen**
  - räumlich: Beratungsraum
  - personell: Welche und wie viele Lehrkräfte stehen für Informationsaustausch bereit?
  - zeitlich: Wie oft und wie lange kann ein strukturierter Informationsaustausch zwischen Lehrer/innen und Vertreter/innen des Beratungsangebots stattfinden?
- **geplante Durchführung**
  - Festlegen möglicher Beratungszeiten während und außerhalb der Schulzeit

In diesem Vorgespräch sollte auch geklärt werden, dass ein Vertreter oder eine Vertreterin des Lehrkörpers als unmittelbare Ansprechperson für die Vertreter/innen des externen Beratungsangebots zur Verfügung steht. Gemeinsam mit der Schulleitung muss auch erörtert werden, wann und wie das Kollegium über diese neue Maßnahme informiert wird. Welche Personen bzw. Akteure sollen bereits von Anfang an aktiv eingebunden werden (Eltern, Lehrer/innenvertreter, …), damit die Prozesse am Standort gelingen?

Mögliche Stolpersteine:

Findet zu Beginn der Implementierung kein Gespräch zwischen Schulleitung und externer Beratung statt, so fehlen gleich von Beginn beiden Seiten wichtige Informationen, um sich optimal aufeinander abstimmen zu können. Daher empfehlen wir, für diesen ersten Schritt genügend Zeit einzuplanen, um einen guten Start dieser Kooperation zu ermöglichen.

Vernetzung mit schulinternen Unterstützungssystemen

Gleich von Beginn an ist es wichtig, dass sich das externe Beratungsangebot gut mit bereits bestehenden schulinternen Unterstützungssystemen vernetzen kann. Wichtige Schlüsselpersonen in diesem Zusammenhang sind:

- ✓ Beratungs-/Betreuungslehrer/innen und Psychagog/innen
- ✓ Schulpsycholog/innen
- ✓ Schüler- bzw. Bildungsberater/innen
- ✓ Schulsozialarbeiter/innen
- ✓ Schulärztinnen/Schulärzte
- ✓ schulinterne Mediator/innen

Bei diesen Vernetzungstreffen ist es besonders wichtig zu klären, welche Aufgaben bereits gut durch Vertreter/innen schulinterner Unterstützungssysteme abgedeckt werden können und in welchen Fällen es besser ist, wenn externe Fachkräfte tätig werden, die von der Zielgruppe nicht primär mit dem Schulsystem assoziiert werden. Darüber hinaus ist es auch essentiell zu besprechen, wie eine im Sinne der Schüler/innen konstruktive Zusammenarbeit zwischen internen und externen Personen gewährleistet werden kann. Fragestellungen in diesem Zusammenhang können u.a. sein:

- ► In welchen Fällen soll/muss die externe Beratung an die Schulpsychologie oder an die Schulärztin/den Schularzt bzw. an externe Institutionen/Jugendwohlfahrt etc. überweisen?
- ► Ist es auch möglich, in besonderen Fällen gemeinsam an einem Beratungsfall zu arbeiten? Wie sieht dann die Zusammenarbeit im Sinne von Helferkonferenzen aus?

Auch bei diesem Punkt ist die Schulleitung gefragt, diesen Prozess Kraft ihrer Autorität positiv zu begleiten. Schulleiter/innen können an dieser Stelle wesentlich dazu beitragen, dass externe Unterstützungssysteme ihr Angebot unter Berücksichtigung der bereits bestehenden Unterstützungsstrukturen auf die Zielgruppe zuschneiden können.

Mögliche Stolpersteine:

Unterbleibt zu Beginn ein Vernetzungstreffen zwischen internen und externen Kräften, so besteht die Gefahr, dass sich die externe Beratung nicht in dem Maß einbringen kann, wie sie eigentlich könnte. Missverständnisse, die die Tätigkeitsbereiche der jeweils anderen betreffen, können nicht ausgeräumt werden, was in weiterer Folge dazu führen kann, dass sich die beiden Unterstützungssysteme – intern und extern – gegenseitig zu blockieren beginnen. Daher empfehlen wir, dass schulexterne und interne Unterstützungssysteme in einem Vernetzungstreffen vorweg allfällige Fragen klären und in darauffolgenden regelmäßig stattfindenden Helferkonferenzen darauf achten, welche Synergien sie im Sinne der Jugendlichen gemeinsam anbieten können und welche Unterstützungsangebote sie an der jeweiligen konkreten Schule allein anbieten möchten. Die Schulleitung ist in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert, diesen Prozess zu moderieren.

Information des Lehrer/innenkollegiums vorbereiten

In der Praxis hat sich bewährt, dass die Vertreter/innen der externen Beratung die Gelegenheit haben, ihr Angebot dem gesamten Lehrer/innenkollegium vorzustellen und dass während dieser Veranstaltung auch genügend Zeit besteht, eventuell auftretende Fragen ausführlich beantworten zu können. Je besser Informationen bereits zu Beginn der Implementierung allen Lehrkräften zur Verfügung stehen, desto eher kann man mit einer breiten Zustimmung und Unterstützung der Lehrer/innen rechnen. Als allgemeiner Richtwert sollten für diesen Schritt etwa 60 bis 90 Minuten eingeplant werden. Als Schnittstelle zwischen den Schüler/innen und Berater/innen müssen die Lehrer/innen ausführlich über das Angebot der externen Beratung informiert werden, da sie ja in weiterer Folge die betreffenden Schüler/innen auch in die Beratung schicken sollen. Bei dieser Gelegenheit ist es daher auch unbedingt notwendig festzulegen, wie die Schüler/innen im Schulalltag von der Klasse in die Beratung und wieder zurück ins Klassenzimmer kommen (z.B. Zeitbestätigung).

Mögliche Stolpersteine:

Werden die Lehrkräfte nicht ausreichend über die neue Maßnahme informiert, ist eine gute Zusammenarbeit zwischen ihnen und der externen Beratung eher fraglich und wichtige Informationen, die beide Seiten benötigen würden, um gut miteinander arbeiten zu können, gehen verloren. Daher ist ein weiterer wichtiger Schritt, gut dafür zu sorgen, dass alle Lehrkräfte an der Schule ausführlich über die neue Kooperation informiert werden.

Schnittstelle Schule und externe Beratung etablieren

Ein weiterer wesentlicher Meilenstein ist die Festlegung, wer die Koordination der Schule mit den Vertreter/innen der externen Beratung übernimmt. In der Praxis hat sich bewährt, wenn diese Aufgabe von einer Person des Lehrer/innenkollegiums übernommen wird, die breite Zustimmung und Vertrauen der Kolleg/innen genießt und darüber hinaus in der Lage ist, Sachverhalte klar ansprechen und mit Gesprächspartnern konstruktiv nach Lösung suchen zu können. Wesentliche Aufgaben dieser Schlüsselperson sind:

- ► **Terminkoordination mit den Vertreter/innen der externen Beratung**
  - 👁 Wann finden wo Beratungen an der Schule statt?
- ► **laufende Kommunikation mit den Vertreter/innen der externen Beratung**
  - 👁 Welche Rückmeldungen seitens der Berater/innen können der Schule zugänglich gemacht werden? Hier ist auch eine intensive Einbindung der Schulleitung zu gewährleisten.
  - 👁 Welche Rückmeldungen seitens der Schule sind für die Berater/innen vonnöten?

