

SUSANNE LINDE / KLAUS LINDE-LEIMER / PETER HOFMANN

AusBildung bis 18 *für alle!*

Wie Schulen einen wesentlichen Beitrag
dazu leisten können



HANDREICHUNG FÜR SCHULLEITUNGEN, LEHRENDE UND BERATENDE AN SCHULEN

AusBildung bis 18 ***für alle!***

Wie Schulen einen wesentlichen
Beitrag dazu leisten können

Impressum

AutorInnen und HerausgeberInnen:

Susanne Linde, MSc und Mag. Klaus Linde-Leimer, MSc und Mag. Peter Hofmann

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung

Koordination und Beratung: Dr. Andrea Fraundorfer (BMB)

Für den Inhalt verantwortlich:

Susanne Linde, Klaus Linde-Leimer und Peter Hofmann

www.blickpunkt-identitaet.eu

www.limina.at

Layout: BKA Design & Grafik

Grafiken: BKA Design & Grafik, BMASK (S. 11, S. 14)

Icons: thenounproject.com (Tawny Whatmore, Luis Prado, Marie Van den Broeck, Icon Island, Hum, Krisada, Gan Khoon Lay, Gregor Cresnar, jeff, Dinosoft Labs, Adrien Coquet)

Foto(s): iStock – sturti (Cover), Susanne Linde, Klaus Linde-Leimer, Daniel Auer/Linima (S. 138)

Druck: Digitales Druckzentrum Renngasse

Wien, 2017

Erste Auflage

Inhalt

Einleitung	5
Überblick und Leseanleitung	6
1 Wissenswertes zum Ausbildungspflichtgesetz	7
2 Who is who? Die verschiedenen Akteure der Ausbildungspflicht im Überblick	11
2.1 Koordination und Information.....	12
2.2 Anbieter von Ausbildungen.....	13
2.3 Grundsätzliche Sensibilisierung.....	14
2.4 Beratung und Begleitung von Jugendlichen – psychosoziale Unterstützungssysteme am Schulstandort.....	16
2.5 Arbeitsmarktservice (AMS).....	22
2.6 Zusammenwirken der verschiedenen Akteure und Prozessgestaltung.....	22
3 Bildungsabbrüche – Wie, wer & warum?	25
3.1 Ausgangssituation – Fakten zu (Aus-)Bildungsabbrüchen.....	25
3.2 Ursachen von Schulabbruch.....	27
3.3 Einflussfaktoren auf Schulabbruch.....	30
4 Bedeutung der Motivation für schulischen Erfolg	32
4.1 Motivation im Kontext von Situation und Sinnhaftigkeit.....	35
4.2 Beziehung – Motivation – Identifikation.....	38
4.3 Leistungsorientierung und Fehlerkultur.....	54
4.4 Stärkung der SchülerInnen-Persönlichkeit.....	60
5 Präventive Maßnahmen – so gewinnen Sie Ihre SchülerInnen für die Schule	63
5.1 Das können Sie als LehrerIn im Bereich Prävention tun.....	63
5.1.1 Unterrichtsgestaltung.....	63
5.1.2 Qualität des Lehrens und schulischen Lernens.....	64
5.1.3 Individualisierung des Unterrichts.....	68
5.1.4 Klassenmanagement.....	71
5.1.5 Förderung der Leistungsbereitschaft innerhalb der Klassengemeinschaft.....	74
5.1.6 Feedbackkultur.....	75
5.1.7 Elternarbeit.....	76

5.2 Das können Sie als Schulleitung präventiv tun.....	80
5.2.1 Qualität/Selbstverständnis der Führung von Schulen & Rolle der Führungskultur.....	80
5.2.2 Klassenkompositionseffekte und Schulorganisationsmechanismen.....	82
5.2.3 Unterstützungs- und Förderangebote.....	83
5.2.4 Begleitung von Bildungswegentscheidungen, vor allem an den Schnittstellen.....	84
5.3 Präventive Maßnahmen auf der Ebene der Schulkultur.....	86
5.3.1 Schulklima und Corporate Identity.....	86
5.3.2 Verhaltensregeln und deren Einhaltung.....	87
5.3.3 Umgang mit sozialer, sprachlicher und ethnischer Vielfalt und mit Beeinträchtigungen	87
6 Maßnahmen im Interventions-bereich – so helfen Sie gefährdeten SchülerInnen, an der Schule zu bleiben.....	89
6.1 Das können Sie als LehrerIn im Bereich der Intervention tun.....	89
6.1.1 Diagnostizieren und gezielt fördern – Früherkennung von abbruchsgefährdeten SchülerInnen.....	89
6.1.2 Fallbezogene Zusammenarbeit mit und zwischen den Unterstützungssystemen	94
6.1.3 Konsequente Reaktionen auf Absenzen.....	96
6.2 Das können Sie als Schulleitung im Bereich der Intervention tun.....	97
7 Schulentwicklung.....	110
7.1 Reflexion – Die Ursachen am Standort identifizieren.....	111
7.2 Ziele definieren.....	112
7.3 Maßnahmen entwickeln.....	113
7.4 Maßnahmen durchführen.....	114
7.5 Reduktion von Schulabbruch: Beispielhafte Umsetzung im Rahmen von SQA/QIBB-Entwicklungs-/Umsetzungsplänen.....	115
8 Gute Praxis.....	128
8.1 Wie ibobb am Ella Lingens Gymnasium gelingt	128
8.2 Lernhilfe-Plattform »talentify.me«.....	131
9 Ressourcen für Schulen im Rahmen des APfIG.....	132
9.1 Schulservicestellen.....	132
9.2 Web-Ressourcen für Schulen im Rahmen des APfIG.....	132
10 Literaturverzeichnis.....	134
Über die AutorInnen.....	139

Einleitung

Die rasante gesellschaftliche, ökonomische und wissenschaftlich-technologische Entwicklung führt dazu, dass Bildungsabschlüsse und damit allgemeine und berufliche Qualifikationen für den Erfolg von Lebens- und Arbeitsbiographien zunehmend wichtiger werden. Um nachhaltig an Gesellschaft, Kultur und am Arbeitsmarkt teilhaben zu können, bedarf es neben der Ausbildung von Grundkompetenzen in Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, digitalen Medien und sozialem Miteinander vor allem fachlichen Wissens in der angestrebten Berufsdomäne. Gleichzeitig wissen wir, dass sich Berufsbilder und Branchen rasch verändern und einmal ausgebildete Kompetenzen auch wieder obsolet werden können. Berufsbiographien werden zukünftig von permanentem Neulernen, Umlernen und auch Verlernen geprägt sein, um sich an ständig wandelnde Bedingungen am Arbeitsmarkt anpassen zu können. Basis ist jedoch eine grundlegende (Aus-)Bildung, die zum Weiterlernen unter veränderten Bedingungen befähigt.

Ziel der Initiative »AusBildung bis 18«¹, basierend auf dem Ausbildungspflichtgesetz 2016, ist es, dass alle Jugendlichen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres in Ausbildung sind. Das bedeutet, dass Jugendliche eine an die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht anschließende Ausbildung aufnehmen müssen und diese idealerweise mit dem Abschluss einer Schule auf Sekundarstufe II, mit einem Lehrabschluss oder anderen, im Gesetz genannten Bildungsmaßnahmen beenden.

Mit der AusBildung bis 18 verfolgt die Bundesregierung das Ziel, Jugendliche noch besser als bisher auf die Anforderungen einer zunehmend unvorhersehbaren Zukunft vorzubereiten und vor allem jene Jugendlichen zu erreichen, die wenig Unterstützung seitens der Erziehungsberechtigten bekommen oder aus sonstigen Gründen bildungsbenachteiligt oder bereits aus dem Bildungssystem herausgefallen sind. Die Notwendigkeit, einen möglichst hohen Bildungsabschluss zu erreichen, soll zudem im Bewusstsein von Jugendlichen, Eltern und allen an (Aus-)Bildung beteiligten Personen verankert werden. Ausbildungsabbrüche sollen nach Möglichkeit verhindert und Jugendliche mithilfe von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (ibobb) noch besser als bisher unterstützt werden. Im Zuge der Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes werden die Beratung und Begleitung der Jugendlichen intensiviert sowie Bildungsangebote für Jugendliche unter 18 ausgebaut.

Um Ausbildungsabbrüche an Schulen zu verhindern, ist es wichtig, dass Schulstandorte für diese Thematik sensibilisiert werden und im Kontext von AusBildung bis 18 noch mehr als bisher auf ihre Behalte- bzw. Abbruchquoten achten und entsprechende schul- und unterrichtsentwickelnde Maßnahmen setzen. Die vorliegende Handreichung will Schulen entsprechende Hintergrundinformationen und Instrumente in die Hand geben, um abbruchgefährdete Jugendliche in ihrer Bildungslaufbahn zu unterstützen und den Schulstandort als chancengerechten Bildungsort für alle zu stärken.

1 Um zu betonen, dass es bei der AusBildung bis 18 sowohl um Bildung als auch berufliche Ausbildung geht, wird AusBildung mit großem B geschrieben.

Überblick und Leseanleitung

Zielgruppe der Handreichung

Der Bedarf an Informationen rund um die Ausbildungspflicht ist groß. Diese Broschüre richtet sich daher an LehrerInnen, Beratende an Schulen sowie SchulleiterInnen an Pflichtschulen, AHS und BHS, um im Rahmen der Ausbildungspflicht die Behaltequoten an ihrer Schule zu erhöhen (und damit Schulabbrüche zu verhindern). Besonders interessant ist diese Publikation vor allem für Schüler- und BildungsberaterInnen, SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen, BerufsorientierungslehrerInnen und -koordinatorInnen, Jugendcoaches sowie SQA- bzw. QIBB-Beauftragte. Mit dieser Publikation möchten wir Schulen dabei unterstützen, sich aktiv für die Ausbildungspflicht bis 18 zu engagieren. Sie finden in dieser Broschüre folgende Inhalte:

Informationen zur Rolle der Schule im Rahmen des neuen Ausbildungspflichtgesetzes (Kapitel 1 und 2)

Hintergründe und Wissenswertes zur Situation von Schulabbrüchen in Österreich (Kapitel 3)

Ideen, Vorschläge und konkrete Methoden, um präventiv vorzeitigen Schulabbrüchen entgegenzuwirken – auf Ebene des Unterrichts sowie auf Schulebene (Kapitel 4, 5, 7, 8 und 9)

Vorschläge und konkrete Methoden, um in Fällen von drohendem Schulabbruch intervenieren zu können (Kapitel 6)

Unterstützende Ressourcen wie Adressen und Links von außerschulischen Partnern und beratenden Institutionen, für etwaige Kriseninterventionen, aber auch Hinweise zu weiterführender Literatur (Kapitel 10 und 11)

1 Wissenswertes zum Ausbildungspflichtgesetz

Die österreichische Bundesregierung hat im Juli 2016 das Ausbildungspflichtgesetz (APfG, BGBl I Nr. 62/2016) beschlossen. Damit verfolgt die Bundesregierung folgende Ziele:

- Alle Jugendlichen in Österreich verfügen über einen über die Pflichtschule hinausgehenden Ausbildungsabschluss.
- Die Jugendarbeitslosigkeit wird weiter vermindert. Jugendliche Hilfsarbeit wird zurückgedrängt.
- Eine Verbesserung der Arbeitsmarktintegration für bisher risikogefährdete Jugendliche wird erreicht.
- Die Chancen für eine nachhaltige Teilhabe an Gesellschaft und Arbeitsmarkt verbessern sich.
- Spätere Arbeitslosigkeit aufgrund fehlender Qualifikationen wird minimiert.
- Die AusbildungsabbrecherInnen-Quote in Österreich sinkt.

Was bestimmt das Gesetz?

Jugendliche haben durch die Bestimmungen des APfG die Pflicht, bis zu ihrem vollendeten 18. Lebensjahr eine über die allgemeine Schulpflicht hinausgehende Ausbildung zu absolvieren, d.h. an einer anerkannten Ausbildung bzw. an einer auf sie vorbereitenden Maßnahme teilzunehmen. Es wird damit nicht mehr möglich sein, dass Jugendliche unter 18 Jahren beispielsweise die Schule oder die Lehre abbrechen und daran anschließend keine weitere Ausbildungsmaßnahme absolvieren.

Nachfolgend finden Sie einige Eckpunkte des Gesetzes.

Ab wann gilt das Gesetz?

Die einzelnen gesetzlichen Bestimmungen im Ausbildungspflichtgesetz treten stufenweise in Kraft:

2017

- Ab 1. Juli 2017 gilt die Ausbildungspflicht bis 18 für alle Jugendlichen, die mit bzw. ab Ende des Schuljahres 2016/17 ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben.
- Ab 1. Juli 2017 besteht die Meldeverpflichtung gem. APfG für alle Sekundarstufe II Schulen. (Meldungen über Abbrüche aus dem Dualen System erfolgen über die Lehrlingsstellen und nicht über die Berufsschulen.)

2018

- Ab 1. Juli 2018 tritt Meldeverpflichtung gem. APfG für Pflichtschulen in Kraft.
- Ab 1. Juli 2018 werden die Strafbestimmungen für Erziehungsberechtigte wirksam.

Durch welche Bildungs- und Ausbildungsangebote kann die Ausbildungspflicht erfüllt werden?

Die Ausbildungspflicht kann insbesondere erfüllt werden durch:

- Besuch einer weiterführenden Schule: AHS, BMS oder BHS und Privatschulen sowie andere berufsbezogene Fachschulen.
- Lehrausbildung: Lehre, verlängerte Lehre, Teilqualifizierung, Überbetriebliche Ausbildung
- Ausbildung im Bereich Soziales, Pflege, Gesundheit und Medizin.
- Teilnahme an einem anerkannten Kurs, der auf eine weiterführende Schule oder Ausbildung vorbereitet. Es muss ein Perspektiven- oder Betreuungsplan des Jugendcoachings oder AMS vorliegen, der den Nutzen dieses Angebots für den Jugendlichen oder die Jugendliche dokumentiert.
- Verschiedene Kurse und Maßnahmen, die Jugendliche in ihrem weiteren Berufs- und Bildungsweg unterstützen.

Ausbildungsfreie Zeiträume laut Gesetz sind

- bis zu vier Monaten innerhalb von zwölf Kalendermonaten,
- dasselbe gilt für »Wartezeiten«, in denen trotz Bereitschaft der Jugendlichen keine Ausbildungsmaßnahmen bereitgestellt werden können.

Das Ruhen der Ausbildungspflicht gilt für jene Zeiträume, in denen Jugendliche

- Kinderbetreuungsgeld beziehen;
- an einem Freiwilligen Sozialjahr, einem Freiwilligen Umweltjahr, einem Gedenk-, Friedens- und Sozialdienst im Ausland oder einem Freiwilligen Integrationsjahr teilnehmen;
- einen Präsenz-, Ausbildungs- oder Zivildienst leisten;
- aus berücksichtigungswürdigen Gründen keine entsprechende Ausbildung absolvieren können.

Die Pflichten der Erziehungsberechtigten

Die Erziehungsberechtigten haben die zuständige Koordinationsstelle zu verständigen, wenn Jugendliche nicht innerhalb von 4 Monaten nach Beendigung oder vorzeitiger Beendigung eines Schulbesuches oder einer beruflichen Ausbildung eine Bildungs- und Ausbildungsmaßnahme begonnen haben. Die Verständigung hat umgehend, spätestens binnen zwei Wochen nach Ablauf des Viermonatszeitraums, zu erfolgen.

Wer als Erziehungsberechtigte oder als Erziehungsberechtigter die Ausbildungspflicht schuldhaft verletzt, ist von der Bezirksverwaltungsbehörde mit einer Geldstrafe von Euro 100–500, im Wiederholungsfall von Euro 200–1000 zu bestrafen. Dies soll jedoch nur ein allerletztes Mittel zur Durchsetzung der Ausbildungspflicht sein.

Verpflichtungen für Schulen gemäß dem Gesetz²

- Datenmeldungen an die Statistik Austria haben 4x jährlich zu erfolgen, und zwar die Daten aller Zu- und Abgänge von nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen (ab oder nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht). Zur Übermittlung der Daten ist ausschließlich das von der Bundesanstalt Statistik Österreich vorgegebene Datenformat zu verwenden. Als Verwaltungssoftware werden z. B. »SOKRATES Bund« oder vergleichbare Softwareprodukte zur Verwaltung der Daten der SchülerInnen zur Anwendung kommen.

2 Sehen Sie dazu auch Erlass mit der GZ BMB-25.075/0021-II/1/2016

- Unterstützung der Jugendcoaches: Die Schule soll die Jugendcoaches bei der Erstellung des Perspektiven- und Betreuungsplans sowie bei der Auslotung der Möglichkeit einer Fortsetzung oder Neuaufnahme eines Schulbesuchs bestmöglich unterstützen. Der gemeinsam mit dem/der Jugendlichen erstellte Plan legt fest, in welcher Weise die Ausbildungspflicht fallbezogen erfüllt werden kann und welche weiteren Schritte individuell die angemessensten sind.

Regionale Koordinierungsstellen sollen sicherstellen, dass Jugendliche, die die Ausbildungspflicht nicht erfüllen, die passende Unterstützung erhalten. Damit die Koordinierungsstellen aktiv werden können, bedarf es einer möglichst umfassenden Information über Jugendliche, die eine Ausbildung abgebrochen oder erst gar nicht angetreten haben. Aus diesem Grund sind – neben den Eltern und anderen relevanten Institutionen und Ausbildungsanbietern – auch die Schulen verpflichtet, der Statistik Austria Daten der von ihnen ausgebildeten oder betreuten Jugendlichen zu melden. Damit soll ein Abbruch so früh wie möglich erkannt und Interventionen sollen ermöglicht werden.

Tipp

Die Meldepflicht tritt für Bundesschulen mit 1. Juli 2017 und für Pflichtschulen mit 1. Juli 2018 in Kraft. An gesetzlich verankerten Stichtagen werden alle Zu- und Abgänge von SchülerInnen am Schulstandort gemeldet. Informationen zur Datenmeldung laut § 13 des APFIG finden sich im Informationsschreiben des Bildungsministeriums mit der GZ BMB-25.075/0019-II/1/2017.



Technische Umsetzung der Meldung von Schulabbrüchen

Welche Daten müssen gemeldet werden?

Um Jugendliche zu erfassen, die eine schulische Ausbildung beendet haben, müssen Schulen folgende Daten aller Zu- und Abgänge von nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen an die Statistik Austria übermitteln:

- das Geburtsdatum
- das Geschlecht
- die Staatsangehörigkeit
- die Anschrift am Heimatort und, sofern zusätzlich vorhanden, die Zustelladresse
- das Beginndatum der jeweiligen Ausbildung und deren Bezeichnung unter Angabe der Schulformenkennzahl
- das Beendigungsdatum und die Beendigungsform der jeweiligen Ausbildung sowie die Bezeichnung der beendeten Ausbildung unter Angabe der Schulformenkennzahl
- die Sozialversicherungsnummer

Jede Datenlieferung der Schulen hat unter Verwendung der Schulkennzahl alle für den jeweiligen Stichtag relevanten Zu- und Abgänge zu enthalten.

Wann und wie sind die Daten zu übermitteln?

- Die Daten müssen zu den Stichtagen Anfang Februar, April, Juni und Oktober jedes Kalenderjahres jeweils innerhalb von sieben Werktagen übermittelt werden.
- Die Übermittlung der Daten muss in einem von der Statistik Austria vorgegebenen Datenformat mittels des von der Statistik Austria bereitgestellten Webservice oder der bereitgestellten Portalapplikation erfolgen.
- Die zur Einhaltung der Meldepflicht durch die Schulen erforderlichen Vorkehrungen hat der jeweilige Schulerhalter zu treffen.

2 Who is who? Die verschiedenen Akteure der Ausbildungspflicht im Überblick

Zahlreiche Akteure in Österreich tragen zur Umsetzung der Ausbildungspflicht bei. Die nachfolgende Grafik zeigt die wichtigsten Institutionen und Einrichtungen. Die regionalen Koordinierungsstellen haben dabei eine zentrale Rolle. Alle Einrichtungen, die mit Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren zu tun haben, sollten in Bezug auf die Ausbildungspflicht sensibilisiert und ausreichend informiert sein.



Abbildung 1: Akteure im Rahmen der Ausbildungspflicht. Quelle: BMASK, 2016

Österreich verfügt bereits jetzt über ein gutes System zur Unterstützung von ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen. Die in der Abbildung 1 gezeigten Einrichtungen und Organisationen tragen dazu bei, Jugendliche beim Übergang zwischen Pflichtschule und weiterführender Bildung oder Ausbildung mit Informationen und/oder Begleitung zu unterstützen und im Sinne der AusBildung bis 18 zusammenzuarbeiten. Alle, die mit Jugendlichen arbeiten, sind aufgefordert, darauf zu achten, dass Jugendliche bis mindestens 18 Jahren in Ausbildung sind und im Falle, dass sie nicht in Ausbildung sind, diese an die Koordinierungsstellen melden.

Gemeinsam bilden die genannten Organisationen bzw. Institutionen ein Netzwerk der Unterstützung für die Jugendlichen!

Rollen und Verantwortungen im Bereich der Ausbildungspflicht:

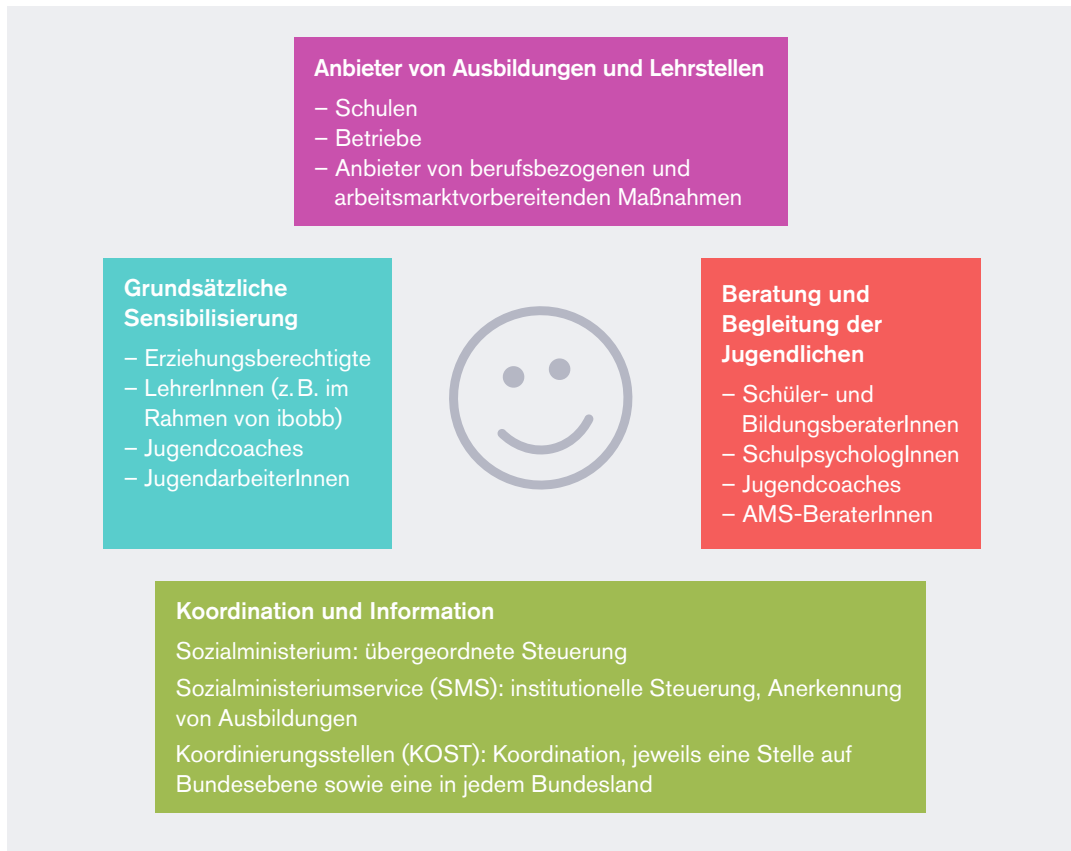


Abbildung 2: Grafik von Peter Hofmann

2.1 Koordination und Information

Koordinierungsstellen (KOST)

Für die Koordination von Angeboten für Jugendliche, die nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht keine Ausbildung gefunden haben, ihre Ausbildung abgebrochen haben oder sich in besonderen Situationen befinden, wurden Koordinierungsstellen (KOST) eingerichtet. Es gibt in jedem Bundesland je eine Koordinierungsstelle sowie eine bundesweite Koordinierungsstelle.

Bei der Koordinierungsstelle laufen in einer eigenen Datenbank – dem Monitoring Ausbildung bis 18 (MAB) – alle Meldungen und Daten über Jugendliche zusammen. Die zuständige Koordinierungsstelle nimmt schriftlich Kontakt mit den betreffenden Jugendlichen und ihren Eltern auf, wenn sie erfährt, dass Jugendliche die Ausbildungspflicht nicht erfüllen. Sie bietet weiters entsprechende Unterstützung durch qualifizierte Weiterverweisung.

Zuständig für Jugendliche ist jene Koordinierungsstelle, in deren Gebiet der Wohnsitz der Jugendlichen liegt.

Eine Liste der regionalen Koordinierungsstellen mit den Kontaktdetails finden Sie auf der Seite www.bundeskost.at

Sozialministeriumservice (SMS)

Das Sozialministeriumservice hat laut Gesetz die erforderlichen institutionellen Maßnahmen zur Umsetzung der Ausbildungspflicht zu setzen.

Das Sozialministeriumservice hat insbesondere folgende Aufgaben:

- Bürofunktion für die gesetzlich vorgeschriebene Steuerungsgruppe sowie für den Beirat zum APfG.
- Einsetzen und Monitoring der Koordinierungsstellen (KOST).
- Anerkennung jener Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen, deren Absolvierung bzw. erfolgreicher Abschluss die bestehende Ausbildungspflicht erfüllen. Die Liste dieser Maßnahmen werden auf der Website des SMS bekanntgemacht (www.sozialministeriumservice.at).
- Kontrolle der Erfüllung der Ausbildungspflicht im Zweifelsfall.

Sozialministerium und involvierte Ministerien

Gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung (BMB), dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) sowie dem Bundesministerium für Familien und Jugend (BMFJ) hat das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) die weitreichende Initiative Ausbildung bis 18 gestartet. Das Sozialministerium zeichnet insgesamt verantwortlich für die Umsetzung der Ausbildungspflicht bis 18 und bedient sich dazu vor allem des Sozialministeriumservice und des Arbeitsmarktservice.

2.2 Anbieter von Ausbildungen

Schulen

Die Schule ist der wichtigste Anbieter im (Aus-)Bildungsbereich für Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren. Daher kommt der Schule auch eine wesentliche Rolle zu, Unter-18-Jährige in Ausbildung zu halten. Zudem helfen die vorhandenen psychosozialen Unterstützungs- und Beratungsangebote, vor allem das Jugendcoaching, bei Problemen innerhalb der schulischen Bildungslaufbahn.

Lehrstellen

Die Ausbildungspflicht wird selbstverständlich auch durch die Ausbildung in einem Lehrberuf erfüllt. Bei Problemen im Zusammenhang mit der Ausbildung stehen sowohl Jugendlichen als auch Ausbildungsbetrieben Unterstützungsangebote wie Lehrlingscoaching, Berufsausbildungsassistenz (im Rahmen der Ausbildung nach § 8 b 1 und 2 BAG) usw. zur Verfügung.

Anbieter von berufsbezogenen oder arbeitsmarktvorbereitenden Ausbildungsmaßnahmen

Im Rahmen von Ausbildung bis 18 werden zukünftig vermehrt Maßnahmen für Jugendliche, die noch nicht »ausbildungsreif« sind, angeboten. So gehören Produktionsschulen zu den Maßnahmen für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf, die deren Integration in den Arbeitsmarkt erleichtern.

Nähere Informationen finden Sie dazu unter www.ausbildungbis18.at



Abbildung 3: Angebote zur Erfüllung der Ausbildungspflicht. Quelle: BMASK
 Quelle: <https://www.ausbildungbis18.at/fuer-jugendliche>

🔑 Tipp

Alle Anbieter von anerkannten Ausbildungsmaßnahmen haben die Pflicht, bei vorzeitigen Abbrüchen diese zu melden. Die Meldepflicht tritt für diese Organisationen und Einrichtungen mit 1. Juli 2017 in Kraft.

2.3 Grundsätzliche Sensibilisierung

Rolle der Erziehungsberechtigten

Grundsätzlich sollten Erziehungsberechtigte ihre Kinder in der Wahl ihrer Bildungslaufbahn bzw. in ihrem Berufsfindungsprozess bestmöglich unterstützen. Gerade für anderssprachige oder weniger bildungsaffine Eltern gestaltet es sich häufig schwierig, aufgrund der Fülle der vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten ihr Kind optimal bei entsprechenden Entscheidungsprozessen zu unterstützen. Hier ist es wichtig, die Eltern auf Beratungsmöglichkeiten im Rahmen der schulischen Berufsorientierung (ibobb), der Schüler- und Bildungsberatung, externer Berufsinformationszentren und des Jugendcoachings hinzuweisen.

In Absprache mit den Erziehungsberechtigten wird gemeinsam mit dem oder der Jugendlichen durch Jugendcoaching oder das Arbeitsmarktservice (AMS) auch der individuelle Perspektiven- und Betreuungsplan, der die nächsten Ausbildungsschritte festlegt, erstellt.

Verletzen die Erziehungsberechtigten absichtsvoll die Ausbildungspflicht, kann eine Anzeige bei der Bezirksverwaltungsbehörde erstattet werden. Die Schule hat mit diesem Verfahren nichts zu tun.

Tipp

Geldstrafen sind das allerletzte Mittel, das im Rahmen des Ausbildungspflichtgesetzes angewendet wird, und können erst ab 1. Juli 2018 verfügt werden.

Rolle der Schule

Es ist wichtig, dass die Schule, vor allem **Klassenvorstände, LehrerInnen im Berufsorientierungsunterricht und Schüler- und BildungsberaterInnen**, die Jugendlichen rechtzeitig über die Ausbildungspflicht informieren, d. h. bevor Bildungswegentscheidungen getroffen werden.

Mit der verpflichtenden Berufsorientierung (in der 7. und 8. Schulstufe) sowie der Schüler- und Bildungsberatung existiert in vielen Schulen schon ein wirksames System der Beratung und Unterstützung von Jugendlichen in der Gestaltung und Entscheidungsfindung, was die eigene Bildungslaufbahn betrifft. Schulen sind diesbezüglich schon gut aufgestellt, um bei der Umsetzung der Ziele der Ausbildung bis 18 aktiv mitzuwirken.

Im Rahmen des Schwerpunktes »**Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf**« (ibobb) unterstützen Schulen SchülerInnen bei der Gestaltung ihrer Bildungslaufbahn bis hin zur Berufswahl. ibobb umfasst sowohl den Unterricht als auch Informations- und Beratungsangebote am jeweiligen Standort (siehe dazu auch ein Good-Practice-Beispiel einer Schule im Kapitel 8.1). Innerhalb von ibobb sollen Jugendliche über die Ausbildungspflicht zeitgerecht informiert werden.

Vorrangiges Ziel von ibobb ist es, die SchülerInnen beim Erwerb von wichtigen Lebenskompetenzen für die eigenverantwortliche Gestaltung ihres Bildungs- und Berufsweges, sogenannter »Career Management Skills«³ bzw. »Laufbahngestaltungskompetenzen« zu unterstützen, wie:

- Fähigkeit zur Selbstreflexion (insbesondere hinsichtlich Fähigkeiten, Interessen, Leistungsfähigkeit, Wünschen)
- Entscheidungsfähigkeit (inklusive Fähigkeit zur Gestaltung von Entscheidungsprozessen und Umgang mit mehrdimensionalen, teils auch widersprüchlichen Entscheidungsgrundlagen)
- Fähigkeit zur Informationsrecherche und -bewertung
- Fähigkeit, eigene Ziele definieren und verfolgen zu können

3 Eine ausführlichere Erläuterung zu »Career Management Skills« findet man auf der ibobb-Website des BMB unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/umsetzung/Laufbahngestaltungskompetenzen.pdf>



Abbildung 4: Laufbahngestaltungskompetenzen.

Quelle: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/umsetzung/Laufbahngestaltungskompetenzen.pdf>

Dieses Kompetenzlernen soll anhand von realen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen über die gesamte Schullaufbahn hinweg und speziell vor schulischen Übergängen oder Abschlüssen erfolgen. Mehr zu »ibobb« finden Sie im Kapitel 5.2.4.

Offene Jugendarbeit

Im Rahmen der offenen Jugendarbeit haben JugendarbeiterInnen häufig Kontakt zu Jugendlichen in der Altersgruppe, die mit dem Ausbildungspflichtgesetz angesprochen wird. Die spezifische Charakteristik der offenen Jugendarbeit – freiwillige Teilnahme, Stärkenorientiertheit, Fokus auf Beziehungen, Sozialraumorientiertheit – erzeugt Räume, die auch für Jugendliche attraktiv sind, die sonst eher misstrauisch gegenüber Strukturen und Institutionen sind; und damit auch für Jugendliche, die Schule bzw. andere Ausbildungsmaßnahmen abgebrochen haben. Damit kommt JugendarbeiterInnen im Rahmen des APfG eine wichtige Rolle in der Sensibilisierung von jungen Menschen zu.

2.4 Beratung und Begleitung von Jugendlichen – psychosoziale Unterstützungssysteme am Schulstandort

Im österreichischen Schulsystem gibt es mehrere Berufsgruppen und Funktionen, die Schulen bei der Bewältigung psychologischer, gesundheitlicher und sozialer Herausforderungen unterstützen. Diese decken potentiell ein weites Feld ab, die eingebrachten Kompetenzen ergänzen einander.

Die zentralen bundesweiten Unterstützungssysteme bestehen zum Teil aus LehrerInnen mit Zusatzausbildung wie **Schüler- und BildungsberaterInnen** sowie **Beratungs-, BetreuungslehrerInnen und PsychagogInnen**, **individuellen LernbegleiterInnen** (im Rahmen der Neuen Oberstufe), zum anderen Teil aus Angehörigen anderer Professionen wie SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen, Jugendcoaches und SchulärztInnen. Die psychosozialen Unterstüt-

zungssysteme bieten wertvolle Beratung und Begleitung für SchülerInnen in psychosozialen Krisen, Jugendcoaches insbesondere für abbruchs- und damit ausgrenzungsgefährdete Jugendliche.⁴

Wenn Sie zum Beratungssystem Ihrer Schule gehören, sind Ihr Commitment zur Ausbildungspflicht und die entsprechende Informationsweitergabe und Ihr Beratungsangebot besonders wichtig!



Abbildung 5: Überblick über die psychosozialen Beratungssysteme im Kontext von AusBildung bis 18

SchülerberaterInnen und BildungsberaterInnen

SchülerberaterInnen und BildungsberaterInnen bieten Informationen für SchülerInnen und deren Eltern zu Bildungswegen, Eingangsvoraussetzungen und möglichen Abschlussqualifikationen. Sie bieten individuelle Beratung und Vermittlung von Hilfe bei Bildungslaufbahnfragen und persönlichen Problemen. Sie sind erste Anlaufstelle für Schwierigkeiten in und mit der Schule.

4 Siehe auch die Publikation des BMB: Beratung an und für Schulen: Informationsmaterialien für Schulleitung, Lehrende und Beratende an Schulen, Wien 2016

Rolle bezüglich Ausbildungspflicht bis 18

Schüler- und BildungsberaterInnen begleiten SchülerInnen, aber auch Eltern durch individuelle Beratung und Information bei der Orientierung und Entscheidungsvorbereitung hinsichtlich künftiger Ausbildungsmöglichkeiten und Alternativen.

Schüler- und BildungsberaterInnen beraten und informieren durch Klassenvorträge und bei Elternabenden über die Ausbildungspflicht.

Schüler- und BildungsberaterInnen beraten Gruppen oder einzelne SchülerInnen bei Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten und Motivationsproblemen.

Schüler- und BildungsberaterInnen unterstützen SchülerInnen und Eltern bei der Informationserarbeitung über mögliche weitere Bildungs- und Berufslaufbahnen.

Schüler- und BildungsberaterInnen vermitteln zu den schulpsychologischen Beratungsstellen des Landesschulrates / Stadtschulrates oder den Jugendcoaches weiter bzw. kooperieren mit ihnen bei bestimmten Fällen (z.B. im Rahmen einer Helferkonferenz).

Individuelle LernbegleiterInnen (im Rahmen der Neuen Oberstufe)

Die individuelle Lernbegleitung (ILB) ist eine ressourcen- und lösungsorientierte Unterstützungsmaßnahme, die im Rahmen der neuen Oberstufe gesetzlich verankert wurde. Die ausgebildeten LehrerInnen begleiten SchülerInnen mit Lernproblemen über einen vereinbarten Zeitraum hinweg, um sie z. B. dabei zu unterstützen, individuelle Lernstrategien, Lernmotivation und Eigenverantwortung für ihren Lernprozess zu entwickeln, Selbstvertrauen aufzubauen, ihre Lern-/Prüfungskompetenz einzuschätzen und zu steuern sowie ihre Konzentrationsfähigkeit anzuwenden oder auch um ihr Durchhaltevermögen zu stärken.

Rolle bezüglich Ausbildungspflicht bis 18

Unterstützung von SchülerInnen zur Vermeidung von vorzeitigem Schulabbruch im Sinne der Lernbegleitung und -unterstützung.

SchulpsychologInnen

SchulpsychologInnen sind Ansprechpartner bei psychologischen Frage- und Problemstellungen von SchülerInnen, Eltern, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen. Diese können sich auf schwierige Entscheidungsfragen zur weiteren Bildungslaufbahn, auf gravierende Lernprobleme, Verhaltensschwierigkeiten, Versagensängste und Krisen beziehen.

Rolle bezüglich Ausbildungspflicht bis 18

SchulpsychologInnen bieten psychologische Beratung, Untersuchungen, Diagnosen und Sachverständigentätigkeit bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten an.

SchulpsychologInnen führen Interessen- und Begabungsfeststellungen durch.

In Fragen der Bildungsberatung leisten sie Hilfestellung.

SchulpsychologInnen unterstützen bei der Durchführung von HelferInnenkonferenzen und beraten die Schule bzw. die Schulleitung in psychologischen Fragestellungen.

SchulsozialarbeiterInnen

Im Sinne der Prävention soll Schulsozialarbeit Themen ansprechen, die lebensweltlich für die Kinder und Jugendlichen bedeutsam sind und zum Gelingen des Zusammenlebens an Schulen und zu einer erfolgreichen Bildungsbiographie der einzelnen SchülerInnen beitragen.

Rolle bezüglich Ausbildungspflicht bis 18

SchulsozialarbeiterInnen können eine wichtige Rolle in der Prävention spielen, indem sie die gesamte Lebenswelt des Jugendlichen im Blick haben. (Aufsuchende) Elternarbeit ist Teil der Präventionsarbeit.

Sie können die Bildungsaspiration der SchülerInnen und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch soziale Lernprozesse stärken.

Durch Berücksichtigung des Sozialraums werden die Jugendlichen in ihren Bedürfnissen ernstgenommen und gestärkt.

Jugendcoaches

Den Jugendcoaches kommt eine zentrale Rolle in der AusBildung bis 18 zu. Sie beraten und begleiten Jugendliche an den Schnittstellen, vor allem bei Orientierungslosigkeit und Schulabbruchsgefährdung.

Seit 2013 hat das Jugendcoaching österreichweit die Aufgabe, schulabbruchs- oder damit ausgrenzungsgefährdete SchülerInnen ab dem individuellen 9. Schulbesuchsjahr zu beraten und im Bedarfsfall längerfristig zu begleiten. Jugendcoaching zielt auf einen gelingenden Übergang zwischen Schule und Beruf bzw. Sekundarstufe I und II ab und unterstützt Jugendliche in schwierigen Situationen in ihrer Bildungslaufbahn bzw. an Schnittstellen.

Mit dem Jugendcoaching wird vor allem die Prävention als auch die Intervention bei Schulabbruchs- und Ausgrenzungsgefährdung gestärkt. SchülerInnen zwischen 15 und 19 Jahren und

im Bedarfsfall darüber hinaus erhalten im Jugendcoaching die Möglichkeit, von professionell ausgebildeten Jugendcoaches (Grundberuf: SozialarbeiterInnen oder PsychologInnen) beraten und über eine längere Zeit (bis zu 30 Stunden in einem Jahr) hinweg begleitet zu werden. Die Umsetzung erfolgt über externe Partner des Sozialministeriumservice (SMS) (Trägervereine), die mit den Schulen eng zusammenarbeiten. Das Angebot ist freiwillig für SchülerInnen und basiert auf einem vierstufigen Prozess des Case-Managements (Einzelfallhilfe). Aufgrund des APfG wurde nun auch eine »0-Stufe« als Information und Hinführung zur Ausbildungspflicht zu den ursprünglich drei Beratungsstufen hinzugefügt.

Die Aufgaben, Arbeitsweisen und Prozesse sind für Jugendcoaches in den entsprechenden Umsetzungsregelungen des SMS definiert; die Dienst- und Fachaufsicht über die Jugendcoaches ist damit nicht bei der Schule angesiedelt.

Wie läuft Jugendcoaching generell ab?

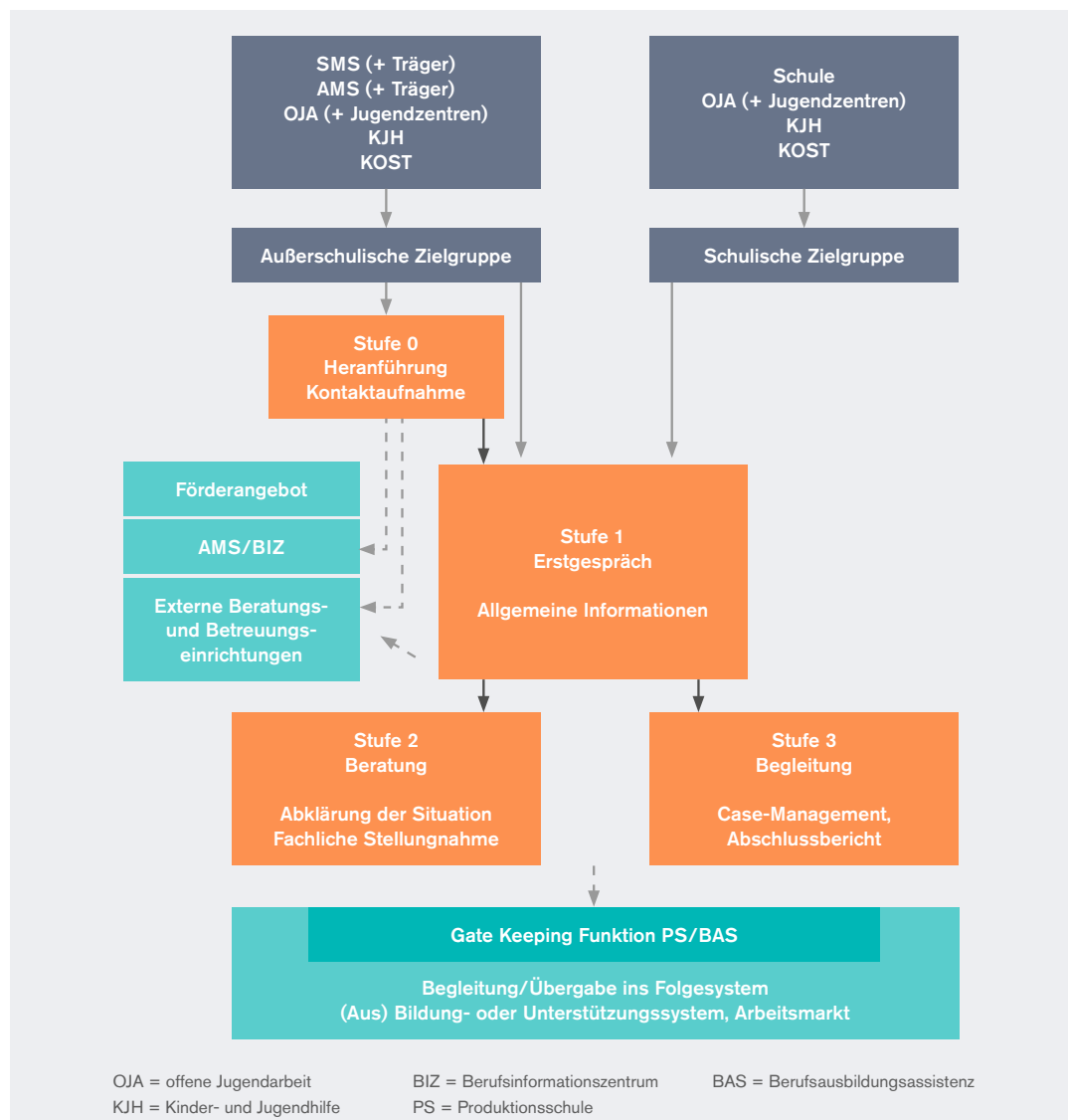


Abbildung 6: Ablauf des Jugendcoaching.
Quelle: Jugendcoaching, Konzept und Umsetzungsregelungen, Sozialministeriumservice

Im Jugendcoaching sind vier Stufen der Unterstützung möglich:

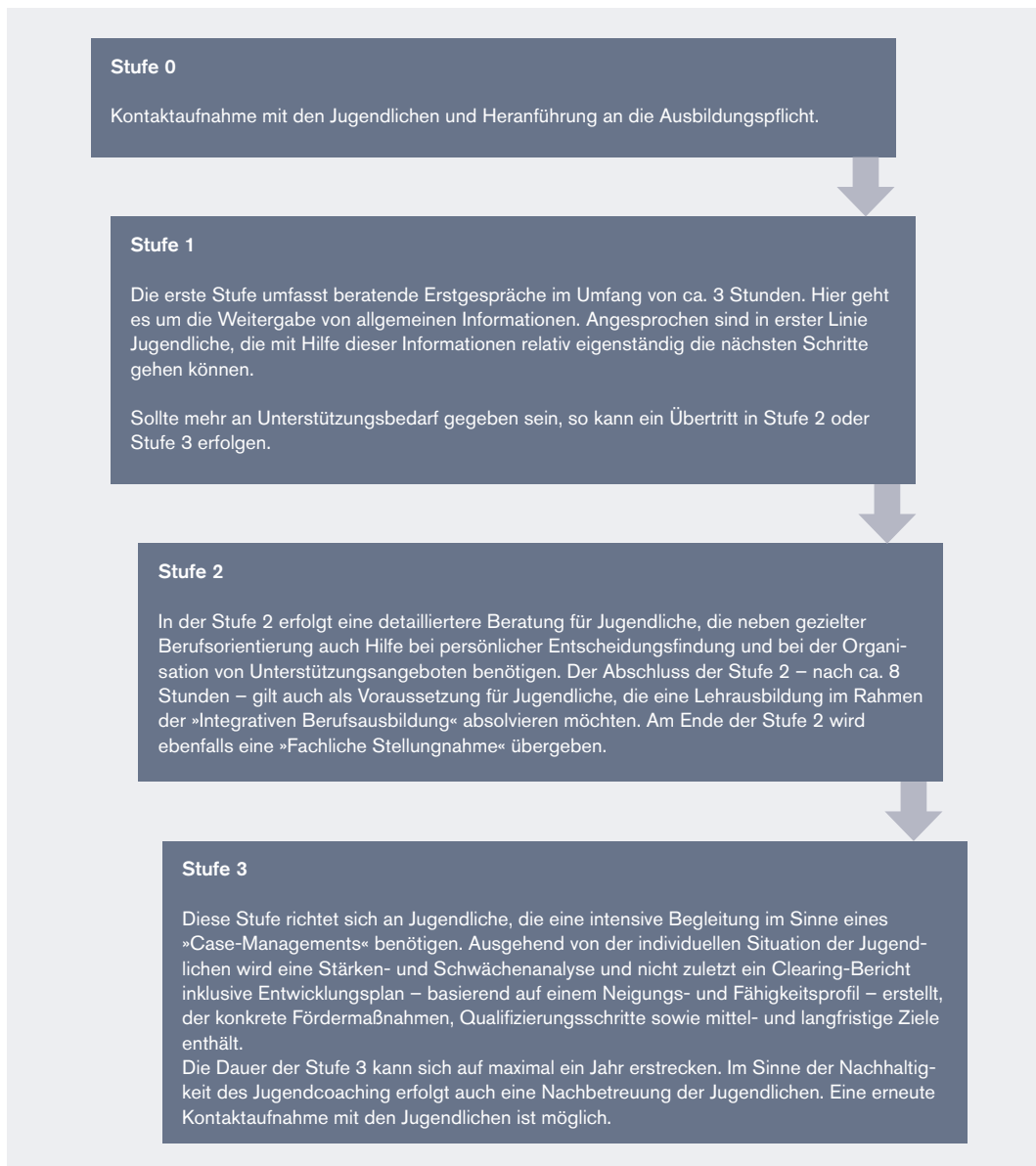


Abbildung 7: Stufenplan des Jugendcoaching

Es ist dezidiert nicht Aufgabe des Jugendcoaching, Beratungsleistungen anderer Professionen oder des Schulsystems (z. B. Nachhilfe, psychologische/therapeutische Beratungsleistung) zu übernehmen. Vielmehr soll der Jugendcoach den/die Jugendliche/n bei Bedarf an den/die entsprechende/n Experten/Expertin weiterverweisen.

Im Rahmen der Ausbildungspflicht kommt den Jugendcoaches die Aufgabe zu, den individuellen Perspektivenplan zu erstellen, der die nächsten Ausbildungsschritte abbildet. Die regional zuständigen Jugendcoaches werden von der Koordinierungsstelle verständigt, wenn ein Jugendlicher bis 18 Jahren länger als vier Monate nicht in Ausbildung ist, dann werden entsprechende Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen eingeleitet. Auch unterstützende Elternarbeit ist ein wichtiger Aspekt der Tätigkeit der Jugendcoaches.

2.5 Arbeitsmarktservice (AMS)

Das AMS ist ein essentieller Servicepartner im Unterstützungsnetzwerk, vor allem an der Schnittstelle Ausbildung und Arbeitsmarkt. Im Rahmen der Ausbildungspflicht kommt dem AMS und seinen BeraterInnen gemeinsam mit den Jugendcoaches die Aufgabe zu, mit den jungen Menschen sogenannte Perspektiven- und Betreuungspläne zu erarbeiten. Mehr Information zu den Beratungsangeboten für Jugendliche beim AMS, die für das APfG relevant sind, finden Sie unter www.ams.at/service-arbeitsuchende/angebote-jugendliche.

2.6 Zusammenwirken der verschiedenen Akteure und Prozessgestaltung

Das Ausbildungspflichtgesetz macht deutlich, wie essentiell das Zusammenwirken von verschiedenen Akteuren in und rund um die Lebenswelten von Jugendlichen ist. Die Umsetzung des Gesetzes wird davon abhängig sein, wie professionell die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen, den Anbietern von Bildung und Ausbildung sowie den psychosozialen Unterstützungssystemen am Schulstandort abläuft.

Verschiedene Akteure wie Schulen, das AMS, Lehrlingsstellen, Träger von Ausbildungsmaßnahmen etc. melden die Daten aller Zu- und Abgänge von nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen bis 18 an die Statistik Austria. Die Meldungen über Abbrüche oder nicht in Ausbildung befindliche Jugendliche gehen bei der Datenbank der BundesKOST – dem Monitoring Ausbildung bis 18 (MAB) – ein. Die regionalen Koordinierungsstellen schreiben bei Bedarf die Erziehungsberechtigten an und informieren das Jugendcoaching. Danach nimmt ein Jugendcoach Kontakt mit der Familie auf.

Die Abläufe der Prozesse nach Meldung eines/r ausbildungspflichtigen Jugendlichen werden in der folgenden Grafik dargestellt:

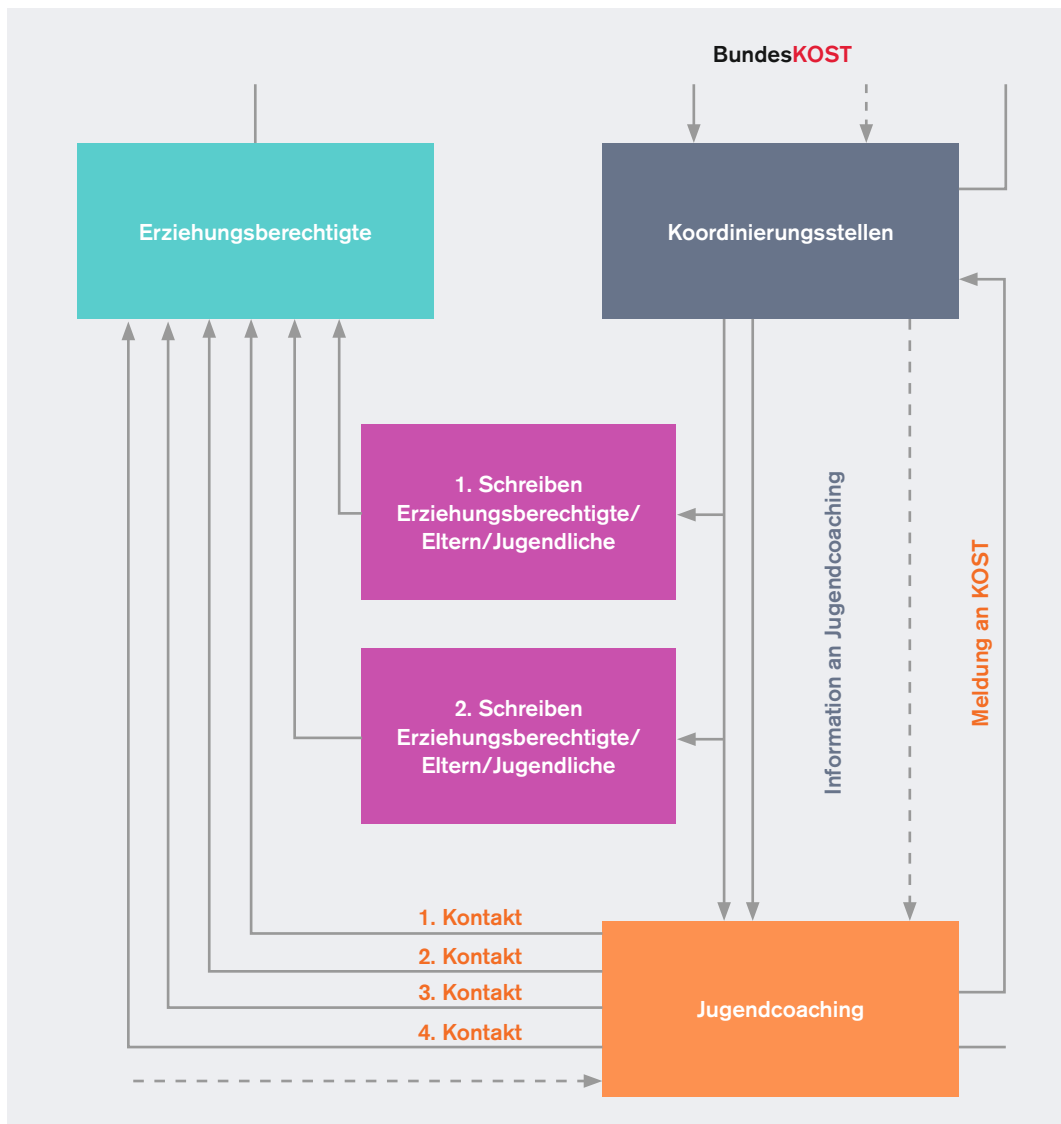


Abbildung 8: Abläufe der Prozesse nach Meldung eines ausbildungspflichtigen Jugendlichen.
Quelle: Sozialministeriumservice 2016

Im Rahmen der Beratung und Begleitung durch psychosoziale Unterstützungssysteme an und rund um Schule bzw. durch Jugendcoaching und AMS wird gemeinsam mit der/dem Jugendlichen ein individueller Perspektiven- oder Betreuungsplan erstellt und festgelegt, in welcher Weise die Ausbildungspflicht erfüllt werden kann. Dabei werden alle erforderlichen Organisationen und Einrichtungen einbezogen; die Wünsche und Interessen der Jugendlichen stehen hier im Vordergrund. Die Umsetzung dieses für den jungen Menschen (und seine Erziehungsberechtigten) verbindlichen Perspektivenplans wird von der jeweiligen Folgemaßnahme im Bedarfsfall begleitet.

Nur bei Verweigern der Kontaktaufnahme oder Beratung kommt es zu einer Sachverhaltsdarstellung des Sozialministeriumservice an die Bezirksverwaltungsbehörde, falls die Ausbildungspflicht in absichtsvoller Weise verletzt wird.

Zusammenarbeit Schule und Jugendcoaching

Um die bereits vorhandenen Ressourcen an der Schule zu nutzen und Hand in Hand zu arbeiten, ist eine enge Kooperation und praktische Abstimmung der Jugendcoaches mit den LehrerInnen (vor allem Klassenvorstände, Schüler- und BildungsberaterInnen sowie individuellen LernbegleiterInnen), den SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen sowie anderen Berufsgruppen im Schulsystem (z. B. SchulärztInnen) notwendig. Voraussetzung dafür ist unter anderem das Wissen über die (Beratungs-)Tätigkeit der anderen Profession. Damit soll vermieden werden, dass Beratungen ohne Absprache doppelt gemacht werden oder einige SchülerInnen vom Netzwerk der Unterstützung nicht erfasst werden.

Für Schulleitungen

Zur Gewährleistung der optimalen Zusammenarbeit zwischen dem Schulsystem und dem Jugendcoaching empfiehlt sich die Installierung einer schulinternen Ansprechperson, hier würde sich beispielsweise der/die Schüler- und BildungsberaterIn anbieten. Diese Person koordiniert dann die Beratungs- und Unterstützungsangebote und organisiert z. B. Helferkonferenzen bei multiplen Problemlagen.

3 Bildungsabbrüche – Wie, wer & warum?

3.1 Ausgangssituation – Fakten zu (Aus-)Bildungsabbrüchen

Jährlich werden die Quoten zu den BildungsabbrecherInnen gemäß der europäischen Benchmark »Early School Leaving« erhoben. Gemessen werden die 18- bis 24-Jährigen, die keinen Abschluss der Sekundarstufe oder Lehre aufweisen und zum Zeitpunkt der Befragung nicht in Ausbildung sind. Österreich liegt deutlich unter der 10-Prozent-Marke, nämlich mit 6,9 Prozent frühzeitigen AbbrecherInnen im Jahr 2016 weit unter dem EU-Durchschnitt von 10,9 Prozent (siehe Abbildung 9). Nationale Analysen im Rahmen des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings (BibEr) zeichnen ein genaueres Bild der frühzeitigen AusbildungsabbrecherInnen (FABA).⁵

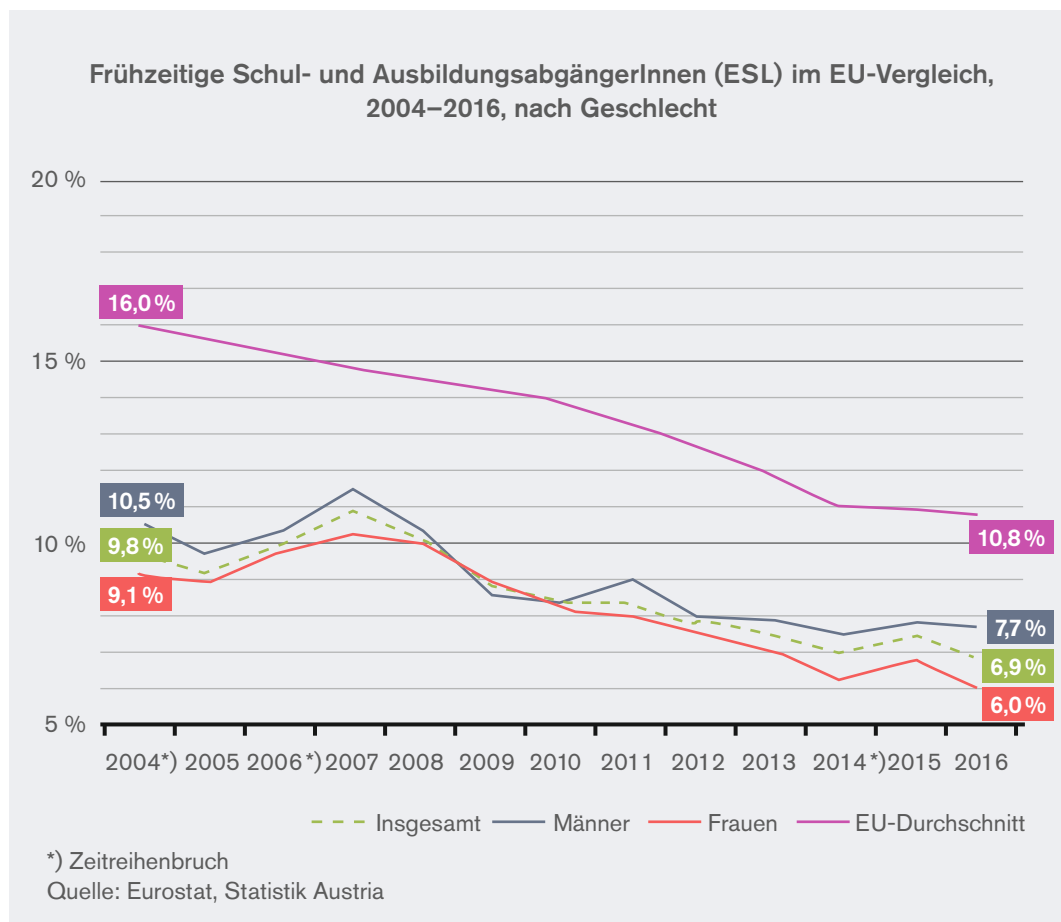


Abbildung 9: Frühzeitige Schul- und AusbildungsabgängerInnen 2008–2016. Quelle: BMB, Statistikabteilung

5 Für genaue Analysen der Schulabbruchzahlen siehe Grundlagenanalyse für Ausbildung bis 18 von Steiner/Pessl/Karaszek 2015

Die vom Institut für höhere Studien (IHS) vorgelegte Zielgruppenanalyse für Ausbildung bis 18 identifiziert rund 16.000 Jugendliche (also mehr als 5000 der jeweils 15-, 16- und 17-Jährigen pro Jahrgang) als junge Menschen, die keine Ausbildung unter 18 Jahren absolvieren bzw. (bildungs)systemfern sind und daher Unterstützung brauchen. Diese Zielgruppe ist allerdings hinsichtlich der Systemanbindung und des Unterstützungsbedarfs äußerst heterogen:

- Rund 10 Prozent der Zielgruppe können als weitgehend »problemlos« eingestuft werden, weil sie aus eigenem Antrieb einen Wiedereinstieg in das Aus-/Bildungssystem schaffen. Diese Jugendlichen bedürfen keiner intensiveren Betreuung, sondern eines Coachings zur Beratung hinsichtlich des eingeschlagenen Bildungswegs.
- 30 Prozent der Zielgruppe bilden eine »systemangebundene Fluktuationsgruppe« mit einer Grundmotivation zur Systemeinbindung, aber erhöhtem Orientierungsbedarf.
- Knapp 15 Prozent der Zielgruppe können der »unqualifizierten Beschäftigtengruppe« zugerechnet werden. Eine Kombination aus einer dualen Qualifikation mit entsprechend entlohnten Beschäftigungsanteilen scheint hier das Mittel der Wahl.
- Rund 45 Prozent umfasst die »systemferne Kernproblemgruppe«, die durch aufsuchende und aktivierende Maßnahmen bzw. niederschwellige Einstiegsangebote erreicht werden soll.

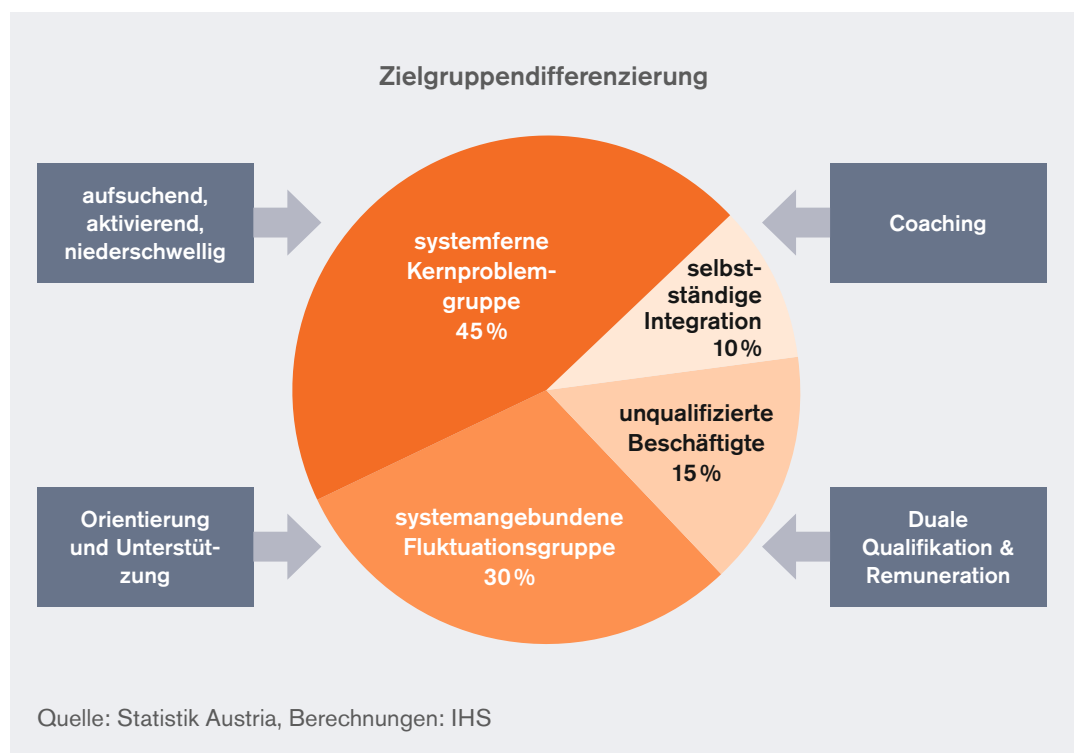


Abbildung 10: Zielgruppendifferenzierung nach Steiner/Pessl/Karaszek 2015, S. 46

Das Risiko für junge Menschen, zu dieser Gruppe zu gehören, ist in der Gesellschaft nicht gleich verteilt. Untersuchungen zeigen, dass männliche und zugewanderte Jugendliche, Jugendliche, deren Eltern über ein niedriges Bildungsniveau (d. h. höchstens Pflichtschulabschluss) verfügen, arbeitslos sind oder die im Ausland geboren wurden, stärker schulabbruchsgefährdet sind. Auch Jugendliche, die in der Stadt aufwachsen, tendieren häufiger dazu, die Schule abzubrechen im Vergleich zu jenen, die in ländlichen Gemeinden wohnen.⁶

Trotz der vielen Bemühungen der Schule im Bereich der Berufsorientierung und Bildungsberatung kommt es unter anderem auch aufgrund von exogenen Einflüssen immer wieder zu nicht passenden Entscheidungen von Jugendlichen ihre Bildungslaufbahn betreffend.

Worin besteht nun konkret das Risiko von frühen Abbrüchen der Bildungslaufbahn?

1. Es besteht statistisch erwiesen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, im späteren Leben mit der Situation der Arbeitslosigkeit konfrontiert zu sein.
2. Eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, im späteren Leben mit einem geringeren Einkommen auskommen zu müssen, ist durch viele Untersuchungen bewiesen.
3. Arbeitslosigkeit und geringeres Einkommen begünstigen wiederum die Entstehung von sozialen, gesundheitlichen und demokratiepolitischen Problemen sowie delinquentem Verhalten.

3.2 Ursachen von Schulabbruch

Schul- und Ausbildungsabbruch: ein komplexes Phänomen

Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabbrüche sind laut ExpertInnen keine plötzlichen Einzelereignisse in der Lebens- und Ausbildungsbiographie eines jungen Menschen, sondern stellen längerfristige Entwicklungen dar, die in einem Abbruch eines konkreten Bildungsweges kulminieren. Länger andauernde negative Erfahrungen innerhalb der eigenen Lernbiographie, Probleme mit den schulischen Leistungsanforderungen, familiäre und Entwicklungskrisen, negative Einflüsse von (ebenfalls abbrechenden) Gleichaltrigen, geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen 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.

Einschlägige Studien decken sich in der Aussage, dass der von SchulabbrecherInnen am häufigsten genannte Grund, die Schule abzubrechen, Probleme mit der Schule selbst und den Leistungsanforderungen sind. Länger andauernde schulische Misserfolge, fehlende Lernmotivation und geringe Identifikation mit den Leistungsanforderungen werden an erster Stelle genannt, gefolgt von familiären Gründen und dem Vorhaben, eigenes Geld zu verdienen.

Diese Aussagen decken sich mit einer neuen Studie aus Schweden, in der 397 SchulabbrecherInnen interviewt wurden. Als Ergebnis wurden die »Top Ten«, also die 10 häufigsten Gründe für Schulabbruch aufgelistet:⁷

6 Vgl. BMB, Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs 2016, S. 17

7 10 reasons for dropping-out, Theme Group Youth, 2013

Die 10 häufigsten Gründe für Schulabbruch in Schweden



Bullying

Lack of pedagogical support in school (zu wenig pädagogische Unterstützung in der Schule)

Adults that do not care (Desinteresse der Erwachsenen)

Bad treatment in school (Schlechte Behandlung in der Schule)

Lack of support after a longer period of absence
(due to sickness or drug abuse)
(zu wenig Unterstützung nach längerer Abwesenheit)

Need of more practice and less theory (Bedarf nach mehr Praxis und weniger Theorie)

Lack of a calm work environment (Störender Lärm beim Lernen)

Wrong choice of education (Wahl eines unpassenden Bildungswegs)

Neuropsychiatric disorders that are not »discovered« during the school
years (übersehene neuropsychiatrische Erkrankungen)

Bad home situation (Schwierige Situation im Elternhaus)

Dass von den SchulabbrecherInnen die Schule als Hauptgrund für die Entscheidung der Beendigung eines bestimmten Bildungsweges genannt wird, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, 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 SchülerInnen ist häufig einer der wesentlichen Faktoren für den Ausbildungsabbruch, vor allem bei persönlichen (Entwicklungs-)Krisen und/oder schulischen oder psychosozialen Problemen.

Schulischer Erfolg oder Misserfolg wird immer noch zu sehr als Ergebnis der individuellen Leistung der Jugendlichen gesehen, und der Einfluss der Schule wird im positiven wie im negativen Sinn immer noch unterschätzt. Damit einher geht aber die Gefahr, die Bildungsinstitutionen vorschnell aus ihrer Verantwortung zu entlassen und die jungen Menschen mit ihren negativen Bildungserfahrungen alleine zu lassen. Somit kann man die professionelle

Haltung, d. h. inwieweit sich Schulen bzw. Lehrende für den Schulerfolg bzw. den Abschluss eines Ausbildungsweges verantwortlich fühlen, als relevante Größe im Umgang mit dem Thema Schulabbruch betrachten. Im Nationalen Bildungsbericht betont daher Mario Steiner die Wichtigkeit der Verlagerung der Ergebnisverantwortung für den Bildungsprozess weg von den Eltern und stärker in Richtung des Bildungssystems.⁸

Im Rahmen der **Schulqualitätsinitiativen SQA und QIBB** bzw. Schulstandortentwicklungsprozessen können und sollten Präventions- und Interventionsmaßnahmen für die Erhöhung der Behaltequoten geplant und umgesetzt werden; modellhafte Schulentwicklungspläne sowohl für allgemein- als auch berufsbildende Schulen finden Sie im Kapitel 7.5.

Exemplarische Erklärungsmodelle zur Entstehung von innerem Rückzug und Schulversagen

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 SchülerInnen mit ihrer Schule in den Mittelpunkt:

Frustration-Selbstwert-Modell

Im »Frustration-Selbstwert-Modell« beginnt der Prozess damit, dass der / die SchülerIn keinen »gefühlten« Erfolg in der Schule hat. Das führt zu Frustration, die das Selbstbewusstsein beeinträchtigen kann. Dies wiederum hat den Effekt, dass der / die SchülerIn die Schule zurückweist und mit Störverhalten und Rückzug von der Schule das eigene Selbstbewusstsein schützt. Die Lehrenden und die Schule selbst bemühen sich hauptsächlich, das Verhalten des / der SchülerIn zu kontrollieren, nicht aber die weitere Ausbildung zu unterstützen. So fällt der / die SchülerIn weiter und weiter zurück. Das Ergebnis kann sein, dass der / die SchülerIn sich vollständig von der Schule zurückzieht und die Schule abbricht. Das geringe Selbstbewusstsein des / der SchülerIn wird hier als zentraler Faktor des Schulabbruchprozesses betrachtet. Finn (1989); Griffin (2002); Rumberger (2004)



Partizipation-Identifikation-Modell

Das »Partizipation-Identifikation-Modell« geht davon aus, dass SchülerInnen, 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 SchülerInnen 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 SchülerInnen, 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. Finn (1989); Griffin (2002)



8 Steiner/Pessl/Bruneforth 2015, S. 212.

Beide Ansätze betonen, welchen 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 SchülerInnen zu beobachten, sondern auch besonderes Augenmerk auf ihre soziale Integration in der Schule zu legen.

3.3 Einflussfaktoren auf Schulabbruch

(Aus-)Bildungsabbrüche werden heute als vielschichtiges Phänomen betrachtet: Individuelle Leistungs- und Motivationsfaktoren überlappen sich mit (meist fehlender) familiärer bzw. außerschulischer Unterstützung sowie schulischen bzw. strukturellen Faktoren. Die 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.



Abbildung 11: Einflüssebenen auf Schulabbruch

In der Handreichung »... damit niemand rausfällt!« sind alle drei Ebenen ausführlich beschrieben.⁹ In der aktuellen Handreichung wurden die Einflussfaktoren auf den drei Ebenen durch weitere Erkenntnisse aus der nationalen Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-) Bildungsabbruchs¹⁰ sowie dem Nationalen Bildungsbericht 2015 ergänzt.

Was kann ich als Lehrkraft tun?

Schule kann präventiv wirksam werden, wenn eine Stärken- und Ressourcenorientierung in Unterricht und Schule vorherrscht und sichere Räume geschaffen werden, in denen SchülerInnen Wissen erwerben und noch fehlende Kompetenzen aufholen können.

Unterstützen Sie daher ein positives Selbstkonzept der Lernenden und schulische Erfahrungen, die die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Jugendlichen stärken!

Glauben Sie an die Jugendlichen und ihre Bildungs- und Lernfähigkeit, vor allem in Krisensituationen!

Versuchen Sie, als LehrerIn und /oder BeraterIn eine wertvolle Ressource im Sinne eines tragenden Beziehungsangebotes für den Heranwachsenden zu sein – gerade in schwierigen Lern- und Lebenssituationen!

Schaffen Sie Lernräume, in denen ohne Druck und individualisiert gelernt werden kann und unterschiedliche Lerntempi und Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden!

Stärken Sie Ihre eigenen Diagnosefähigkeiten (z.B. im Hinblick auf Lernstörungen), arbeiten Sie hier eng mit Experten wie SchulpsychologInnen zusammen!

Gestalten Sie Ihren Unterricht zielgruppenorientiert, an den Lebenswelten der SchülerInnen anschließend, offen und praxisorientiert.

Setzen Sie formatives Feedback ein, das SchülerInnen erkennen hilft, wo sie im Lernprozess stehen und was die nächsten Lernschritte sind.

Holen Sie sich zeitgerecht Unterstützung durch Schüler- und BildungsberaterInnen, durch LernbegleiterInnen, SozialarbeiterInnen, SchulpsychologInnen und Jugendcoaches!

Sehen Sie den / die Jugendliche/n als Heranwachsenden, der auf Ihre wohlwollende Haltung angewiesen ist, wenn es um Lernen und Krisenbewältigung geht!

⁹ Linde/Linde-Leimer 2014, S. 33ff https://www.bmb.gv.at/schulen/pwi/pa/jc_esl_handreichung.pdf?5te5km

¹⁰ https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/NationaleStrategieSchulabbruch2016_final_Webversion.pdf?5te7cs (01.12.2016)

4 Bedeutung der Motivation für schulischen Erfolg

Aus Beobachtungen von Kindern und Jugendlichen wissen wir, dass jeder Mensch von Geburt an danach strebt, Neues zu entdecken, Herausforderungen zu bewältigen und auf Fragen Antworten zu finden. Lernen ist ein menschliches Grundbedürfnis! Daher stellt sich die berechtigte kritische Frage »Was passiert mit diesem natürlichen Entdeckungsdrang« in der Schule?



Abbildung 12: Defizitmotive unmotivierter SchülerInnen

Mit zunehmendem Alter beginnen Jugendliche mehr und mehr die Schule und deren Sinn und Zweck kritisch zu hinterfragen. Daraus ergeben sich oft motivationale Probleme.

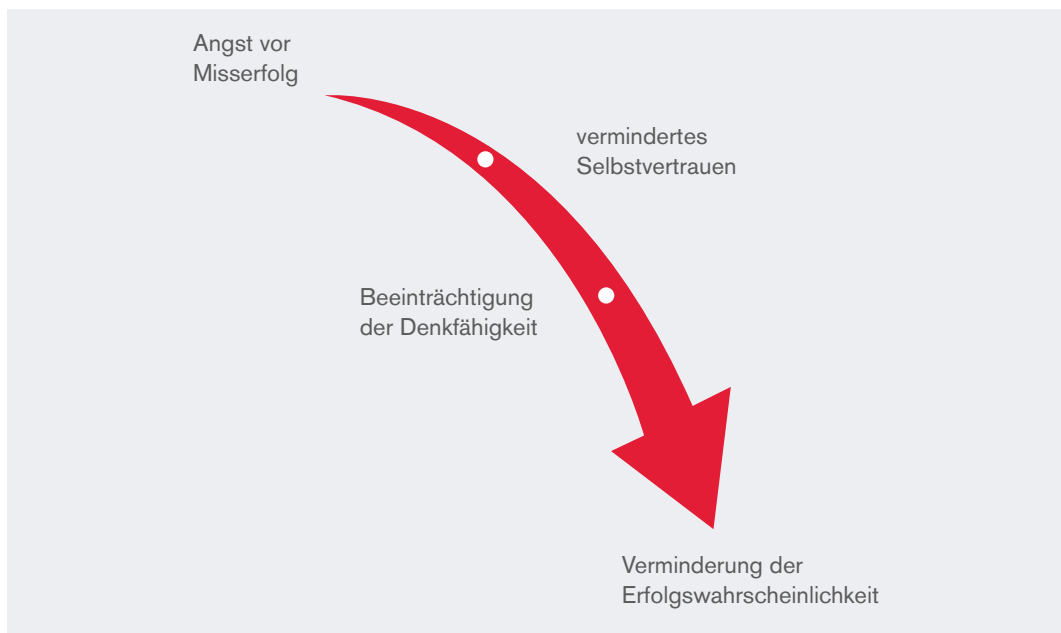


Abbildung 13: Folgen von Versagensangst

Viele Jugendliche langweilen sich in der Schule, weil sie mit Lerninhalten konfrontiert werden, für die sie sich gegenwärtig primär nicht interessieren. Die Lernmotivation und das Interesse an der Schule nehmen bei diesen SchülerInnen häufig ab. Für viele SchülerInnen stellt Lernen daher oft nichts weiter als eine lästige Pflichterfüllung dar, während die Gründe weiterhin die Schule zu besuchen, ganz woanders liegen.¹¹ Vor allem die Versagensangst stellt ein problematisches Motiv dar, weil dadurch oben dargestellter Teufelskreis in Gang gesetzt werden kann: Gelingt es Schulen aber, SchülerInnen bei der Erreichung ihrer persönlichen Ziele zu unterstützen, so hat dies einen wesentlichen Einfluss auf folgende Bereiche:



Abbildung 14: Ziele als Motor

11 Vgl. Dalbert/Stöber 2002, S. 32–34

Tipp

Die oben erwähnten sogenannten Defizitmotive haben etwas gemeinsam: Lernen passiert hier nicht aus Neugier – was eigentlich unserem ureigensten Bedürfnis entspringen würde – sondern nur als Mittel zum Zweck. SchülerInnen, die nur aus Defizitgründen (der Noten wegen etc.) lernen, sind wenig motiviert und finden Lernen mühsam.

Wenn es Ihnen als Lehrkraft aber gelingt, Ihre SchülerInnen neugierig zu machen, nehmen Sie damit Verbindung zu deren innewohnendem Entdeckungsdrang auf: Lernen fällt dadurch leichter und Lerninhalte bleiben besser im Gedächtnis verankert.

Versuchen Sie also, die Lerninhalte möglichst so zu vermitteln, dass SchülerInnen spüren, dass sie in ihrer Lern- und Wissbegierde angesprochen werden! Wenn Sie selbst von Ihrem Unterrichtsgegenstand begeistert sind, werden Sie die Motivation der SchülerInnen direkt beeinflussen!

Achten Sie darauf, dass Emotionen und Interessen angesprochen werden, und versuchen Sie so oft wie möglich, einen Lebensweltbezug herzustellen!

Wie kann das funktionieren? In der systemischen Didaktik sprechen wir gerne vom sogenannten »Situieren«. Doch zunächst haben wir an dieser Stelle ein paar Fragen an Sie:

Reflexion



Würden Sie gern als SchülerIn an Ihrem eigenen Unterricht teilnehmen?

Welche Lernerfahrungen wollen Sie Ihren SchülerInnen ermöglichen?

Können Sie jede Unterrichtsmethode, die Sie verwenden, auch begründen?

Können Ihre SchülerInnen das Gelernte auch in ihrem Alltag anwenden?

4.1 Motivation im Kontext von Situation und Sinnhaftigkeit

Sicher haben Sie schon beobachtet, dass Ihre SchülerInnen im Unterricht weitaus aufmerksamer sind, wenn Sie selbst oder Ihre SchülerInnen von einem konkreten Erlebnis erzählen, wenn also ein Bezug zum Alltag hergestellt ist. Unser Gehirn reagiert aufmerksamer auf Situationen und kann sich abstrakte Inhalte weniger gut einprägen. Beziehen Sie sich daher auf diesen **situativen Kontext**, wenn Sie

- neue Inhalte vermitteln wollen,
- Gelerntes überprüfen wollen,
- Ihre SchülerInnen dabei unterstützen wollen, die erworbenen Inhalte konkret anzuwenden.