Mögliche Stolpersteine:

Ist die Kommunikation zwischen externer Beratung und Schule nicht einheitlich und klar geregelt, kann sich schnell Verwirrung zwischen beiden Seiten breit machen. So besteht einerseits die Gefahr, dass beide Systeme vor sich hin arbeiten und der gegenseitige Austausch von wichtigen Informationen unterbleibt. Andererseits kann es zu vermeidbarer Mehrarbeit kommen, wenn mehrere Personen versuchen, die aufkommenden Fragen zu klären, weil der Zuständigkeitsbereich nicht klar geregelt ist. Daher empfehlen wir eine geeignete Person aus dem Lehrer/innenkollegium mit einer klaren Verantwortung zu betrauen, um die Kommunikation zwischen Schule und externer Beratung zu unterstützen.

Erhebung der Schüler/innen und Kommunikation zwischen Klassenvorständen und Jugendcoaches

Im Rahmen des Jugendcoachings werden die Schüler/innen über einen Erhebungsbogen mit acht eventuell anzukreuzenden Merkmalen identifiziert. Es empfiehlt sich, zweimal jährlich die Klassenliste auf gefährdete Schüler/innen hin durchzugehen und die erhobenen Schüler/innennamen jeweils im Herbst und nach den Semesterferien an die Jugendcoaches weiterzugeben. Die ausgefüllten Erhebungsbögen dienen als Gesprächsgrundlage zwischen Klassenvorständen und Jugendcoaches, verbleiben aber bei den Lehrer/innen.

Mögliche Stolpersteine:

Finden die Gespräche zur Übergabe der Schüler/innennamen „zwischen Tür und Angel“, während der Gangaufsicht oder während einer Pause statt, kommt möglicherweise kein konstruktiver Austausch zustande. Daher ist es wichtig, zeitliche und örtliche Ressourcen

für Gespräche zwischen Klassenlehrer/innen und externen Berater/innen rechtzeitig und in geeignetem Ausmaß zur Verfügung zu stellen, um eine konstruktive Zusammenarbeit im Sinne der Jugendlichen zu ermöglichen.

Auswertung der Informationen

Informationen, die für die Schulentwicklung und für die konkrete Unterrichtsgestaltung wichtig sein könnten, sollten in allgemeiner Form (nicht schüler/innenbezogen) von der Beratung an die betreffende Schule gegeben werden. Sehr oft handelt es sich dabei um häufig aufgetretene Thematiken:

- Leistungsdruck und Versagensängste
- Konzentrationsprobleme oder Probleme, dem Unterricht folgen zu können
- Mangel an effizienten Lernmethoden
- Verständnisprobleme (sprachlich, kognitiv oder aufgrund von Zeitdruck im Unterricht)
- Mangel an Lob/Anerkennung (von zu Hause bzw. Lehrer/innen)
- Gefühl, ungerecht benotet oder behandelt worden zu sein
- Gefühl, zu wenig über weiterführende Schulen / Ausbildungsmöglichkeiten zu wissen
- Mobbing
- Familiäre Probleme

Daher könnte es hilfreich sein, dass die Berater/innen die Erfahrungen aus den Beratungen anhand eines Berichts an die jeweilige Schule weitergeben, damit diese gegebenenfalls geeignete Maßnahmen setzen kann.

Zusätzlich kann es durchaus sinnvoll sein, wenn Vertreter/innen der externen Beratung an Teilen von pädagogischen Konferenzen teilnehmen dürfen, weil durch die Anwesenheit aller Lehrkräfte auch Informationen an die externe Beratung gegeben werden können, die Klassenlehrer/innen eventuell gar nicht zugänglich sind. Dieses Forum bietet aber auch die umgekehrte Möglichkeit, dass die externen Berater/innen alle Lehrkräfte direkt mit Informationen versorgen können, die zum Beispiel für die Schulentwicklung interessant sein könnten.

Mögliche Stolpersteine:

Werden diese Erfahrungen bzw. Erkenntnisse nicht an die Schule zurückgespielt, besteht die Gefahr, dass wichtige Änderungen, die am jeweiligen Standort vorgenommen werden könnten (z.B. schul- und unterrichtsbezogen), nicht durchgeführt werden und sich vorhandene ähnliche Problemlagen bei nachfolgenden Schüler/innen wiederholen.

Fazit: Regelmäßige Feedbackschleifen zwischen externer Beratung und Schule stellen sicher, dass wichtige Informationen für schul- und unterrichtsentwickelnde Prozesse bei der Schulleitung und den Lehrer/innen ankommen und externe Berater/innen ebenfalls Feedback zu ihrem Wirken im Schulbereich erhalten.

Indikatoren gelingender Kooperation

An folgenden Indikatoren können Sie erkennen, ob die Kooperation zwischen ihrer Schule und dem externen Beratungsangebot auf einer soliden Basis steht, oder in welchen Bereichen es noch kleinerer oder größerer Veränderungen bedarf:

strukturell	standardisierter Terminabgleich mit externer Beratung fix reservierte Räume für Beratungen fix reservierte Besprechungszeit zwischen externer Beratung und Lehrkräften zwischen Lehrkräften Einbindung von Vertreter/innen externer Beratung in pädagogische Konferenzen
kommunikativ	Beachtung des Spannungsdreiecks: Externe Beratung – Schüler/in – Lehrkräfte
schulentwicklerisch	Übernahme der Informationen aus den Rückmeldungen der externen Berater/innen in die Schulentwicklung

Kommunikative Indikatoren

Externe Berater/innen haben per se eine andere Rolle als Lehrer/innen an der Schule. Diese Rolle ermöglicht es ihnen, einen anderen Zugang zu den Schüler/innen zu finden und so an Problemlagen ihrer jugendlichen Klient/innen zu arbeiten, die Lehrer/innen auf Grund ihrer Rolle oftmals gar nicht zugänglich sind. Als Basis einer erfolgreichen Arbeit muss es Berater/innen gelingen, ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Klient/innen herzustellen. Dieses vertrauensvolle Verhältnis fußt nicht zuletzt auf der Tatsache, dass Berater/innen ihren Klient/innen Verschwiegenheit zusichern und so bleibt vieles von dem, was in einer Beratungsstunde besprochen wird, als alleinige Information bei der/dem jeweiligen Berater/in. In einigen Fällen ist es aber hilfreich, wenn Informationen aus den Gesprächen auch an betroffene Lehrkräfte weitergegeben werden können – dies darf und kann aber nur der Fall sein, wenn der/die Jugendliche sein/ihr ausdrückliches Einverständnis zu diesem Schritt gibt.

Genauso verfügen Lehrkräfte auf Grund der Tatsache, dass sie die betreffenden Jugendlichen oft schon über einen größeren Zeitraum kennen und dementsprechend viele Beobachtungen gemacht haben, über Informationen, die für die weitere Beratung der Schüler/innen von großem Interesse sein können. Kooperation zwischen Lehrkräften und

Abbildung 27: Spannungsdreieck Externe Beratung – Schüler/in – Lehrkräfte

externer Beratung auf kommunikativer Ebene gelingt besser, wenn sich Vertreter/innen beider Seiten über dieses Spannungsdreieck Externe Beratung – Schüler/in – Lehrkräfte bewusst sind und sowohl Berater/innen als auch Lehrkräfte innerhalb ihrer Möglichkeiten danach trachten, möglichst viele Informationen untereinander auszutauschen. Dieser Vorgang ist durchaus als Wechselspiel zu sehen. Lehrkräfte verfügen über Informationen, die Berater/innen nicht ohne weiteres zugänglich sind, und Berater/innen können

in Absprache mit ihren Klient/innen Informationen weitergeben, die für die Schul- und Unterrichtsentwicklung durchaus von Nutzen sein können.