Situieren

Auf einer Bildungsveranstaltung zum Thema vorzeitiger Schulabbruch hat sich einmal eine Pädagogin zu Wort gemeldet und gemeint:



»Viele Schülerinnen und Schüler sind oft so unmotiviert, etwas Neues zu lernen. Warum lernen sie den Lernstoff nicht einfach einmal! Sie können ja nicht wissen, ob sie das Gelernte später einmal, wenn sie vielleicht schon erwachsen sind, doch noch einmal gebrauchen können!«

Bildlich gesehen steht der/die einzelne SchülerIn in der oben angeführten Aussage für ein Fass, in das Wissen hineingelegt wird. Je mehr Sie als Lehrkraft in jedes einzelne Fass hineinleeren können, desto kompetenter müssten Ihre SchülerInnen werden. Unter diesem Gesichtspunkt wird aber etwas Wichtiges außer Acht gelassen: Die Lern-Logik und die individuellen Lernvollzüge Ihrer Schülerinnen und Schüler!



Tipp

Deshalb: Verknüpfen Sie die Sachlogik der Lerninhalte in didaktisch sinnvoller Weise mit den Lernvoraussetzungen und Lernweisen Ihrer SchülerInnen und erhöhen Sie damit deren Lernbereitschaft!

So ist es z.B. wichtig, dass Sie darauf achten, dass das kulturelle und begriffliche Vorwissen Ihrer SchülerInnen (vor allem bei mehrsprachigen SchülerInnen!) ausreichend ist, um notwendige Anknüpfungen daran zu ermöglichen. Versichern Sie sich, dass die SchülerInnen Ihnen aufgrund ihres eigenen Vorwissens im Unterricht folgen können!

Achten Sie auf sprachsensiblen Unterricht und auf exakte Sprachverwendung entsprechend Ihres Unterrichtsinhaltes (Fachsprache!).

Stellen Sie wenn möglich einen Lebensweltbezug zu der zu lernenden Sache her.

Was ist damit gemeint? Machen wir einen kurzen Ausflug in die Gehirnforschung: Gehirnforscher meinen, dass abstraktes, nicht situativ verankertes Wissen träge bleibt. Unser Gehirn lernt im Normalfall nicht aus Regeln, sondern aus relevanten, grundlegenden Beispielen.¹²

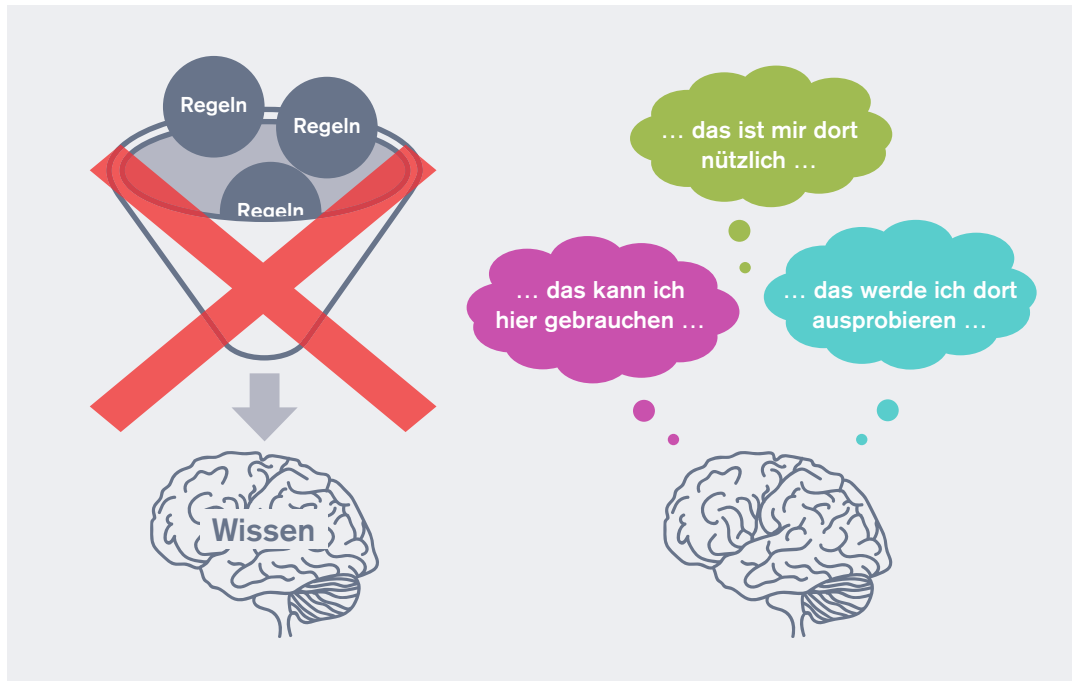


Abbildung 15: Gehirngerechtes Lernen

Machen Sie Ihren Unterricht daher so praxisnah wie möglich! Lassen Sie Informationen, wo Ihr Lernstoff »im realen Leben« überall seine Anwendung findet, und über weiterführende Ausbildungen und mögliche Berufe immer wieder in Ihr jeweiliges Unterrichtsgeschehen einfließen. Für SchülerInnen ist es weitaus motivierender, nicht nur lernen zu müssen, um die Schule zu schaffen, sondern wenn sie immer wieder vermittelt bekommen, dass das, was sie in der Schule lernen, auch praktisch anwendbar ist und »da draußen« gebraucht wird!



Abbildung 16: Praxisbezug im Unterricht

12 Vgl. Siebert 2010, S. 104

Situierendes Lernen macht für Ihre SchülerInnen Sinn! Während Ihres Unterrichts verhalten sich die Gehirne Ihrer SchülerInnen wie ein Sensor, der ständig Rückmeldung darüber gibt, ob es sich auszahlt, aufmerksam und wachsam zu bleiben. Diesen Sensor sollten Sie ernst nehmen!

Arbeiten Sie sooft es geht mit diesem »zahlt-es-sich-aus-Sensor« Ihrer SchülerInnen. Situieren Sie die Inhalte Ihres Unterrichts, indem Sie einen konkreten Bezug zu den Lebens- und Erfahrungswelten Ihrer SchülerInnen herstellen. So entsteht bewegliches Wissen, das auch in mehreren Kontexten abrufbar ist!

Methoden, um Ihren Unterricht in der Gegenwart zu situieren

Situieren im Klassenverband

Nehmen Sie einen dicken Edding als Mikrophon und fragen Sie eine/n SchülerIn, ob er/sie das gerade im Unterricht Gehörte auch in seinem/ihrer Alltag so wiederfinden kann.

Situieren in Paar-Interviews

Bilden Sie 2er Gruppen und lassen Sie Ihre SchülerInnen besprechen, ob sie den gerade gehörten Inhalt in ihrem Umfeld auch wiederfinden können. Werten Sie die Gespräche nachher gegebenenfalls im Klassenverband aus.

Situationen spielen

Führen Sie nach einem Input ein kurzes Rollenspiel mit Ihren SchülerInnen durch, um den eben gebrachten Stoff im Kontext Ihrer SchülerInnen zu situieren.

Methoden, um Ihren Unterricht nach vorne zu situieren:

Fantasiereise

- Legen Sie eine passende Musik (Entspannungsmusik) auf.
- Leiten Sie die Fantasiereise so an, dass Sie das konkrete Verhalten, das in einer konkreten Situation gezeigt werden soll, genau beschreiben.
- Lassen Sie Ihre SchülerInnen imaginieren, wie sich dieses konkrete Verhalten auf die spezielle Situation auswirkt.
- Führen Sie auch eine Außenperspektive ein, indem Sie Ihre SchülerInnen auch dazu imaginieren lassen, wie es anderen in dieser Situation nun geht, wenn die SchülerInnen dieses konkrete Verhalten zeigen.
- Gehen Sie auch darauf ein, was passieren würde, wenn alles beim Alten bleiben würde.

Arbeit in Dreiergruppe

Ein/e SchülerIn erzählt, wie er/sie den eben im Unterricht durchgenommenen Inhalt in der Praxis umsetzen wird, die anderen geben Feedback – dann wird getauscht.

Worst-Case-Situation

SchülerInnen schildern Worst-Case-Szenario und überlegen dann, wie sie sich im Sinne des eben vermittelten Inhalts verhalten können.

Tipp

Wir wissen, dass Bildungswegentscheidungen oft einen länger andauernden Prozess darstellen. Stellen Sie sich daher immer wieder folgende Frage: Was hat mein Unterrichtsinhalt mit später möglichen Berufen zu tun? Bringen Sie konkrete Praxisbeispiele in Ihrem Unterricht und sensibilisieren Sie Ihre SchülerInnen, die für sie richtige Berufswahl vorzubereiten!

4.2 Beziehung – Motivation – Identifikation

In diesem Kapitel stellen wir Ihnen ein Modell vor, das die drei Faktoren Beziehung, Motivation und Identifikation miteinander in Verbindung bringt.

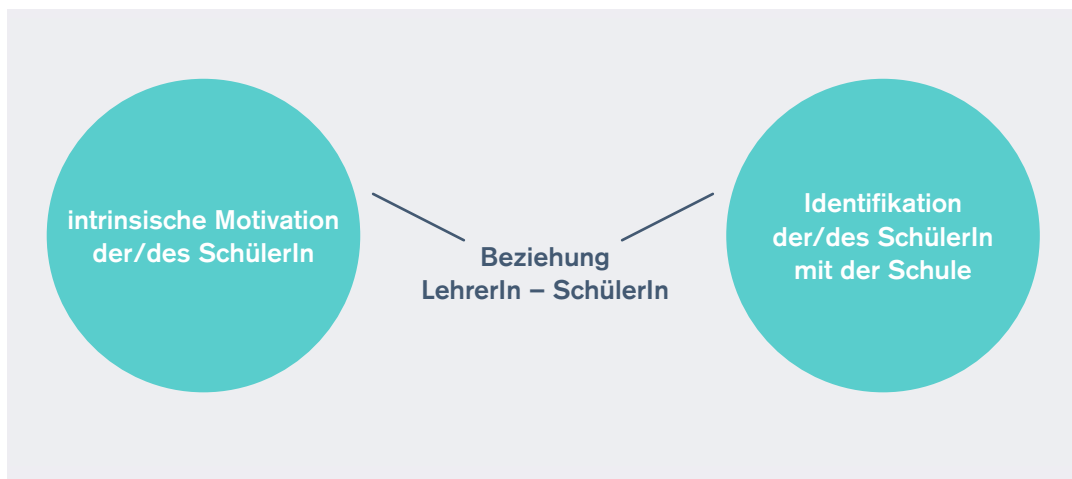


Abbildung 17: Einfluss der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung auf Motivation und Identifikation

Ein besonderes Augenmerk in diesem Modell erhält die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn, weil sie als verbindendes Element einen Einfluss darauf hat,

wie sehr ein/eine SchülerIn bereit ist, sich selbst für schulische Leistungen zu motivieren (intrinsische Motivation).

wie sehr ein/eine SchülerIn sich mit seiner/ihrer Schule indentifiziert

Im Folgenden sind nun die drei Elemente dieses Modells ausführlicher dargestellt:

Die LehrerInnen-SchülerInnen-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 LehrerInnen. 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.«
Nairz-Wirth (2010)

Die Qualität der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ist essentiell wichtig für gelingendes Lehren und Lernen.

Im Sinn der vom Neurobiologen Humberto Maturana beschriebenen Autopoiese ist jedes lebendige System darauf ausgerichtet, sich selbst unter der Wahrung der eigenen Identität zu erneuern. Dabei legt es seine Grenzen selbst fest und entscheidet selbst, was es integrieren (aufnehmen) will und was nicht.¹³ Die Beziehung zu der vermittelnden Person ist entscheidend, mit welchen Emotionen die Aufnahme der Lerninhalte verbunden wird, beziehungsweise, ob diese überhaupt angenommen werden oder nicht. Auch von den Kommunikationswissenschaften wissen wir, wie maßgeblich die Beziehungsebene jeden Informationstransfer beeinflusst.

Auf den Punkt gebracht kann man also sagen: »**Ohne Beziehung gibt es kein Lernen.**«

LehrerInnen stehen deshalb bei SchülerInnen oft besonders genau auf dem Prüfstand: Ist er oder sie glaubhaft für mich? SchülerInnen finden sehr schnell heraus, ob eine Lehrkraft ihrerseits motiviert ist und hinter dem steht, was sie in ihrem Unterricht weitergibt. Sind sie mit aus welchen Gründen auch immer unmotivierten LehrerInnen konfrontiert, die sich mit dem, was sie unterrichten, nicht (mehr) identifizieren können, so sinkt ihre Motivation zuzuhören und sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen gegen Null.

Die Beziehung zu ihren LehrerInnen wirkt sich aber nicht nur auf die Lernbereitschaft der SchülerInnen aus, sondern beeinflusst auch deren Bildungsweg maßgeblich. Zahlreiche Biografien erzählen davon, wie wichtig die Beziehung zu einem Lehrer oder einer Lehrerin war, um jungen Menschen in schwierigen Situationen Halt zu geben.

13 Vgl. Maturana 1994, S. 77, Jantsch 1982, S. 64

Tipp

Als LehrerIn brauchen Sie entsprechend Knowhow und Kompetenz, um auch mit problematischen Situationen gut umzugehen. Eignen Sie sich daher Methoden an, um soziale und gruppendynamische Prozesse verstehen, Konflikte erkennen und entsprechend handeln zu können. Letztendlich brauchen Sie in Ihrem Job jede Menge Empathie – für Ihre SchülerInnen, aber auch für sich selbst!

Und: Achten Sie dabei auf sich selbst, um längerfristig nicht in Ihrem Beruf auszubrennen! Holen Sie sich selbst Unterstützung, wenn's schwierig wird!

Was wäre der in der Studie genannten Beziehungslosigkeit entgegenzustellen oder positiv formuliert: Wie kann die Beziehungsgestaltung zu Ihren SchülerInnen gelingen?

Gelingende Beziehungsgestaltung

Paul Lahninger empfiehlt grundsätzlich Balance zu halten zwischen verstehender Zuwendung und Führung.

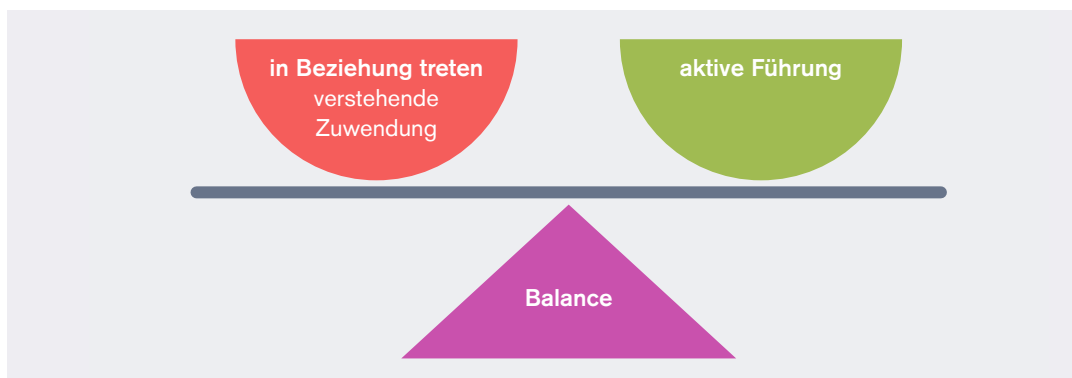


Abbildung 18: Balance zwischen in Beziehung treten und aktiver Führung

Verstehen meint in diesem Zusammenhang, auf die Besonderheiten jedes/r SchülerIn einzugehen, darauf zu achten, dass alle mitkommen und dem Inhalt folgen können, sowie dafür Sorge zu tragen, dass auch jedes Kind »sozial mitkommt«. Diese Haltung bedingt, dass die Lehrkraft bildlich gesehen ein Stück weit hinter der Klasse hergeht und einen fürsorglichen Blick auf das Geschehen in der Klasse hat. In sozial schwierigen Situationen müssen hier zynische Entwertungen, Kränkungen und Beschämungen unbedingt unterbleiben!

Der Führungsaspekt beinhaltet den Mut und die Klarheit der Lehrkraft, zu sozialen Regeln, zu Werthaltungen und zu erreichbaren, nicht überfordernden Leistungszielen zu stehen. Bildlich gesehen schreitet die Lehrperson der Klassengemeinschaft voran. Sie traut den SchülerInnen einiges zu, nimmt sie je nach Alter entsprechend in die Verantwortung, ist selber Rollenvorbild und achtet in diesem Sinne auch auf die Einhaltung der Regeln und der Leistungsziele.

Im Unterrichtsgeschehen kommt es auf die Ausgewogenheit von In-Beziehung-Treten und Führen an. Gewinnt einer der beiden Aspekte die Oberhand, so lassen sich in der Praxis zwei unterschiedliche LehrerInnen-Typen finden, denen jeweils unterschiedliche Stressoren zu

Grunde liegen. Unten stehende Typologie ist angelehnt an das Verhaltensgitter¹⁴ von Blake und Mouton, das oft im Rahmen von Führungskräfte trainings zur Anwendung kommt. Im folgenden Beispiel sind die beiden Extrempositionen dieses Verhaltensgitters dargestellt.

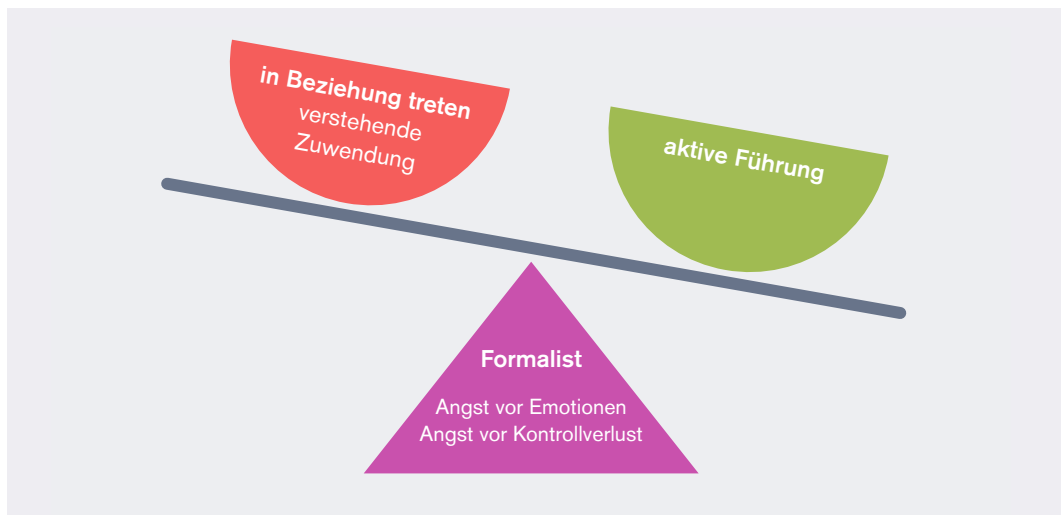


Abbildung 19: Beziehungsgestaltung »Formalist«

»**Formalisten**« tendieren dazu, die Klasse starr zu führen, orientieren sich nur am Lehrplan und erleben Gespräche über andere Dinge als den jeweiligen Stoff als sinnlos. Dementsprechend beurteilen Formalisten ihre SchülerInnen nur nach dem Kriterium »gute oder schlechte Leistung«.

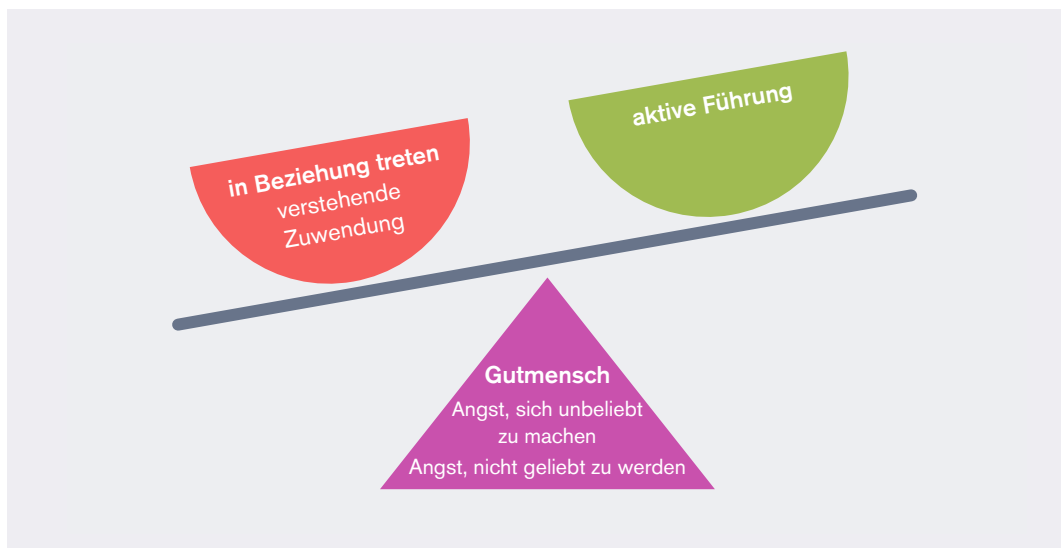
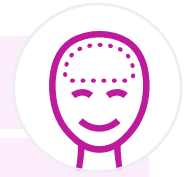


Abbildung 20: Beziehungsgestaltung »Gutmensch«

»**Gutmenschen**« bemühen sich gegenüber SchülerInnen um eine freundschaftliche Beziehung, in der die »Schonung« im Vordergrund steht. Sie fordern ungern Leistungen ein und wenn sie das doch tun müssen, beginnen sie sich dafür zu rechtfertigen.

14 Vgl. Blake/ Mouton 1978

Reflexion



Gelingt es Ihnen im Unterrichtsgeschehen meistens Balance zwischen diesen beiden Polen zu halten?

Falls Sie eher in die eine oder andere Richtung tendieren: Was würde Ihnen helfen, Balance zu halten?

Welche Situationen erfordern klares Führen?

Wann ist es besonders wichtig, sich Einzelnen oder der gesamten Klasse aktiv zuzuwenden?

Anregungen für eine positive Beziehungsgestaltung

Auf folgende Aspekte wollen wir nun genauer zu sprechen kommen:

Positive Beziehungsgestaltung	Achten Sie auf den Stundenbeginn!
	Seien Sie ein Rollenvorbild!
	Drücken Sie Wertschätzung aus!
	Seien Sie selbst als Person spürbar!
	Stellen Sie Verbindungen zwischen Lehrinhalten und der Lebenswelt Ihrer SchülerInnen her!
	Beziehen Sie alle SchülerInnen ein!
	Achten Sie auf positive Eigenschaften und Verhaltensweisen Ihrer SchülerInnen!

Achten Sie auf den Stundenbeginn! Hier beginnt bereits die Beziehungsarbeit!

Ein besonders geeigneter Augenblick, um mit Ihren SchülerInnen aktiv in Beziehung zu treten, ist der Stundenbeginn! Bitte achten Sie hier besonders auf Ihre Körpersprache und Ihr Blickverhalten. Es besteht die Gefahr, dass Formalitäten (Klassenbuchführung, Anwesenheit etc.), die zu Beginn einer Unterrichtsstunde gesetzt werden, das In-Beziehung-Treten mit Ihrer Klasse stören oder sogar unterwandern.

Tipp

Treten Sie zuerst aktiv in Kontakt mit Ihrer Klasse und führen Sie dann die erste Unterrichtssequenz durch. Achten Sie auf Ihre Körpersprache, die den SchülerInnen zugewandt sein sollte. Seien Sie für alle präsent! Als »kleine Pause« erledigen Sie dann die notwendigen Formalitäten, bevor Sie in die nächste Unterrichtssequenz einsteigen.

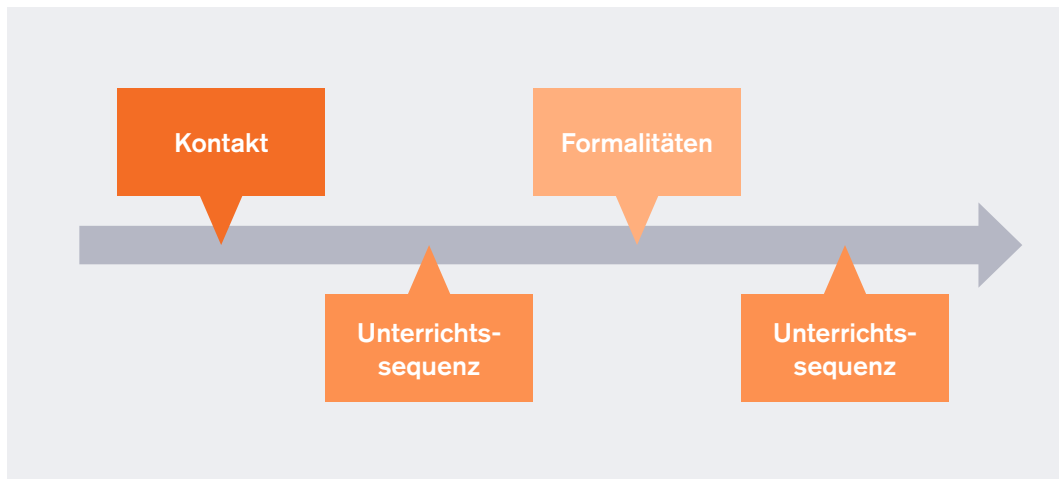


Abbildung 21: Kontakt und Formalitäten im Unterrichtsgeschehen

Seien Sie in jeder Hinsicht ein Rollenvorbild, vor allem in Bezug auf Sprachverwendung, im Umgang miteinander, in Bezug auf respektvolle Kommunikation und Klarheit!

Gerade als Lehrkraft können Sie als Rollenvorbild wesentlich zum Gelingen positiver Beziehungen zwischen Ihnen und Ihren SchülerInnen und, was mindestens genauso wichtig ist, zum Aufbau stabiler und wertschätzender Beziehungen innerhalb Ihrer Klasse zwischen den einzelnen SchülerInnen beitragen.

Als Rollenvorbild können Sie gerade jenen Kindern und Jugendlichen wichtige Impulse geben, die aus schwierigen sozialen Verhältnissen kommen und dadurch in ihrer Bildungslaufbahn benachteiligt sind.

Gelingt es Ihnen durch Wertschätzung, Verstehen und Echtheit in Ihrer Kommunikation auch und gerade zu jenen Kindern und Jugendlichen positive emotionale Beziehungen aufzubauen, so tragen Sie dazu bei, dass

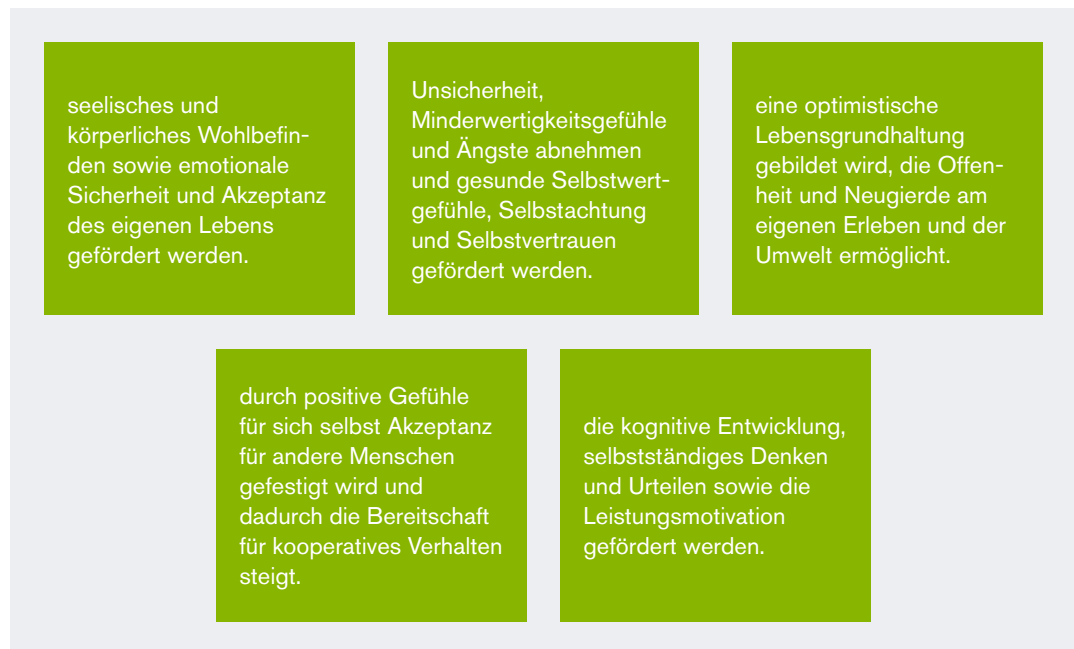


Abbildung 22: Förderung und Entwicklung durch Wertschätzung, Verstehen und Echtheit in der Kommunikation

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 PädagogInnen gleichzeitig eine Chance dar, einen positiven Einfluss jenseits der Medien und des jeweiligen sozialen Umfelds auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen auszuüben.

Wenn der/die LehrerIn ein klares Selbstverständnis als Vorbild und Rollenmodell der SchülerInnen 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 SchülerInnen ebenso begrüßen würde, und
- behandelt er oder sie konsequent alle SchülerInnen gleichwertig.

Drücken Sie Wertschätzung und Anerkennung aus! Sehen Sie die Ihnen anvertrauten Jugendliche als Menschen in Entwicklung, als Menschen, die im Werden begriffen sind – auch und gerade in Entwicklungskrisen oder problematischen Lernphasen!

Wie können Sie die weiter oben erwähnten Begriffe Wertschätzung, Verstehen und Echtheit in Ihrer Kommunikation in Ihrem beruflichen Alltag mit Leben erfüllen? Hier ist eine Übung, die Ihnen dabei behilflich sein kann:

Wertschätzungsübung

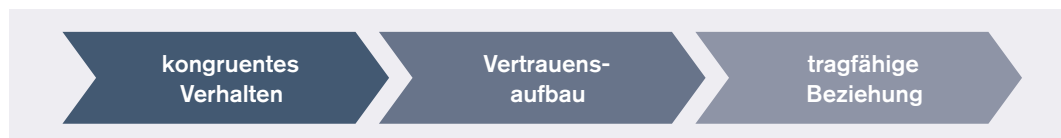


Schreiben Sie eine Sitzordnung der Klasse auf und setzen Sie die Namen der SchülerInnen an den Ort, an dem diese in der Regel sitzen. Verknüpfen Sie während der nächsten Unterrichtseinheiten die einzelnen Namen mit drei kleinen positiven Dingen, die Sie über die SchülerInnen in der Zwischenzeit herausgefunden 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 SchülerInnen 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 SchülerInnen 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 SchülerInnen 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?

Seien Sie selbst als Person spürbar!

Echtheit in der Kommunikation – ein anderes Wort dafür ist »Selbstkongruenz« – fordert Sie als Lehrkraft dazu auf, sich nicht hinter einer Rolle oder Fassade zu verstecken, sondern sich wahrhaftig in die jeweilige Situation einzubringen. Kongruentes Verhalten zeichnet sich dadurch aus, dass verbale Äußerungen mit Gestik, Mimik, Tonfall übereinstimmen.



Ihr kongruentes Verhalten ermöglicht es Ihren SchülerInnen, Vertrauen zu Ihnen aufzubauen, das wiederum die Basis für eine tragfähige LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung aufbereitet.

Als Rollenvorbild gestalten Sie auch den Rahmen mit, in dem Ihre SchülerInnen unterschiedliche Lernerfahrungen machen können. Wie offen die SchülerInnen auf Sie und auf einander zugehen, wie weit sie sich auf kooperatives Verhalten einlassen, wird auch davon mitbestimmt, welche Offenheit Sie vorleben und welche Verhaltensweisen Sie selber an den Tag legen.

 **Tipp**

Haben Sie den Mut dazu, als ganze Person in Ihrer Klasse spürbar zu werden!

Natürlich gibt es viele Dinge, die Ihre Privatsache sind und auch bleiben sollen. Bedenken Sie aber, dass Sie durch Ihr Verhalten und durch Ihre Äußerungen wesentlich den Rahmen in Ihrer Klasse mitgestalten und überlegen Sie, welche Anteile Ihrer *öffentlichen Person*¹⁵ Sie gerne bewusst transparent machen möchten. Im Folgenden finden Sie Aspekte der »öffentlichen Person« mit ein paar Beispielen versehen:



Abbildung 23: Aspekte der öffentlichen Person

Besonders verbindend ist natürlich, wenn Sie sich im Unterrichtsgeschehen öfter auf Dinge beziehen, die Sie gemeinsam mit Ihren SchülerInnen erlebt haben (Schikurs, Wandertage, Schulfeste ...).

Wie im Kapitel 4.1 Motivation im Kontext von Situation und Sinnhaftigkeit dargestellt, reagiert unser Gehirn aufmerksamer auf Situationen. Wenn Sie sich auf gemeinsam Erlebtes beziehen, läuft bei Ihren SchülerInnen ein innerer Film ab und Sie als Lehrkraft zeigen damit, dass Ihnen Ihre SchülerInnen wirklich am Herzen liegen.

Stellen Sie Verbindungen zwischen Lehrinhalten und der Lebenswelt Ihrer SchülerInnen her!

Natürlich finden Sie im Laufe des Schuljahres auch so einiges über Ihre SchülerInnen heraus. So werden Sie nach und nach mehr über das Freizeitverhalten Ihrer SchülerInnen erfahren, besser darüber Bescheid wissen, wo die jeweiligen Stärken und Fähigkeiten liegen und welche Vorlieben Ihre SchülerInnen haben. Nutzen Sie dieses Wissen und stellen Sie, wo immer es möglich ist, einen Bezug zum aktuellen Lehrstoff her! Wie im Abschnitt Situieren darauf hingewiesen, ist situativ verankertes Wissen beweglicher und dadurch in mehreren Kontexten abrufbar und einsetzbar.

So können Sie beispielsweise im Physikunterricht das Reflexionsgesetz wunderbar mit dem Umstand verknüpfen, dass eine/r Ihrer SchülerInnen Eishockey spielt und beim Spiel mit dem Puck an die Wand eben jenes Gesetz zur Anwendung kommt!

15 Vgl. Joseph Luft, Harry Ingham (1955)

Wenn es Ihnen gelingt, sich immer wieder auf die jeweiligen Lebenswelten Ihrer SchülerInnen zu beziehen, steigern Sie damit deren Interesse am aktuellen Unterrichtsgeschehen und vermitteln auf der Beziehungsebene ein ernsthaftes Interesse an dem/der jeweiligen SchülerIn.

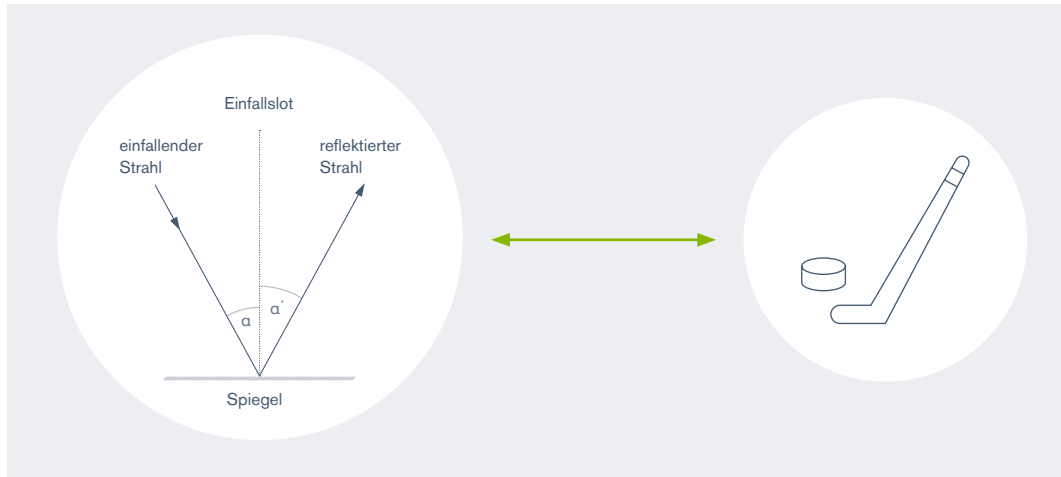


Abbildung 24: Verbindungen zwischen Lehrinhalten und Lebenswelt der SchülerInnen

Beziehen Sie alle SchülerInnen – auch die ruhig(er)en – aktiv ein!

Vermitteln Sie das Gefühl, dass alle SchülerInnen von Ihnen gesehen werden!

Achten Sie auf Ihren Blickkontakt und versuchen Sie immer wieder auch jene SchülerInnen aktiv einzubeziehen, die sich eher aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen. Bedenken Sie, dass passive potenzielle SchulabbrecherInnen weit schwieriger auszumachen sind, weil ihre Signale subtiler sind. Mehr zu diesem Thema finden Sie im Kapitel 6.1.1 »Früherkennung von abbruchsgefährdeten SchülerInnen«.

Achten Sie auf positive Eigenschaften und Verhaltensweisen Ihrer SchülerInnen!

Durch Ihre Ausbildung sind Sie darauf trainiert, auf Fehler zu achten und die Leistungen Ihrer SchülerInnen zu bewerten. Im Kapitel 4.3 »Leistungsorientierung und Fehlerkultur« kommen wir darauf noch näher zu sprechen. An dieser Stelle wollen wir Sie dazu ermuntern, besonders auf die positiven Eigenschaften und Verhaltensweisen Ihrer SchülerInnen zu achten! Dafür haben wir ein kleines Gedankenexperiment für Sie vorbereitet: Haben Sie schon einmal etwas vom sogenannten Rosenthal-Effekt¹⁶ gehört?

16 Vgl. Rosenthal/Jacobsen 1968, S. 10 ff

Gedankenexperiment



Der amerikanische Psychologe Robert Rosenthal analysierte, welchen Einfluss die Erwartungen und Einstellungen von PädagogInnen 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 LehrerInnen die Namen einzelner SchülerInnen, 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 LehrerInnen-Erwartung nur einen geringen Einfluss auf die Leistung der SchülerInnen, 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 SchülerInnen hatten.

Reflexion



Was würde passieren, wenn Sie Ihre SchülerInnen so betrachten würden, als wären sie allesamt hochbegabt?

Halten Sie es für möglich, dass sich dadurch das Verhältnis zwischen Ihnen und Ihren SchülerInnen verändern könnte?

Halten Sie es für möglich, dass sich dadurch die Leistungen Ihrer SchülerInnen verbessern würden?

Wie wirkt sich Ihre Beziehung zu den SchülerInnen auf deren Motivation aus?

Natürlich ist Ihnen das didaktische Dreieck bekannt.¹⁷

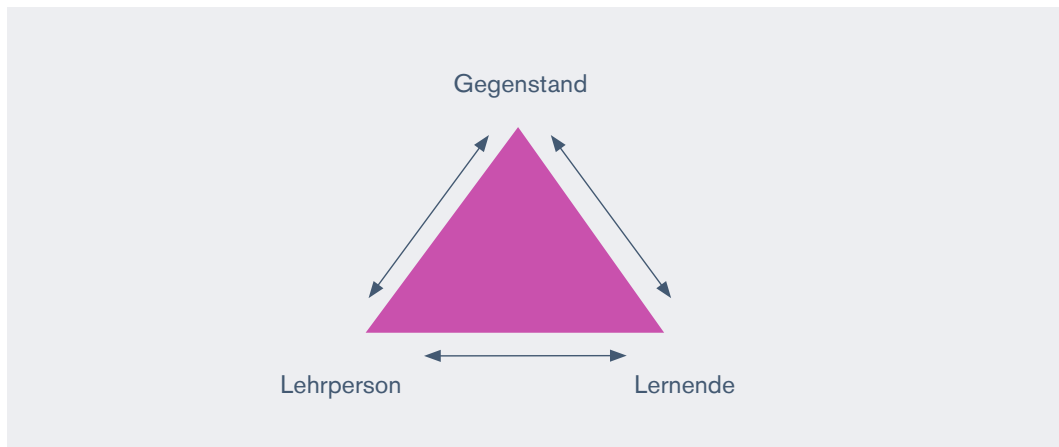
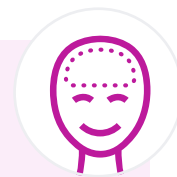


Abbildung 25: Didaktisches Dreieck

Wir wollen dieses Modell gerne verwenden und es mit anderen praktisch erprobten Theorien in Verbindung bringen, um Ihnen zu zeigen, wie wichtig die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung ist. Im Folgenden erfahren Sie, wie diese Beziehung für SchülerInnen identitätsstiftend sein kann und wie derartige tragfähige Beziehungen einen direkten Einfluss auf die intrinsische Motivation, also auf den inneren Antrieb, Ihrer SchülerInnen haben.

Reflexion

Doch zunächst möchten wir Sie einmal bitten, kurz an Ihre eigene Schulzeit zu denken: Mit Sicherheit haben Sie zumindest einen Lieblingsgegenstand gehabt! Haben Sie die Lehrkraft gemocht? Höchstwahrscheinlich wird die Antwort »ja« sein. In den allerwenigsten Fällen ist Ihr Interesse an einem Lernstoff von jemandem ausgelöst worden, den Sie nicht leiden haben können. Wenn Sie mit einer miserablen Lehrkraft konfrontiert gewesen sind, so haben Sie wahrscheinlich die Freude und Ihr Interesse an diesem Fach nur sehr schwer aufrechterhalten können – auch wenn es Ihr Lieblingsfach gewesen ist!

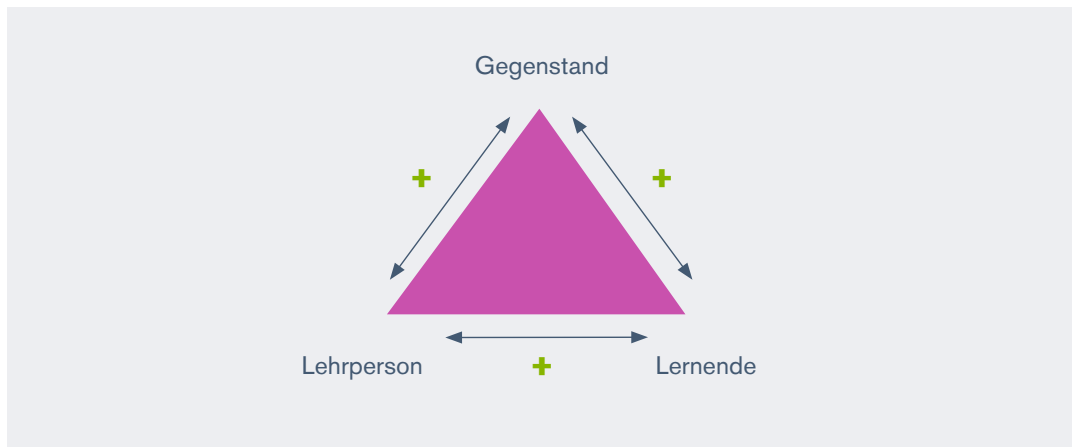


Wir haben entgegen anderen Abbildungen dieses Dreieck so dargestellt, dass die Beziehungen zwischen den einzelnen Eckpunkten wechselseitig sind, d.h. einander beeinflussen. Die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung stellt für uns ein enges Abhängigkeitsverhältnis dar. In einem gelungenen Bildungsprozess fordern und beeinflussen LehrerInnen und SchülerInnen einander gegenseitig.¹⁸

¹⁷ Reusser 2009, S. 881ff

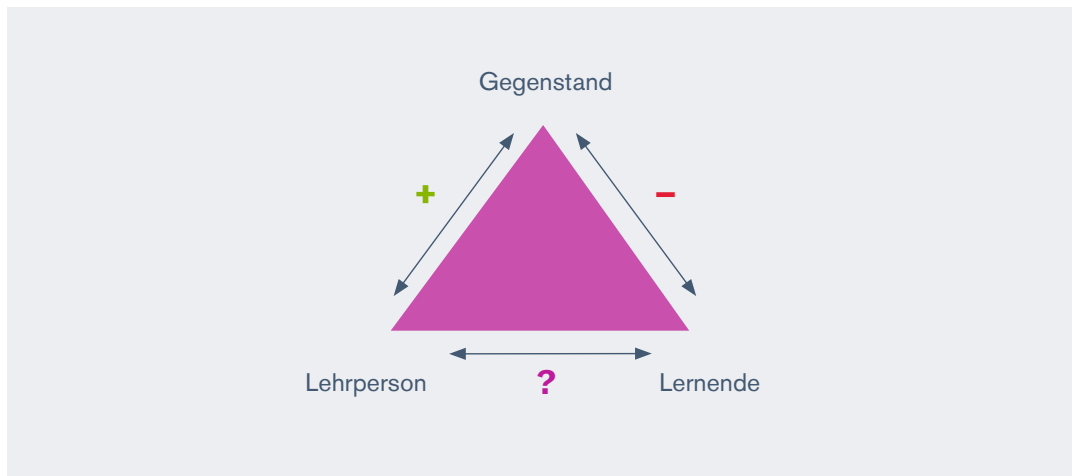
¹⁸ Warwitz/Rudolf 1977, S. 20–22

Betrachten wir zunächst einmal den Idealfall, nämlich jenen, dass alle Beziehungen in diesem Dreieck positiv sind:



In diesem Fall haben LehrerIn und SchülerIn ein gutes Verhältnis zu einander, die Lehrperson mag ihr Fach und ist dadurch höchstwahrscheinlich gut vorbereitet und verfügt hoffentlich auch über ein großes Methodenrepertoire, um ihren Unterricht abwechslungsreich und ansprechend für ihre SchülerInnen zu gestalten, und, was in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist: Auch der/die SchülerIn mag dieses Fach! Wie bereits oben erwähnt ist dieser Fall geradezu ideal, wir können davon ausgehen, dass der/die SchülerIn über eine hohe intrinsische Motivation verfügen wird und von der Lehrperson auch dementsprechend gefördert und gefordert wird.

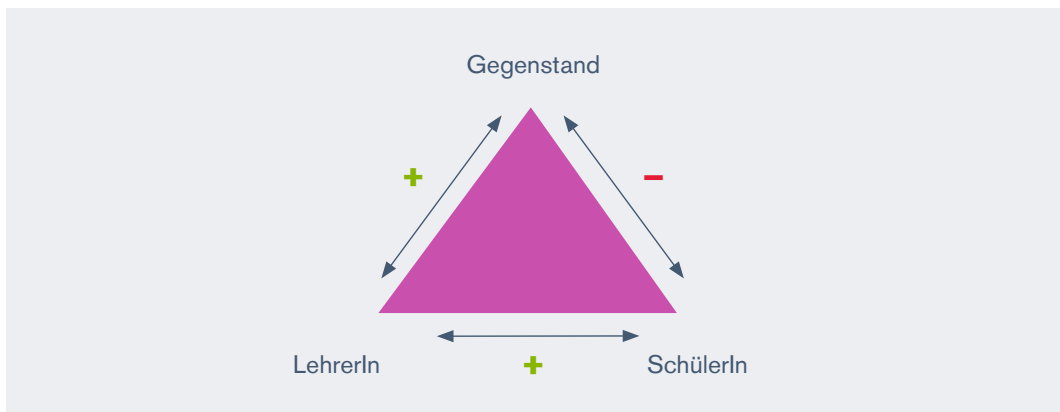
In Ihrem schulischen Alltag wird Ihnen aber leider auch oft jener Fall unterkommen:



Sie persönlich mögen zwar Ihr Fach, sind auch dementsprechend gut auf Ihre Unterrichtsstunde vorbereitet, Sie haben es aber leider teilweise mit SchülerInnen zu tun, die für dieses Fach wenig Interesse aufbringen oder es im schlechtesten Fall gar nicht mögen. Nun sehen Sie, dass in obiger Grafik, die Qualität der Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn noch nicht dargestellt worden ist.

Aus dissonanztheoretischer Sicht hat die Qualität der Beziehung zu Ihren SchülerInnen einen immensen Einfluss darauf, wie sehr ein/e SchülerIn dazu bereit sein wird, Ihr Fach unter Umständen doch ein wenig zu mögen. Machen wir dazu einen kleinen Ausflug in die Sozialpsychologie!

Kognitive Dissonanz¹⁹ bezeichnet einen als unangenehm empfundenen Gefühlszustand, der dadurch entsteht, dass ein Mensch mehrere Kognitionen hat – Wahrnehmungen, Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünsche oder Absichten –, die nicht miteinander vereinbar sind. Kognitive Dissonanz wird in der Regel als äußerst unangenehm erlebt und motiviert Personen, die entsprechenden Kognitionen miteinander vereinbar zu machen, wobei unterschiedliche Strategien benutzt werden, wie beispielsweise Verhaltensänderungen oder Einstellungsänderungen. Falls nötig, werden die eigenen Überzeugungen und Werte geändert, was über temporäre Rationalisierungen weit hinausgeht.



Nehmen wir nun den Fall an, dass ein/e SchülerIn Ihren Unterrichtsgegenstand nicht besonders mag:

Je besser Sie die Beziehung zu so einem/einer SchülerIn gestalten können, desto mehr Dissonanz erzeugen Sie bei ihm/ihr, weil es für die betreffende SchülerIn umso unangenehmer wird, Ihr Fach nicht zu mögen, je mehr er/sie Sie mag. Es ist daher durchaus zu erwarten, dass der/die SchülerIn dazu tendieren wird, sich mit Ihrem Fach ein wenig anzufreunden, um diese unangenehme Spannung, diese Dissonanz reduzieren zu können:

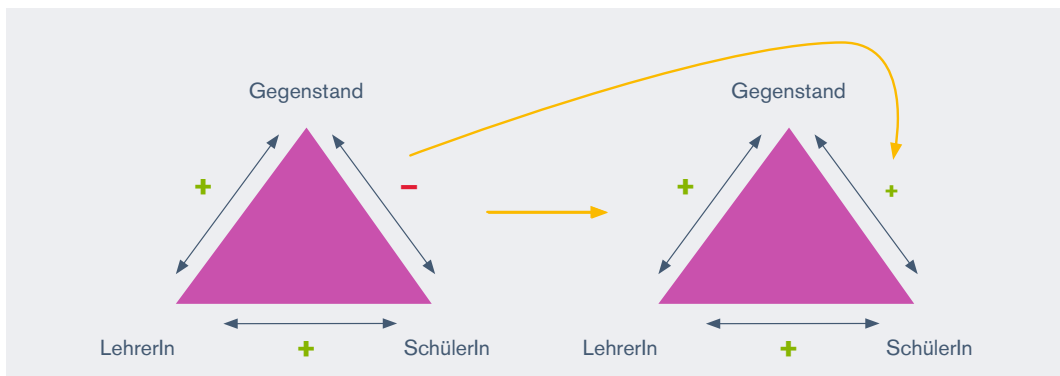


Abbildung 26: Spannungsreduktion nach Dissonanz

19 Festinger 1957

Umgekehrt gilt aber auch:

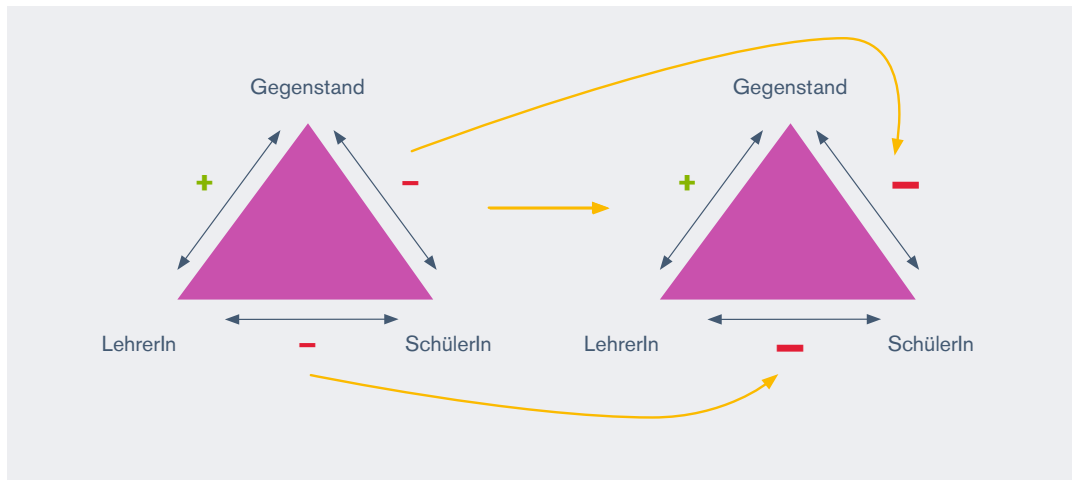


Abbildung 27: Spannungsreduktion nach Dissonanz

Je schlechter ein/e SchülerIn die Beziehung zu Ihnen empfindet, desto eher wird er/sie auch Ihr Fach ablehnen und es steht zu befürchten, dass er/sie Ihr Fach umso mehr ablehnen wird, je mehr er/sie Sie persönlich ablehnt.

Tipp

SchülerInnen wollen zuerst wissen, wie sehr sich der/die LehrerIn um sie als Person kümmert, erst dann, wie viel er/sie weiß. In die Beziehungsgestaltung zu Ihren jeweiligen SchülerInnen zu investieren, zahlt sich also in jedem Fall aus und macht das Unterrichten für Sie auch um vieles angenehmer und effizienter!

Auf den Punkt gebracht ist die jeweilige Beziehung zu Ihren SchülerInnen eine Vermittlerin zwischen der jeweiligen intrinsischen Motivation, also dem inneren Antrieb bzw. dem jeweiligen Engagement und der Art und Weise, wie sich ein/e SchülerIn mit den Inhalten eines Gegenstandes identifizieren kann.

Tipp

Die weiter oben im »Partizipation-Identifikation-Modell« angeführte aktive soziale Einbindung eines/einer SchülerIn fußt letztendlich auch darauf, wie viele gute Beziehungen dieser/diese SchülerIn zu ihren Lehrkräften aufbauen kann!

Identifikation mit der Schule

Im Kapitel Ursachen für Schulabbruch haben wir das »Partizipation-Identifikation-Modell« vorgestellt und darauf hingewiesen, dass SchülerInnen, die inner- und außerhalb des Unterrichts aktiv am Schulalltag teilnehmen, wahrscheinlich erfolgreicher in der Schule sein werden.

Dass SchülerInnen den Eindruck haben, ein – wesentlicher – Teil von ihrer Schule zu sein und sich mit ihrer Schule auch identifizieren, geschieht nicht von alleine.

Um SchülerInnen das Gefühl zu geben, Teil von etwas Größerem zu sein, und sie damit auch emotional an ihre Schule zu binden, braucht es vor allem eine gezielte und begeisterte Kommunikation nach innen und einen von allen getragenen und aktiv begleitenden permanenten Schulentwicklungsprozess. Schule ist Lernort und ist Lebensort, ein gemeinsam von PädagogInnen und SchülerInnen und Schulpartnern zu gestaltender Alltag.

SchülerInnen haben auch ein feines Sensorium dafür, ob LehrerInnen ihrerseits motiviert sind und sich als Teil der Schule fühlen. Nicht zuletzt spielt dabei auch wie weiter oben bereits erwähnt, die Beziehung, die Sie zu Ihren SchülerInnen aufbauen können, eine entscheidende Rolle, wie sehr sich diese mit ihrer Schule identifizieren können!

In seinem Blog²⁰ fragt sich ein Lehrer aus Deutschland zum Thema Identifikation:



Wenn meine Schule angegriffen wird, fühle ich mich dann auch angegriffen?

Wenn meine Schule gelobt wird, fühle ich mich dann auch gelobt?

Wenn wir ein Schullogo für Kleidungsstücke hätten, oder eine Anstecknadel, würde ich die dann tragen?

Präsentiere ich mich Eltern und Schülern gegenüber als Stellvertreter der Schule?

Wie würden Sie diese Fragen beantworten? Fühlen Sie sich als – wesentlicher – Teil Ihrer Schule?

20 <https://www.herr-rau.de/wordpress/2007/05/identifiziere-ich-mich-mit-meiner-schule.htm>

Förderung der Identifikation mit der Schule

Im Folgenden finden Sie eine kleine Auswahl an Aktionen, mit denen Sie eine professionelle Verbindung zu Ihrer Schule herstellen können:

Vielleicht fallen Ihnen auch noch weitere Aspekte ein, die das Zugehörigkeitsgefühl und die Identifikation der SchülerInnen fördern und das Schulklima im Gesamten. Seien Sie jedenfalls kreativ und vergessen Sie nicht auf den Humor – er bringt Lebendigkeit und Leichtigkeit in den Alltag!

Schulfeste

Beziehen Sie bereits in die Planung möglichst viele SchülerInnen und VertreterInnen aus der Elternschaft ein und feiern Sie dann das Fest gemeinsam. So wird das Schulfest ein Fest für alle!

Klassen- und jahrgangsübergreifende Aktivitäten

Gerade die Projektarbeit eignet sich besonders gut dazu, SchülerInnen unterschiedlichen Alters miteinander in Kontakt zu bringen.

Exkursionen mit und ohne Elternbeteiligung

Gemeinsame Lernerfahrungen, die außerhalb des Schulgebäudes gemacht werden, sind eine gute Gelegenheit, um mit Eltern abseits der täglichen Schulroutine in Kontakt zu kommen.

Peer- und Mentoring-Programme

Voneinander und miteinander Lernen – dabei wird nicht nur kognitiv gearbeitet, hier gibt es auch auf der sozialen Ebene ein Miteinander, das die Bindung an die Schule unterstützen kann.

Teilnahme an innovativen Programmen

Schulen, die sich an innovativen Programmen wie z.B. Erasmus+ beteiligen, erweitern ihren Erfahrungsschatz und bekommen in vielen Fällen eine Außenperspektive dazu, die es ermöglicht, das eigene Besondere an der Schule zu erkennen.

Vernetzungsaktivitäten mit regionalen Wirtschaftsbetrieben

Laden Sie VertreterInnen aus regionalen Betrieben zu besonderen Anlässen ein und zeigen Sie, dass Ihre Schule die SchülerInnen auf das (berufliche) Leben vorbereitet.

4.3 Leistungsorientierung und Fehlerkultur

In den letzten Jahren hat sich die Pädagogik von der Defizit- und Fehlerorientierung hin zur Stärkung der persönlichen Begabungen und Kompetenzen weiterentwickelt. Stärken- und Leistungsorientierung und eine positive Fehlerkultur stellen dabei keine gegensätzlichen Pole dar, sondern bedingen einander.

Schulen, die es schaffen, ihre SchülerInnen individuell zu fördern und zu fordern, sie zu individuellen Kompetenzzuwächsen anzuspornen, die die Jugendlichen ermutigen, interessierte, aber auch kritische Fragen zu stellen und Fehler als Gelegenheit zum Lernen zu betrachten, haben laut Studien nachweislich niedrigere Abbruchquoten. Eine Kultur zu etablieren, in der es als intelligent und verantwortungsvoll gilt, nachzufragen, wenn man etwas nicht verstanden hat, wirkt sich

demzufolge positiv auf die Motivation der SchülerInnen aus. Umgekehrt wirkt es sich negativ auf die Motivation der SchülerInnen aus, wenn Fehler zu machen mit Unwissenheit, Dummheit oder Scheitern gleichgesetzt wird. Wer Angst hat, Fehler zu machen, entwickelt eher den Anspruch, alles perfekt machen zu müssen. Perfektionismus schafft leider zusätzlichen Druck und gilt allgemein als »Kreativitätskiller«. Laut M. Csikszentmihalyi²¹, dem Entdecker des Flow-Effektes ist Kreativität keine Einzelleistung eines Individuums, sondern ist das Ergebnis eines fruchtbaren Zusammenspiels von einer Person, einem förderlichen Umfeld und einer Domäne (dem Wissensbereich). Lernen als kreativer Entwicklungsprozess braucht also ein nährendes Umfeld.

Hier eine beispielhafte Aussage einer Schülerin, die nicht nachzufragen wagt:



Im Gymnasium war ja sehr viel Neues, die ganzen Fächer, die vielen Lehrer und so. Und als man uns das alles gesagt hat, war das so, wie wenn alles eh klar wäre. Also haben wir auch so getan, als wäre alles eh klar, und haben nicht nachgefragt. Ich habe dann auch später nicht viel nachgefragt, ich will ja nicht als dumm dastehen.

Ob man kognitiv neues Terrain erobert oder neue Verhaltensweisen ausprobiert – gerade beim Lernen geht es darum, sich auf Neues einzulassen und dabei Fehler machen zu dürfen. Jemand, der Angst hat, sein Gesicht zu verlieren, wenn er etwas falsch macht, wird sich nicht gerne in unsichere Bereiche wagen, sondern bleibt lieber dort, wo er weiß, dass er sich keine Blöße gibt. Lassen wir also das Fehlermachen zu und lassen wir beim Lernen auch Umwege und Irrwege gehen, um schließlich durch Erkunden und Probieren die richtigen Lösungswege zu entdecken.

Was fällt Ihnen auf?

$5 + 3 = 8$

$6 + 1 = 7$

$9 - 3 = 5$

$4 + 3 = 7$

$8 - 2 = 6$

Bitte sehen Sie sich folgende Tafel an und befolgen Sie die Anweisung:

Beantworten Sie die Frage »Was fällt Ihnen auf?« bevor Sie weiterlesen.

Wenn Ihnen als erste Antwort nun Folgendes in den Sinn gekommen ist, »9 weniger 3 ist nicht 5, das ist falsch«, dann antworten Sie so, wie es auch unsere TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung tun: Ihnen ist zuerst der Fehler aufgefallen! Genauso gut hätte Ihnen als erstes aber auch auffallen können: Vier Rechnungen auf diesem Plakat sind richtig! Das heißt der überwiegende Teil der Rechnungsergebnisse, die auf diesem Plakat stehen, ist richtig!

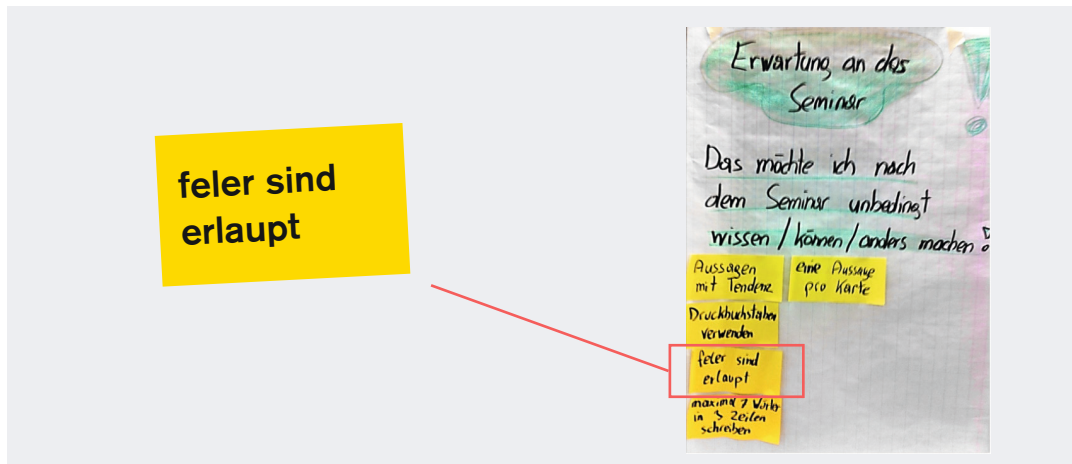
Abbildung 28: Reflexion zum Thema Fehlerkultur und Evaluieren

Wir sind gewohnt, vor allem auf Fehler zu achten und diesen Fehlern weit mehr Beachtung zu schenken. Die Positive Psychologie rät aber dazu, diejenigen Elemente und Haltungen im schulischen Unterricht zu bestärken (oder einzuführen), die von der »alten Defizitorientierung« abrücken, und jene didaktischen Instrumente und Haltungen zu stärken, die evidenzbasiert das Leistungspotenzial und die Kreativität von Menschen fördern.

21 Csikszentmihalyi 1997, S. 3ff

🔑 Tipp aus der Erwachsenenbildung

Im Training setzen wir gerne folgende Moderationskarte ein:



Ziel ist nicht, die Rechtschreibregeln auf den Kopf zu stellen, sondern Personen, die sich beim Schreiben unsicher fühlen, gleichermaßen in die Übungen einzubinden. Unsere Erfahrung ist, dass die Beteiligung insgesamt höher ist und eine entspanntere Atmosphäre entsteht. Wenn Rechtschreibfehler passieren, werden sie von der Gruppe mit einem Augenzwinkern bewertet und korrigiert.

Kommen wir zum Leistungsgedanken, der in der heutigen Zeit ein kontroverses Thema darstellt. Unbestritten scheint, dass unser privater und beruflicher Erfolg im Leben mit unseren Leistungen unmittelbar zusammenhängt. Ungewürdigte Leistung wiederum steht im Verdacht, Burnout mit zu verursachen. Generell scheinen sich immer mehr Menschen immer weniger damit begnügen zu können, wenn ihr Wert als Person rein an ihren Leistungen gemessen wird.

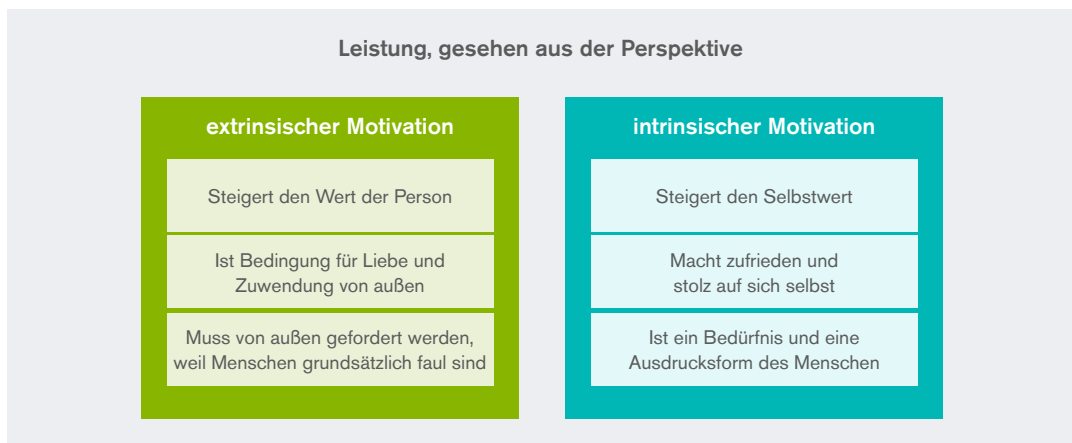


Abbildung 29: Extrinsische und intrinsische Motivation

Die rechte Spalte veranschaulicht, dass eine neue Leistungskultur das Potenzial zu einem starken motivationalen Faktor in sich trägt. Schulen oder Betriebe, in denen es gelungen ist, die oben beschriebene Grundhaltung



»Ich leiste, weil dies der Ausdruck meines produktiven Selbst ist.«

zu etablieren, sind erfolgreicher als andere, auch wenn sie mitunter schwierigere äußere Einflussfaktoren zu bewältigen hatten.²² Aus der Sicht der neueren, konstruktivistischen Lerntheorien ist Schulerfolg das Ergebnis des Zusammenspiels unterschiedlicher Faktoren und umfasst dabei nicht nur die Lern- und Leistungsentwicklung, sondern auch die affektiv-motivationale und persönlichkeitsbezogene Entwicklung der Lernenden.²³

Positive Zuschreibungen und hohe Leistungserwartungen seitens der Lehrenden stellen wichtige Faktoren da, die gerade nicht so leistungsstarke SchülerInnen dringend brauchen, um Erfolge beim Lernen zu verbuchen und die Bildungsmotivation aufrechtzuerhalten.

Wenn Schule eine solide Basis für motivierte SchülerInnen und LehrerInnen schaffen möchte, gilt es also, beide Aspekte – eine konstruktive Fehlerkultur und Leistungsorientierung – gleichermaßen zu leben.

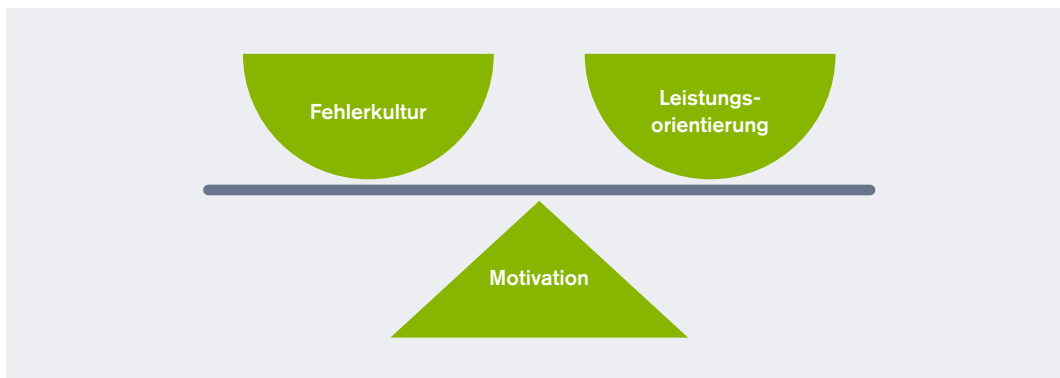


Abbildung 30: Balance zwischen Fehlerkultur und Leistungsorientierung

Erweiterung unseres Leistungsverständnisses

Sehen wir uns den Begriff »Leistung« näher an, stellen wir fest, dass er ein Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen darstellt, von denen im schulischen Kontext vor allem die fachlich-inhaltlichen Kompetenzen unterrichtet und bewertet werden.

Der Leistungsbegriff umfasst jedoch auch methodisch-strategische, sozial-kommunikative und persönliche Kompetenzen, die im Sinne ganzheitlichen Lernens ebenso wichtig für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie deren Vorbereitung auf ihre berufliche Laufbahn sind.

Wenn dieser erweiterte Leistungsbegriff zur Beobachtung und Abbildung von Lernerfolgen herangezogen wird, kann es gelingen, die Lernerfolge unserer SchülerInnen ganzheitlicher zu betrachten und damit den heterogenen Klassenzusammensetzungen eher gerecht zu werden.

22 Maldoom, R. im Film *Rhythm is it* (2004)

23 Lipowsky 2015, S. 76

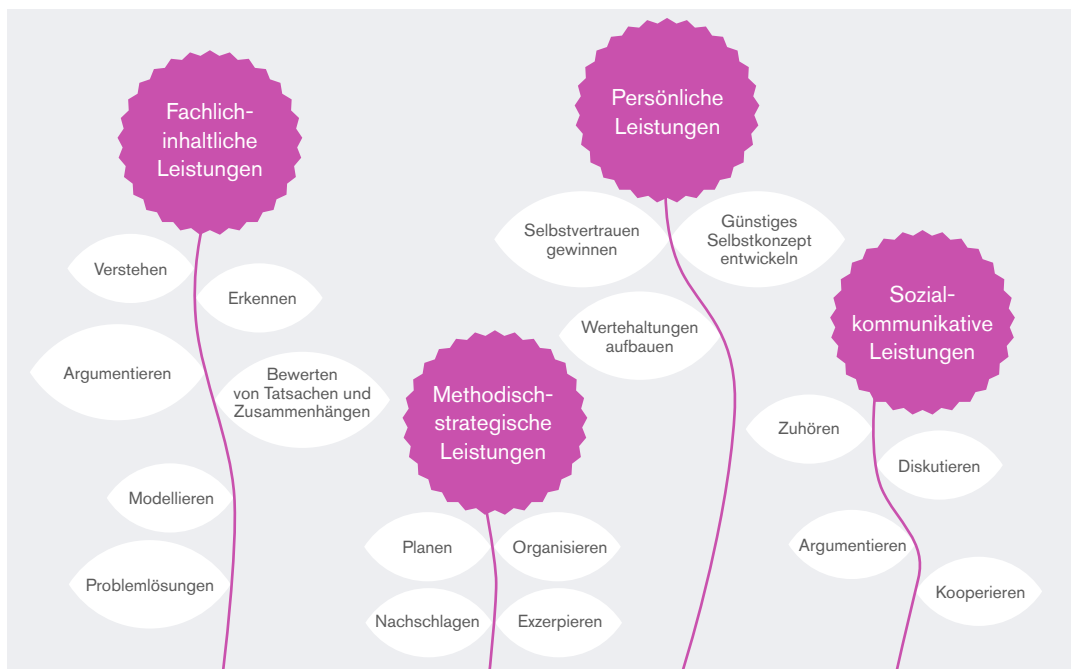


Abbildung 31: Erweitertes Leistungsverständnis nach Fröhlich u. a. 2006, S. 4

Differenzierter Blick auf individuelle Leistungen

Die Wertschätzung der Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit verlangt einen differenzierenden Blick als Grundhaltung gegenüber den SchülerInnen.²⁴ Folgende Ansätze können dabei helfen, diesen differenzierenden Blick zu schärfen:

Differenzierter Blick auf individuelle Leistungen



Anerkennung der Vielfalt der Lernzugänge (und -umwege)

Ausrichtung des Fokus auf die Bildungsbiografie des Schülers oder der Schülerin in seiner / ihrer Lebenswelt (Orientierung am Subjekt)

Setzen von hohen Anforderungen, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, bei einem gleichzeitigen Angebot von »dichten« Unterstützungssystemen

Ausrichtung des Fokus auf Gelingensbedingungen bei gleichzeitiger Würdigung von benachteiligenden Strukturen

24 https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/3.Lernstandsdiagnose_und_Heterogenit%C3%A4t.pdf (April 2017)

Erweiterung des Bewertungsrepertoires

Eine prozessorientierte Bewertung von Lernfortschritten zur Förderung der Individualisierung erweist sich als wesentlicher Vorteil dieser Herangehensweise, sodass die SchülerInnen lernen, selbst Verantwortung für ihre Lernfortschritte zu übernehmen, und ihre Selbstkompetenz steigern.

Eine förderliche Leistungsbewertung geht von fünf Kernideen aus²⁵:

Förderliche Leistungsbewertung

Sie ist formativ, findet also nicht jeweils am Ende einer Lerneinheit statt, sondern begleitet und steuert den Lernprozess selbst.

Sie ist anerkennend und ermutigend, also stärken-, und nicht defizitorientiert.

Sie ist kompetenzorientiert, überprüft also vor allem das Können, nicht nur das Wissen.

Sie bezieht die Selbsteinschätzung der SchülerInnen ein, um diese bei der Entwicklung ihrer Selbstkompetenz und Eigenverantwortung zu unterstützen.

Sie wendet unterschiedliche Methoden und Instrumente an, um ein ganzheitlicheres Bild zu erhalten.



Um eine prozessorientierte Leistungsbewertung kompetent initiieren und begleiten zu können, bedarf es also eines passenden Methodenrepertoires. Das sind zum Beispiel formative Lernkontrollen, Lernberichte, SchülerInnen-Selbstbewertung, Portfolioarbeit, Lerntagebücher und Ähnliches.

25 Stern 2010, S. 11

Literaturhinweise

Stern, T. (2010): Förderliche Leistungsbewertung; ÖZEPS im Auftrag des BMB. Download als PDF: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf?5te7ry

Winter, F. (2004): Eine Reform der Leistungsbewertung ist überfällig. In: Ders., Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen; Baltmannsweiler

Winter, F. (1996): Weg von den Noten – was dann? Über einen anderen Umgang mit Leistungsheterogenität. In: L. Huber / A. Wenzel (Hg.), »Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden«

Interessante Anregungen finden wir auch bei unseren Nachbarn: <https://www.isb.bayern.de/download/1477/leistungsbeurteilung.pdf>

4.4 Stärkung der SchülerInnen-Persönlichkeit

An dieser Stelle möchten wir explizit auf die Publikation Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht²⁶ verweisen, die einen kompakten Überblick zu diesem Thema bietet. In diesem Zusammenhang wollen wir nur auf folgendes Spannungsverhältnis näher eingehen, das das derzeitige Schulsystem mit sich bringt:

Wie halten Sie die Balance zwischen Fördern und Fordern?

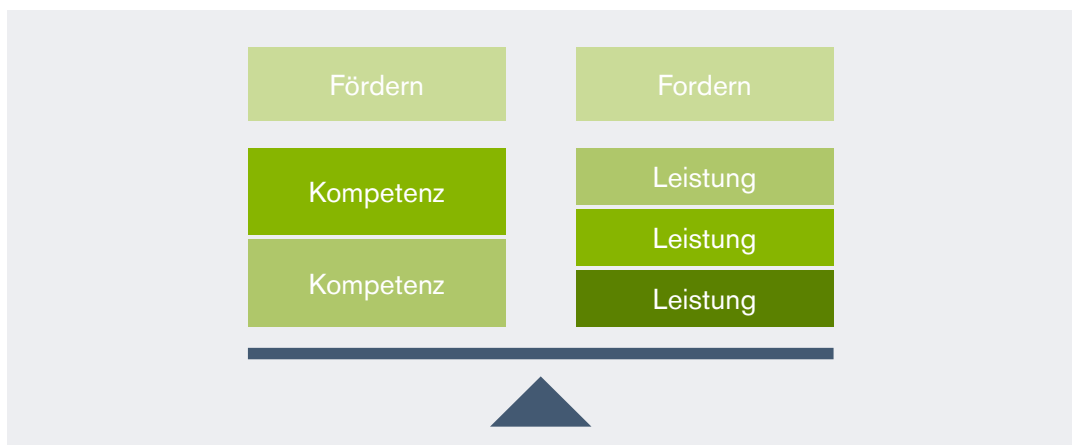


Abbildung 32: Grafik von Klaus Linde-Leimer

26 https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/persoenehchkeitsstaerkung_16250.pdf?5h6wdc (April 2017)

Was können Sie tun, dass sich Ihre SchülerInnen in der Schule als kompetent erleben und sich auch in der Lage fühlen, die von ihnen geforderte Leistung auch tatsächlich zu erbringen? Mögliche Antworten darauf gibt die Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung.

Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung der SchülerInnen

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.

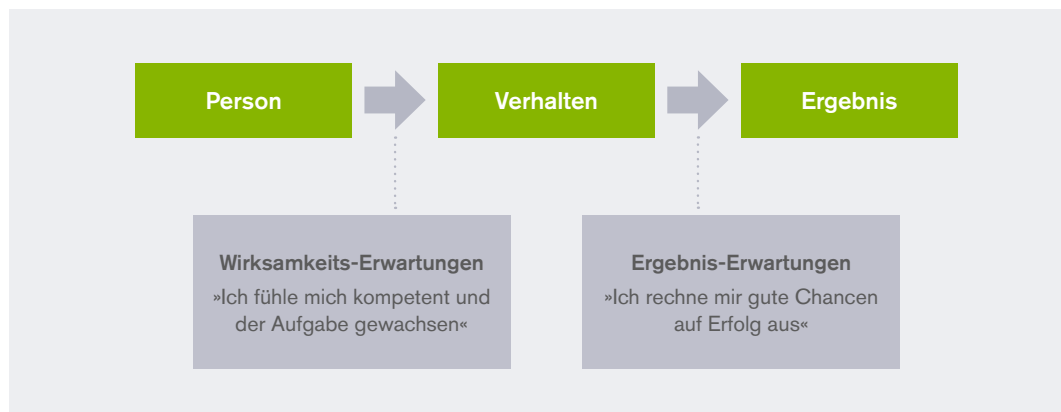


Abbildung 33: Selbstwirksamkeit

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 SchülerInnen 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.

Selbstwirksamkeitsfördernde Maßnahmen aus LehrerInnenperspektive

In Anlehnung an die Selbstevaluation für LehrerInnen von Markus Prandini²⁷ finden Sie im Folgenden eine Aufstellung von Selbstwirksamkeitserwartung-stärkenden Aktionen im Unterricht.

Ich fördere die Selbstbestimmung der SchülerInnen, indem ich ihrem Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit angemessen Rechnung trage.

Ich gebe meinen SchülerInnen in angemessener Form Gelegenheiten zur Mitbestimmung.

Ich trage durch die Gestaltung herausfordernder Lernumgebungen zur Überzeugung der SchülerInnen bei, die schulischen, beruflichen und privaten Anforderungen durch eigene Kompetenzen bewältigen zu können.

Ich habe hohe Erwartungen an das Fähigkeits- und Kompetenzpotential meiner SchülerInnen und mache ihnen gegenüber meine Erwartungen transparent.

Ich unterstütze die SchülerInnen darin, ihr Lernen zu planen und an realistischen kurz- und langfristigen Zielen zu orientieren.

Ich unterstütze die SchülerInnen darin, für ihr Lernen geeignete, situationsgerechte Lern- und Arbeitsstrategien einzusetzen.

Ich unterstütze die SchülerInnen darin, ihr Lernen auszuwerten und aus den gemachten Lernerfahrungen Konsequenzen für zukünftiges Lernen abzuleiten.

Ich hebe die individuellen Lernfortschritte der SchülerInnen 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 SchülerInnen.

Ich unterstütze die SchülerInnen bei Lernschwierigkeiten und zeige ihnen Möglichkeiten zur Verbesserung des eigenen Lernens auf.

Ich achte darauf, dass die SchülerInnen von Modeling-Effekten selbstwirksamen Verhaltens profitieren können.

Ich trage zur Stärkung der Willenskraft und des »inneren Kontrollgefühls« der SchülerInnen bei, indem ich sie in angemessener und vertretbarer Weise mit belastenden Anforderungssituationen konfrontiere.

27 Prandini 2001, S. 240

5 Präventive Maßnahmen – so gewinnen Sie Ihre SchülerInnen für die Schule

Die Ursachen eines frühzeitigen Schulabbruchs sind vielfältig. Im Sinne der Prävention können Schulen viel tun, um Entwicklungen, die später zu Schulabbruch führen könnten, zu vermeiden. Vor allem geht es darum, SchülerInnen, die länger andauernde negative Erfahrungen mit Lernen und schulischen Leistungsanforderungen und/oder (Selbst-)Motivation sowie psychosoziale Probleme zu bewältigen haben, Unterstützung und konkrete Hilfestellung zu geben. Fehlende bzw. dysfunktionale familiäre und psychosoziale Unterstützungsstrukturen spielen eine wichtige Rolle beim Phänomen Schulabbruch.

Das Kapitel ist nach Einflussbereichen strukturiert – der erste Abschnitt zur Unterrichtsebene richtet sich an LehrerInnen, der zweite Abschnitt ist an die Schulleitung adressiert.

5.1 Das können Sie als LehrerIn im Bereich Prävention tun

In diesem Kapitel finden Sie wichtige Anregungen und Ansatzpunkte, wie Sie präventiv dazu beitragen können, dass möglichst viele SchülerInnen Ihre Schule erfolgreich abschließen.

Lehrende	Unterrichtsgestaltung (5.1.1)
	Qualität des Lehrens und schulischen Lernens (5.1.2)
	Individualisierung des Unterrichts (5.1.3)
	Klassenmanagement (5.1.4)
	Förderung der Leistungsbereitschaft innerhalb der Klassengemeinschaft (5.1.5)
	Feedbackkultur (5.1.6)
	Elternarbeit (5.1.7)

5.1.1 Unterrichtsgestaltung

Reflexion zur Unterrichtsgestaltung

Wir wollen Sie zum Einstieg ins Thema einladen, sich gemeinsam mit uns einige Fragen zu stellen, mit denen wir im Thema mehr in die Tiefe gehen wollen.

Was macht die Qualität Ihres Unterrichts aus?

- Wie gut Sie sich auf die Stunde vorbereitet haben?
- Welche Unterrichtsmaterialien Sie verwenden?
- Welche Methoden Sie zur Vermittlung der Inhalte ausgewählt haben?