Als Indikator für gelingende Kommunikation kann die Zufriedenheit der Lehrer/innen und externen Berater/innen über den gegenseitigen Informationsaustausch herangezogen werden. Dazu empfiehlt es sich, diese Zufriedenheit in regelmäßigen Abständen mit einem geeigneten Fragebogen abzufragen, um einen eventuellen Handlungsbedarf identifizieren und Veränderungen und Entwicklungen der allgemeinen Zufriedenheit besser verfolgen zu können. Wichtige Punkte im Zusammenhang mit dieser Befragung sind:

- Ist genügend Zeit für einen gemeinsamen Informationsaustausch vorgesehen? Wie viel Zeit wäre aus Sicht der Lehrer/innen und Berater/innen ideal?
- Gibt es einen vorgesehenen Raum, um Gespräche in Ruhe führen zu können?
- Wie zufrieden sind die Lehrkräfte mit der Information, die sie von den Berater/innen erhalten? Gibt es Informationen, die nicht klient/innenbezogen sind (hier ist, wie bereits erwähnt, unbedingt die Zustimmung des/der betreffenden Jugendlichen von Nöten), die für Lehrkräfte von hohem Nutzen für ihre Unterrichtsplanung sind?
- Wie zufrieden sind die Berater/innen mit dem Informationsaustausch mit den Lehrer/innen?
- Welche konkreten Schritte sollten unternommen werden, damit der Informationsaustausch optimiert werden kann?

4. Eltern als Bildungspartner

Eltern spielen eine zentrale Rolle in Bezug auf die emotionale, materielle und konkret schulische Unterstützung ihrer Kinder, damit Bildungswege gelingen. Indem sie ihre eigene Bildungsaspiration und -motivation weitgehend an ihre Kinder weitergeben, beeinflussen sie deren Einstellung zur Schule genauso wie deren Bildungslaufbahnentscheidungen. Sie sind Träger von relevanten Informationen über ihre Kinder in sozialer, emotionaler und kognitiver Hinsicht.

Viele gute Gründe sprechen also dafür, Eltern einzubinden und sie als Ressource zu nützen. Eltern werden im österreichischen Schulsystem als „Schulpartner“ angesprochen und aufgefordert, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen, die Erfahrung zeigt aber, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule sehr unterschiedlich an den jeweiligen Schulstandorten gelingt. In diesem Kapitel wollen wir näher darauf eingehen, wie ein positiver Kontakt zu den Eltern hergestellt werden kann und wie die Eltern im besten Fall als Ressource im Sinne einer aktiven Elternpartizipation genutzt werden können. Voraussetzung für eine erfolgreiche Elternpartizipation ist eine kooperative Haltung aller Beteiligten. Um erfolgreiche Strategien entwickeln zu können, wollen wir uns zunächst einmal die Kehrseite der Medaille ansehen:

Was hält die Eltern davon ab, in die Schulen zu kommen? Die Ergebnisse aus Interviews mit Lehrer/innen decken sich auffällig mit den schon erwähnten Einflussfaktoren für Schulabbruch:

- milieubedingte Bildungsferne der Eltern
- Schwellenangst durch eigene negative schulische Vorerfahrungen
- mangelnde Beherrschung der Unterrichts- und damit Kommunikationssprache
- geringes Selbstvertrauen (Angst, als Eltern zu versagen)
- Arbeitsausmaß und Arbeitszeiten (wenig Zeit für schulische Belange der Kinder)
- andere Dinge oder Ereignisse werden wichtiger genommen, wie z.B. finanzielle Sorgen, Arbeitslosigkeit, Krankheit eines Familienmitglieds etc.
- fehlende Unterstützung aus dem Umfeld (z.B. keine Kinderbetreuung während des Elternabends)

Weiters wurde ein Phänomen angesprochen, das in Bezug zu Schulabsentismus schon erwähnt wurde: Je länger kein Kontakt gepflegt wurde, je öfter eine Gelegenheit der Kontaktaufnahme versäumt wurde, desto schwieriger wird es offenbar auch für Eltern, wieder in die Schule zu kommen. Schüler/innen, deren Eltern eine geringe Bildungsaspiration haben, und kaum schulische Unterstützung erhalten, werden sich später als Eltern mit großer Wahrscheinlichkeit ebenso wieder von der Schule ihrer Kinder fernhalten.

„Die Rolle der Eltern kann an dieser Stelle nicht überbetont werden, da viele Forschungsergebnisse und Statistiken zeigen, wie schwierig es für die Schule ist, Defizite im Elternhaus zu kompensieren. Entscheidend für eine Verbesserung der Ausgangssituation benachteiligter Jugendlicher ist folglich eine Einbeziehung der Eltern in die schulischen Belange. Kinder oder Jugendliche brauchen vermehrt Unterstützung, insbesondere wenn sie aus bildungsfernen Elternhäusern kommen und die eigenen Eltern Angst vor einer Entfremdung ihres Kindes durch sozialen Aufstieg über Bildung haben.“ [89]

Wo macht es also Sinn anzusetzen?

Möglichkeiten, Eltern ins Schulgeschehen einzubinden

Während es im Kindergarten oftmals recht gut gelingt, die Eltern einzubinden und auch während der Volksschulzeit die Eltern meistens noch greifbar für die Lehrer/innen sind, scheint zwischen Primar- und Sekundarstufe eine Zäsur stattzufinden, denn Lehrer/innen berichten, dass in der Sekundarstufe I viele Eltern nicht mehr erreicht werden. Welche Gründe gibt es dafür, dass die Eltern sich aus der Schule immer mehr zurückziehen, je älter ihre Kinder werden?

- Die Verantwortlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers verändert sich; in der Volksschule gibt es eine Lehrperson, die die meisten Fächer abdeckt und gleichzeitig Hauptbezugsperson der Schüler/innen ist.
- Dadurch, dass der Unterricht in den höheren Schulstufen von mehreren Lehrpersonen durchgeführt wird, gestalten sich auch die Beziehungen zur Schule generell unpersönlicher.
- Dem Alter entsprechend lockert sich die Eltern-Kind-Beziehung.
- Ab der Sekundarstufe I tritt Soziales mehr in den Hintergrund und die Wissensvermittlung ist das vorrangige Ziel. Die Wissensvermittlung wird dann als vorrangige Aufgabe der Lehrenden gesehen.

Welche Rahmenbedingungen können an Schulen geschaffen werden, um die Eltern stärker als bisher einzubeziehen?