- In welcher Tagesverfassung Sie sind?
- In welcher Verfassung die Klasse ist?
- Ob der Klassenraum gute Lernbedingungen ermöglicht?
- Ob die SchülerInnen den Stoff interessant und sinnvoll finden?
- Ob Sie selbst den Stoff interessant und sinnvoll finden?
- ...

Wie messen Sie persönlich die Qualität Ihres Unterrichts?

- An der Aufmerksamkeit der SchülerInnen?
- An der Beteiligung der SchülerInnen?
- An Rückmeldungen Ihrer SchülerInnen?
- An Ihrer Zufriedenheit mit der Stunde?
- An den Hausübungen/den Ergebnissen der Wiederholung in der nächsten Stunde, der nächsten Schularbeit, des nächsten Tests oder der nächsten Prüfungen?
- Wie sehr Ihre SchülerInnen motiviert sind, das Thema zu vertiefen?
- Daran, ob Sie das Gefühl hatten, dass die SchülerInnen Sie mögen?

Vergleichen Sie die Stunde mit anderen Stunden, die Sie gehalten haben?

Vergleichen Sie Ihren Unterricht mit dem Ihrer KollegInnen?

Welche Qualitätskriterien wenden Sie für sich selbst an?

Welche Qualitätskriterien wenden Sie bei anderen Lehrpersonen an, zum Beispiel in einer Weiterbildung?

Vermutlich ist qualitativvoller Unterricht eine Mischung aus den oben erwähnten Punkten und wird von Bedingungen beeinflusst werden, die nicht alle in der Hand der Lehrpersonen liegen.

Wie kann Schule möglichst gute Bedingungen für guten Unterricht schaffen?

5.1.2 Qualität des Lehrens und schulischen Lernens

Sie als Lehrende sind mit Ihrer Ausbildung und Erfahrung die ExpertInnen für Lehren und Lernen. Wir wissen heute, wie wichtig qualitativ hochwertiger Unterricht in unserer Gesellschaft ist, wo Information jederzeit und überall abrufbar scheint. Gefordert ist nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch -transfer, Lehrende sollen zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen auch soziale und persönliche Kompetenzen vermitteln.

Die Forschungsergebnisse von Michaela Brohm²⁸ zeigen, wie das Thema qualitativvolles Lehren und Lernen um neue Erkenntnisse aus der Positiven Psychologie erweitert werden kann. Sie setzt die Qualität des Unterrichts und die Motivation der SchülerInnen in kausalen Zusammenhang und beschreibt, wie man das PERMA Modell²⁹ der Positiven Psychologie von Martin Seligman (Positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn/Bedeutung, und Wirksamkeit) im Unterricht umsetzen kann.

28 Vgl. Brohm 2015, S. 16

29 Vgl. Seligman 2012

An dieser Stelle werden diese fünf Elemente mit den fünf Grundbedürfnissen nach William Glasser³⁰ (Sicherheit, Zugehörigkeit, Freiheit, Einfluss und Spaß) zusammengeführt, die einen wichtigen Bestandteil des »Stop Dropout-Beratungsprofils« bilden. Das Beratungsprofil kommt bei jenen SchülerInnen zum Einsatz, die Unterstützung brauchen, um die Schule oder Ausbildung erfolgreich abschließen zu können.

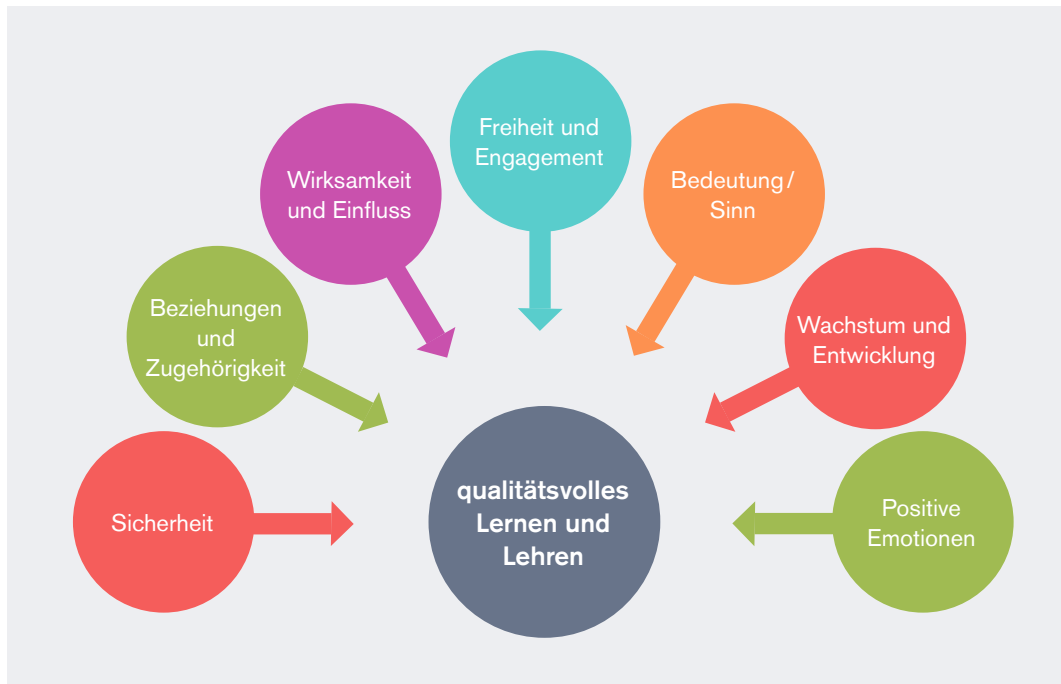


Abbildung 34: Grundelemente qualitätsvollen Lernens und Lehrens

Sicherheit

Lernen bedeutet auch, sich immer wieder aus der Sicherheitszone hinauszuwagen, zu forschen, Risiken einzugehen, sich zu exponieren, zu experimentieren. Um den SchülerInnen dafür optimale Bedingungen zu schaffen, ist es wichtig, in der Klasse eine Kultur zu etablieren, in der suchendes Probieren, Erkunden unterschiedlicher Perspektiven und Fehlermachen zum Lernen dazugehören und in der zwar fallweise die Strategie, aber nie die Person selbst infrage gestellt wird.

30 Vgl. Glasser 1999, S. 25 ff

Beziehungen und Zugehörigkeit

Menschen investieren viel, damit sie zu einer Gruppe dazugehören und Gemeinsamkeit empfinden. Die Qualität der Beziehungen zwischen den Heranwachsenden sowie zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wirkt ganz wesentlich auf die Lernmotivation ein und stellt einen wichtigen Resilienzfaktor zum Aufbau psychischer Widerstandsfähigkeit dar.

Wirksamkeit und Einfluss

Viele »Störaktionen« im Unterricht entstehen aus dem Unvermögen einzelner SchülerInnen, sich auf eine stärkende und positive Art zu beteiligen und sich selbst einzubringen. Deshalb ist es wichtig, Räume zu schaffen, in denen sich die unterschiedlichen Persönlichkeiten in einer Klasse individuell gesehen fühlen und einbringen können, zum Beispiel durch unterschiedliche Lernsettings. Bei störendem Verhalten einzelner SchülerInnen kann man gemeinsam mit diesen versuchen, herauszufinden, mit welchem Verhalten sie positive Aufmerksamkeit bekommen könnten. Das Gefühl von Wirksamkeit und Einfluss kann durch Anerkennung, Loben von Teilerfolgen und gemeinsame Zielvereinbarungen enorm gestärkt werden.

Freiheit und Engagement

Jugendliche brauchen Freiheit, um für sich selbst Verantwortung übernehmen zu können. Entscheidungen zu treffen bedeutet auch, die Konsequenzen zu tragen. Wenn jemand anderer entschieden hat – wer trägt dann die Konsequenzen? Deshalb ist es wichtig, dass SchülerInnen – ihrem Alter entsprechend – zugetraut und zugemutet wird, eine Wahl zu treffen und dafür Verantwortung zu übernehmen. Auf diese Art lernen die jungen Menschen, ihre Fähigkeiten sowie ihre Grenzen selbst einzuschätzen und zu erweitern. Um junge Menschen auf dem Weg in ihre Freiheit und somit in ihre Mündigkeit begleiten zu können, braucht es ein Umfeld, in dem Irren und einmal eine falsche Entscheidung zu treffen als Teil des Lern- und Entwicklungsprozesses gesehen werden. In diesem Zusammenhang verweisen wir auf das Kapitel 4.3 – Leistungsorientierung und Fehlerkultur.

Beispiele für Bereiche, in denen SchülerInnen ihre Fähigkeiten zur Freiheit, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit trainieren können:

Freiheit, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit trainieren



Die SchülerInnen können Themen und Inhalte, die sie vertiefen wollen, selbst wählen.

Die SchülerInnen dürfen beim Lernen eigene Prioritäten setzen.

Beobachtung des individuellen Biorhythmus beim Zeitmanagement; die SchülerInnen können möglichst in ihrem eigenen Rhythmus und Tempo lernen.

Die SchülerInnen werden angeregt, sich selbst Ziele zu stecken, und erhalten Angebote, diese zu reflektieren.

Die SchülerInnen werden durch Feedbackgespräche darin gestärkt, sich selbst und ihre Fähigkeiten einzuschätzen.

Es gibt Gesprächsangebote, in denen SchülerInnen eigene Entscheidungen diskutieren und abwägen können.

Die Partizipation der SchülerInnen wird durch entsprechende Lernsettings gefördert!

Aus einer freien Entscheidung resultiert Engagement, das von innerer Motivation getragen und genährt ist. Dieses Engagement wiederum fördert den Flow-Zustand, jenen Zustand, in dem man sich mit seiner ganzen Persönlichkeit und Konzentration in eine Aktivität vertiefen kann.

Bedeutung/Sinn

Bei allem, was anstrengend ist, sollen auch der Nutzen und der Sinn erkennbar sein. Lernen und schulisches Engagement sind anstrengend, deshalb ist es wichtig, den Vorteil aus der Anstrengung transparent zu machen. Das Erreichen einer guten Bewertung/Note als Rückmeldung ist kurzfristig erfreulich, bedeutungs- bzw. sinnstiftend wirken aber insbesondere das Verbinden des Einsatzes mit identifikationsfördernden Elementen, mit persönlichen Zielen der SchülerInnen oder mit von den SchülerInnen als positiv besetzten Werten. Transparente und nachvollziehbare Lernziele ermöglichen zum einen eine Erfolgsevaluation jenseits von Noten und zum anderen fühlen sich die SchülerInnen 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.

Wachstum und Entwicklung

Die Schulzeit fällt in ein Alter, in dem die Kinder und Jugendlichen wachsen und sich entwickeln. Deshalb sind sie grundsätzlich hungrig nach kognitiven und sozialen Anregungen. In unserer Informationsgesellschaft herrscht ein gewisser Sättigungsgrad vor, der durch die Reizüberflutung und die Unmöglichkeit einer Umsetzung der daraus entstehenden emotionalen und körperlichen Impulse noch verstärkt wird.

Um die Lust, Neues zu entdecken und aufzunehmen und um das Bedürfnis nach Wachstum wieder anzuregen, ist es deshalb wichtig, Lernangebote zu machen, die den gesamten Zyklus: Entdecken – Aufgreifen/Interesse – Erfassen (Analysieren) – Verdauen (Verbindungen herstellen und Integrieren) – Umsetzen (entsprechend handeln) einbeziehen und abschließen.

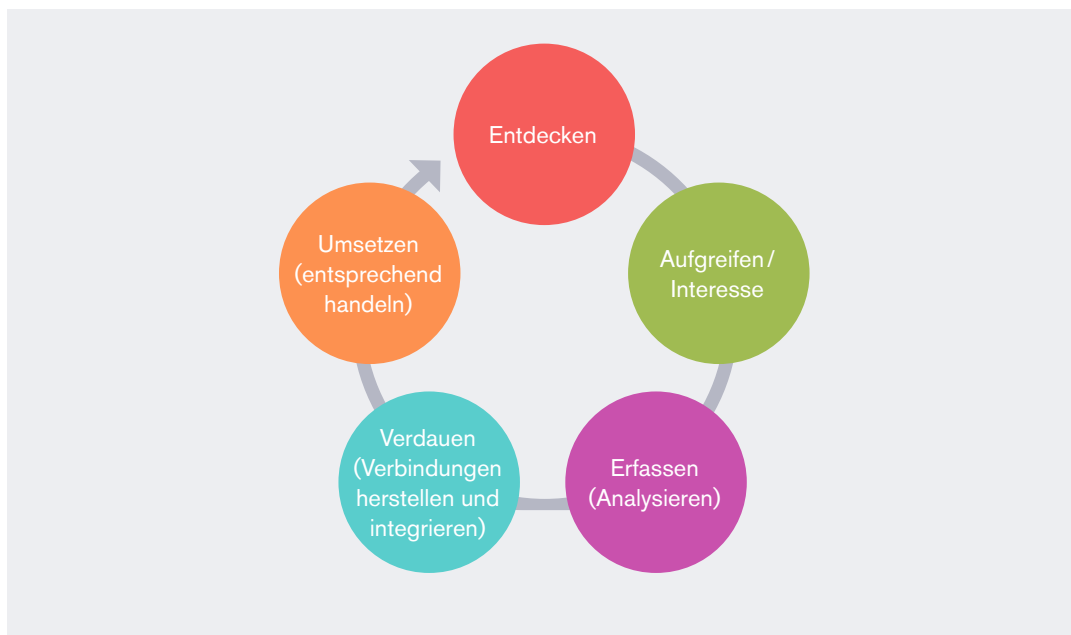


Abbildung 35: Zyklus Lernen

Um dem meist heterogenen Klassengefüge gerecht zu werden, müssen auch die Lernangebote vielfältig sein, um alle Lerntypen anzusprechen. Mehr dazu finden Sie weiter unten in diesem Kapitel.

Positive Emotionen

Unsere Emotionen bestimmen, worauf wir uns einlassen und worauf nicht. Deshalb sind positive Emotionen für Lernprozesse so wichtig. Positive Emotionen im Schulkontext entstehen unter anderem durch ein Gefühl der Zugehörigkeit, eine hohe Identifikation durch Übereinstimmung mit den eigenen Werten, positive Zukunftsperspektiven, Einbeziehung der gesamten Persönlichkeit (Denken–Fühlen–Wollen) und Befriedigung des Bedürfnisses nach Wachstum. Durch negative Emotionen wie Angst oder Überforderung werden Stresshormone ausgeschüttet, die die Denk- und Merkfähigkeit hemmen.³¹

Positive Emotionen im Unterricht können auch durch die Auswahl der Lernmaterialien, durch wertschätzendes und aufmunterndes Verhalten, durch ein Klassenklima, das Wohlfühlen fördert, durch Humor und Lachen sowie durch Würdigen und Loben von Leistungen gefördert werden.

5.1.3 Individualisierung des Unterrichts

Individualisierungsfördernde Lernkultur

Eine Lernkultur, in der alle beteiligten Personen von der vorhandenen Vielfalt der Persönlichkeiten und der Diversität ihrer individuellen Lebensumfelder profitieren können, steht laut Felix Winter³² auf vier Säulen. Das Ziel ist, jungen Menschen Lernerfahrungen zu ermöglichen, mit denen sie weiterhin ihre Bildungsprozesse selbst steuern und kontrollieren können und sie zu zielbewusstem lebenslangem Lernen zu befähigen.

³¹ Vgl. Brohm 2015

³² Vgl. Winter 2011, S. 6ff

Die vier Säulen bzw. Prinzipien dieser individualisierenden Lernkultur sind:

Ausgeprägte Selbständigkeit der Lernenden

- Selbstbeteiligung und Eigenverantwortung des Handelns der Lernenden ermöglichen
- Ziel: Junge Menschen lernen, ihre Bildungsprozesse selbst zu steuern und zu kontrollieren

Starke Prozessorientierung

- Der Fokus wird weg von den Resultaten hin zu den Lernprozessen selbst gelegt. Ein wichtiger Schritt dazu ist der Erwerb von Methodenkompetenzen.
- Ziele: Aktive Beteiligung der SchülerInnen an der Beobachtung, Kontrolle, Reflexion und Bewertung der Lernhandlungen.

Verstärkte Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben

- Schaffung von authentischen und lebensnahen Lernsituationen mit vielfältigen Kontexten, bei denen SchülerInnen ihre eigenen Erfahrungen sammeln und auswerten.
- Ziele: Ganzheitliches und erfahrungsbezogenes Lernen in von der Idee bis zum Endprodukt vollzogenen Prozessen.

Demokratisierung der Lernorganisation

- Aktive Beteiligung der SchülerInnen von der Planung bis zur Auswertung der Lernprozesse. LehrerInnen treten in ihrer Rolle als VermittlerInnen und BeurteilerInnen des Wissens zurück und werden zu BeraterInnen, BegleiterInnen und DialogpartnerInnen.
- Ziele: Soziales Lernen, Kooperation und Teamfähigkeit sowie Demokratiefähigkeit.

Unterstützung der SchülerInnen im Aufbau effizienter Lerntechniken

Meist wird davon ausgegangen, dass SchülerInnen ausreichend Lerntechniken über die Jahre hinweg aufgebaut haben. Dem widersprechen allerdings die Ergebnisse des Stop Dropout Fragebogens, laut denen über zehn Prozent von knapp 2000 befragten SchülerInnen überhaupt nicht oder eher nicht mit ihrer Lernweise zufrieden und über 25 % nur teilweise zufrieden sind. Knapp einem Drittel gelingt es nach eigenen Angaben überhaupt nicht, eher nicht oder nur teilweise, sich das Lernen für die Schularbeiten (Tests, Prüfungen usw.) richtig einzuteilen. Lerntechniken und Zeitmanagement sind also Themen, die übergreifend in den Unterricht gehören, da sie die Basis für jeden schulischen Erfolg bilden.

Selbsttest Lerntyp: <http://lertipp.stangl-taller.at/28/default.shtml>

Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse und Lerntypen

Lernen ist immer ein ständig fortschreitender Prozess, bei dem zunächst Erfahrungen gesammelt und diese dann verarbeitet werden. Laut David A. Kolb³³, dem Erfinder des Lernstilentars durchläuft der gesamte Lernprozess einen Zyklus von vier Phasen:

In Phase eins werden konkrete Erfahrungen gemacht. Wichtig ist dabei, dass der Lernende für Neues offen ist und die neuen Erfahrungen zunächst einmal ohne Vorurteile betrachtet. In Phase zwei erfolgt dann das genauere, reflektierende Beobachten. Der Lerngegenstand wird von verschiedenen Seiten betrachtet. Dies führt schließlich in Phase drei zu einem Erklärungsansatz, einer Regel oder einer Theorie. Das Problem beziehungsweise der Lernstoff wird fassbar, nimmt Gestalt an. Diese Theorie, dieser Erklärungsansatz wird dann schließlich in der Praxis auf seine Tauglichkeit hin getestet und erprobt (Phase vier). Aus diesen Ergebnissen entstehen neue Erkenntnisse und Erfahrungen und der Regelkreis beginnt von vorne.

33 <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/LernstileKolb.shtml> (März 2017)

Menschen kombinieren diese vier Phasen auf unterschiedliche Weise miteinander. In der Art, wie diese vier Phasen miteinander kombiniert werden, zeigt sich der individuelle Lernstil. David Kolb, der im deutschsprachigen Raum am bekanntesten ist, unterscheidet zum Beispiel den betrachtenden, den theoriegeleiteten, den abstrahierenden und den praxisorientierten Lernstil.

Menschen, die einen vorwiegend betrachtenden Lernstil haben, brauchen erlebnisorientierte Lernsettings, die ihnen ermöglichen, Neues zu entdecken, zu beobachten und zu erleben. Theoriegeleitete Lernende bevorzugen Fakten, die sie zu induktiven Schlussfolgerungen inspirieren. Der abstrahierende Lernstil benötigt Experimente und Versuchsanordnungen, um Lernerfahrungen zu sammeln. Praxisorientierte Lernende brauchen Lernsettings, in denen sie Gelegenheit haben, durch Versuch und Irrtum zu lernen.

Weit verbreitet ist ebenfalls die typenorientierte Unterscheidung von Lernstilen nach Vester³⁴. Er unterscheidet vier Lerntypen aufgrund der von ihnen bevorzugten Lernaktivität in auditiv-, visuell-, haptisch- und intellektuell-orientierte Typen. Da in jeder Schulklasse alle oben genannten Lerntypen zu unterschiedlichen Anteilen vertreten sind, ist es wichtig, verschiedene Methoden und Lernsettings zur Vermittlung der Lerninhalte anzuwenden, um alle SchülerInnen gleichermaßen zu erreichen. Dazu bedarf es einer Lernkultur, die die Individuen darin ermächtigt, auf ihre Bedürfnisse zu achten und ihre Stärken zu aktivieren.

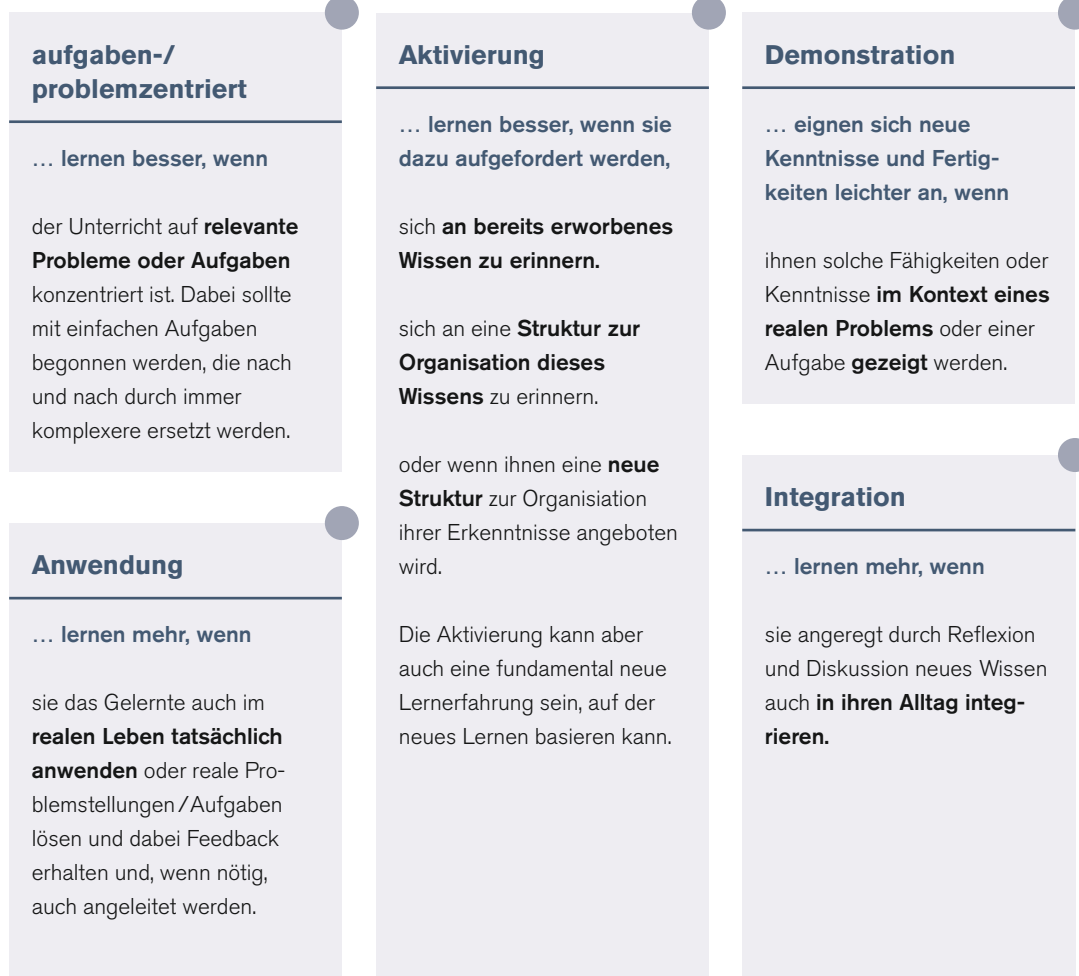
Abstimmung der Lehrmethoden mit Lernzielen

Als Lehrkraft können Sie Ihre SchülerInnen dabei unterstützen, indem Sie versuchen, mit Ihrem Unterricht so nah wie möglich an deren Lebenswelt zu sein. Der Amerikaner David Merrill hat viele Studien, die sich mit dem Thema »Unterrichten« beschäftigen, dahingehend untersucht, in welchen Fällen die unterschiedlichen AutorInnen zu denselben Aussagen gelangt sind. Diese Erkenntnisse hat er First Principles of Instruction³⁵ genannt.

34 Vester 1975, S. 201ff

35 Merrill 2002, S. 43–59

SchülerInnen ...



Machen Sie sich diese Prinzipien zu Nutze, um die Bildungsmotivation Ihrer SchülerInnen zu erhöhen!

5.1.4 Klassenmanagement

Neben der Qualität der Wissens- und Kompetenzen-Vermittlung ist das Klassenmanagement (auch Klassenführung genannt) ein mächtiger Einflussfaktor auf Schulabbruch, der im Gestaltungsbereich der Lehrpersonen liegt. Sie stellt sowohl die organisatorische als auch die atmosphärische Grundlage für alle kognitiven, sozialen und emotionalen Lernprozesse dar. In den Bereich der Klassenführung gehören die Gestaltung der Lernumgebung, das Management der Lernzeit sowie die Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse.

Gestaltung der Lernumgebung

Der Klassenraum soll einen schützenden und fördernden Rahmen für Lernerfahrungen bilden. Es gibt Routinen und sicherheitsgebende Rituale sowie transparente Regeln, die für alle gleichermaßen gelten und die auf demokratischer Basis beschlossen worden sind. Zur Gestaltung der Lernumgebung gehören aber auch die Art und Weise, wie mit Fehlern umgegangen wird, bis hin zur äußeren Gestaltung des Klassenraums. Ein weiterer zentraler Punkt ist der Umgang mit Störungen, der in gewisser Weise eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt.

Management der Lernzeit

Die optimale Nutzung von Unterrichtszeit durch eine gute Organisation und Strukturierung des Unterrichts fördert nicht nur die Qualität der Lernprozesse generell, sie wirkt sich auch positiv auf die Behaltensleistung der SchülerInnen aus.

Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse

Die Qualität der Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse bestimmt das erworbene Fachwissen und die neu gewonnenen Kompetenzen, ebenso wie auch die Lernmotivation der SchülerInnen.

Ein Standardwerk zum Thema Klassenführung stammt von Jacob S. Kounin³⁶. Seine Ausführungen sind nach wie vor hochinteressant, da sie auf Analysen von Unterrichtsvideos basieren und den präventiven Aspekt hervorheben. Allerdings hat sich unser Menschenbild in den letzten vierzig Jahren verändert und zum Beispiel das Wort »Disziplinierung« hat einen negativen Beigeschmack bekommen. Neuere pädagogische Ansätze sprechen in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit zur Selbstregulation als starkem Prädiktor für Schulerfolg. Sie setzt sich aus den Exekutivfunktionen Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis und Impulskontrolle sowie der Emotionsregulation zusammen³⁷. Die Fähigkeit zur Selbstregulation der Jugendlichen kann in der Klasse z. B. durch Achtsamkeitsübungen trainiert werden.

Merkmalsbereiche eines effektiven Klassenmanagements

1. **Absteckung des Lernrahmens**

Fähigkeit der Lehrenden, gemeinsam mit den SchülerInnen eine förderliche, bedürfnisorientierte und ungestörte Lernumgebung zu gestalten. Er/Sie nimmt Störungen ernst und kann auf diese adäquat eingehen. Einen ausführlichen Leitfaden zum Umgang mit Störungen bietet die **Themenzentrierte Interaktion (TZI)** von Ruth Cohn.³⁸

2. **Präsenz**

Fähigkeit der Lehrenden, über die Situation im Klassenzimmer stets informiert zu sein und sich für die Einhaltung der Regeln einzusetzen.

3. **Aktivierung**

Fähigkeit der Lehrenden, für einen flüssigen Unterrichtsverlauf zu sorgen und die Lernaktivitäten so zu gestalten, dass sie als abwechslungsreich und herausfordernd erlebt werden.

4. **Beziehungsgestaltung**

Fähigkeit der Lehrenden, sich auf die Gruppe als Ganzes einzustimmen; gleichzeitig aber auch die Fähigkeit, auf die einzelnen SchülerInnen individuell einzugehen und sie zu unterstützen. Der/Die LehrerIn ist für die SchülerInnen auch in seiner/ihrer Persönlichkeit spürbar und ist sich seiner/ihrer Vorbildrolle bewusst.

5. **Motivierung**

Fähigkeit der Lehrenden, die Lerninhalte für die SchülerInnen attraktiv aufzubereiten (durch Partizipation, Situieren u. Ä.) und sie durch Lob und das Setzen von erreichbaren und transparenten Teilzielen zu guten Leistungen anzuspornen.

36 Vgl. Wild/Möller (Hrsg) 2009, S. 138ff

37 Vgl. Lyons/DeLange 2016, Ostafin et al. 2015, Davis/Hayes 2011, Hölzel 2015 u. a.

38 Vgl. Linde/Linde-Leimer 2014, S. 70

6. Beobachtung und Steuerung der Klassenatmosphäre und der Gruppendynamik

Bereitschaft des Lehrenden, sich für die Qualität der sozialen Interaktionen in der Klasse mitverantwortlich zu fühlen und bei Bedarf (z. B. Mobbing oder andere Konflikte) regulierend einzuschreiten. Ziel ist ein Klassenklima, das gute Lehr- und Lernprozesse ermöglicht, die Entfaltung und den Schutz jedes/jeder Einzelnen gewährleistet und das soziale Lernen fördert.³⁹

Aktionen, die ein gutes Klassenklima fördern

Die Pädagogin Jenny Fox Eades beschreibt die wichtigsten Erkenntnisse und Handlungsanweisungen aus der Positiven Psychologie für Lehrende⁴⁰:

Helfen Sie den SchülerInnen, ihre positiven Erfahrungen zu bemerken.

Führen Sie Übungen durch, bei denen sich die SchülerInnen 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 SchülerInnen, in ihre »Stretch-Zone« zu gehen.

Diesen Best-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.

Der Klassenraum als Wohlfühlfaktor

Ein Punkt, der mit recht einfachen Mitteln eine große Wirkung zeigt, 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 ein-

39 Vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006, S. 1

40 Vgl. Fox Eades 2008, S. 98ff

bringen, 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. Auch den SchülerInnen macht es erfahrungsgemäß großen Spaß, ihren Klassenraum mitzugestalten. 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.

Das Klassenklima ist auch deshalb ein so wichtiger sozialer Einflussfaktor, weil gerade in der Zeit der Pubertät Gleichaltrige zu wichtigen Bezugspersonen werden und der Umgang miteinander die Beziehungsgestaltung im weiteren Berufsleben prägt. In der Klassengemeinschaft werden nicht nur soziale Kompetenzen erworben und geübt, sondern mitunter ersetzt sie auch eine fehlende familiäre Geborgenheit.

Lehrende können sowohl direkt auf das Klassenklima Einfluss nehmen, indem sie die oben beschriebenen Komponenten berücksichtigen, als auch indirekt über ihr eigenes beobachtbares Verhalten als Rollenvorbild. (Siehe auch dazu Kapitel 4.2)

Literaturhinweise

Kounin, J. (2006, dt. Erstausgabe 1976): Techniken der Klassenführung; Waxmann Verlag

Kiel, E. / Frey, A. / Weiß, S. (2013): Trainingsbuch Klassenführung; Klinkhardt UTB Verlag

Eichhorn, C. (2008): Classroom-Management; Klett Cotta Verlag

Nolting, H. (2012): Störungen in der Schulklasse; Beltz Verlag

5.1.5 Förderung der Leistungsbereitschaft innerhalb der Klassengemeinschaft

In den Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern von Erna Nairz-Wirth zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch findet man eine große Zahl an Ansatzpunkten, um eine gemeinschaftsorientierte Leistungskultur innerhalb der Klasse zu etablieren und aufrechtzuerhalten:

Vermittlung einer positiven Haltung

- Vermitteln Sie der Klasse eine positive Einstellung zur Schule und eine Wertschätzung für fachliche Leistung und weiterführende Ausbildung.
- Vermitteln Sie der Klasse hohe, aber realistische Erwartungen.
- Vermitteln Sie der Klasse, dass jeder einzelne Schüler hohe Leistungen erzielen kann und dass dies ein gemeinsames Ziel sein soll.
- Teilen Sie jedem Schüler und jeder Schülerin mit: »Du kannst es!«, »Du möchtest es!« und »Du gehörst hier dazu!« im Zusammenhang mit der Botschaft »Wir schaffen es gemeinsam!«
- Erklären Sie durch Beispiele, dass Vorurteile über Intelligenz, Begabung, Faulheit etc. Lernen und Erfolg behindern.

- Vermeiden Sie Maßnahmen, die eine Verfestigung von negativen Erwartungen begünstigen, z. B. die dauerhafte Einteilung von Schülern und Schülerinnen in Gruppen mit niedrigen Anforderungen (tracking).
- Arbeiten Sie im Kollegium zusammen, damit die Erwartungen konsistent sind und sowohl Unter- als auch Überforderung vermieden werden.
- Beziehen Sie, soweit dies möglich ist, Eltern in diese Erwartungssteuerung mit ein, vor allem wenn sie der Schule und den Lehrern distanziert oder vielleicht sogar ablehnend gegenüberstehen.

Setzen von Zielen und Beobachtung von Fortschritten

- Individualisieren Sie, um SchülerInnen emotional und sozial anzusprechen, d. h. wenden Sie sich den einzelnen Personen zu und erstellen Sie mit ihnen gemeinsam Pläne zur Entwicklungs- und Leistungssteigerung.
- Geben Sie allen SchülerInnen die Möglichkeit, ihre eigenen Leistungsfortschritte festzustellen.
- Lassen Sie die SchülerInnen allein und in Gruppen Ziele für Arbeitsaufträge setzen und lassen Sie diese nach der Durchführung durch Schüler bewerten. Motivieren Sie die SchülerInnen dann, Verbesserungen vorzunehmen.

Bedürfnisorientierte Unterstützung

- Beraten Sie SchülerInnen individuell, damit Apathie, Misserfolgsorientierung, Lernverweigerung und ähnliche Einstellungen und Emotionen sofort bearbeitet werden können.

5.1.6 Feedbackkultur

Feedback wird manchmal angewendet, um Kritik zu üben; deshalb ist es leider etwas in Misskredit geraten. Doch Feedback ist im ursprünglichen Sinn als »Geschenk« an den Adressaten/ die Adressatin zu verstehen, als Entwicklungschance, als Spiegel für blinde Flecken.

Feedbackkultur bedeutet in diesem Sinn nicht nur, verschiedene Methoden des Feedbacks zu kennen und auch anzuwenden, sondern stellt vor allem eine Grundhaltung des lebenslangen Lernens dar. Das gemeinsame Arbeitsfeld ermöglicht es, die Expertise und die Beobachtung der Kolleginnen und Kollegen als Ressource zu nützen, um das Selbstbild zu erweitern, das eigene Verhalten zu reflektieren und neue Ansätze zu finden. In einem Klima des Vertrauens können so neue Wege gedacht und ausprobiert werden.

Auf die Schülerinnen und Schüler wirkt sich dieses Vorbild sehr positiv aus. Auch sie lernen und reflektieren im besten Fall immer wieder ihr Verhalten, um ihre Persönlichkeit zu bilden.

Vor allem in der Wirtschaft wird häufig der Begriff »360°-Feedback« verwendet. Damit wird angeregt, Rückmeldungen von allen Seiten einzuholen. Für Lehrpersonen bedeutet das, nicht nur Schülerinnen und Schüler zu befragen, sondern auch KollegInnen, die Schulleitung, die Eltern oder weitere Personen, die Einblick in ihre Tätigkeit als Lehrperson haben.

Feedbackkultur kann nicht einfach verordnet werden, sondern muss in einem Kollegium schrittweise aufgebaut, erprobt und vereinbart werden. Wichtige Bedingung dafür sind die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf Veränderungen einzulassen, sowie ein gemeinsames Verständnis über die Schulkultur und über den Umgang mit Unzulänglichkeiten und Fehlern.

Feedbackregeln

Für jede Art von Feedback ist es nötig, dass vorweg einige Feedbackregeln vereinbart beziehungsweise in Erinnerung gerufen werden. Wichtigste Punkte dabei sind:



Feedbackregeln

Feedback ist ein Geschenk für die Adressatin / den Adressaten

Feedback ist als solches zu deklarieren

Rückmeldung zu einem Zeitpunkt geben, an dem die Empfängerin / der Empfänger aufnahmefähig ist

Das beobachtete Verhalten konkret beschreiben

Wahrnehmung und Bewertung voneinander trennen

Bewertung als solche deklarieren

Wohlwollende Grundhaltung

Auf den Punkt bringen

Für die EmpfängerInnen des Feedbacks ist es wichtig, dieses als Erstes einmal anzunehmen und ernst zu nehmen, gegebenenfalls nachzufragen, aber nicht zu berichtigen oder sich zu rechtfertigen. Es geht nicht um richtig oder falsch, sondern um das Entgegennehmen der subjektiv erlebten Eindrücke.

Feedback Annehmen heißt aber nicht automatisch, dieses auch zu befolgen! Nachdem eine Person die Rückmeldungen aufgenommen hat, liegt es an ihr, aus diesen zu lernen und Schlüsse zu ziehen. Sie wird anschließend, am besten nach einer angemessenen Denkpause, den Beteiligten ihre Bilanz mitteilen und gegebenenfalls mit ihnen zusammen Folgerungen für die weitere Zusammenarbeit erörtern.

5.1.7 Elternarbeit

Eltern spielen eine zentrale Rolle in Bezug auf emotionale, materielle und konkret-inhaltliche Unterstützung ihrer Kinder. Indem sie ihre eigene Bildungsaspiration und -motivation 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 oder sogar als Ressource zu nützen. Eltern werden im österreichischen Schulsystem als »Schulpartner« angesprochen und aufgefordert, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen. Die Erfahrung zeigt auch, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule sehr unterschiedlich an den jeweiligen Schulstandorten gelingt.

Elternarbeit aus der Perspektive der Prävention zu sehen bedeutet, die Eltern als Kooperationspartner der Schule zu betrachten – mit dem gemeinsamen Ziel, die Kinder und Jugendlichen bestmöglich auf dem Weg zum Abschluss zu unterstützen.

Einbindung der Eltern durch KlassenlehrerInnen



Gehen Sie auf einzelne Eltern zu und unterbreiten Sie spezifische Vorschläge für 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 SchülerInnen 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.

Halten Sie Kontakt zu den Eltern, um eine gewisse Kontinuität sicherzustellen, und informieren Sie die Eltern auch dann, wenn ihre Kinder positiv auffallen.

Gezielte Elternarbeit und -information bzw. konstruktive Kooperation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten spielt eine wichtige Rolle für ein Gelingen der schulischen Laufbahn des Kindes. Idealerweise verstehen sich Schule bzw. PädagogInnen und Erziehungsberechtigte dabei als Partner. Dafür braucht es sicherlich eine Offenheit und Bereitschaft auf beiden Seiten. Damit eine solche Kooperationskultur entstehen kann, braucht es weiters eine Vielzahl von verschiedenen Möglichkeiten (jenseits des Elternvereines) für Erziehungsberechtigte sich zu beteiligen und zu engagieren:

Einbeziehung in die Gestaltung des Schulalltages

Mithilfe bei der Organisation von Festen und Exkursionen.

Organisieren von Materialien und allgemein Zugängen von Ressourcen.

Erziehungsberechtigte werden eingeladen, im Unterricht von ihrem Beruf zu erzählen.

Weitere vertrauensbildende Maßnahmen

Eltern werden regelmäßig zur Präsentation von Projektergebnissen eingeladen.

Informationsveranstaltungen sowie Fortbildungen für Erziehungsberechtigte und Pädagoginnen zu aktuellen Themen wie Safer Internet, Lernforschung, Peermediation oder ähnliches.

Elternabende, die gemeinsam von PädagogInnen und Erziehungsberechtigten vorbereitet werden.

Viele Untersuchungen zeigen, dass ein kritischer Moment für die weitere Bildungslaufbahn von SchülerInnen am Ende der Sekundarstufe I gegeben ist. Die Tragweite der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes nach der Sekundarstufe I ist vielen Erziehungsberechtigten nicht bewusst – oder es werden Entscheidungen getroffen, ohne das Kind und seine Bedürfnisse und Wünsche wirklich zu berücksichtigen. Hier kommt den Berufsorientierungs- und Bildungsberatungsprozessen am Ende der Sekundarstufe I große Bedeutung zu.

Ein gutes Beispiel aus der Praxis ist das Projekt »Lebensperspektiven«, das schon an vielen Schulen eingesetzt wurde:

Lebensperspektiven – Übergänge vorbereiten und begleiten

Es geht dabei um die Aufarbeitung der persönlichen Bildungs- und Berufsbiographien, das Kennenlernen ihrer persönlichen Stärken, Fähigkeiten und Kompetenzen, das Ausprobieren ihrer Stärken, Fähigkeiten und Kenntnisse im praktischen Tun. Ebenso um die Entdeckung neuer Talente und Interessen durch das praktische Tun sowie um persönliche Strategien der Entscheidungsfindung und deren Reflexion. Mehr Info zum Projekt unter: [http://www.eduhi.at/dl/1_perspektiven_varianten_zusammenarbeit\[1\].pdf](http://www.eduhi.at/dl/1_perspektiven_varianten_zusammenarbeit[1].pdf)

In dieser Phase sollten auch aktiv Eltern-Workshops oder Info-Abende initiiert werden, in denen den Erziehungsberechtigten nicht nur die Infos über verschiedene Optionen (Weiterführende Schulen, duale Ausbildung etc.) nahegebracht werden, sondern auch die Wichtigkeit, dass die

Jugendlichen sich selbst besser kennenlernen, motiviert sind für das danach und daher in der Entscheidung eine wichtige Rolle spielen sollen.

Angesichts der Tatsache, dass viele Erziehungsberechtigte kaum oder gar kein Deutsch können, sollte versucht werden, solche Workshops oder Info-Abende zusammen mit muttersprachlichen BeraterInnen in zwei oder drei der meist vertretenen Sprachen abzuhalten. Ein gutes Beispiel dazu ist hier nachzulesen: http://kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Elternzusammenarbeit/Eltern_Bildungsberater-Pirckheimer_Gym_Nue.pdf

In solche Veranstaltungen können dann auch Informationen zum Ausbildungspflichtgesetz eingebaut werden.

Wesentlich sind natürlich auch die **direkten Kontakte und Gespräche zwischen PädagogInnen und den Erziehungsberechtigten von SchülerInnen**, die von einem Leistungsabfall betroffen sind und Symptome zeigen von einem kompletten Abwenden von der Schule (Absenzen, häufige Regelverstöße etc.). Idealerweise geht dieser Kontakt über schriftliche Mitteilungen sowie Elternsprechtage hinaus, die nur dazu dienen die Erziehungsberechtigten zu informieren.⁴¹ Die relevante Frage hier ist: Wie kann eine Ebene der Kooperation, der Partnerschaft (wie oben angesprochen) erreicht werden, auf der gemeinsam mit allen Schulpartnern an einem Strang gezogen wird, also ein gemeinsamer »Aktionsplan« entwickelt wird? Es gibt hier sicher kein Patentrezept und wird immer von der grundsätzlichen Bereitschaft und Offenheit der Beteiligten abhängen.

Unterstützend kann dabei sein:

Kooperation zwischen Eltern und LehrerInnen fördern



Kontinuierliche Beziehungsarbeit zwischen PädagogInnen und Erziehungsberechtigten von Anfang an – wie oben in diesem Kapitel angeführt.

Da manche Eltern und Erziehungsberechtigte Einladungen der Schule (außer sie sind verpflichtend) nicht nachkommen, könnte versucht werden über »Verbindungseltern« (nicht nur der gewählten ElternvertreterIn) Kontakt zu halten. Dies könnte speziell helfen im Fall, dass Deutsch nicht die Muttersprache ist.

Ein Versuch könnte auch sein (als gemeinsame Einladung von Klassenvorstand und ElternvertreterIn z. B.) zu »Austausch-Treffen« von Erziehungsberechtigten einzuladen, die immer wieder verschiedene Themen haben (z. B. Symptome von Schulmüdigkeit oder sogar -verweigerung: was tun?). Das Ziel solcher Treffen wäre hauptsächlich den Erziehungsberechtigten das Gefühl geben, dass sie nicht alleine sind mit ihren Sorgen und dass sie voneinander lernen können.

41 Siehe auch Leitfaden zur Grundschulreform: Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Broschu_re_KEL_A4_BE.pdf?5te95y

5.2 Das können Sie als Schulleitung präventiv tun

In diesem Kapitel finden Sie Anregungen, inwieweit Sie als Führungskraft präventiv dazu beitragen können, dass möglichst viele SchülerInnen die Schule erfolgreich abschließen. Neben Ihrem **Führungsverständnis** als SchulleiterIn spielen auch **Klassenkompositionseffekte**, Ressourcen und **Unterstützungsangebote** eine wichtige Rolle in der Verhinderung von Schulabbrüchen. Auch wenn Sie nicht alle Bedingungen an Ihrem Standort beeinflussen können, Ihr Engagement in der Sache ist wichtig, damit auch LehrerInnen für das Thema Abbruch sensibilisiert werden.

Schulleitung und Schulorganisation	Qualität / Selbstverständnis der Führung von Schulen & Rolle der Führungskultur (5.2.1)
	Klassenkompositionseffekte und Schulorganisationsmechanismen (5.2.2)
	Unterstützungs- und Förderangebote (5.2.3)
	Begleitung von Bildungswegentscheidungen, vor allem an den Schnittstellen (5.2.4)

5.2.1 Qualität / Selbstverständnis der Führung von Schulen & Rolle der Führungskultur

»SchulleiterInnen haben sowohl strukturelle als auch kulturelle Verantwortung. Der strukturelle Teil ihrer Arbeit umfasst die Planung und Verwaltung menschlicher und finanzieller Ressourcen sowie die Entwicklung optimaler Kommunikations- und Entscheidungsfindungsprozesse. Ihre kulturelle Verantwortung beinhaltet die Schaffung einer Corporate Identity.«⁴²

Wir möchten Ihnen hier einige Tipps für die Schulleitung geben, die auch relevant sind, um Schul- und Unterrichtsentwicklung in Richtung Erhöhung der Behaltequoten bzw. Senkung der Abbruchquoten voranzutreiben. Was wissen wir heute über die Rolle von Schulleitung in der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht?

»Leadership matters«

Die intuitive Annahme, dass eine gute, qualitätsvolle und an den unterschiedlichen Lernausgangslagen der SchülerInnen orientierte Schule wesentlich von der Leitung abhängt, ist heute durch die Schulwirksamkeitsforschung bestätigt.

Was macht es also aus, dass Schulleiterhandeln wirksam und gewinnbringend für alle an Schule Beteiligten ist? Sie finden hier einige Erkenntnisse der Schulleitungsforschung. Vielleicht sind ja Anregungen für Sie dabei!

42 http://www.leadership-in-school.eu/images/download/LIS_Praxis_web.pdf (April 2017)

Wirksames Handeln von SchulleiterInnen



Erfolgreiche SchulleiterInnen sorgen für ein **kooperatives Arbeitsklima** und fördern **Kollegialität** und eine **konstruktive Kommunikations- und Konfliktkultur**. Konflikte werden so bearbeitet, dass sich kritische Situationen nicht verschärfen, sondern dass an Lösungsstrategien, die beide Konfliktpartner schließlich mittragen können, gearbeitet wird.

Wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung und Solidarität sind vorhanden, vor allem auch für JunglehrerInnen. Herausforderungen und Probleme am Standort werden nicht verschwiegen, sondern werden gemeinsam reflektiert und einer Veränderung zugeführt.

Relevante **Entscheidungen** werden möglichst **transparent und konsensorientiert** gefällt.

Die Schulpartner werden in wichtige Fragen des schulischen Miteinanders einbezogen. Der **Kultur der Vereinbarung** wird Rechnung getragen.

Erfolgreiche SchulleiterInnen ermöglichen Entwicklung und die Gestaltung von Schule und Unterricht in einer konstruktiven, innovativen Weise. Neue Ideen werden zugelassen, Fehler dürfen in Innovationsphasen gemacht werden. Ihre Tätigkeit als Leiter besteht damit auch in einer Art »**Change Agency**«, also in einer **Katalysatorenfunktion für die Weiterentwicklung von Schule** und Unterricht.

Effektive SchulleiterInnen **entwickeln evidenzbasiert (also auf Daten basierende) Ziele** gemeinsam mit dem (Schulentwicklungs-) Team und kommunizieren diese klar an alle.

SchulleiterInnen, die an der richtigen Stelle delegieren können und im Sinne einer **kooperativen Führung** Verantwortung teilen, bringen Entwicklungen am Standort gut voran.

Gute SchulleiterInnen achten auf ihre eigenen Ressourcen und auf die ihrer LehrerInnen, vor allem im Bereich der Arbeitsbelastung und der **psychosozialen Gesundheit**.

Als **wirkungsvolle »Puffer«** zwischen den (An)Forderungen und Anliegen der einzelnen Schulpartner und als Umsetzer von verwaltungstechnischen und prozesshaften Vorgaben können SchulleiterInnen ambivalente und schwierige Situationen gut ausgleichen.

 **Hier finden Sie ein paar konkrete Tipps zur Steigerung der Behaltequote an Ihrem Standort:**

Zeigen Sie in wichtigen Fragen klar Führung! Kommunizieren Sie das Ziel, dass die Behaltequoten am Standort erhöht und die Abbruchquoten bei gleichbleibend hohen Standards gesenkt werden sollten.

Teilen Sie Führungsaufgaben in kooperativer Weise und zeigen Sie Anerkennung für Erfolge und Weiterentwicklungen am Standort!

Versuchen Sie, emotional und motivational möglichst viele KollegInnen für das Entwicklungsthema innerhalb von SQA/QIBB zu gewinnen und ein gemeinsames Commitment herzustellen, in welche Richtung die Entwicklung gehen soll.

Vertrauen Sie in die Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten von Teams und Einzelpersonen! Regen Sie die gemeinsame Reflexion von Unterricht und Prozessen an der Schule an!

Schaffen Sie Möglichkeiten für Austausch und Zusammenarbeit mit externer Unterstützung (z.B. Jugendcoaching oder Schulsozialarbeit)

5.2.2 Klassenkompositionseffekte und Schulorganisationsmechanismen

Mit Klassenkompositionseffekten sind jene Wirkungen gemeint, die von der sozialen bzw. sozioökonomischen, aber auch von der (erst)sprachlichen, ethnischen Zusammensetzung der Klasse bzw. Schule ausgehen. Als LehrerIn wissen Sie um die Effekte, wenn in einer Klasse zu viele Kinder mit schwachem sozioökonomischem »Kapital« sitzen und »starke LernerInnen« als Vorbilder fehlen. Die Forschung versucht gerade herauszufinden, welches komplexe Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Förderung und Unterstützung seitens des Elternhauses, Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen und die Erwartungen, Haltungen und Zuschreibungen (in Bezug auf Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der SchülerInnen) von LehrerInnen bestimmte Klassenkompositionseffekte erzeugt, die sich wiederum auf Lernergebnisse und Motivation der Klasse und der SchülerInnen auswirken.⁴³ Der Schulstandort kann über die Zusammenstellung der Klassen Einfluss nehmen, um zu erwartende negative Tendenzen abzumildern und positive Synergien zu ermöglichen. Gegebenenfalls kann er jenen Klassen, die mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind, besonders erfahrene LehrerInnen zur Seite stellen.

Die Organisation des österreichischen Schulsystems bewirkt, dass mit de facto 9,5 Jahren zum ersten Mal eine relevante Bildungslaufbahnentscheidung zwischen NMS und AHS getroffen werden muss. Für viele Kinder ist diese Entscheidung zu früh. Jede Schnittstelle im System kann zu einer für das Kind nicht passenden Schulwahl führen, was sich später wiederum in Schulabbrüchen zeigen kann. Daher ist es besonders wichtig, aus dieser ersten Schnittstelle eine für Kinder verträgliche Nahtstelle mit möglichst viel Unterstützung zu machen.

43 Vgl. Bruneforth et al. 2012, S. 196

Auch ob die Schule ganztägig organisiert ist, wirkt sich nachhaltig auf Lern- und Bildungsmöglichkeiten und damit auf Bildungslaufbahnen aus. Der Ausbau der Ganztagschule schreitet voran, manche Standorte im Pflichtschulbereich sind unter anderem aufgrund regionaler oder lokaler Umstände noch immer halbtägig, was sich auf sozioökonomisch benachteiligte Kinder zusätzlich benachteiligend auswirken kann. Für Sie als LehrerIn ist es wichtig, darauf zu achten, dass Jugendliche, die weniger begünstigende Bildungslaufbahnen (wodurch auch immer) hatten, möglichst viele Gelegenheiten erhalten, noch nicht ausgebildete Kompetenzen nachzuholen.

5.2.3 Unterstützungs- und Förderangebote

Aufgrund veränderter familiärer Strukturen und eines hohen Anteils an Familien mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie steigender Anforderungen in Gesellschaft und am Arbeitsmarkt steigt der Bedarf sowohl an kognitiver Förderung als auch an psychosozialer Unterstützung. Diese Entwicklungen zeigen die Notwendigkeit auf, zusätzliche Angebote in der Schule zu machen, die von SchülerInnen, gerade aus benachteiligten Bildungsschichten, in Anspruch genommen werden können. Diese Angebote haben den Vorteil, dass sie niederschwellig sind und von den entsprechenden SchülerInnen daher eher in Anspruch genommen werden (können).

Kooperiert Ihre Schule auch mit externen Unterstützungssystemen, so kann diese Zusammenarbeit noch dadurch weiter gestärkt werden, dass eine klare und gute Struktur dafür vorhanden ist. Kooperation gelingt umso besser, je eher ein förderlicher Kontext dafür gegeben ist. Das beinhaltet räumliche Ressourcen genauso wie zeitliche Strukturen, innerhalb derer ein konstruktiver Austausch stattfinden kann. An vielen österreichischen Schulen hat sich aus diesem Bedarf heraus schon gute Praxis an Unterstützungs- und Förderangeboten entwickelt, die wir hier exemplarisch darstellen wollen:

Lernräume an der Schule

Ein Grund für schulische Misserfolge kann sein, dass SchülerInnen daheim keinen ungestörten Platz zum Lernen und für Hausübungen haben. Deshalb stellen immer mehr Schulen am Nachmittag einen Raum zur Verfügung, in dem SchülerInnen selbstständig lernen und Hausübungen machen können.

Peer- und Tutoring-Systeme

In Peerprojekten unterstützen leistungsstarke SchülerInnen des gleichen Jahrgangs jene SchülerInnen, die sich in einem bestimmten Fach eher schwertun.

Zu betonen ist hier vor allem der präventive Aspekt, weil dem Zurückfallen im Unterricht von Anfang an effizient begegnet werden kann. Gerade SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien profitieren von diesem niederschweligen und in den meisten Fällen kostenlosen bzw. leistbaren Angebot.

Ein Zusatznutzen im Sinne von sozialem Lernen ist bei Peerprojekten der positive Einfluss auf die Klassengemeinschaft. 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 SchülerInnen SchülerInnen aus den unteren Klassen beraten und versuchen, ihnen verschiedenste Hilfestellungen zu geben.

Lernstunden, Lernzirkel und Förderunterricht

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

Zusätzlich angebotener Förderunterricht bietet die Möglichkeit, SchülerInnen 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 SchülerInnen besser eingegangen werden kann und SchülerInnen eher die Möglichkeit haben, sich aktiv an die Lehrenden zu wenden, um Fortschritte beim Lernen erzielen zu können.

Bedarfsanalysen bei Neueintritt in eine Schule

Mittels geeigneter Instrumente kann bereits zu Beginn eines Schuljahres festgestellt werden, ob SchülerInnen die Eingangsvoraussetzungen in Hauptgegenständen wie Deutsch, Englisch und Mathematik erfüllen. Ziel eines solchen Screening-Instruments ist nicht die Selektion der SchülerInnen! Ganz im Gegenteil soll dieses Instrument einerseits jene SchülerInnen ausfindig machen, die besondere Stärken haben und daher in weiterer Folge bei persönlicher Eignung eventuell als TutorInnen fungieren könnten. Andererseits können damit aber auch jene SchülerInnen identifiziert werden, die in einem oder mehreren Gegenständen gewisse Schwächen aufweisen, mit dem Ziel, ihnen so rasch wie möglich Förder- und Unterstützungsangebote zugutekommen zu lassen.

5.2.4 Begleitung von Bildungswegentscheidungen, vor allem an den Schnittstellen

Der Weg zu einem guten Start ins Berufsleben erfolgt über drei Schienen:

1) Erwerb und Training von fachlichen, persönlichen und sozialen Kompetenzen

2) Selbstkompetenz: Wissen über die eigenen Stärken und Vorlieben

3) Orientierung: Wissen über mögliche Berufe und die darin geforderten Kompetenzen

Bildungs- und Berufsorientierung ist Lebensorientierung. Sie ist als Prozess zu verstehen, der früh beginnt und über die Schulzeit hinausgeht. Deshalb ist es notwendig, zusätzlich zu gezielten Informations- und Beratungsangeboten am Standort, die SchülerInnen in Kontakt mit »nachsulischen Welten« zu bringen, die ihnen ermöglichen, persönliche Eindrücke von der Berufs- und Arbeitswelt sowie weiterführenden Bildungsgängen zu erlangen.

Gerade für sozial weniger begünstigte SchülerInnen, die von zuhause kaum Unterstützung bei Bildungswegentscheidungen erhalten, sind unterrichtliche und außerschulische Maßnahmen besonders wichtig.

ibobb: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf

Unter dem Begriff »ibobb« werden alle Maßnahmen der schulischen Bildungs- und Berufsorientierung zusammengefasst. Für das Treffen von individuell passenden Bildungsweg- und Berufsentscheidungen ist das Ausbilden von übergeordneten Kompetenzen (sogenannte »Career

Management Skills« oder Laufbahngestaltungskompetenzen) maßgebend.⁴⁴ Entscheidungen über Bildungs- bzw. Ausbildungswege sollen idealerweise entlang von Interessen und Talenten, unabhängig vom familiären, sozialen und regionalen Hintergrund sowie unabhängig vom Geschlecht getroffen werden. Dazu braucht es ausreichend Information, Beratung und Orientierungsmöglichkeiten.

ibobb umfasst nicht nur Einzelmaßnahmen, sondern achtet auf das koordinierte Zusammenwirken unterschiedlicher Ansätze:

Aufbau der Grundkompetenzen für das Treffen selbstverantwortlicher Entscheidungen im Unterricht der Pflichtgegenstände;

Berufsorientierungsunterricht mit einem Schwerpunkt auf der 7. und 8. bzw. auf der 11. und 12. Schulstufe;

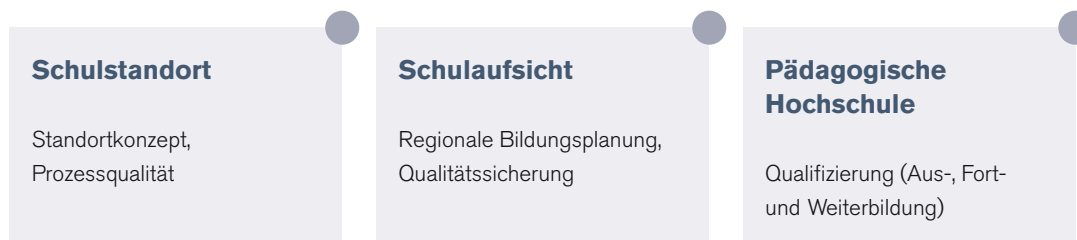
Praxisnahe Erfahrungen in Projekten und Realbegegnungen;

Individuelle Information und Beratung durch Schüler- und BildungsberaterInnen;

Begleitung durch Schule und LehrerInnen in Kooperation mit Eltern/Erziehungsberechtigten unter Einbindung von SchulpsychologInnen und anderen ExpertInnen (z. B. Jugendcoaches, Sozialpartner ...);

Aufgrund der Individuellen Berufs-(bildungs)orientierung kann interessierten SchülerInnen ab der 8. Schulstufe (somit auch in der Oberstufe) die Erlaubnis erteilt werden, zum Zweck der individuellen Berufs-(bildungs)orientierung an bis zu fünf Tagen pro Unterrichtsjahr dem Unterricht fernzubleiben (§ 13 SchUG).

Die qualitätsvolle Umsetzung liegt in der Verantwortung der drei Kooperationspartner:



Für weitere Informationen siehe: www.ibobb.at

⁴⁴ <https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/umsetzung/Laufbahngestaltungskompetenzen.pdf> (Jänner 2017)

5.3 Präventive Maßnahmen auf der Ebene der Schulkultur

In diesem Kapitel finden Sie wichtige Anregungen und Ansatzpunkte, wie Sie über die Schulkultur dazu beitragen können, dass möglichst viele SchülerInnen Ihre Schule erfolgreich abschließen.

Schulkultur	Schulklima und Corporate Identity (5.3.1)
	Werte und Regeln (5.3.2)
	Umgang mit sozialer, sprachlicher und ethnischer Vielfalt (5.3.3)

5.3.1 Schulklima und Corporate Identity

Die Qualität des Schul- und Klassenklimas beeinflusst die soziale Einbindung, die Leistungsbereitschaft sowie den Umgang der jungen Menschen mit Misserfolgen und persönlichen Schwächen. Das Schulklima hängt eng mit den herrschenden 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.

Wenn SchülerInnen sich emotional mit ihrer Schule verbinden, ist das ein enormer Motivator und fördert ihre Leistungsbereitschaft. Durch die Identifikation mit »ihrer« Schule stärken diese jungen Menschen zugleich ihre eigene Identität als erfolgreiche Lernende. 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 SchülerInnen und LehrerInnen 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 SchülerInnen und wirkt darüber hinaus leistungsfördernd.

Viele Schulen haben bereits für sich ein Leitbild erstellt und gute Erfahrungen damit gemacht. Je mehr die SchülerInnen partizipatorisch einbezogen werden, umso mehr werden sie sich auch damit identifizieren.

Literaturhinweise

Klaußner, S. (2016): Partizipative Leitbildentwicklung; Springer Gabler

Leitbildentwicklung in Schulen:
http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitbildentwicklung_in_Schulen-01.pdf

Schulaktivitäten, die soziale Interaktionen fördern

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

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 TrainerInnen dabei unterstützt, kooperative Verhaltensweisen zu üben, gemeinsame Regeln und Normen zu entwickeln und ein arbeitsfähiges Team zu bilden. Auch Mentoring-/Buddy-Systeme, bei denen ältere SchülerInnen jüngeren Einführungen in die neue Schule und ihre Regeln geben, sind hier hilfreich.

5.3.2 Verhaltensregeln und deren Einhaltung

Schulen, in denen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen 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. Förderorientierte Bedingungen wirken sich absenzmindernd und identitätsfördernd aus.

Schulen mit hohen Dropout-Raten haben überdurchschnittlich häufig ineffektive und in den Augen der SchülerInnen ungerechte Disziplinsysteme⁴⁵. Sie gehen einher mit verbreitetem Schulschwänzen, das mehrheitlich unbeachtet und ungeahndet bleibt⁴⁶. Für den deutschsprachigen Raum konnte Holtappels (1995) nachweisen, dass Normdistanz, Disziplinprobleme und Abkopplungstendenzen bei Schülern in problemförderlichen, wenig reglementierten Schulumwelten zunehmen, während sich förderorientierte und regelstrukturierte Schulklimabedingungen bei gleichzeitig klar strukturierten Curricula und anspruchsvollem Unterricht disziplinierend, absenzmindernd und identitätsfördernd auswirken.⁴⁷

Klare Regeln zu vereinbaren und für deren Einhaltung zu sorgen, wirkt sich also nicht nur sehr positiv auf das Klassen- und Schulklima aus, sondern fördert auch die Identifikation mit der Schule und die Mitarbeit.

5.3.3 Umgang mit sozialer, sprachlicher und ethnischer Vielfalt und mit Beeinträchtigungen

Diversität und damit die Vielfalt der Lernenden in der Schule (sprachlich, ethnisch, sozial, kognitiv ...) sollte wertgeschätzt werden, anstatt – wie häufig der Fall – die Defizite an den Kindern bzw. ihren bildungssprachlichen (Deutsch) Kenntnissen und/oder an ihrer Herkunft, Kultur oder einer festgestellten Beeinträchtigung/Behinderung festzumachen. Die Kinder und Jugendlichen, die in unseren Schulen sind, sind im Sinne der Inklusion aller auch die ‚Richtigen‘! SchülerInnen spüren, ob sie anerkannt und respektiert werden, und verhalten sich entsprechend den (kognitiven und sozialen) Erwartungen der LehrerInnen und Erwachsenen.

Trauen wir als Lehrende Heranwachsenden zu, dass sie zu Leistungen prinzipiell fähig sind, dann werden sich aufgrund *unserer* Erwartungshaltung die Selbstwirksamkeitsvorstellungen der Jugendlichen in positiver Richtung ändern. Wenn Mehrsprachigkeit anerkannt und geschätzt und nicht abgewertet wird, werden auch mehrsprachige SchülerInnen ihre Bemühungen verstärken, Erfolge beim Lernen zu zeigen. Bauen Sie also das Wissen und die Erstsprachen der Jugendlichen immer wieder in Ihren Unterricht ein, um so Anerkennung für die mitgebrachte

45 Vgl. Wehlage/Rutter 1986, S. 19

46 https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/page3.html (April 2017)

47 Vgl. Stamm 2007, S. 7

Sprache zu zeigen und die Offenheit für andere Kulturen und Sprachen bei allen SchülerInnen zu fördern. Vermitteln Sie das Gefühl, dass das Lernen *aller* Kinder und Jugendlichen miteinander – so unterschiedlich sie auch sein mögen – ein Gewinn für alle ist. Eine enge Kooperation unterschiedlicher LehrerInnen und BeraterInnen, eine starke Förder- und Kompetenzorientierung, die bewusster Gestaltung der Lernumwelten, mehr kooperative Lernformen und weniger sozialnormbezogene Leistungsbeurteilung helfen, inklusive Lernsettings für alle zu schaffen.

In diesem Zusammenhang möchten wir exemplarisch auf folgende Initiativen verweisen:

- Schule mehrsprachig:
<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php>
- Sprachsensibler Unterricht und die Förderung der Bildungssprachen:
<https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html#01sprachsensibler>
- Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen:
https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum:
http://www.oesz.at/OESZNEU/main_00.php
- Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative »Schulqualität Allgemeinbildung« (SQA):
[http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/
Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/1820/course/section/954/Inklusion%20als%20Aufgabe%20im%20Rahmen%20der%20Initiative%20SQA.pdf)

6 Maßnahmen im Interventionsbereich – so helfen Sie gefährdeten SchülerInnen, an der Schule zu bleiben

6.1 Das können Sie als LehrerIn im Bereich der Intervention tun

In diesem Kapitel finden Sie wichtige Anregungen und Ansatzpunkte, wie Sie bereits gefährdete SchülerInnen bedarfsgerecht unterstützen können, die Schule erfolgreich abzuschließen.

Als Lehrkraft intervenieren	Diagnostizieren und gezielt fördern (6.1.1)
	Beraten und fallbezogene Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen (6.1.2)
	Konsequente Reaktion auf Absenzen (6.1.3)

6.1.1 Diagnostizieren und gezielt fördern – Früherkennung von abbruchsgefährdeten SchülerInnen

Als LehrerIn können Sie nicht nur im präventiven Bereich viel dazu beitragen, dass Ihre SchülerInnen ihren Bildungsweg erfolgreich absolvieren. Präventiv wirken ein qualitativvoller, möglichst individualisierter und schülerInnenzentrierter Unterricht, hohe Leistungserwartungen bei gleichzeitiger Unterstützung und Förderung von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit. Wie aus allen Studien zu Schulabbruch hervorgeht, ist Früherkennung das zentrale Thema, wenn die Behaltequoten an den Schulen erhöht werden sollten. Früherkennung korrespondiert auch mit pädagogischer Diagnostik und formativem Feedback, um SchülerInnen kontinuierliche Rückmeldung über ihre Lernschritte und ihre Kompetenzerreichung zu geben. Formativ Feedback wird also eingesetzt, um den Lernstand und Lernfortschritt von SchülerInnen während des Lernprozesses zu bestimmen und ihnen zu helfen, die nächsten Lernschritte zu gehen. Im Gegensatz dazu dient das Summative Feedback (oder Evaluation) dazu, nach der Durchführung des Lernens das Ergebnis zu bewerten.

Zur **pädagogischen Diagnostik** finden Sie hier weitere Informationen:

http://www.sqa.at/pluginfile.php/785/mod_data/intro/reader_paedagogische_diagnostik.pdf

Bei massiven Lernstörungen wenden Sie sich bitte an die Schulpsychologie-Bildungsberatung.

 »Früherkennung bedeutet in diesem Kontext«

auf erste Anzeichen (Indikatoren) von Ausgrenzungsgefährdung / Schulunlust / Leistungsabfall oder -verweigerung zu reagieren,

bedarfsgerecht und personenbezogen zu handeln,

gerade in den ersten Monaten nach Eintritt in die Schule besonders auf Risikofaktoren und mangelnde Kompetenzen zu achten,

das Kollegium als Ressource für Informationen, Austausch und gegenseitige Beratung zu nützen,

das Gespräch mit den betroffenen SchülerInnen und der Klasse zu suchen und

rechtzeitig Diagnoseinstrumente einzusetzen und Fördermaßnahmen einzuleiten.

Die wichtigsten Indikatoren und Alarmzeichen für drohende Abwendung von der Schule sind:

Früherkennung

Klassenwiederholung und häufiger Schulwechsel in der Biografie der SchülerInnen



schwächer werdende Leistungen

fehlende Motivation im Unterricht

Erwartung von Misserfolg / geringes akademisches Selbstbewusstsein

vermehrte Fehlstunden

bedenklicher Gesundheitszustand

auffälliges Verhalten (Aggression oder beginnender Rückzug)

Beim Verhalten als Indikator für drohenden Schulabbruch kann man zwei Kategorien unterscheiden:

Aktiv auffällig

SchülerIn beschimpft MitschülerInnen, um Aufmerksamkeit zu bekommen

häufiges Zuspätkommen

SchülerIn stört den Unterricht (z. B. unpassende Kommentare, provokative Sprüche)

allgemeine psychische Auffälligkeiten (Autoaggression, Depression, starke Unruhe ...)

Haltung: »Ich habe nichts mehr zu verlieren«

Mobbing (von MitschülerInnen und LehrerInnen)

SchülerIn zeigt Aggressionen, um aus der Klasse gehen zu dürfen

Passiv auffällig

SchülerIn döst oder schläft im Unterricht

SchülerIn zeigt zusammengesunkene Körperhaltung

SchülerIn ist un aufmerksam und träumt vor sich hin

SchülerIn »taucht unter«, zieht sich zurück

Schwänzen

KlassenkollegInnen kümmern sich besonders um SchülerIn

SchülerIn verliert ihren / seinen Status innerhalb der Klassengemeinschaft

Die passiven potenziellen SchulabbrecherInnen sind weit schwieriger auszumachen, weil ihre Signale subtiler sind! Das Verhalten der SchülerInnen zu beobachten ist im Kontext der Früherkennung also ganz wesentlich; vor allem plötzliche oder allmähliche Verhaltensänderungen können auf dahinterliegende (belastende) Faktoren hinweisen, die dazu führen, dass Jugendliche beginnen, sich vom Geschehen in der Klasse und in der Schule zurückzuziehen.

Folgende Verhaltensänderungen sollten auf jeden Fall als Alarmzeichen gesehen werden:

Alarmzeichen



SchülerInnen sind plötzlich im Unterricht viel ruhiger oder verweigern sogar die Mitarbeit, obwohl sie sich früher aktiv ins Unterrichtsgeschehen eingebracht haben.

SchülerInnen zeigen plötzlich verändertes oder auffälliges Verhalten, obwohl sie zuvor eher unauffällig gewesen sind.

Ein unerklärlicher Rückzug ist beobachtbar, obwohl der/die SchülerIn zuvor gut im Klassenverband integriert gewesen ist – in diesem Zusammenhang dürfen natürlich auch die Absenzen nicht unerwähnt bleiben.

Starker Leistungsabfall, Leistungsverweigerung zeigen sich.

Längere, unentschuldigte Absenzen fallen auf.

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

Das Vier-Perspektiven-Schema als Diagnoseinstrument

Das Vier-Perspektiven-Schema⁴⁸ 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:

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 SchülerInnen.

Die **klinische Perspektive** richtet ihre Aufmerksamkeit auf mögliche physiologische oder psychologische Defizite.

Die **sozial-ökologische Perspektive** betrachtet die SchülerInnen als Individuen, die in Systeme eingebunden sind, und bezieht das Umfeld in ihre Beobachtungen ein.

48 Vgl. Langfeldt 1999, S. 79–84

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

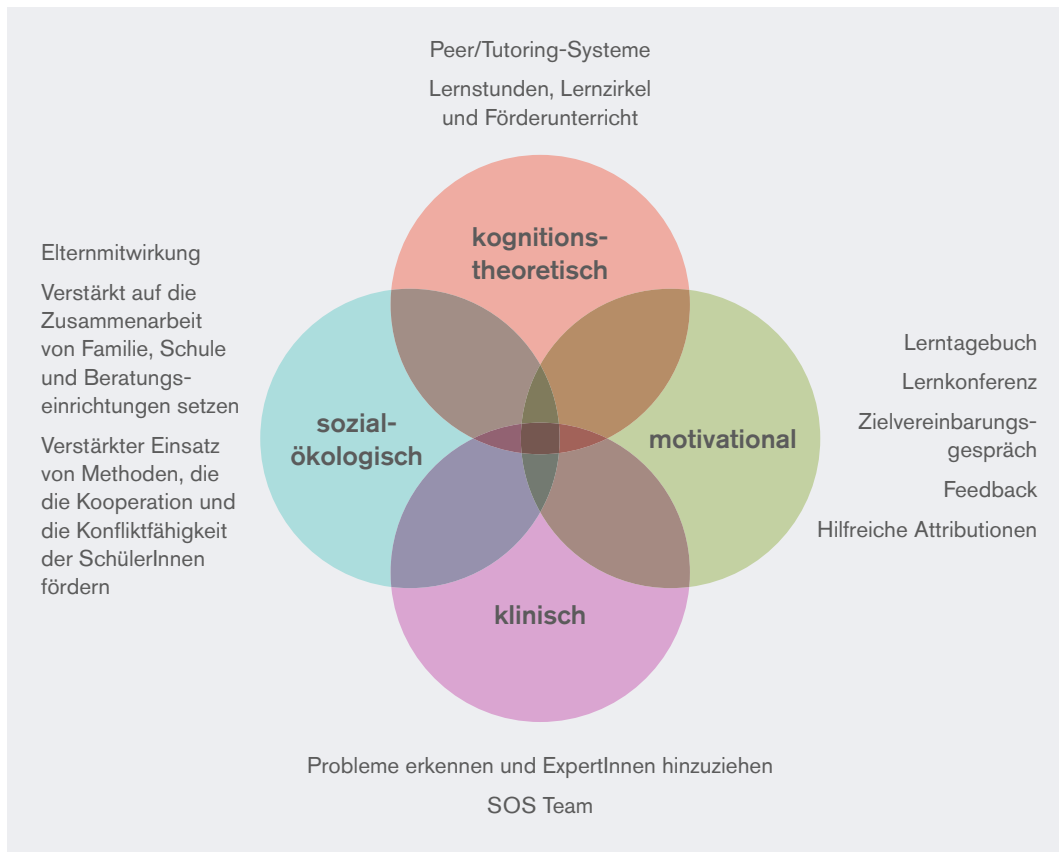


Abbildung 36: Das Vier-Perspektiven-Schema

Am Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem Vier-Perspektiven-Schema steht immer das konkrete beobachtete Verhalten der Schülerin/des Schülers.

Wir gehen in diesem Beispiel von der Beobachtung aus, dass ein/e bestimmte/r SchülerIn

- im Unterricht wenig mitarbeitet und abgelenkt wirkt
- schlechtere Leistungen als im Vorjahr bringt
- die Hausübungen nicht vollständig abliefern
- den persönlichen Kontakt mit den Lehrkräften vermeidet.

Eine Schlussfolgerung aus diesen Beobachtungen kann sein: »Diesem/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 / Der SchülerIn verfügt über keine effizienten Lernstrategien. Die / Der SchülerIn hat ein schlechtes Zeitmanagement. Die / Der SchülerIn hat mangelhafte Basiskennnisse in einzelnen Fächern. Die / Der SchülerIn ist überfordert. Die / Der SchülerIn ist unterfordert. Die / Der SchülerIn wird von den Lehrmethoden nicht angesprochen. Die / Der SchülerIn hat in einem oder mehreren anderen Fächern massive Probleme.	Förderunterricht Lerntechniken erlernen Peersysteme Verstärkte Zusammenarbeit mit Schulpsychologie und Schüler- und BildungsberaterInnen Methodenvielfalt, um alle Lerntypen anzusprechen Das Kollegium (und auch die Eltern) miteinbeziehen und eine gemeinsame Strategie erarbeiten
motivational	Die / Der 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 des Schülers / der Schülerin wecken Zielvereinbarungsgespräch anbieten Auch kleine Erfolge loben Zur Bildungsberatung / zum Jugendcoaching schicken Die Eltern als Partner zu gewinnen versuchen
klinisch	Die / Der SchülerIn ist durch dahinterliegende körperliche oder psychische Probleme beeinträchtigt Schwerwiegende Umstände oder Umbrüche im Familiensystem fordern die Schülerin emotional	Zusammenarbeit mit ExpertInnen und BeraterInnen Das Gespräch mit den Eltern / Erziehungsberechtigten suchen
sozial-ökologisch	Das soziale Umfeld (Familie, Peergroup) hat negative Auswirkungen auf den / die SchülerIn Es gibt Probleme innerhalb der Klasse oder mit anderen Klassen Die / Der SchülerIn ist schlecht in die Klassengemeinschaft integriert	Verstärkt auf die Zusammenarbeit von Familie, Schule, Schulsozialarbeit und sozialen Diensten setzen Verstärkter Einsatz von Methoden, die die Kooperation und die Konfliktfähigkeit der SchülerInnen fördern z.B. Peermidiation

Jede Perspektive beleuchtet das beobachtete Verhalten der SchülerIn 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. Sie macht auch deutlich, dass die Vielfalt an Einflussfaktoren ein multiprofessionelles Team benötigt, um adäquate Unterstützung anbieten zu können.

6.1.2 Fallbezogene Zusammenarbeit mit und zwischen den Unterstützungssystemen

Es ist zunehmend wichtig, dass die **unterschiedlichen psychosozialen Beratungssysteme eng sowohl untereinander als auch mit den LehrerInnen zusammenarbeiten**. Im Idealfall ergänzen sich die Kompetenzen und Beratungsmethoden der einzelnen Beratungsprofessionen und die einzelnen BeraterInnen arbeiten koordiniert und fallbezogen eng zusammen.

Als LehrerIn verfügen Sie bereits über eine hohe Professionalisierung, wenn Sie sich über Ihr eigenes Kompetenzprofil und Aufgabenfeld im Klaren sind, eine hohe Fach- und Methodenkompetenz haben, Abgrenzungen z.B. in Bezug auf Diagnostik und Beratung konstruktiv reflektieren können und im Bedarfsfall wissen, an wen Sie Ihre SchülerInnen bedarfsorientiert weitervermitteln können.

Da Schulen nicht alle Herausforderungen alleine bewältigen können, ist es wichtig, dass die Schule bzw. eine von der Schulleitung eingesetzte Person die einzelnen BeraterInnen koordiniert und darauf achtet, dass die vorhandenen Zeitressourcen und Arbeitskapazitäten sinnvoll eingesetzt werden. Das Schaffen von eigenen Räumen und Zeitfenstern ist für Kooperations- und Koordinationstätigkeiten äußerst wichtig.

Was können Sie als LehrerIn mit Beratungsfunktion konkret tun, damit die Beratungsangebote am Standort optimiert werden und Beratung gelingt?

PädagogInnen als Beratende



Informieren Sie sowohl Ihre KollegInnen als auch SchülerInnen über Ihr Beratungsangebot und über Ihre Spezialkenntnisse in der Beratung und Begleitung von Jugendlichen.

Achten Sie darauf, dass es einen Raum für ungestörte und vertrauliche Beratungen gibt bzw. auch einen Raum, wo sich die KollegInnen fallspezifisch absprechen können.

Sorgen Sie für regelmäßigen Austausch unter den KollegInnen!

Achten Sie darauf, dass es regelmäßige Zeitfenster zum gemeinsamen Austausch gibt.

Stärken Sie sich als Beratende gegenseitig über Intervention oder wenn möglich auch mit externer Supervision.

Halten Sie immer wieder Rücksprache mit der Schulleitung in Bezug auf für Sie herausfordernde Beratungssituationen bzw. Fallkonstellationen.

Ziehen Sie Hilfe bei, z.B. SchulpsychologInnen und die Kinder- und Jugendhilfe, wenn es notwendig erscheint.

Achten Sie als Beratende auf Ihre eigene Work-Life-Balance!

Last but not least: Stellen Sie den / die Jugendlichen und seinen / ihren gelingenden Bildungsweg ins Zentrum Ihres Bemühens!

Im Kapitel 2.4. finden Sie eine Auflistung aller psychosozialen Beratungssysteme am Schulstandort, die Schulen bei der Bewältigung psychologischer, gesundheitlicher und sozialer Herausforderungen unterstützen.



Eine gute Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen Jugendcoaches und den BeraterInnen der schulischen psychosozialen Unterstützungssysteme ist für den Aufbau eines effektiven Beratungssystem für (abbruchs-)gefährdete SchülerInnen am Schulstandort von zentraler Bedeutung!

6.1.3 Konsequente Reaktionen auf Absenzen

Wenn SchülerInnen nach einer Abwesenheit wieder in der Schule sind, liegt es näher, die Abwesenheit zu kritisieren, die Konsequenzen aufzuzeigen oder die SchülerInnen 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.

Bereiten Sie auch die Klasse auf die Rückkehr vor und erarbeiten Sie mit ihr gemeinsam einzel-fallbezogene Empfangs- und Integrationsstrategien. Gemeinsam mit der Klasse können auch organisatorische Dinge geregelt werden, z. B. wie der/die abwesende SchülerIn beim Nachholen des Lernstoffes unterstützt werden kann. Nach längerem Wegbleiben wäre anzuraten, eine gelingende Lösung für das Nachholen der versäumten Arbeiten zu entwickeln, da eine große Menge an Arbeitsaufwand den SchülerInnen als unüberwindbar erscheinen und damit einen Grund für neuerliches Fehlen darstellen könnte.