- ✓ Schulleitung und Kollegium treffen einen gemeinsamen Beschluss über die Vorgehensweise, Eltern als Bildungspartner wahrzunehmen und konkret in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse einzubeziehen.
- ✓ Eine aktive Elterneinbindung wird in das Schulleitbild aufgenommen. Die Eltern werden über Schulentwicklungsprozesse informiert und in diese einbezogen.
- ✓ Eltern und Familien werden als Teil der Schulgemeinschaft angesehen und haben eine gewichtige Stimme, wenn es um Veränderungen am Schulstandort geht.
- ✓ Es findet eine aktive Öffnung der Schule gegenüber den Eltern statt, die Einbindung der Eltern geht weit über die Bereitstellung von Kuchen und Spenden hinaus.
- ✓ Innerhalb des Kollegiums wird eine Arbeitsgruppe gegründet, die für die Elternarbeit Konzepte erarbeitet und die Klassenlehrer/innen in der Elternarbeit unterstützt.
- ✓ Eltern werden als Ressource gesehen und in die Verantwortung genommen. Fähigkeiten der Eltern werden aktiv angesprochen und genutzt (für Netzwerksarbeit, Unterstützungsleistungen, konkrete Arbeiten oder Einbeziehung in einen lebenspraktischen Unterricht, …)
- ✓ Es werden niederschwellige Angebote zur Einbindung der Eltern gemacht (z.B. Elterncafés, Angebote für mehrsprachige Eltern).
- ✓ Die Eltern erhalten eigene Weiterbildungsangebote („Mama lernt Deutsch“, Vorträge und Workshops zu Erziehungs-, Gesundheits- und Schulthemen), die für sie attraktiv erscheinen und sie stärker an den Schulstandort binden.

Fazit ist:

„Die professionelle Zusammenarbeit der Lehrpersonen, auch mit den Eltern, führt zur Verbesserung der Anwesenheitsrate und zur Leistungssteigerung bei Schülern und Schülerinnen.“ [90]

Von der Elternarbeit über die Elternmitarbeit zur Elternpartizipation

Elternarbeit

Elterliche Kontrolle als Schutzschild vor negativen Peergroup-Einflüssen

Jugendliche sind besonders dann den negativen Einflüssen einer schulabgewandten Peergroup ausgesetzt, wenn es den Schüler/innen attraktiver erscheint, sich der Peergroup zugehörig zu fühlen als dem Elternhaus. Zu viel oder zu wenig elterliche Kontrolle dürfte in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle spielen. Oft sind Eltern einfach mit ihrer Rolle überfordert oder können gar nicht entsprechend auf ihre Kinder aufpassen, weil sie berufstätig sind. Wenn es der Schule gelingt, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen, kann sie sich als Unterstützung und Ressource in Erziehungsfragen positionieren.

Elternmitarbeit

Während bei der Elternarbeit die Initiative von der Schule (Lehrer/innen, Direktor/innen) ausgeht und vorrangig dem Zweck des Informationsaustauschs zwischen Schule und Eltern dient (z.B. Elternabende, Informationszeitschriften und Elterngespräche), gehen im Rahmen der Elternmitarbeit die Lehrer/innen auf Eltern zu und binden sie ins Schulgeschehen ein.

Beispiele für Elternmitarbeit sind:

- ✓ Teilnahme der Eltern an Schullagern, Projektwochen, Skitagen, Sportaktivitäten, Theater- und Musicaldarbietungen, Ausstellungen von Arbeiten usw.
- ✓ Einbeziehen von interessierten Eltern bei der Gestaltung von Projekten, Veranstaltungen, Lehrausgängen usw.
- ✓ Mitarbeit bei Schulveranstaltungen (Begleitung von Exkursionen, Kulissenbau bei Veranstaltungen, Betreuung des Buffets etc.)
- ✓ Eltern organisieren für die Schule Feste im Rahmen des Jahresrhythmus
- ✓ Eltern, die in der Wirtschaft tätig sind oder gute Kontakte zu Wirtschaftstreibenden haben, organisieren Exkursionen oder Schnuppertage zur Berufsorientierung.
- ✓ Eltern bieten sich als Mentor/innen für Schüler/innen an, die Unterstützungsbedarf haben (Z. B. Lernhilfe, Lebenshilfe, „Familienanschluss“, o. Ä.)
- ✓ Elternbildung: Eltern bieten anderen Eltern Workshops und Seminare zu unterschiedlichen Themen an.

Jede Schule muss in Bezug zu Elternmitarbeit für sich erstmals entscheiden, wie viel freie Hand sie den engagierten Eltern lassen möchte. Je freier Eltern ihre Fähigkeiten und konkrete Hilfestellung einbringen können, umso mehr sind die Lehrer/innen von Organisationsarbeiten entlastet, umso wichtiger ist aber auch ein guter Informationsaustausch zwischen Lehrer/innen und Eltern.

Elternpartizipation

Elternpartizipation geht noch einen Schritt weiter und bindet ausgewählte Eltern in schulische Entscheidungsprozesse ein. Umfang und Reichweite der Elternpartizipation werden durch die Schulleitung geregelt. Ziel dieser Form der Einbeziehung der Eltern ist, dass die Ergebnisse von Elternseite mitgetragen und unterstützt werden.

Welche Variante der Elterneinbindung am besten passt, muss jede Schule für sich selbst bestimmen.

Einbindung der Eltern durch Klassenlehrer/innen - Tipps

- ✓ Gehen Sie auf einzelne Eltern aktiv zu und unterbreiten Sie spezifische Vorschläge für die Mitarbeit.
- ✓ Teilen Sie den Eltern rechtzeitig und detailliert mit, welche Veranstaltungen und Projekte in der Klasse bzw. Schule geplant sind, und machen Sie niedrigschwellige Angebote, damit alle Eltern zumindest bei einer Veranstaltung oder einem Projekt aktiv mitwirken.
- ✓ Bemühen Sie sich, die Herkunftskultur der Schüler/innen und ihrer Eltern besser kennen zu lernen und im Unterricht darauf Bezug zu nehmen.
- ✓ Planen Sie Schulaktivitäten, die das Kennenlernen der Eltern untereinander fördern, damit sich Eltern als Teil der Schulgemeinschaft sehen können.
- ✓ Führen Sie einmal im Jahr verpflichtende Elterngespräche mit allen Eltern der Klasse durch. Einen Leitfaden für ein Elterngespräch finden Sie gleich unterhalb.
- ✓ Halten Sie Kontakt zu den Eltern, um eine gewisse Kontinuität sicherzustellen – und informieren Sie die Eltern auch dann, wenn ihre Kinder positiv auffallen.

Elterngespräche

An einigen Schulen hat sich als gute Praxis erwiesen, Elterngespräche zu institutionalisieren, das heißt, der/die Klassenlehrer/in führt mit allen Klasseneltern einmal im Jahr ein Gespräch. Diese Gespräche dienen dem gegenseitigen Kennenlernen, der gegenseitigen Information und dem Festlegen von Kommunikationsabläufen im Fall von Problemen. Der entscheidende Vorteil dieser Elterngespräche ist, dass sie eine gute Gesprächsbasis ermöglichen, bevor es Probleme zu bearbeiten gibt. Falls es aktuelle Probleme oder Missverständnisse gibt, sollen diese aber durchaus angesprochen werden.

Leitfaden für ein Elterngespräch[91]

Tipps zur Vorbereitung von Elterngesprächen

▶ **Vorbereitung vor dem Gespräch**

1. Eltern im Vorfeld über das zu besprechende Anliegen informieren.
2. Überlegen: Wie geht es mir mit dem angesprochenen Thema?
   Welche Haltung, Meinung habe ich dazu? Welche Gefühle bewegen mich?
3. Welches Anliegen habe ich? Welches Ziel strebe ich an?
4. Welche Informationen brauche ich noch?
   (Entwicklungspsychologische Aspekte, rechtliche Aspekte…)
5. Verstehen die Eltern Deutsch? Brauche ich einen Dolmetscher?
6. Wo soll das Gespräch stattfinden? (richtige Atmosphäre schaffen)
7. Wie lange soll das Gespräch dauern? (Zeitrahmen abstecken)

▶ **Während dem Gespräch**

8. Eltern versichern, dass Gesprächsinhalte nicht an Dritte weitergegeben werden
9. Eltern Zeitrahmen bekannt geben

▶ **Wenn Probleme besprochen werden:**

- 👁 Problem analysieren (Ist-Zustand)
- ▶ Ziel formulieren (Soll-Zustand)
- ✓ Lösungsweg finden: Überlegen, wer was zur Verbesserung der Situation beitragen könnte

Einbindung mehrsprachiger Eltern

Gerade für Eltern, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen, ist die Schwelle zur Schule besonders hoch. Wichtig ist, dass man eine tragfähige Beziehung zu Eltern mit Zuwanderungshintergrund aufbaut, bevor Probleme entstehen und mit ihnen über diese gesprochen werden muss. Hier ist besonders wichtig, die muttersprachlichen Lehrer/innen an den Schulen einzubinden, die häufig eine Brücke zu den zugewanderten Eltern bilden und die kulturellen Hintergründe und Erfahrungen der Eltern besser verstehen.

Sprachenübergreifende Elternabende

Oft ist es mehrsprachigen Eltern unmöglich, den Informationen und Gesprächen an den ordentlichen Elterntreffen folgen zu können. Deshalb wurden mittlerweile an einigen Schulen sprachenübergreifende Elternabende durchgeführt, an denen interkulturelle Übersetzer/innen und Dolmetscher/innen ihre Dienste anbieten Die Eltern mehrsprachiger Kinder erhalten so die Möglichkeit, sich über schulorganisatorische Angelegenheiten und Schulstrukturen in ihrer eigenen Sprache zu informieren. Gleichzeitig können die Lehrpersonen und die Schuldirektion ihre Erwartungen an die Eltern formulieren. Mit diesen Projekten soll zudem erreicht werden, dass sich die Eltern vermehrt für die berufliche Ausbildung ihrer Kinder interessieren.

Eltern-DVD des BMUKK: Treffpunkt Schule — Ein Leitfaden für Eltern in mehreren Sprache

Im Juni 2010 wurde eine vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegebene DVD für Eltern mit Migrationshintergrund vorgestellt, auf der mittels Trickgrafik grundlegende Informationen zur Schule in Österreich vermittelt werden. Zielgruppe sind in erster Linie leseungewohnte Eltern mit Kindern im Pflichtschulalter, die mit herkömmlichen Formen der Information (z. B. Broschüren) nur schwer erreicht werden können.

DVD erhältlich unter: eltern-dvd@bmukk.gv.at

Deutschkurse für mehrsprachige Eltern

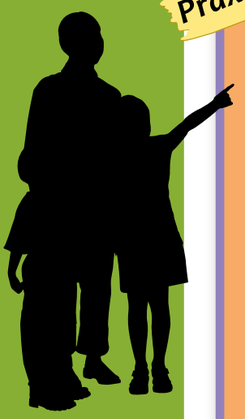
An einigen Schulen werden Deutschkurse für mehrsprachige Eltern angeboten. Vor allem Mütter sollen hier angesprochen werden, in die Schule zu kommen und Deutsch zu lernen, während ihre Kinder in der Schule sind.

Interkulturelles Mentoring

Speziell ausgebildete Studierende mit bikulturellem Hintergrund (in erster Linie der Kultur- und Sozialanthropologie, aber auch angehende Lehrer/innen) begleiten Schüler/innen mit Migrationshintergrund, um sie in ihrer Schullaufbahn zu unterstützen oder sie bei Freizeitaktivitäten zu begleiten. Das Projekt Nightingale wurde bereits vorgestellt. Mentoring setzt präventiv an und stärkt sowohl die Resilienz als auch die Bildungsaspiration. In Österreich und Deutschland werden aber auch noch weitere Mentoringprojekte durchgeführt, z.B. Balu und du.

Link:

http://www.balu-und-du.de/ und http://www.europaschule-wien.com/seiten/aktuelles/aktuell_frame.htm



Praxisbeispiel

Mehrsprachiges Eltern-Café mit immanentem Informations- und Bildungscharakter

Das Kulturcafé wurde ins Leben gerufen, um

- Eltern anzuregen, Erfahrungen über Schule, Bildung und Erziehung auszutauschen
- einen direkteren partnerschaftlichen Kontakt zwischen Schule und Eltern zu fördern
- Wünsche der Eltern über Bildungs- und Informationsaktivitäten in die Organisation von weiterführenden Aktivitäten einfließen zu lassen
- Eltern über schulrelevante Informationen und Informationen über bildungsfördernde Aktivitäten zu informieren.
- Kontakte zum Elternverein und Initiativen im Schulumfeld zu intensivieren

… und insbesondere Eltern aus Drittstaaten in die Aktivitäten der Schule zu integrieren.

Diese Eltern müssen besonders unterstützt werden, damit sie die Erwartungen von Schule und Bildungssystem verstehen und erfüllen können.

Ankündigung

An einem Starttermin (Klassenelternabende) wird den Eltern das Angebot vorgestellt und zur Mitarbeit eingeladen.

Es werden mehrsprachige Informationsblätter erstellt (deutsch, türkisch, serbisch-bosnisch-kroatisch, englisch, je nach Bedarf weitere Sprachen) und in den Klassen an die Kinder verteilt, bzw. direkt an die auf die Kinder wartenden Eltern vor der Schule oder im Foyer.

Weiters wird das Angebot in Gemeinde-/Stadtteilzeitungen sowie durch Multiplikator/innen (Hort, Kindergarten, Bezirksamt, Vereine, etc.) bekanntgemacht.

Umsetzung

Das Eltern-Café findet während der Schulzeiten einmal pro Woche von 15:00 bis 17:00 statt. Es ist im Schulgebäude in einer Nische untergebracht, die ein gemütliches Sitzen und Plaudern ebenso zulässt wie kleinere Präsentationen von interessanten Informationen. Auch eine Spielmöglichkeit für (Klein-) Kinder ist gegeben.

Das Eltern-Café wird von zwei von den Wiener Kinderfreunden ausgebildeten interkulturellen Eltern-Kind-Gruppenleiter/innen geführt. Diese nehmen regelmäßig interessante Informationen in die Eltern-Cafés mit und informieren die anwesenden Eltern durch Präsentationen und in Einzelgesprächen, präsentieren Materialien, zeigen fördernde Spiele oder Übungen vor bzw. laden Expert/innen dazu ein.

Die Schule hat ebenfalls die Gelegenheit, Informationen über Projekte, Schulveranstaltungen, Schulschwerpunkte, pädagogische Themen, Empfehlungen zu Veranstaltungen und bildungsfördernde Aktivitäten, relevante Neuerungen in der Gemeinde / im Stadtteil, etc. zu präsentieren.

Bei Bedarf werden auf Wunsch der Eltern Vorträge zu Themen im Bereich Entwicklungspsychologie, Gesundheit, Ernährung, Bildung, Karenz/Wiedereinstieg, etc. organisiert.

Eltern aus Drittstaaten erhalten zusätzlich Informationen über Möglichkeiten der Sprachförderung zu Hause, Leseförderung in Deutsch und der Erstsprache, Sprachkurse für die Eltern, etc., Materialien können ausgeborgt und ausprobiert werden (Bücher, Spiele, etc.).