Nach einem klärenden und unterstützenden Gespräch kann in einigen Fällen der konkrete Bedarf an weiteren Hilfestellungen bestehen. In diesem Kontext ist es LehrerInnen anzuraten, nicht den Anspruch zu haben, alles allein zu regeln, sondern alle Ressourcen in der Schule (BeratungslehrerIn, Schüler- und BildungsberaterIn, SchulpsychologIn, Schularzt/ärztin, SchulsozialarbeiterIn, Jugendcoach ...) und im Umfeld (Familie der SchülerInnen, externe Beratungseinrichtungen, Kinder- und Jugendhilfe ...) zu nützen.

Literaturhinweise

Nairz-Wirth, E. (2012): Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch
www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nairzwirth_handlungsempfehlung_22692.pdf?5te515

Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht (Fünf-Stufen-Plan):
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_77/BGBLA_2013_I_77.pdf

6.2 Das können Sie als Schulleitung im Bereich der Intervention tun

In diesem Kapitel finden Sie Anregungen und Ansatzpunkte, wie Sie in Ihrer Rolle als verantwortliche/r SchulleiterIn akut abbruchsgefährdete SchülerInnen bedarfsgerecht am Schulstandort unterstützen können.

Institutionelle Reaktionen auf Absenzen

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 ExpertInnen 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 »SchulschwänzerInnen« zu liefern. Darüber hinaus ist es wichtig, noch zusätzliche Hinweise von den SchülerInnen 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.

Wie aus vielen Aussagen von »SchulschwänzerInnen« 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 SchülerInnen einzugehen und diese zu klären, um die Möglichkeiten einer Verbesserung der Situation auszuloten.

Beobachtung und Analyse der Abbruchsquoten

Um Abbruchsgefährdung frühzeitig erkennen zu können, ist es unerlässlich, auf das zentrale Kriterium für Schulverweigerung und Schulabbruch, nämlich die Häufigkeit der Abwesenheit vom Unterricht zu achten. Die Beobachtung und Analyse der Entwicklung der Abbruchsquoten bzw. der Abschlussraten am Schulstandort liefert wesentliche Daten und Hinweise für entsprechende Maßnahmen.

Erfassung und Analyse der Fehlzeiten

- Erfassen Sie sowohl die Häufigkeit der Absenzen als auch deren Struktur möglichst genau hinsichtlich der Variablen Schulstunden, Fach, Lehrkraft und Wochentag.
- Zeichnen Sie auch unpünktliches Erscheinen zum Unterricht lückenlos auf – möglichst gemeinsam mit den SchülerInnen, wobei diese immer eine Begründung angeben sollten.
- Dokumentieren Sie unentschuldigte sowie entschuldigte Fehltage und zeichnen Sie gehäufte Verspätungen oder entschuldigtes Fehlen mit Attesten wechselnder Ärzte auf.
- Verwenden Sie einheitliche Codes für Begründungen von Absenzen, sodass diese später auswertbar und vergleichbar sind.
- Weisen Sie die KlassenlehrerInnen an, fragwürdige Unterschriften genau zu prüfen und im Zweifel die Erziehungsberechtigten zu kontaktieren.
- Besprechen Sie gehäufte Fehlstunden/Verspätungen mit den SchülerInnen und verschaffen Sie diesen einen Überblick, da sie ihre Fehlzeiten oft nicht wissen.

Fassen Sie die erhobenen Daten zusammen, werten Sie sie aus und stellen Sie sie so dar, dass die Anwesenheitsrate und deren Entwicklung auf Schul-, Jahrgangs- und Klassenebene erkennbar

sind, um interpretiert und diskutiert zu werden. Die Daten sollen den Betroffenen und ihren Eltern möglichst zeitnah zur Verfügung stehen.

Analysieren Sie die Absenzen z. B. nach folgenden Kriterien: Anzahl und Länge, Begründungen, gleichzeitiges Fehlen bestimmter SchülerInnen, Häufungen an bestimmten Wochentagen, zu gewissen Stunden, in bestimmten Zeiträumen, Häufungen in bestimmten Fächern, Häufungen bei bestimmten Lehrpersonen, Häufungen in bestimmten Klassen oder Jahrgängen.

Suchen Sie anhand der vorliegenden Daten gemeinsam mit Kollegen, Eltern und SchülerInnen nach den Ursachen der Abwesenheiten

Verstehen des Verhaltens der SchülerInnen

Initiieren Sie ein Gespräch zwischen der betroffenen Schülerin/dem betroffenen Schüler und einer schulinternen Vertrauensperson, wobei folgende Fragen zentral sind:

- Welche Gründe hat es für das Fernbleiben gegeben?
- Was ist zu tun, damit es nicht zu erneutem Fernbleiben kommt?
- Welche Unterstützung braucht er/sie beim Bemühen, künftig regelmäßig und pünktlich zur Schule zu kommen?

Führen Sie ein Gespräch mit den Eltern, um die Ursachen für Absentismus zu verstehen. Wenn außerschulische Probleme die Ursache für das Fernbleiben sind, vermitteln Sie die Betroffenen an eine zuständige Hilfeeinrichtung.

Erarbeitung einheitlicher Vorgehensweisen

Vereinbaren Sie in für alle Schulpartner geltenden, schriftlich fixierten Regeln, wie auf Schulversäumnisse reagiert werden soll, mit dem Ziel, dass alle SchülerInnen einen erfolgreichen Schulabschluss erreichen. In dieser Vereinbarung sollte der Zusammenhang von regelmäßigem Schulbesuch und erfolgreichem Schulabschluss eindeutig und klar hervorgehoben sein.

Fixieren Sie Fristen, Verantwortlichkeiten und Art der Dokumentation.

Sehen Sie bei den Maßnahmen von strengen Disziplinarstrafen ab, da diese schulaversionsfördernd wirken.

Nützen Sie den Beginn der Schulzeit für die Einführung der Regeln, die Bekanntgabe der Verfahrensabläufe bei Regelverletzung und der Maßnahmen zur Vertrauensbildung gegenüber Erziehungsberechtigten. Erstellen Sie Informationen über das Schulrecht, die Schulpflicht und den Umgang der Schulleitung bzw. der Lehrkräfte mit Absentismus in den Muttersprachen Ihrer Schüler und lassen Sie diese von den Eltern unterzeichnen.

Definieren Sie eine niedrige Absenzzahl als Qualitätsmerkmal Ihrer Schule.

Entwickeln Sie einen Leitfaden und binden Sie in diesen die in Folge noch detailliert angeführten Handlungsempfehlungen ein.

Schriftliche Verhaltensvereinbarungen mit den SchülerInnen

Erarbeiten Sie (gemeinsam mit den LehrerInnen, am besten unter der Beteiligung von Eltern und SchülerInnen) Verhaltensvereinbarungen, die von der Mehrheit der SchülerInnen und Lehrkräfte als gerecht empfunden werden, die Einsicht in das Fehlverhalten ermöglichen

und den weiteren Schulbesuch fördern. Fixieren Sie mit den SchülerInnen und den Eltern die Verhaltensvereinbarungen schriftlich und stellen Sie damit ein Commitment her.

Anreize für Anwesenheit

Anerkennen Sie regelmäßigen Schulbesuch und erfolgreiches Lernen. Definieren Sie als Erfolgskriterien nicht nur die absolute Anwesenheitsrate, sondern auch Verbesserungen des Schulbesuchsverhaltens und der schulischen Leistungen.

Reintegration häufig fehlender SchülerInnen

Für eine positive Gestaltung der Rückkehrsituation ist es förderlich, Anwesenheit und Mitarbeit der Betroffenen zu loben. Bieten Sie auch eine Beratung an, wenn diese erforderlich bzw. erwünscht ist.

Klären Sie einzelfallbezogen, wer im Team die Federführung für die Konfliktklämung und Rückkehrhilfe übernimmt.

Für die Integration häufig fehlender SchülerInnen sind vor allem auch die KlassenlehrerInnen wichtige Bezugspersonen. Anregungen zur Reintegration von SchülerInnen nach längerem Fehlen finden Sie im Kapitel 6.1.3 Reaktionen auf Absenzen.

Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen am Schulstandort

Woran erkennt man eine gute Kooperation zwischen einer Schule und einem externen Unterstützungssystem? Hier finden Sie ein paar Merkmale aufgelistet:

Grundvoraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit



Bisherige Kommunikations- und Kooperationsformen zwischen den am Schulstandort vorhandenen Beratungspersonen können gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt und damit in Bezug auf AusBildung bis 18 geklärt werden.

Gemeinsame Räume und Zeitfenster für Fallbesprechungen erweisen sich als günstig für die Kommunikation und die konkrete Zusammenarbeit.

Klare Absprachen über Fallführung bei komplexen Problemlagen sind notwendig. Eine klare Kommunikation und Transparenz gegenüber KollegInnen, Eltern und SchülerInnen, wer in welchem Fall berät, ist gegeben.

Die Kompetenzen und Ressourcen der einzelnen Beratungsprofessionen sind fallspezifisch und gezielt eingesetzt.

Gemeinsame Intervention wird als hilfreich erachtet.

Die Adressen und Erreichbarkeit der einzelnen BeraterInnen sind gut sichtbar zugänglich. Dadurch ist das Angebot niederschwellig.

Das Commitment der Schulleitung, dass Beratung und Unterstützung notwendig, wertvoll und anerkannt ist, ist zentral. Die Sichtbarkeit, was die einzelnen Beratungssysteme leisten, wird durch Kommunikation und Einbindung bei pädagogischen Konferenzen erhöht.

Die Sichtbarmachung von (auch kleinen) Erfolgen durch Beratung und Unterstützung erweist sich als motivierend für alle.

Wie kommt eine Schule zu einer derartigen Kooperationskultur? Zunächst gilt es große Sorgfalt in die Implementierung neuer Unterstützungsstrukturen in das Gesamtsystem Schule zu legen. Im Folgenden stellen wir Ihnen wichtige Bausteine für den Implementierungsprozess von externer Beratung an Ihrer Schule vor. Sollten Sie als SchulleiterIn beim Lesen der oben genannten Indikatoren darauf gekommen sein, dass sich der eine oder andere Indikator an Ihrer Schule (noch) nicht zeigt, so überprüfen Sie bitte, ob und wie der eine oder andere Schritt noch nachgeholt werden muss, um eine gute Basis für eine kooperative Zusammenarbeit zu legen.

Zum Schluss dieses Kapitels stellen wir Ihnen das Programm Stop Dropout vor, das in einigen Bundesländern vom Jugendcoaching zur Früherkennung von abbruchsgefährdeten Jugendlichen verwendet wird. An Hand dieses Praxisbeispiels lässt sich sehr gut erkennen, wie eine gute Kooperation zwischen dem Schulstandort und einem externen Beratungsangebot funktionieren kann. Nicht zuletzt können mit Hilfe dieses Programms auch wichtige Impulse für die Schulentwicklung gegeben werden.

Meilensteine bei der Implementierung

Bei der Implementierung von neuen 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 oder auch Schulsozialarbeit gut in die bereits bestehenden Abläufe des Systems Schule integriert werden können, ist planvolles Vorgehen daher absolut notwendig.

Deshalb möchten wir hier einerseits Meilensteine der Implementierungsphase aufzeigen, um gewisse Anhaltspunkte für einen positiven Prozessverlauf liefern zu können, und andererseits auf Stolpersteine aufmerksam machen, die einem Gelingen dieses Prozesses eher im Wege stehen.

Welche wichtigen Eckpunkte bei der Planung und Durchführung einer Kooperation zwischen einer Schule und einem externen Unterstützungsangebot, wie dem Jugendcoaching, sollen unbedingt berücksichtigt werden, um diese Zusammenarbeit positiv im Sinne aller Beteiligten gestalten zu können? In unserer Praxis hat sich folgende Vorgehensweise als hilfreich erwiesen:

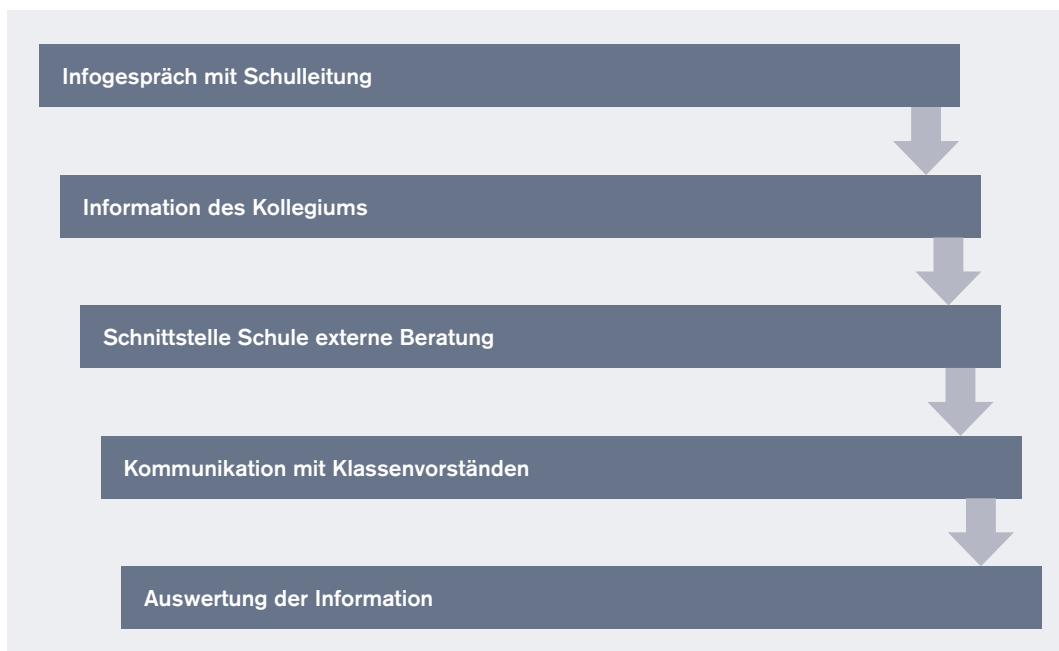


Abbildung 37: Meilensteine bei der Implementierung von Unterstützungssystemen

Informationsgespräch mit Schulleitung durchführen

Da der/die SchulleiterIn eine Schlüsselposition als verantwortliche Führungskraft und Mentor von Implementierungsprozessen innehat, sollte es zu allererst ein ausführliches Informationsgespräch zwischen Schulleitung und VertreterInnen des externen Beratungsangebotes geben. Folgende Punkte können besprochen werden:



Abbildung 38: Informationsgespräch mit Schulleitung

In diesem Vorgespräch sollte auch geklärt werden, dass ein Vertreter oder eine Vertreterin des Lehrkörpers als unmittelbare Ansprechperson für die VertreterInnen 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 Stakeholder sollen bereits von Anfang an aktiv eingebunden werden?

Stolpersteine

Findet zu Beginn der Implementierung kein Gespräch zwischen Schulleitung und externer Beratung statt, so fehlen gleich von Beginn beider Seiten wichtige Informationen, um sich optimal aufeinander abstimmen zu können.

Information des Lehrerkollegiums vorbereiten

In der Praxis hat es sich bewährt, dass die VertreterInnen der externen Beratung die Gelegenheit haben, ihr Angebot dem gesamten Lehrerkollegium 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 LehrerInnen rechnen. Als allgemeiner Richtwert sollten für diesen Schritt etwas 60 bis 90 Minuten eingeplant werden. Als Schnittstelle zwischen den SchülerInnen und BeraterInnen müssen die LehrerInnen ausführlich über das Angebot der externen Beratung informiert werden, da sie ja in weiterer Folge die betreffenden SchülerInnen auch in die Beratung schicken sollen. Bei dieser Gelegenheit ist es daher auch unbedingt notwendig festzulegen, wie die SchülerInnen im Schulalltag von der Klasse in die Beratung und wieder zurück ins Klassenzimmer kommen (z. B. Zeitbestätigung).

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.

Schnittstelle Schule und externe Beratung etablieren

Ein weiterer wesentlicher Meilenstein ist die Festlegung, wer die Koordination der Schule mit den VertreterInnen der externen Beratung übernimmt. In der Praxis hat sich bewährt, wenn diese Aufgabe von einer Person des Kollegiums übernommen wird, die breite Zustimmung und Vertrauen innerhalb ihrer KollegInnen genießt und darüber hinaus in der Lage ist, Sachverhalte klar anzusprechen und mit Gesprächspartnern konstruktiv nach Lösungen suchen zu können.

Wesentliche Aufgaben dieser Schlüsselperson sind:

Terminkoordination mit den VertreterInnen der externen Beratung

- Wann und wo finden Beratungen an der Schule statt?



laufende Kommunikation mit den VertreterInnen der externen Beratung

- Welche Rückmeldungen seitens der BeraterInnen können der Schule zugänglich gemacht werden? Hier ist auch eine intensive Einbindung der Schulleitung zu gewährleisten.
- Welche Rückmeldungen seitens der Schule sind für die BeraterInnen notwendig?



Abbildung 39: Aufgaben der Schlüsselperson

Stolpersteine

Ist die Kommunikation zwischen externer Beratung und Schule nicht einheitlich und klar geregelt, kann sich schnell Verwirrung zwischen beiden Seiten breitmachen. So besteht einerseits die Gefahr, dass beide Systeme vor sich hinarbeiten 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.

Kommunikation zwischen Klassenvorständen und VertreterInnen der externen Beratung

Im Konzept des Jugendcoachings wird auf die Wichtigkeit verwiesen, ein effizientes Frühwarnsystem an den Schulen zu installieren: In diesem Zusammenhang wird besonders auf die Rolle der LehrerInnen fokussiert, die auf Grund ihrer Unterrichtstätigkeit und täglichen Begegnung im Schulalltag mit den SchülerInnen über Informationen verfügen, welche SchülerInnen gefährdet sind, die Schule frühzeitig abubrechen. Jugendcoaches brauchen diese Informationen so früh wie möglich, um betroffene Jugendliche rechtzeitig in ihr Beratungsangebot holen und ihnen geeignete Hilfestellungen anbieten zu können. Um hier einen effizienten Kommunikationsfluss zu ermöglichen, sollten sowohl zeitliche als auch räumliche Rahmenbedingungen für dieses Vorhaben gesichert sein.

Stolpersteine

Finden diese Gespräche »zwischen Tür und Angel«, während der Gangaufsicht oder während einer Pause statt, kommt daher möglicherweise kein konstruktiver Informationsaustausch zustande.

Auswertung der Informationen

Informationen, die für die Schulentwicklung und für die konkrete Unterrichtsgestaltung wichtig sind, sollten in allgemeiner Form (nicht klientenbezogen) von der Beratung an die betreffende Schule gegeben werden. Sehr oft handelt es sich dabei folgende Thematiken:

Unzureichende Schulleistung (meistens in Zusammenhang mit familiärer Situation)

Mangel an Lob/Anerkennung (von zu Hause bzw. LehrerInnen)

Leistungsdruck und Gefühl des Versagens

Konzentrationsmangel/Ablenkung (Internet)

Lernmethoden (Gefühl, nicht richtig zu lernen)

Daher muss sichergestellt sein, dass die Beratung diese Informationen anhand eines standardisierten Berichts an die jeweilige Schule gibt, damit diese gegebenenfalls geeignete Maßnahmen setzen kann.

Zusätzlich kann es durchaus sinnvoll sein, wenn VertreterInnen 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 KlassenlehrerInnen eventuell gar nicht zugänglich sind. Dieses Forum bietet aber auch die umgekehrte Möglichkeit, dass die externen BeraterInnen alle Lehrkräfte direkt mit Informationen versorgen können, die zum Beispiel für die Schulentwicklung interessant sein könnten.

Stolpersteine

Werden diese Informationen nicht an die Schule gespielt, besteht die Gefahr, dass wichtige Änderungen, die im jeweiligen System Schule vorgenommen werden sollten (schulentwicklerisch, unterrichtsbezogen etc.), nicht durchgeführt werden und sich vorhandene ähnliche Problemlagen bei nachfolgenden potentiell betroffenen SchülerInnen, auf die im System Schule entsprechend eingegangen werden könnte (natürlich gibt es auch viele Probleme, die nicht unmittelbar mit der jeweiligen Schule zu tun haben), durch diese vorgefundenen Strukturen erneut abzuzeichnen beginnen.

Warum ein wechselseitiger Informationsfluss wichtig ist

Externe BeraterInnen haben per se eine andere Rolle als LehrerInnen an der Schule. Diese Rolle ermöglicht es ihnen, einen anderen Zugang zu den SchülerInnen zu finden und so an Problemlagen der Betroffenen zu arbeiten, die LehrerInnen auf Grund ihrer Rolle oftmals gar nicht zugänglich sind. Als Basis einer erfolgreichen Arbeit muss es BeraterInnen gelingen, ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren »KlientInnen« herzustellen. Dieses vertrauensvolle Verhältnis fußt nicht zuletzt auf der Tatsache, dass BeraterInnen ihren »KlientInnen« Verschwiegenheit

zusichern, und so bleibt vieles von dem, was in einer Beratungsstunde besprochen wird, als alleinige Information bei der/dem jeweiligen BeraterIn. 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.

Andererseits verfügen Sie als Lehrkraft 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 SchülerInnen von großem Interesse sein können.

Kooperation zwischen Lehrkräften und externer Beratung auf kommunikativer Ebene gelingt besser, wenn sich VertreterInnen beider Seiten über folgendes Spannungsdreieck bewusst sind und sowohl BeraterInnen als auch Lehrkräfte innerhalb ihrer Möglichkeiten danach trachten, möglichst viele Informationen untereinander auszutauschen.

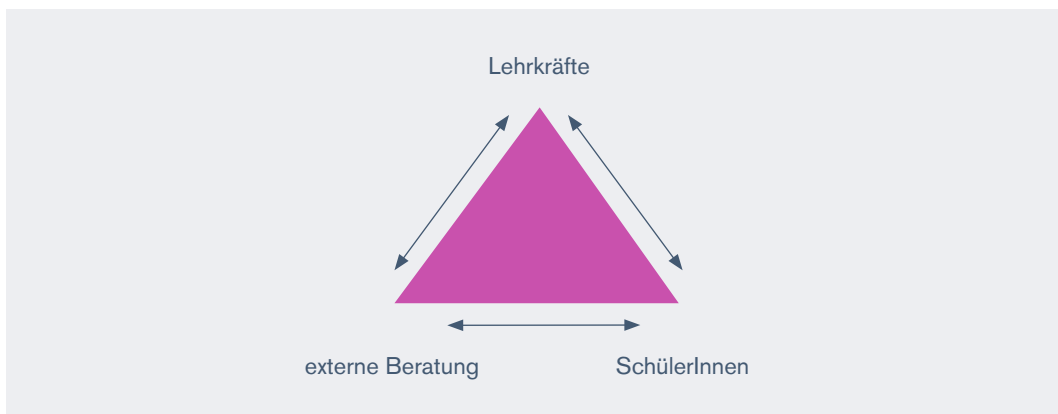


Abbildung 40: Spannungsdreieck

Dieser Vorgang ist durchaus als Wechselspiel zu sehen. Lehrkräfte verfügen über Informationen, die BeraterInnen nicht ohne weiteres zugänglich sind, und BeraterInnen können in Absprache mit den SchülerInnen Informationen weitergeben, die für die Schul- und Unterrichtsentwicklung durchaus von Nutzen sein können.

Als Gradmesser für gelingende Kommunikation kann die Zufriedenheit der LehrerInnen und externen BeraterInnen über den gegenseitigen Informationsaustausch herangezogen werden. Dazu empfiehlt es sich, die Zufriedenheit aller Beteiligten in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, um einen eventuellen Handlungsbedarf identifizieren zu können. Wichtige Punkte in diesem Zusammenhang sind:

Zeit

Ist genügend Zeit für einen gemeinsamen Informationsaustausch vorgesehen? Wie viel Zeit wäre aus Sicht der LehrerInnen und BeraterInnen ideal?

Informationsfluss von den BeraterInnen zu den LehrerInnen

Wie zufrieden sind die Lehrkräfte mit der Information, die sie von den BeraterInnen erhalten?

Informationsfluss von den BeraterInnen zu den LehrerInnen

Gibt es Informationen, die nicht klientInnenbezogen sind (hier ist, wie bereits erwähnt, unbedingt die Zustimmung des/der betreffenden Jugendlichen vonnöten), die für Lehrkräfte von hohem Nutzen für ihre Unterrichtsplanung sind?

Raum

Gibt es einen vorgesehenen Raum, um Gespräche in Ruhe führen zu können?

Informationsfluss von den LehrerInnen zu den BeraterInnen

Wie zufrieden sind die BeraterInnen mit dem Informationsaustausch mit den LehrerInnen?

Praxisbeispiel Stop Dropout

In den Bundesländern Wien, Steiermark, Oberösterreich und Salzburg setzt das Jugendcoaching das Programm Stop Dropout erfolgreich ein, um gefährdete Jugendliche bereits zu Beginn eines Schuljahres identifizieren zu können. Damit ist der Weg, jenen Jugendlichen so rasch wie möglich Beratung und damit Hilfe und Unterstützung anbieten zu können, geebnet. Dabei ist eine gute Kooperation zwischen der entsprechenden Schule und dem Jugendcoaching besonders wichtig.

Der Stop Dropout Ansatz ist insofern einzigartig, als er bei der Identifikation von möglichen Gefährdungen direkt bei den Jugendlichen ansetzt: Bei dieser Vorgehensweise werden nicht die LehrerInnen gebeten, ihre SchülerInnen in Bezug auf mögliche Gefährdungen einzuschätzen, sondern die Jugendlichen werden direkt mittels eines standardisierten Fragebogens zu ihrer momentanen Lebenssituation befragt.

Der **Stop Dropout Fragebogen** ist ein online basiertes Instrument. Er evaluiert individuelle Stärken und Schwächen sowie das Lebensumfeld der befragten Personen. Die Ergebnisse – in Prozenträngen ausgewiesene Gefährdungsgrade und bestehende Ressourcen, auf die ein/e SchülerIn zurückgreifen kann – liegen unmittelbar nach dessen Beantwortung vor. Damit haben Jugendcoaches bereits zu Beginn des Schuljahres konkrete Hinweise, für welche SchülerInnen eine externe Beratung hilfreich sein kann.

Die Einzelauswertungen bleiben aus Datenschutzgründen beim jeweiligen Jugendcoach und dienen, je nach Ergebnis der Befragung, als Grundlage für eventuell weitere Gespräche mit den entsprechenden Jugendlichen.

LehrerInnen und SchulleiterInnen können aber Gesamtauswertungen pro Klasse oder Jahrgang anfordern. Einige Schulen nutzen diese gemittelten Ergebnisse bereits, die ihnen wichtige Informationen liefern, um Projekte anzustoßen und dadurch die Schulentwicklung weiter vorantreiben zu können.

Um möglichst genaue Voraussagen über Gefährdungen und Ressourcen der entsprechenden SchülerInnen machen zu können, ist dieses Instrument auf die jeweilige Population genormt und erfüllt, so wie alle guten Diagnoseinstrumente, auch die Testgütekriterien. Für folgende Schultypen gibt es eine eigene Version des Stop Dropout Fragebogens:

- PTS bzw. FMS
- AHS bzw. BORG
- BMS bzw. BMHS

Der Fragebogen misst, je nach Schultyp, 13 bzw. 14 unterschiedliche Risikofaktoren bzw. Ressourcen:

Bisherige Schulerfahrungen

Lernschwierigkeiten

Lernbereitschaft / Zielstrebigkeit

Selbsteinschätzung als SchülerIn

Verhalten / Befinden in der Schule

Motivationale Faktoren (Ziele, Sinn)

Sozialverhalten

Unterstützung durch Eltern

Elterliche Aufsicht

Familie / soziales Umfeld

Tätigkeiten neben der Schule

Einflussfaktor Peergroup

Psychische oder physische Belastungsfaktoren

Berufliche Orientierung

Kooperation der Schule mit dem Jugendcoaching in der Fragebogen-Vorbereitungsphase

Folgende Aufgaben werden von der Schule bzw. vom Jugendcoaching in der Vorbereitungsphase übernommen:

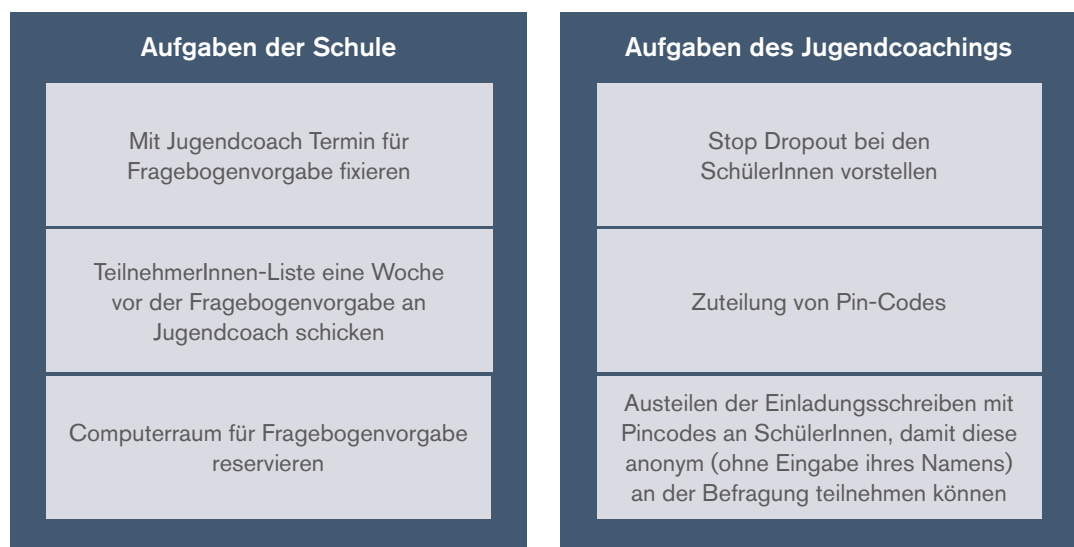


Abbildung 41: Aufgabenverteilung Schule und Jugendcoaching

Für die online basierte Beantwortung des Fragebogens braucht man einen Computerraum, wobei darauf zu achten ist, dass die SchülerInnen sich nicht gegenseitig auf den Bildschirm sehen können.

Die Teilnahme am Stop Dropout Fragebogen erfolgt absolut anonym – im Onlinesystem sind nur Pincodes gespeichert. Die einzige Person, die weiß, welcher Pincode zu welchem Namen gehört, ist der entsprechende Jugendcoach, der/die durch seine/ihre Profession und zusätzlich auch vertraglich bedingt zu absoluter Geheimhaltung der Daten verpflichtet ist.

Kooperation der Schule während der Fragebogenvorgabe

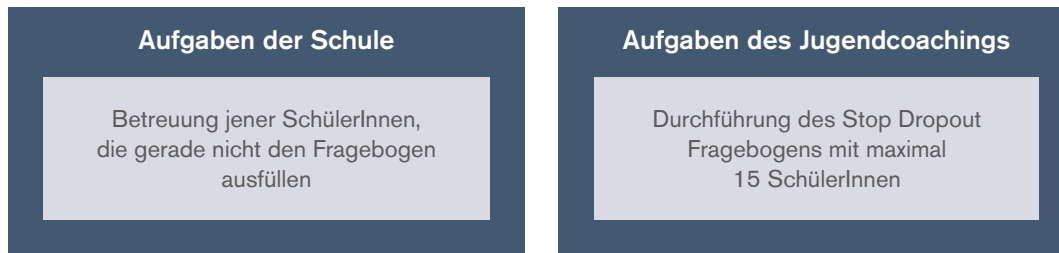


Abbildung 42: Aufgabenverteilung Schule und Jugendcoaching

Die Fragebogenvorgabe dauert ca. 20–30 Minuten und wird von dem für die Schule zuständigen Jugendcoach betreut. Er/Sie ist während der gesamten Fragebogensitzung zugegen, um eventuelle Verständnisfragen klären zu können. Die Gruppengröße sollte 15 Personen nicht übersteigen, damit SchülerInnen während der Fragebogendurchführung gut betreut werden können. Daher wird die Klasse geteilt und eine Lehrkraft beaufsichtigt jene SchülerInnen, die gerade nicht an der Fragebogenvorgabe teilnehmen (weil sie erst an die Reihe kommen oder den Fragebogen bereits ausgefüllt haben und nun wieder zurück in ihrer Klasse sind). Die Erfahrung zeigt, dass innerhalb einer Schulstunde auf diese Weise eine ganze Klasse an der Befragung teilnehmen kann.

Wichtig ist,

- dass alle Ergebnisse vertraulich behandelt werden, um möglichst ehrliche Antworten zu erhalten und einer Stigmatisierung entgegenzuwirken,
- dass die SchülerInnen über den Zweck der Befragung (nämlich ihren persönlichen Unterstützungsbedarf zu erheben) informiert sind,
- dass die Befragung auf freiwilliger Basis stattfindet,
- dass SchülerInnen, deren Ergebnisse auf eine Gefährdung hinweisen, im Anschluss eine bedarfsgerechte Unterstützung (entsprechend den vier Interventionsstufen des Jugendcoachings) bekommen.

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass die meisten SchülerInnen an ihrem Ergebnis interessiert sind und die erste Kontaktaufnahme zwischen SchülerIn und Jugendcoach maßgeblich erleichtert wird. Der Stop Dropout Fragebogen hat sich darüber hinaus auch deswegen als »Eisbrecher« profiliert, weil die SchülerInnen durch die freiwillige Teilnahme motiviert sind, sich selbstverantwortlich und aus eigener Initiative Unterstützung zu holen.

7 Schulentwicklung

Im Kapitel Schulentwicklung wollen wir den Fokus auf die Erhöhung von Behaltequoten am eigenen Schulstandort legen. Die Einzelschule hat mit den Qualitätsinitiativen SQA und QIBB einen entscheidenden Hebel, um Maßnahmen zu entwickeln, die zur Senkung von Abbrüchen und damit zur Umsetzung der Ausbildungspflicht beitragen. Im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse fokussieren Schulleitung und LehrerInnen den gemeinsamen Blick auf die Qualität des eigenen Lehrens und der Lernergebnisse. Mit den Standortdaten zur Schülerevidenz lassen sich auch datenbasierte SchülerInnenströme und Entwicklungen betreffend die Höhe bzw. Erhöhung der Behaltequote am Schulstandort faktenbasiert in den Blick nehmen.

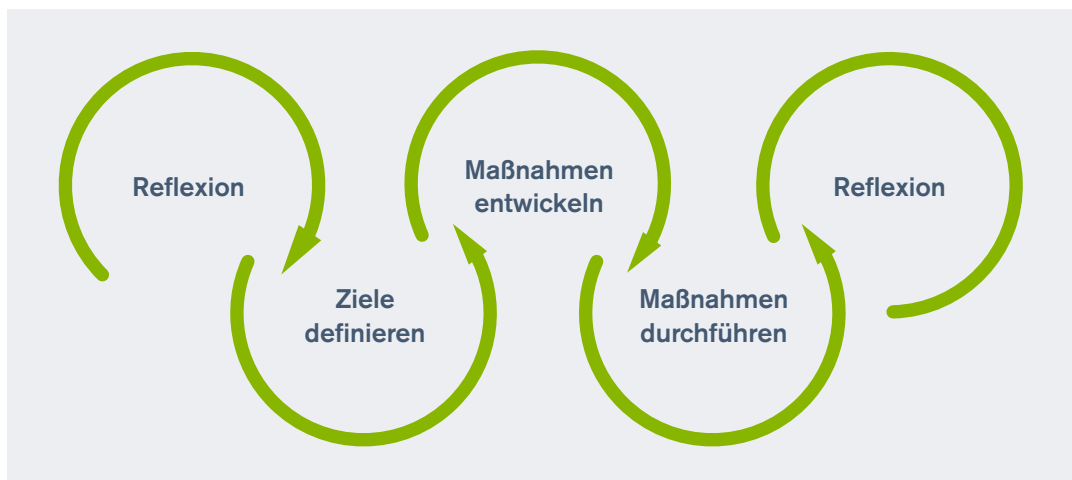


Abbildung 43: Schulentwicklungsplan

Dies kann wiederum Ausgangspunkt für die eigenen Analysen und für die Maßnahmenentwicklung im Rahmen von SQA und QIBB sein (Stichwort »Evidenzbasierte Schulentwicklung«).

Schulentwicklung, die die Ausbildungspflicht bis 18 unterstützen möchte, zielt darauf ab, bei allen an der Schule tätigen PädagogInnen ein Commitment herzustellen, sodass sie sich für den Bildungserfolg ihrer SchülerInnen mitverantwortlich fühlen.

Um Schulentwicklung effizient vorantreiben zu können, empfehlen wir folgende Vorgehensweise:

Leiten Sie diesen Prozess mit einer Reflexion ein, in die möglichst alle am Standort tätigen PädagogInnen eingebunden sind. Darüber hinaus gilt es zu überlegen, welche weiteren wichtigen AkteurInnen in einen bevorstehenden Entwicklungsprozess einbezogen werden sollten: SchülerInnen-VertreterInnen, VertreterInnen der Elternschaft, RepräsentantInnen von externen psychosozialen Unterstützungssystemen etc. Ziel dieser Reflexion ist, eine gute Ausgangsbasis zu schaffen, um in weiterer Folge klar definierte Entwicklungsziele und entsprechend ableitbare Umsetzungsmaßnahmen erarbeiten zu können.

Ziele müssen so definiert werden, dass sie mit den vorhandenen Ressourcen unmittelbar umsetzbar sind. Je klarer ein Ziel definiert ist, desto leichter fällt es im Anschluss daran Maßnahmen zu entwickeln, die genau zur Zielerfüllung führen.

Maßnahmen sind dann gut beschrieben, wenn darin klar festgelegt wird, welche Akteure, welche Tätigkeiten in welchem Zeitraum (klarer Start- und Endpunkt) mit welchen vorhandenen Ressourcen durchführen werden. Das Instrument dafür ist der sogenannte Maßnahmenplan.

Auf Grund des Maßnahmenplans werden nun die konkreten Tätigkeiten aufgenommen – mit klaren Zuständigkeiten und einer zeitlichen Struktur.

Am Ende dieses Zyklus steht wieder eine Reflexion, innerhalb derer geklärt wird, ob die durchgeführten Maßnahmen zu den festgelegten Zielen geführt haben, ob es da und dort Änderungen bedarf, um noch nicht erreichte Ziele zu erreichen, oder ob es neuer oder geänderter Ziele bedarf, um die Schulentwicklung im gewünschten Maße weiter vorantreiben zu können. Diese Reflexionsphase ist gleichzeitig der Ausgangspunkt für einen neuen Zyklus und mündet erneut in die nachfolgende Phase der Maßnahmenentwicklung usw.

Im Folgenden sind die einzelnen Phasen beginnend mit der Reflexionsphase bis zu jener, bei der konkrete Maßnahmen durchgeführt werden, etwas ausführlicher und mit einigen Beispielen versehen dargestellt. Die abschließende Reflexionsphase ähnelt jener, die am Beginn des gesamten Prozesses steht, und ist im Folgenden deshalb nicht noch einmal explizit dargestellt.

7.1 Reflexion – Die Ursachen am Standort identifizieren

Im Sinne der Qualitätssicherung einer Schule ist es wichtig, die gegebenen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens am Schulstandort zu reflektieren. Da bei diesem Prozess das gesamte Kollegium eingebunden werden soll, es sich also um eine Großgruppe handelt, die gemeinsam an Themen arbeitet, ist es ratsam, diesen Prozess mit geeigneten Moderationsmethoden zu begleiten, damit sich alle Beteiligten auch entsprechend einbringen können.

Wie weiter oben bereits erwähnt, muss an dieser Stelle auch geklärt werden, welche weiteren wichtigen Akteure an diesem Prozess teilnehmen sollen. Im Folgenden sind beispielhaft einige Fragen angeführt, mit denen man einen moderierten Reflexionsprozess einleiten könnte:

Woher kommen unsere SchülerInnen – aus welchen sozioökonomischen Milieus, aus welchen Nationen, aus welchen Wohnvierteln?

Was heißt das für unsere pädagogische Arbeit und für die Leistungsansprüche, die wir an sie stellen?

Welche Ressourcen haben wir, um SchülerInnen, die wenig Unterstützung von zu Hause haben, unterstützen zu können?

Wo müssen wir mögliche Synergien in der Zusammenarbeit noch stärker als bisher stärken?

Wo sind unsere Stärken als Schule?

Woran müssen wir noch arbeiten?

Wie wichtig war uns bisher das Thema Schulabbruch?

Wo stehen wir im Bereich der Behaltequoten bzw. der Abbruchsquoten am Standort? Welche Evidenzen haben wir?

Wo sehen wir im Hinblick auf unsere Behaltequoten Entwicklungsbedarf?

Welche bisherigen Ansätze haben wir verfolgt?

Was war erfolgreich, was war weniger erfolgreich im Hinblick auf Abbrüche?

7.2 Ziele definieren

Am Ende dieses Reflexionsprozesses stehen konkrete Ziele. Folgende Fragen können dabei hilfreich sein:

Auf welche Zielsetzung und konkreten Maßnahmen in Bezug auf unsere Behaltequoten können wir uns schließlich einigen?

Welche mittel- und langfristigen Ziele können wir uns realistischerweise setzen?

Wie überprüfen wir später unseren Erfolg?

Damit die oben angeführten Fragen auch zu tatsächlichen Zielen führen, kann es sinnvoll sein, diese Ziele an Hand der SMART Regel zu überprüfen.

Demnach müssen Ziele

Spezifisch: Ziele müssen konkret beschrieben werden können.

Messbar: Woran erkennt man, dass man ein Ziel erreicht hat?