Weiterführende Links:

Interkulturelle Elternarbeit

http://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/detail/elternarbeit.html

http://content.tibs.at/pix_db/documents/Elternarbeit_mit_fremdsprach_Eltern.pdf

Info DVD über das österreichische Schulsystem für mehrsprachige Eltern

http://www.bmukk.gv.at/service/brett/20100713.xml

Kulturcafe

http://www.europaschule-wien.com/seiten/angebote/angebote_frame.htm

Interkulturelles Mentoring:

http://www.europaschule-wien.com/seiten/angebote/angebote_frame.htm

Elternpartizipation am Beispiel der Schweizer Gemeinde Brigga

http://www.brigga.ch/informationen/leitbild/elternpartizipation.pdf

Ratgeber für Eltern bezüglich elterlicher Kontrolle:

http://www.brigga.ch/informationen/eltern/elternratgeber-deutsch.pdf

89 Nairz-Wirth (2010), S. 111.

90 vgl. Allensworth /Easton (2007), S. 33.

91 vgl. Boss/Pichler/Rentsch (2003), S.47.

Nachwort

In Österreich wird ab Jänner 2013 flächendeckend Jugendcoaching als Unterstützungsangebot für ausgrenzungsgefährdete Schüler/innen ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr angeboten. Darüber hinaus existiert ein breites schulinternes Beratungsangebot (Schüler- und Bildungsberater/innen, Beratungslehrer/innen und Psychagog/innen, Schulpsycholog/innen) sowie ein schulexternes Unterstützungsangebot (Schulsozialarbeiter/innen, Sozialarbeiter/innen der Jugendwohlfahrt etc.). Damit sind wesentliche Weichen gestellt worden, um die Abbruchsquoten an österreichischen Schulen nachhaltig zu senken. Nun liegt auch diese Handreichung vor, die sich an ALLE Lehrer/innen und Schularten ab der Sekundarstufe I wendet.

Aus der Forschung wissen wir, dass der Prozess des Sich-Abwendens vom schulischen Lernen und damit die Demotivation bereits sehr früh beginnt – oft schon während der Volksschulzeit. Engagierte Pädagog/innen betonen daher, wie wichtig es ist, dass Schüler/innen im Schulsystem nicht beschämt werden, dass ihre Lernmotivation und ihre Neugier auf die Welt erhalten bleibt und sie die Bereitschaft aufrechterhalten, sich im Lernprozess zu engagieren und sich für Leistungen anzustrengen.

Als Lehrende, aber auch als Schulleitende, haben Sie eine wichtige Schlüsselposition inne, wenn es darum geht, effizient und rechtzeitig geeignete Schritte gegen vorzeitigen Schulabbruch zu setzen. Sie können, wenn sie mit den Abbruchsrisiken und dem Phänomen der Distanzierung von der Schule vertraut sind, an entscheidenden Stellen wichtige Beiträge leisten, sei es durch die Verbesserung des Unterrichts, durch Verbesserung des Klassen- und Schulklimas, durch die Optimierung der Leistungsbeobachtung und -beurteilung, durch effiziente Beratungsangebote und/oder der effizienten Zusammenarbeit mit Helfersystemen inner- und außerhalb des Schulsystems.

Sie können als Lehrende einerseits einen diagnostischen Blick für die verschiedenen Anzeichen von Ausgrenzungsgefährdung entwickeln und andererseits durch adäquate pädagogische und beratende Maßnahmen aktiv Prävention betreiben. Durch ein breiteres Wissen über das Thema Schulabbruch sind Sie auch besser in der Lage zu unterscheiden, in welchen Fällen sie selbst aktiv werden können und in welchen Fällen es sinnvoller ist, Fachleute aus einem der Beratungssysteme hinzuzuziehen.

Die Verhinderung von frühzeitigem Schulabbruch stellt auch ein Thema für die Unterrichts- und Schulentwicklung im Rahmen der Qualitätsinitiativen SQA und QIBB dar. Als ein mögliches Entwicklungsziel kann sich eine Schule die Aufgabe stellen, die Abbruchsquoten am Standort nachhaltig zu reduzieren. Innerhalb dieser Qualitätsinitiativen stehen zahlreiche Methoden und Instrumentarien für die Professionalisierung der pädagogisch-didaktischen Arbeit sowie für die Veränderung schulinterner Abläufe zur Verfügung. Nutzen Sie diese Instrumentarien sowie die externen Unterstützungsmöglichkeiten!

Wir wünschen allen interessierten Schulen und engagierten Lehrer/innen, dass die vorliegende Handreichung für die konkrete Arbeit mit Risikoschüler/innen hilfreich ist und die Verbesserung der Situation am Schulstandort in Bezug auf die Verhinderung von Abbrüchen und die Minimierung von Ausgrenzungsgefährdung gelingt.

Literaturliste

Verwendete Literatur und Internetseiten

***Baker,* Myriam L./*Sigmon* Jane N./ *Nugent,* Elaine M. (2001):**
Truancy reduction: Keeping students in school. Juvenile Justice Bulletin. Rockville. online https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/page3.html [21.11.2012]

***Bandura,* Albert (1977):**
Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psycholog. Review 84. in ***Herkner,*** Werner (1991): Sozialpsychologie. Bern Göttingen Toronto Seattle.

***Bolls,* Melanie (2007):**
Sozialisation in der Jugendphase - der Beitrag der Peer-Group zur Identitätsentwicklung. München.

***Boss,* Maya/ *Pichler,* Nicole/*Rentsch,* Tanja(2003):**
Elternarbeit mit fremdsprachigen Eltern. Bern.

***Brott,* Pamelia E. (2001):**
The Storied Approach: A Postmodern Perspective for Career Counseling in the Career Development Quarterly Volume 49, Issue 4.

***Capuzzi,* David/*Gros,* Douglas R. (2000):**
Youth at risk. APrevention Resource for Counselors, Teachers and Parents (3rd ed.) Alexandria.

***Christe,* Gerhard/*Fülbier,* Paul (2001):**
SchulverweigerInnen und AusbildungsabbrecherInnen, Beitrag zum Handbuch „Jugendsozialarbeit“ Münster.

***Cohn,* Ruth (1975):**
Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.

***Cordes,* Dagmar (2008):**
Konfrontative Gesprächsführung - Ein Element der Beratung und Betreuung in der Jugendhilfe online: http://www.ifkh.de/konfrontative-handlungslehre/konfrontative-gesprachsfuhrung-in-der-jugendhilfe/ [21.11.2012]

***Demings,* W. Edwards (2008):**
“Out of the Crisis”. Cambridge/London.

***Döpfner,* Manfred (2002):**
Hyperkinetische Störungen. In: ***Petermann,*** Franz (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. 6. Göttingen.

EC 2006: 16 online:
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006L0016:en:NOT[21.11.2012]

EC 2006: 13 online:
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:032:0044:0053:DE:PDF[21.11.2012]

***Ellenbogen,* Stephen/*Chamberland,* Claire(1997):**
The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at risk youths. Journal of Adolescence, 20

***Finn,* Jeremy D. (1989):**
Withdrawing from school. review of educational research 59. New York.

***Fortmüller,* Richard/*Meier,* Sabine (2008):**
„Schulschwänzen“ Eine empirische Erhebung potenzieller Einflussfaktoren auf das unerlaubte Fernbleiben von der Schule. wissenplus 2–07/08

***Fox Eades,* Jennifer M. (2008):**
Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools. Coventry.

***French,* Doran C./*Conrad,* Jody (2001):**
School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. Journal of Research on Adolescence. Volume 11, Issue 3.

***Gerrig,* Richard J./*Zimbardo,* Philip G. (2008):**
Psychologie.Berlin Heidelberg New York.

***Glasser,* William (1999):**
Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom. New York

***Glasser,* William (1999):**
Counselling with Choice Theory. The New Reality Therapy. New York

***Gordon,* Robert (1987):**
An Operational Classification of Disease Prevention. in: ***Sternbert,*** Jane A./***Silverman,*** Morton M. (Hg.) (1987): Preventing Mental Disorders: A Research Perspective. Washington, DC.

***Harring,* Marius/*Böhm-Kasper,* Oliver/*Rohlfs,* Carsten/*Palentien,* Christian (2010):**
Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen - eine Einführung in die Thematik In: ***Harring,*** Marius/***Böhm-Kasper,*** Oliver/***Rohlfs,*** Carsten/***Palentien,*** Christian (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden.

***Heider,* Fritz (1944):**
Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51.

***Homer* Odyssee:**
Griechisch-deutsch, herausgegeben und übersetzt von Anton Weiher (2003). Sammlung Tusculum. Düsseldorf

***Hücker,* Franz-Josef (2005):**
Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom: Forschung und Perspektive. In: Psychotherapie Forum. Vol. 13, Nr. 2. .Wien.

***Jäger,* Reinhold S. / *Fischer,* Uwe / *Riebel,* Julia (2007):**
Mobbing bei Schülerinnen und Schülern der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer online-Befragung. Landau.

***Kalliauer,* Johann (2011):**
Keine Ausbildung, kein Job, keine Schulung - Pressekonferenz der AK OÖ vom 26. August 2011

***Kittl-Satran,* Helga (2006):**
Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen. Innsbruck.

***Kritikos,* Eliza/*Ching,* Charlene (2005):**
Study on access to education and training, basic skills and early school leavers: final report. S 48f zit. nach ***Steiner,*** Mario/***Wagner,*** Elfriede (2007): Dropoutstrategie - Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung. Wien.

***Langfeldt,* Hans-Peter (1999):**
Pädagogisch-psychologische Diagnostik, in 2 Bdn., Bd.2, Anwendungsbereiche und Praxisfelder. Göttingen.

***Langness,* Anja/ *Leven,* Ingo/*Hurrelmann,* Klaus (2006):**
Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. in: ***Hurrelmann,*** Klaus/***Albert,*** Mathias/Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frnfurt am Main

***Lee,* V.E./*Burkam,* D.T. (2003):**
Dropping out of high school: The role of school organization and structure. American Educational Research Journal, 2, 353393. online: http://www.ohioliteracyalliance.org/research/pdf/Lee.pdf [21.11.2012]

***Martin,* Jean-Pol/*Oebel,* Guido (2007):**
Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? in: Deutschunterricht in Japan, 12, 2007 (Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes).

***Miller,* William R./*Rollnick,* Stephen (2009):**
Motivierende Gesprächsführung, 3. Auflage. Freiburg im Breisgau

***Nairz-Wirth,* Erna (2010):**
Quo Vadis Bildung. Wien.

***Nairz-Wirth,* Erna/*Feldmann,* Klaus/*Diexer,* Barbara (2012):**
Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien.

***Nairz-Wirth,* Erna (2012):**
Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Prävention und Intervention von Schul- und Ausbildungsabbruch. Wien

***Nemet,* Mark (2012):**
Early school leavers. online http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22674/datenlageesl2012.pdf [21.11.2012]

***Niederberger,* Karl/*Lentner,* Marlene (2010):**
Bildungsferne Jugendliche. Linz. online:http://m.arbeiterkammer.com/bilder/d132/Studie_BildungsferneJugendliche_2010.pdf[21.11.2012]

***Nückles,* Matthias (2009):**
Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols, in: Learning and Instruction 19 (Jg.2009, Nr. 3).

***Ottlik,* Alexander (2007):**
Warum Mobbing Schule macht – und umgekehrt: Inwieweit werden Lehrer, wenn sie mit Mobbing unter Schülern konfrontiert sind, durch ihre persönlichen Einstellungen und das Klima ihres Arbeitsumfeldes beeinflusst. München und Ravensburg.

***Prandini,* Markus (2001):**
Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Paderborn.

***Remschmidt,* Helmut/*Schmidt,* Martin/*Poustka,* Fritz (Hrsg.), (2001):**
Multiaxiales Klassifikationsschema für Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Bern.

Rechnungshof: Allgemeiner Einkommensbericht des Österreichischen Rechnungshofes 2010 online:
http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2010/berichte/einkommensbericht/Einkommensbericht_2010.pdf [21.11.2012]

***Roland,* Erling/*Galloway,* David (2002):**
Classroom influences on bullying. Educational Research, 44/(3). Stavanger.

***Rosenthal,* Robert/*Jacobsen,* Lenore (1983):**
Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler zitiert in: Legewie, Heiner/Ehlers, Wolfram (1992) in Knaurs moderne Psychologie. München.

***Rümmer,* Stefanie (2007):**
Aufmerksamkeits- und Konzentrationsdefizite bei Kindern - Möglichkeit der Intervention: Konzentrationstraining. Norderstedt.

***Rumberger,* Russell W. (2004):**
Why students drop out of school. Cambridge

***Scheipl,* Josef/*Kittl,* Helga (2006):**
Early School Leaving und Drop Out. Wien.

***Schreiber-Kittl,* Maria/*Schröpfer,* Haike (2002):**
Abgeschrieben? München.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin: Null Bock auf Schule ...was tun? – Elterninformation.
online: https://www.familienhandbuch.de/cms/Schule_Null-Bock_deutsch.pdf [21.11.2012]

***Seligman,* M. E. P./*Nolen-Hoeksema,* S. (1987):**
Explanatory style and depression. In D. Magnusson and A. Ohman. Psychopathology: An Interactional Perspective. New York.

***Slonje,* Robert/ *Smith,* Peter K. (2007):**
Cyberbullying: Another main type of bullying? Scandinavian Journal ofPsychology 49.

***Smith,* Peter K./*Sharp,* Sonia (1994):**
School Bullying. Insights and Perspectives. London: Routledge.

***Stamm,* Margit (2007):**
Schulabbrecher» oder: Wer bricht denn hier was ab? Freiburg.

***Steiner,* Mario (2010) Early School Leaving - Strategien entgegen sozialer Exklusion. online:**
http://www.jku.at/soz/content/e94921/e99418/e103960/e109166/Prs-Uni-Linz-171210.pdf [21.11.2012]

***Steiner,* Mario/*Wagner,* Elfriede (2007):**
Dropoutstrategie - Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung.

***Toprak,* Ahmet (2005):**
Jungen und Gewalt. Die Anwendung der konfrontativen Pädagogik in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen. Freiburg.

Wiener Arbeiterkammer, Sozial- und Wirtschaftsstatistik aktuell, Ausgabe 08/2012

Über die Autor/innen

Susanne Linde und Klaus Linde-Leimer sind seit vielen Jahren in der Erwachsenenbildung tätig. Von 2002 bis 2004 haben die beiden Autor/innen im EQUAL Projekt An der offenen Grenze Lot Haus Korneuburg gearbeitet. Die Kernzielsetzung dieses Projekts, des Lot (Lernen Orientieren Tun) Hauses, ist die Entwicklung und Durchführung von innovativen Bildungsmaßnahmen – praktische Umsetzung von selbstorganisiertem Lernen in geeigneten Lernsettings – für benachteiligte Jugendliche und Erwachsene gewesen.

Susanne Linde, MSc
Jahrgang 1967

Akademische integrative Trainerin

Beraterin für systemische Familien- und Strukturaufstellungen

Jugendleiterin

2006 haben Susanne Linde und Klaus Linde-Leimer den Verein Blickpunkt Identität gegründet, über den sie seit 2007 verschiedene Bildungsmaßnahmen für das AMS Niederösterreich konzipieren und durchführen. Die Erfahrungen mit selbstorganisiertem Lernen sind in die Entwicklung unterschiedlichster Lerndesigns und didaktischer Modelle eingeflossen, die in zahlreichen Kursen ihre erfolgreiche Anwendung gefunden haben. Ein von ihnen entwickeltes didaktisches Modell, das Teamorientierte Lernen in interaktiven Arbeitsgruppen, das vor allem in Sprachkursen zum Einsatz kommt, ermöglicht es Lernenden, selbst die Rolle von Unterrichtenden einzunehmen und ihr eben erworbenes Wissen beim „Lernen durch Lehren“ weiter zu festigen.

Seit 2009 hat Blickpunkt Identität einige multilaterale Projekte im Programm Lebenslanges Lernen eingereicht und erfolgreich koordiniert. Eines dieser Projekte ist das Transfer-of-Innovation-Projekt Stop Dropout! gewesen (Laufzeit 2009 bis 2011), innerhalb dessen ein bewährtes Früherkennungssystem für frühzeitigen Schulabbruch, der Risikocheck, und ein darauf aufsetzendes Beratungsinstrument, das Beratungsprofil, von den Know-how-Ländern Island und Norwegen nach Österreich geholt und entsprechend adaptiert worden sind.

Ab 2011 hat sich Blickpunkt Identität auf die Beratung und Betreuung von abbruchsgefährdeten Jugendlichen, die die Überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) in Niederösterreich besuchen, spezialisiert. Unsere Berater/innen verwenden dabei ebenfalls die beiden Stop Dropout!-Instrumente Risikocheck und Beratungsprofil und unterstützen mit diesen beiden Tools im Kalenderjahr 2012/13 über 1300 Jugendliche in ganz Niederösterreich.

Mag. Klaus Linde-Leimer, MSc
Jahrgang 1969

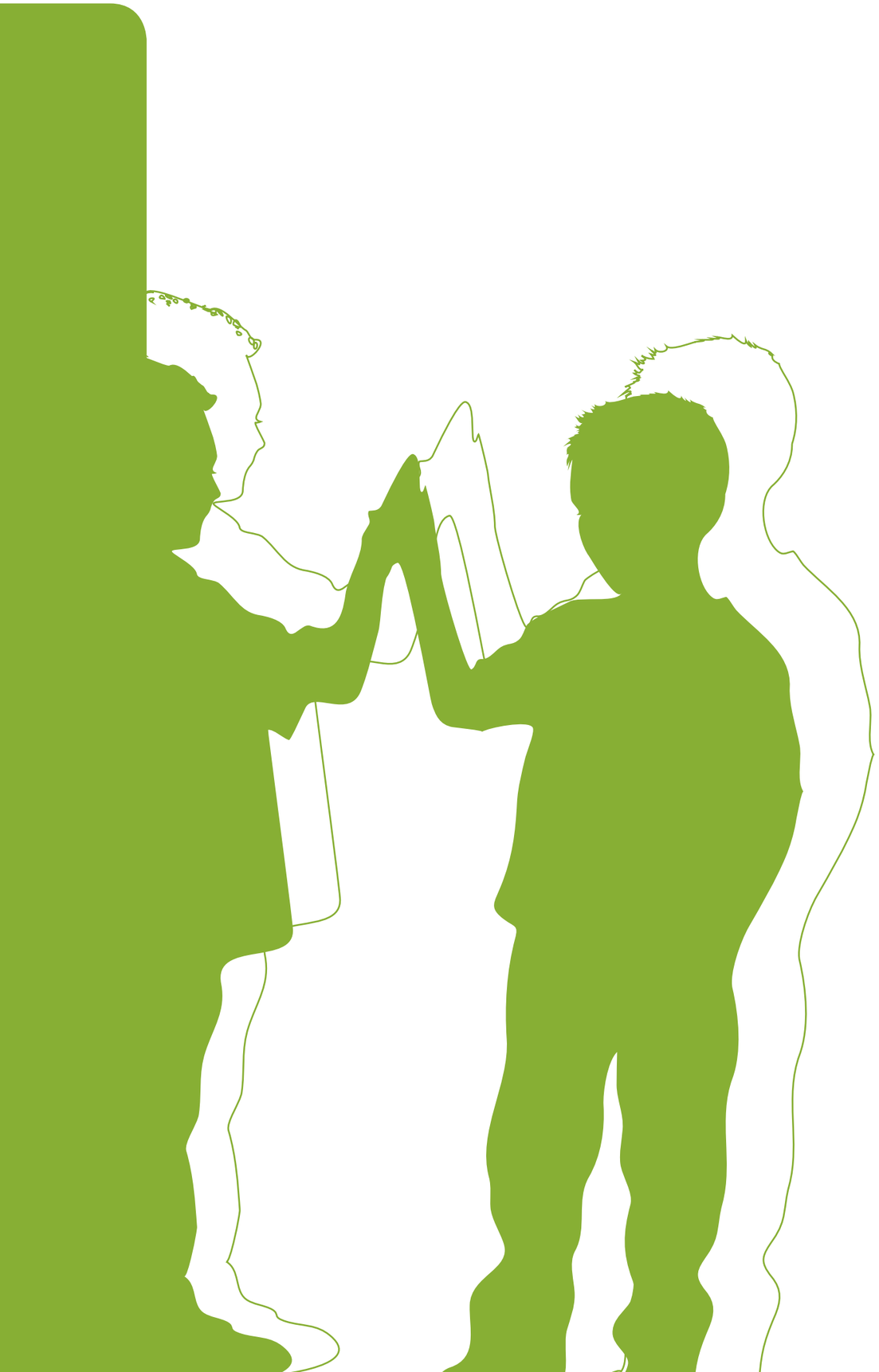
Klinischer und Gesundheitspsychologe

Arbeits- und Organsiationspsychologe

Akademischer integrativer Trainer

Lektoratsauftrag beim Lehrgang univ. Charakters “Master of Science in Training & Development“

„Damit arbeiten wir in vielen Fällen genau mit jenen Jugendlichen, die die Schule frühzeitig verlassen mussten und nun auf diesem Weg versuchen, doch noch zu einem anerkannten Bildungsabschluss (Lehre) zu kommen!“



„...damit niemand rausfällt!"

Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch

In Österreich brechen jährlich ca. 8.000 Jugendliche die Schule ab. Angesichts der krisenhaften Entwicklung auf den Arbeitsmärkten werden Schul- und Ausbildungsabbrüche in den letzten Jahren intensiv diskutiert. Eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Abschluss einer höheren Schule gelten noch immer als gute Voraussetzung, um einen Arbeitsplatz zu bekommen bzw. um eine tertiäre Ausbildung absolvieren zu können.

Zunehmend mehr Schulen sehen es als ihre Aufgabe, die Abbruchsquoten an ihrem Standort durch entsprechende Maßnahmen zu reduzieren. Die vorliegende Handreichung will Schulen dabei unterstützen, hier effiziente Schritte zu setzen und Schulabbrüche zu einem Thema der Qualitätsentwicklung und -sicherung eines Schulstandortes zu machen.

bm:uk

blick punkt identität