Attaktiv: Ziele müssen für die konkrete Lebenssituation relevant sein.

Realistisch: Ziele müssen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen erreichbar sein, andernfalls müssen Teilziele definiert werden.

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, das 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.

7.3 Maßnahmen entwickeln

Sind die Ziele klar definiert, geht es in einem nächsten Schritt darum, klar abgrenzbare Aktivitäten zu entwickeln. Mögliche Fragestellungen, die zur Entwicklung solcher Maßnahmen im Kontext »Erhöhung der Behaltequoten an unserer Schule« führen, könnten etwa folgende sein:

Durch welche nächsten Schritte bzw. Zielsetzungen können Verbesserungen hinsichtlich unserer Behaltequoten erreicht werden?

Welches Commitment ist seitens des Kollegiums notwendig und wie stellen wir es her?

Wie binden wir diese Thematik – angesichts der Fülle der Aufgaben und Themen – in den laufenden Schulentwicklungsprozess ein?

Was können wir im Rahmen der NOST gegen Abbrüche tun? Wie können wir die individuelle Lernbegleitung optimieren?

Wie arbeiten wir an unserem Standort mit den psychosozialen Unterstützungssystemen zusammen und wer koordiniert dies bei uns?

Wie binden wir das Jugendcoaching noch besser am Standort ein, damit kein ausgrenzungsgefährdeter Jugendlicher übersehen wird?

Was braucht es von der Schulleitung, damit der Gesamtprozess zur Erhöhung der Behaltequoten gelingt?

Welche flankierenden Maßnahmen verstärken wir (Elternarbeit, Weiterentwicklung der Übergangsklassen, Sprachförderung, Fördermaßnahmen ...) in Zukunft?

Besteht Klarheit über die einzelnen Maßnahmen, so müssen diese noch in einen strukturierten Maßnahmenplan münden, der in Tabellenform folgende Eckpunkte transparent macht und ein strukturiertes Vorgehen ermöglicht:

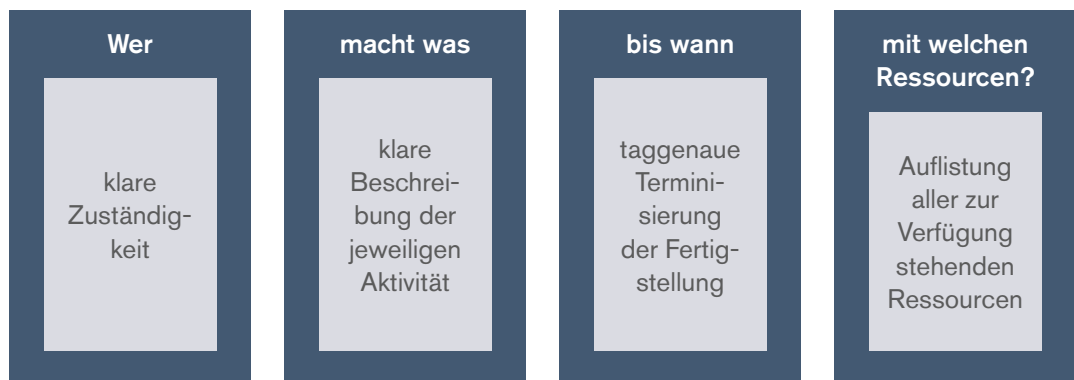


Abbildung 44: Maßnahmenplan

7.4 Maßnahmen durchführen

Der Maßnahmenplan dient nun als Navigationsinstrument, mittels dessen die einzelnen Aktivitäten koordiniert und begleitet werden können. Damit es zu keiner Überbelastung kommt, ist es hier besonders wichtig, dass die Aufgaben gleich verteilt worden sind und jede Lehrkraft genau über ihr Aufgabengebiet Bescheid weiß.

Haben Sie eine konkrete Aufgabe übernommen, so kann es sehr unterstützend sein, wenn Sie, je nach Aufgabe, verstärkt den Austausch mit Ihren KollegInnen und/oder die Zusammenarbeit mit externen Unterstützungssystemen suchen.

Bedenken Sie, dass Schulentwicklung ein gemeinschaftliches Unterfangen ist, und nützen Sie Synergien und die Möglichkeit zur Kooperation, wo immer es Ihnen möglich ist! Scheuen Sie auch nicht davor zurück, um Hilfe zu bitten, wenn Sie sie benötigen und geben Sie sobald wie

möglich Bescheid, wenn Sie mit einer übernommenen Aufgabe doch nicht zurechtkommen sollten. Bei Projekten ist es völlig normal, dass auf Grund bestimmter Umstände Verzögerungen auftreten können. Je eher dies kommuniziert wird, desto eher können unterstützende Maßnahmen getroffen werden, die dazu beitragen, dass eine bestimmte Aktion doch noch gelingt.

Als SchulleiterIn dient Ihnen der Maßnahmenplan dazu, den Überblick über die einzelnen Aktivitäten zu bewahren und Ihre KollegInnen dort zu unterstützen, wo sie Hilfe benötigen.

7.5 Reduktion von Schulabbruch: Beispielhafte Umsetzung im Rahmen von SQA / QIBB-Entwicklungs- / Umsetzungsplänen

Innerhalb von SQA und QIBB sind Entwicklungspläne (EP) bzw. Entwicklungs- und Umsetzungspläne (EUP) zentrale Elemente. Sie sind zugleich Planungsinstrumente als auch Dokumente für Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung im Sinne der Rechenschaftslegung der Schulen. Entwicklungspläne, die jährlich fortgeschrieben werden, nehmen jeweils eine Perspektive von mehreren Jahren in den Blick und konkretisieren Ziele, Maßnahmen und Indikatoren für das folgende Schuljahr. Entwicklungspläne sind auf allen Ebenen vorwiegend analytisch, ziel- und ergebnisorientiert. Das Arbeiten mit Daten (z. B. aus den Bildungsstandarderhebungen oder in Bezug auf die Abbruchsquoten der Schule) soll zunehmend mehr Ausgangspunkt für das Formulieren von schulstandortspezifischen Entwicklungszielen und den entsprechenden Maßnahmen innerhalb der Schul- und Unterrichtsentwicklung sein.

Im Rahmen von Überlegungen zur Ausbildungspflicht bietet es sich an, die Abbruchsdaten am Schulstandort im Team zu analysieren, den Ist-Zustand und die damit verbundenen Herausforderungen des Schulstandortes zu thematisieren und daraus erreichbare Ziele und konkrete Maßnahmen abzuleiten.

Im Folgenden werden modellhaft je ein Entwicklungsplan für ein fiktives Oberstufengymnasium sowie ein Entwicklungs- und Umsetzungsplan für eine berufsbildende Schule vorgestellt, die von ExpertInnen in Zusammenarbeit mit dem BMB erstellt wurden. Die beiden exemplarischen Pläne sollten Schulentwicklungsteams bei ihren eigenen Überlegungen unterstützen, welche Ziel- und Maßnahmen an der eigenen Schule sinnvoll und umsetzbar sind, um die Behaltequoten zu erhöhen.

Wie bei allen Schulentwicklungsmaßnahmen braucht es am Schulstandort einen breiten Konsens über die gemeinsame Arbeit an der Qualität des Lernens und Lehrens und besonders über konkrete Zielsetzungen, die alle mittragen sollten. In den Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (BZG) werden die (zu erreichenden) Ziele und Maßnahmen auch mit der Schulaufsicht akkordiert und reflektiert. Im Folgenden finden Sie einen modellhaften Entwicklungsplan für allgemeinbildende Schulen und einen Entwicklungs- und Umsetzungsplan für berufsbildende Schulen. Gerne können Sie sich daraus Anregungen holen!

»Erhöhung der Behaltequoten / Senkung der Schulabbrüche am Schulstandort« am ORG Steinmetzgasse

Modellhafter Schul-EP als Reflexionsgrundlage für die Erstellung eines eigenen Schulentwicklungsplans (nach Vorgaben des aktuellen SQA-Entwicklungsplans)

Präambel, Einleitung	<p>Unsere Schule ist ein ORG mit Übergangsklassen und teilweise hohen Abbruchquoten zwischen der 9. und 12. Schulstufe. Viele unserer SchülerInnen haben eine andere Erstsprache als Deutsch oder kommen aus sozioökonomisch eher schwächeren Milieus. Unsere SchülerInnen sprechen insgesamt 27 verschiedene Erstsprachen. Ca. drei Viertel der SchülerInnen haben in der Unterstufe die Neue Mittelschule besucht, die anderen kommen von der AHS Unterstufe. Unseren Erfahrungen nach haben einige der SchülerInnen einen nicht unbeträchtlichen Aufholbedarf an jenen Kompetenzen, die sie als Grundlage für die erfolgreiche Absolvierung der OS brauchen.</p> <p>Mehr als ein Viertel der SchülerInnen (27 %), die in unserem ORG begonnen haben, schließt diese trotz Klassenwiederholung nicht ab. Wir sind uns darüber im Klaren, dass wir nicht alle SchülerInnen am Standort halten können, wollen diese aber durch unsere SchülerberaterInnen, LernbegleiterInnen und Jugendcoaches gut beraten und orientieren. Im Rahmen von SQA wurden die Intention und die Implikationen der neuen Ausbildungspflicht für unseren Schulstandort diskutiert.</p> <p>Wir wollen uns im Rahmen von SQA dem Entwicklungsziel der Senkung der Abbruchquoten bzw. der Erhöhung der Behaltequoten widmen, ohne von unseren Leistungsansprüchen abzugehen.</p>
----------------------	---

Teil A:

Thema 1	Fortschreibung des zweijährigen Entwicklungsthemas vom Vorjahr, das die Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusive Settings konkretisiert. (Dieses Entwicklungsthema ist im EP des Vorjahres abgebildet und wird hier aus Platzgründen nicht mehr dargestellt. Thema 1 wird im BZG ausführlich mit der Schulaufsicht behandelt.)
----------------	--

Thema 2	Reduktion der Schulabbruchsquoten / Erhöhung der Behaltequoten auf allen Schulstufen
Zielbilder	<ul style="list-style-type: none">▪ Die Abbruchquoten wurden auf jeder Schulstufe deutlich gesenkt und damit wurde die gesamte Behaltequote / Maturantenquote am Schulstandort erhöht.▪ Die Erreichung der notwendigen, im Lehrplan vorgesehenen Kompetenzen ist garantiert.▪ SchülerInnen, die die Schule verlassen (müssen), finden für sie passende (Aus-)Bildungswege bzw. Umstiegsmöglichkeiten (z.B. in die Lehrausbildung).▪ Schulabsentismus hat sich aufgrund des guten Schul- und Klassenklimas und der funktionierenden Zusammenarbeit der psychosozialen Unterstützungssysteme stark verringert.▪ Das Jugendcoaching ist gut an unserem Standort verankert und die psychosozialen Unterstützungssysteme arbeiten sehr gut zusammen.

Rückblick & Ist-Stand

In den letzten Jahren haben wir uns mit den Themen Neue Reifeprüfung, Kompetenzorientierung und NOST beschäftigt – diese sind nun relativ gut verankert bzw. gut vorbereitet.

Der Anteil unserer SchülerInnen, die zuhause nicht Deutsch sprechen, steigt tendenziell. Wir sehen es als pädagogisch-didaktische Herausforderung, dass das Kompetenzniveau der aufgenommenen SchülerInnen, das wir erwarten, nicht immer gegeben ist.

Wir haben im letzten Jahr im Rahmen von SQA-Konferenzen unsere Leistungserwartungen vor allem an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen und wenig Unterstützung des Elternhauses reflektiert. Unsere Erkenntnis im Team war, dass wir die Leistungsfähigkeit dieser SchülerInnen oftmals nicht richtig einschätzen und ihre Selbstwirksamkeit zu wenig fördern. Zudem haben wir festgestellt, dass viele SchülerInnen Leistungs- und Versagensängste haben. Außerdem haben wir dem Thema Schulabsentismus im Rahmen der SQA-Prozesse bisher zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

Wir haben uns vorgenommen, die Kommunikation zwischen den psychosozialen Beratungssystemen am Schulstandort zu verbessern, sehen aber noch Herausforderungen bei der zeitlichen Abstimmung der KollegInnen und bei der Kommunikation über die Fallführung (wer bei welchen Anliegen wen hauptverantwortlich berät und begleitet und damit die Koordination der interprofessionellen Hilfestellung übernimmt). Wir wissen wenig darüber, welche Bildungs- und Berufswege die SchülerInnen später einschlagen. Im Rahmen des neuen Ausbildungspflichtgesetzes müssen wir die abbrechenden SchülerInnen viermal jährlich melden und wollen sie noch besser als bisher unterstützen.

Unsere Übergangsklasse funktioniert ganz gut. Einige SchülerInnen, die diese zum Aufholen von Kompetenzen brauchen würden, nützen dieses Angebot leider nicht, was sich in späteren Klassenwiederholungen zeigt.

Ziele & Maßnahmen für das kommende Schuljahr (oder auch darüber hinaus)

Ziel 1

Deutliche Senkung der Abbruchquoten durch präventive und intervenierende Maßnahmen

Zeithorizont:
2017–2020

Verantwortlich:
Schulleitung, SQA-Team und Klassenvorstände

Indikator/en:

- Erhöhung der positiven Semesterabschlüsse
- Weniger Klassenwiederholungen insgesamt
- Erhöhung der Behaltequote auf allen Schulstufen
- Gesunkene Schulabsenzen
- Beratungsmöglichkeiten werden in Anspruch genommen und sind effektiv
- Jugendcoach ist im Team gut integriert und arbeitet eng mit SchülerberaterIn und LehrerInnen zusammen
- Beratungen durch Jugendcoaching sind erfolgreich

Überprüfung / Evaluation:

- Evidenzen: Klassenstatistik, Schulstatistik, Bildungsdokumentation
- Rückmeldungen von Klassenvorständen und SchülerInnen
- Rückmeldungen im schulinternen Beratungsteam
- Monitoring im Rahmen des Jugendcoachings (Falldokumentation)

Maßnahme 1.1	Gezielter Einsatz der individuellen LernbegleiterInnen für leistungsschwächere und effizientere Beratung der abbruchsgefährdeten SchülerInnen Zeithorizont: 2017–2020 (für alle Maßnahmen) Verantwortlich: Schulinterne KoordinatorIn der LernbegleiterInnen
Maßnahme 1.2	Stärkere Einbindung des Jugendcoaches in pädagogische Konferenzen und am Schulanfang zum Präsentieren des Jugendcoachingangebots Verantwortlich: Schulleitung
Maßnahme 1.3	Optimierte Nutzung der Übergangsklassen durch bessere Beratung und Information der SchülerInnen, die in unsere OS kommen inkl. bessere Beratung der Eltern, wann eine Übergangsklasse sinnvoll ist Verantwortlich: Schulleitung und Klassenvorstände der Übergangsklassen
Maßnahme 1.4	Verstärkte Nutzung der Schulstatistik für Entscheidungen und Weiterentwicklungen am Schulstandort (datengestützte Schulentwicklung); Einbeziehung der BibEr-Daten (Bildungsbezogenes Karrierenmonitoring) in die weitere Planung (2017 +); Aufbau von Expertise im Bereich der datengestützten Schulentwicklung Verantwortlich: Schulleitung, Administration
Ziel 2	Verbesserte Koordination und Kommunikation der psychosozialen Unterstützungssysteme (SchülerberaterIn, SchulpsychologIn, Jugendcoach, LernbegleiterIn ...), um gefährdete SchülerInnen so frühzeitig wie möglich zu unterstützen.
	Zeithorizont: 2017–2020
	Verantwortlich: SchülerberaterIn & Schulleitung
	Indikator/en:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abbruchsgefährdete SchülerInnen wurden erkannt und rechtzeitig beraten ▪ Es gibt regelmäßige Treffen zw. den BeraterInnen ▪ Fallbesprechungen werden im Team durchgeführt und Fallführung ist klar ▪ Beratung ist erfolgreich.
	Überprüfung / Evaluation:
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenige Abbrüche nachweisbar ▪ Durchführung und Berichterstattung an die Schulleitung ▪ Rückmeldungen der Koordinatorin der Beratungssysteme ▪ Leistungserfolge und Motivation liegen vor.
Maßnahme 2.1	Schaffung eines Raumes, wo sich LehrerInnen und BeraterInnen besser als bisher austauschen können; Schaffung von fixen Zeitfenstern im Stundenplan für den Austausch Verantwortlich: Schulleitung Zeithorizont: 2017/2018

Maßnahme 2.2	<p>Ernennung einer Koordinationsperson (ev. Schüler- und BildungsberaterIn), die das Beratungsteam am Schulstandort regelmäßig zum Austausch einlädt und fallspezifisch Helferkonferenzen einberuft; Einbeziehung auch der »Nicht-LehrerInnen« und externen Beratungskräfte wie das Jugendcoaching</p> <p>Verantwortlich: Schulleitung</p> <p>Zeithorizont: 2017/18</p>				
Maßnahme 2.3	<p>Einbeziehung der SchülerberaterIn und/oder LernbegleiterIn zu einem früheren Zeitpunkt (bevor manifeste Krisen auftreten) und intensivere Kommunikation mit den Jugendcoaches</p> <p>Verantwortlich: Klassenvorstände, LehrerInnen in den Hauptfächern</p> <p>Zeithorizont: 2017–2020</p>				
Maßnahme 2.4	<p>Schärfung der Aufgabenprofile im Rahmen der nächsten Schulentwicklungsklausuren; regelmäßige Reflexion im Team über Arbeitsteilung aufgrund der vorhandenen Ressourcen</p> <p>Verantwortlich: alle BeraterInnen gemeinsam, KoordinatorIn</p> <p>Zeithorizont: 2017–18</p>				
Maßnahme 2.5	<p>Intensivierter Austausch zwischen individuellen LernbegleiterInnen, SchülerberaterIn und FachlehrerIn in Bezug auf gefährdete SchülerInnen</p> <p>Verantwortlich: alle</p> <p>Zeithorizont: 2017–2020</p>				
Ziel 3	<p>Effizienterer Einsatz von Ressourcen im Förderbereich</p> <table border="1"> <tr> <td>Zeithorizont: 2017–2020</td> <td>Verantwortlich: Schulleitung</td> </tr> <tr> <td> <p>Indikator/en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderunterricht zeigt Wirkung bei SchülerInnen ▪ Förderunterricht ist effizient eingesetzt (bei jenen, deren Leistungen gefährdet sind) ▪ Private Nachhilfe wird reduziert ▪ Peer-Nachhilfe wirkt </td> <td> <p>Überprüfung / Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positiv absolvierte Schularbeiten ▪ Überprüfung des Leistungserfolgs ▪ Elternrückmeldung ▪ Rückmeldung von Peer-Mentoren ▪ Leistungserfolg </td> </tr> </table>	Zeithorizont: 2017–2020	Verantwortlich: Schulleitung	<p>Indikator/en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderunterricht zeigt Wirkung bei SchülerInnen ▪ Förderunterricht ist effizient eingesetzt (bei jenen, deren Leistungen gefährdet sind) ▪ Private Nachhilfe wird reduziert ▪ Peer-Nachhilfe wirkt 	<p>Überprüfung / Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positiv absolvierte Schularbeiten ▪ Überprüfung des Leistungserfolgs ▪ Elternrückmeldung ▪ Rückmeldung von Peer-Mentoren ▪ Leistungserfolg
Zeithorizont: 2017–2020	Verantwortlich: Schulleitung				
<p>Indikator/en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderunterricht zeigt Wirkung bei SchülerInnen ▪ Förderunterricht ist effizient eingesetzt (bei jenen, deren Leistungen gefährdet sind) ▪ Private Nachhilfe wird reduziert ▪ Peer-Nachhilfe wirkt 	<p>Überprüfung / Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positiv absolvierte Schularbeiten ▪ Überprüfung des Leistungserfolgs ▪ Elternrückmeldung ▪ Rückmeldung von Peer-Mentoren ▪ Leistungserfolg 				
Maßnahme 3.1	<p>Überprüfung der Effizienz des erteilten Förderunterrichts und gegebenenfalls Änderungen im Ressourceneinsatz</p> <p>Verantwortlich: LehrerIn, der / die Förderunterricht abhält; Schulleitung</p> <p>Zeithorizont: 2017 – 2020</p>				
Maßnahme 3.2	<p>Ausbau des Programms talentify.me, bei dem SchülerInnen sich gegenseitig Nachhilfe geben</p> <p>Verantwortlich: Schulleitung gemeinsam mit Team von talentify.me</p> <p>Zeithorizont: 2017 – 2019</p>				

Ziel 4:	Senkung der Schulabsenzen und Sensibilisierung der LehrerInnen für Abwesenheiten / Schulschwänzen	
	Zeithorizont: 2017–2020	Verantwortlich: SL, alle
	Indikator/en: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesenkte Schulabsenzen ▪ Alle LehrerInnen achten auf Absenzen und reagieren darauf 	Überprüfung / Evaluation: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Klassenbuchaufzeichnungen ▪ Alle LehrerInnen in ihrem Fach

Maßnahme 4.1 Verstärkte Beobachtung der Absenzen, ihrer Ursachen und klare Vereinbarungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen über Konsequenzen (siehe Vereinbarungskultur an unserer Schule); unmittelbare Reaktion seitens der Schule auf (unbegründete) Abwesenheit und entsprechende Beratung der SchülerInnen

Verantwortlich: alle

Zeithorizont: 2017–2020

Maßnahme 4.2 Das Papier zur Vereinbarungskultur am Schulstandort wird mit den Schulpartnern überarbeitet und der Umgang mit Absenzen festgelegt

Verantwortlich: Schulleitung, SGA

Zeithorizont: 2017/2018

Zu Ziel 1 – 4:
Maßnahme/n der
Personalentwicklung &
Fortbildungsplanung

- 6 LernbegleiterInnen wurden bereits ausgebildet (Stand: 2017)
- Laufende Fortbildungen zu pädagogischer Diagnostik – Teilnahme von weiteren LehrerInnen ist geplant (2017/18)
- SCHILF zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt und Erhöhung der Literacy für mehrsprachige SchülerInnen in Planung (2018/19)
- Kommunikations- und Konflikttraining und Fortbildung in gewaltfreier Kommunikation (4 LehrerInnen) (2017–18)
- Gemeinsame Fortbildung der SchülerberaterInnen und des Jugendcoach im Bereich der Beratungsmethoden (Einzelfallberatung, Beratung im interkulturellen Kontext ...) 2017
- Good-Practice-Hospitationen in der Schule Grünspangasse 2017
- Teilnahme der Schulleitung an einer Exkursion nach Antwerpen im SJ 2017, um sich das dortige System der »truancy and dropout prevention coaches« (Fachpersonal gegen Schulabsentismus und Schulabbruch) anzuschauen.

Verantwortlich: Schulleitung, KoordinatorIn der psychosozialen Unterstützungssysteme (SchülerberaterIn)

Zeithorizont: 2017 – 2020 (für alle Maßnahmen)

Teil B (optional)

Teil C (1x für den gesamten EP):

Thema	SQA-Prozesse und -Strukturen				
Zielbilder	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Der schulische Entwicklungsplan ist gemeinsam erarbeitet und weiterentwickelt worden, für alle transparent und hat eine hohe Akzeptanz im Kollegium. ▪ Das SQA-Team wurde auf 7 Personen erweitert und die SQA-Koordinatorin hat sowohl das Vertrauen des Kollegiums als auch der Schulleitung. ▪ Die Entwicklungsprozesse im SQA-Team werden regelmäßig im Kollegium kommuniziert und bei pädagogischen Konferenzen diskutiert. Herausforderungen am Schulstandort werden möglichst sachlich beschrieben und konsensuale Lösungen dafür in unterschiedlichen Teamzusammensetzungen erarbeitet. ▪ Die Schulleitung kommuniziert klar die Zielsetzungen und Vorgaben seitens der Schulbehörde, lässt aber den KollegInnen ein entsprechendes Maß an Autonomie bei der (Weiter-)Entwicklung von Unterricht und unserem Standort. ▪ Die psychosozialen Unterstützungssysteme sind in den SQA-Prozess so weit wie möglich eingebunden. 				
Rückblick & Ist-Stand	<p>Mit dem bisherigen SQA-Prozess sind wir relativ zufrieden, auch wenn nicht immer alle KollegInnen die Weiterentwicklungen gleich engagiert mittragen. Das SQA-Team hat sich verbreitert und auch jüngere KollegInnen konnten gewonnen werden. Der vorliegende EP wurde von 5 KollegInnen unter Mitwirkung der Schulleitung verfasst und bei der letzten pädagogischen Konferenz ausführlich diskutiert. Der / Die SQA-Koordinatorin steht in engem Austausch mit (fast) allen LehrerInnen.</p> <p>Die Idee zum vorliegenden Entwicklungsplan kam ursprünglich von der Schulleitung, war zunächst noch etwas umstritten und hat nun einen guten Konsens erreicht. Über die Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit aller besteht Einigkeit.</p>				
Ziele & Maßnahmen für das kommende Schuljahr (oder auch darüber hinaus)					
Ziel 1:	<p>Commitment zum EP aufrechterhalten; Motivation der LehrerInnen stärken und Einbindung der eher skeptischen LehrerInnen; Sensibilisierung aller im Rahmen der AusBildung bis 18</p> <hr/> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none;">Zeithorizont: 2017–2020</td> <td style="width: 50%; border: none;">Verantwortlich: SQA-Team, SQA-KoordinatorIn, Schulleitung</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Indikator/en: Diskussionen im Kollegium verlaufen weniger emotional, dafür sach- und schülerInnenorientiert.</td> <td style="border: none;">Überprüfung / Evaluation: Aktive Teilnahme an den pädagogischen Konferenzen, Rückfragen im Kollegium bzw. kurzer Fragebogen an LehrerInnen</td> </tr> </table>	Zeithorizont: 2017–2020	Verantwortlich: SQA-Team, SQA-KoordinatorIn, Schulleitung	Indikator/en: Diskussionen im Kollegium verlaufen weniger emotional, dafür sach- und schülerInnenorientiert.	Überprüfung / Evaluation: Aktive Teilnahme an den pädagogischen Konferenzen, Rückfragen im Kollegium bzw. kurzer Fragebogen an LehrerInnen
Zeithorizont: 2017–2020	Verantwortlich: SQA-Team, SQA-KoordinatorIn, Schulleitung				
Indikator/en: Diskussionen im Kollegium verlaufen weniger emotional, dafür sach- und schülerInnenorientiert.	Überprüfung / Evaluation: Aktive Teilnahme an den pädagogischen Konferenzen, Rückfragen im Kollegium bzw. kurzer Fragebogen an LehrerInnen				
Maßnahme 1.1	<p>Abhaltung von zwei pädagogischen Konferenzen pro Schuljahr inklusiver aller, die am Schulstandort beraten (also auch Jugendcoach und Schulärztin)</p> <p>Verantwortlich: SQA-Team, SQA-KoordinatorIn, Schulleitung</p> <p>Zeithorizont: 2017–2020 (für alle Maßnahmen)</p>				

Thema	SQA-Prozesse und -Strukturen	
Maßnahme 1.2	<p>Regelmäßige Konsensfindung im Team über Adaptierungen im Entwicklungsplan und Diskussion der Zwischenberichte und der schulischen Leistungsergebnisse (Nicht genügend in den Semester- und Schlusszeugnissen ...)</p> <p>Verantwortlich: Schulleitung, SQA-Team, SQA-KoordinatorIn</p> <p>Zeithorizont: 2017 – 2020</p>	
Ziel 2:	<p>Einbeziehung der psychosozialen Beratungssysteme in den SQA-Prozess (z.B. in die Schulentwicklungskonferenzen)</p>	
	<p>Zeithorizont: 2017–2020</p>	<p>Verantwortlich: SQA-Team, SQA-Koordinatorin, Schulleitung</p>
	<p>Indikator/en: Relevante Informationen sind für alle zugänglich. Commitment ist gegeben.</p>	<p>Überprüfung / Evaluation: Rückmeldung von den Betroffenen</p>
Anhang / Beilagen (optional)	Strategiepapier zur Vereinbarungskultur der Schulpartner und Leitbild der Schule	

Ausschnitte eines modellhaften Entwicklungs- und Umsetzungsplans (Schul-EUP) im Rahmen von QIBB

Ausgangslage⁴⁹

Als berufsbildende Schule im städtischen Einzugsgebiet führen wir unsere SchülerInnen seit vielen Jahren erfolgreich zu positiven Leistungen und Abschlüssen. In den letzten Jahren beobachten wir eine deutliche Veränderung der Ausgangsbedingungen in den ersten Klassen, da die SchülerInnen mit zum Teil sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bei uns an der Schule beginnen. Die Klassen sind sowohl hinsichtlich der sozialen als auch der ethnisch-kulturellen Herkunft der SchülerInnen heterogener geworden. Um ein differenziertes Bild über die Eingangskompetenzen der SchülerInnen zu erhalten, führen wir regelmäßig in den Wochen nach Schulbeginn Diagnose-Checks in Deutsch (D), Mathematik (M) und Englisch (E) durch. Auf der Grundlage der Ergebnisse können die Vorkenntnisse, Stärken und Schwächen der SchülerInnen in spezifischen Lernbereichen gezielt berücksichtigt werden (individuelle Förderung). Wir sind überzeugt, dass eine sorgfältig gestaltete Schuleingangsphase (unterrichtliche und außerunterrichtliche Maßnahmen), in der SchülerInnen Unterstützung bei möglichen Übergangsschwierigkeiten finden, Schulabbrüchen entgegenwirken kann. Unsere Schule hat sich entschlossen, dies zu einem Schwerpunkt für die kommende Arbeitsperiode zu machen und damit zu einer Erhöhung der Erfolgs-/Behaltequoten insbesondere der ersten Klassen beizutragen.

EUP: Erhöhung der Erfolgs-/Behaltequoten der ersten Klassen

Rückblick und Ist-Stand

Bereits in den letzten beiden Jahren haben wir Maßnahmen gesetzt, um den oben beschriebenen Herausforderungen zu begegnen:

1. Ein **Konzept** zur Gestaltung der vier Wochen nach Schulbeginn in den ersten Klassen (»Let's Start-Programm«) liegt vor und wurde erfolgreich umgesetzt; Programmelemente: Erster Schultag; Teambuilding-Wochenende; Diagnose-Checks; Trainings-Module D, M, E; Einführungsblock PBSK⁵⁰; COOL-Tag⁵¹; Infoblock des Support-Teams (s. u.); Einrichtung des Klassenrats ...
2. Für die Arbeit mit den **Diagnose-Checks** D, M, E wurden eine **Ablaufbeschreibung** (Prozess-Standard) sowie ein neues **Format zur Dokumentation der Ergebnisse** erstellt. Die Nutzung der Diagnose-Check-Ergebnisse gelingt nun gut (Unterrichtsplanung; Stärken-/Schwächen-Feedback für SchülerInnen; Erstellung/Planung pädagogischer Konzepte und Förderangebote).
3. Eine **SCHILF zum Thema »Schulabsentismus«** fand statt; Diskussionsthema u. a.: Fehlzeitenüberprüfung als Teil einer wertschätzenden Schulkultur (Fürsorge der Lehrkraft, Übernahme von Selbstverantwortung durch den/die SchülerIn, Früherkennung krisenhafter Entwicklungen ...).

49 Die Struktur dieses Entwicklungs- und Umsetzungsplans (EUP) basiert auf der im Rahmen von QIBB/Q-HUM/Q-HLFS entwickelten Schulprogramm-Vorlage. In QIBB enthält das Schulprogramm das Leitbild und den EUP der Schule; es ist dasselbe Dokument wie der Schulqualitätsbericht.

50 Beispielhaft wird hier der Pflichtgegenstand PBSK – Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz genannt, der an kaufmännischen Schulen unterrichtet wird. In den Lehrplänen aller berufsbildenden Schularten sind Unterrichtsangebote mit ähnlicher Zielsetzung vorgesehen.

51 COOL: Cooperatives Offenes Lernen; siehe auch www.cooltrainers.at (Stand März 2017)

4. Die bisherigen **Unterstützungs- und Freizeitangebote** wurden weitergeführt und ausgebaut:
 - *Unterstützungsangebote*: BildungsberaterIn; SchulpsychologIn; Schularzt/-ärztin; Peer-Mediations-Team; Jugendcoaching; Individuelle Lernbegleitung (ILB; ab der 10. Schulstufe); Lern- und Nachhilfebörse ...;
 - *Freizeitangebote*: Schulchor; Schachclub; Volleyball-Team; Urban Gardening (neu) ...
5. Das **Support-Team** unserer Schule **zur Koordination und Vernetzung der Unterstützungs- und Freizeitangebote** (und der AkteurInnen) stellte am Pädagogischen Tag seinen Ergebnisbericht und den neuen Info-Flyer für SchülerInnen und Eltern vor. Das Support-Team pflegt nun auch verstärkt Kontakte zu Vereinen, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund betreuen.

Planung für die nächsten beiden Schuljahre

In der kommenden Arbeitsperiode sollen die bereits umgesetzten und noch zu planende, neue Maßnahmen gebündelt und integriert werden, um Synergieeffekte zu nutzen und die schulinterne Abstimmung und Prüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen zu verbessern.

Ziele	<p>Erhöhung der Erfolgs-/Behaltequoten der ersten Klassen</p> <p>von derzeit ... % auf mindestens ... % in der BMS und</p> <p>von derzeit ... % auf mindestens ... % in der BHS</p>
Maßnahmen*	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umsetzung des Let's Start-Programms gemäß Konzept; ggf. Adaptierung auf Basis der Evaluationsergebnisse ▪ Systematische Arbeit mit den Diagnose-Checks D, M, E gemäß Ablaufbeschreibung; die Ergebnisse werden dokumentiert und genutzt ▪ Entwicklung und Umsetzung bedarfsgerechter Förderangebote (für SchülerInnen aller Schulstufen) ▪ Erstellung eines Konzepts zum Umgang mit Fehlzeiten (für SchülerInnen aller Schulstufen; Erfassung der Fehlstunden mittels elektronischem Klassenbuchs; Prozess-Standard für eine einheitliche Vorgehensweise; Vereinbarung mit SchülerInnen und Eltern; Beratungsgespräche); Umsetzung ab dem nächsten Schuljahr ▪ Verstärkte Zusammenarbeit und Kommunikation mit dem Support-Team; regelmäßiger Austausch mit der Schulleitung; Ergebnisberichte bei den Pädagogischen Tagen ▪ ...

Indikatoren (Erfolgskriterien) und Daten**	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtung des Indikators »Schulerfolg*** im ersten Schuljahr« (Erfolgs- / Behaltequoten): Anzahl SchülerInnen der 10. gegenüber der 9. Schulstufe ▪ Vorliegen des ggf. adaptierten, mit dem Kollegium abgestimmten Konzepts des Let's Start-Programms bis Ende des nächsten Schuljahres ▪ Vorliegen eines mit dem Kollegium abgestimmten Konzepts zum Umgang mit Fehlzeiten bis Ende des aktuellen Schuljahres ▪ Diagnose-Check-Ergebnisse (Schulebene) ▪ Förderunterricht: Gegenstände und Anzahl SchülerInnen ▪ Anzahl Frühwarnungen ▪ Schulabsenzen: Anzahl Fehlstunden; Anzahl Beratungsgespräche ▪ Support-Team: Anzahl Gespräche mit Schulleitung; Anzahl Ergebnisberichte ▪ Evaluationsergebnisse ▪ ...
Evaluationsmethoden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluation des Let's Start-Programms: ▪ Gruppeninterviews mit SchülerInnen der ersten Klassen ▪ QIBB-Plattform: Einsatz der Fragebögen »Schulwahl« (FB-SchülerInnen, FB-Eltern) mit 5 schuleigenen Fragen zum Let's Start-Programm ▪ Bundesweite Evaluationen: ▪ QIBB-Plattform: Einsatz des FB-SchülerInnen »Screening-Instrument«**** ▪ ...

* Im vorliegenden Schul-EUP werden Beispiele für Maßnahmen zur Erhöhung der Erfolgs- / Behaltequoten der ersten Klassen (9. Schulstufe BMHS) angeführt. Für SchülerInnen ab der 10. Schulstufe wäre als wichtige Maßnahme und Teil des Unterstützungssystems der Schule die Individuelle Lernbegleitung (ILB) zu nennen; siehe auch www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/ilb.html (Stand März 2017).

** Hinweis: Im Anhang des Schulprogramms / Schulqualitätsberichts finden sich weitere regelmäßig erhobene Daten, die wir bei der Planung und Steuerung nützen (z.B. SchülerInnen- und Klassenzahlen; Schulaustritte; Klassenwiederholungen; Ergebnisse der Abschließenden Prüfungen ...).

*** Der Indikator »Schulerfolg« wird im Rahmen von QIBB auf Bundesebene seit 2013, im Bereich der technischen Schulen (HTL Q-SYS) seit dem Schuljahr 2008/09 beobachtet.

**** Das »Screening-Instrument« ist ein auf der QIBB-Evaluationsplattform verfügbarer Fragebogen für SchülerInnen, der Fragen zu sechs Qualitätsbereichen enthält (Leistungsbeurteilung, Individualisierung, geschlechtergerechter Unterricht, Klassenklima, Schulklima und Ausstattung) und seit 2012 alle drei Jahre in allen berufsbildenden Schularten bundesweit eingesetzt wird.

Umsetzung: Aktionsplan für die nächsten beiden Schuljahre

Teilvorhaben	Wer?	Was?	Bis wann?
Koordination Let's Start-Programm	Koll. A gemeinsam mit AG Schuleingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koordination der Vorbereitungsarbeiten; ▪ Adaptierungsvorschläge auf Basis der Evaluationsergebnisse 	<p>Erste Schulwoche</p> <p>2 Wochen vor dem Pädagogischen Tag</p>
Evaluation Let's Start-Programm	Schulqualitätsprozessmanager (SQPM) gemeinsam mit AG Schuleingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhaltliche Vorbereitung; ▪ Organisation; ▪ Auswertung; ▪ Vorbereitung Ergebnispräsentation 	<p>Ende September</p> <p>Anfang Oktober</p> <p>...</p> <p>2 Wochen vor dem Pädagogischen Tag</p>
Koordination Einsatz Diagnose-Checks	Koll. B in Abstimmung mit SQPM und Koll. A
Konzepterstellung: Umgang mit Fehlzeiten	Koll. C gemeinsam mit AG Schulklima
...

Bezüge zur Q-Matrix⁵²

- 1.0.2 Lernergebnisorientierte Unterrichtsplanung und individualisierte Unterrichtsgestaltung
- 1.0.4 Entwicklung eines gemeinsamen Verantwortungsverständnisses für den nachhaltigen Kompetenzerwerb
- 1.0.5 Individualisierung
- 1.4.3 Gutes Schul- und Klassenklima
- 1.5.2 Beratungs- und Unterstützungssysteme für (...) SchülerInnen
- 1.5.3 Förderung von SchülerInnen

⁵² Im Rahmen von QIBB liegt für jede berufsbildende Schulart eine Qualitätszielematrix (Q-Matrix) vor. Die Q-Matrix enthält zu vier Qualitätsfeldern (Lehren und Lernen, Qualität, Wirtschaft und Gesellschaft, Internationalität) exemplarische Ziele und Teilziele, Maßnahmen, Indikatoren und Evaluationsmethoden. Beispielhaft wurden hier Teilziele aus der Q-Matrix der humanberuflichen Schulen (Q-HUM) angeführt.

Fortbildungsplan für die nächsten beiden Schuljahre

Thema / Gegenstand	Wer?	Wann?	Transfer in die Schule
Lernstandserhebung, Lerndiagnostik und individualisierte Unterrichtsplanung	Koll. D	...	Nach Seminarende in den Fachgruppen D, M, E (in Abstimmung mit FachgruppenkoordinatorIn)
	Koll. E		
	Koll. F		
	Koll. G		
PBSK – Basisausbildung und Vertiefungsseminar	Koll. H	...	Nach Seminarende in Fachgruppe PBSK (in Abstimmung mit FachgruppenkoordinatorIn)
	Koll. I		
Pädagogische Diagnostik für schulische Führungskräfte	SchulleiterIn	...	Pädagogischer Tag
	ILB-KoordinatorIn		
SCHÜLF: Thema »Sprachsensibler Fachunterricht«	Alle interessierten Lehrkräfte
...

8 Gute Praxis

In diesem Kapitel finden Sie zwei exemplarische Beispiele für Teilaspekte einer gelungenen Prävention von Schulabbrüchen, erstens durch aufeinander fein abgestimmte Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung; zweitens durch ein Peer-Nachhilfesystem, das als innovativ bezeichnet werden kann. Holen Sie sich Anregungen aus diesen Beispielen!

8.1 Wie ibobb am Ella Lingens Gymnasium gelingt

ibobb ist ein Schwerpunkt am Ella Lingens Gymnasium, sowohl in der Unterstufe – beginnend mit der ersten Klasse – als auch in der Oberstufe, wo nicht nur die Wahl des weiteren Bildungs- bzw. Berufsweges nach der Reifeprüfung im Vordergrund steht, sondern v. a. die Vermeidung eines vorzeitigen Abbruches der Bildungslaufbahn.

Dass die Umsetzung der Berufsorientierung an dieser Schule gut funktioniert, ist einerseits der Tatsache geschuldet, dass deren Bedeutung an einer AHS nicht in Zweifel gezogen wird, und es andererseits ein Team von Kolleginnen und Kollegen gibt, die eigenständig aber in Kooperation miteinander an den unterschiedlichen Projekten arbeiten. Dabei ist es entscheidend, dass jene Kolleginnen und Kollegen, die nicht unmittelbar an ibobb beteiligt sind, dieses nicht als »Diktat von oben« oder als Eingriff in ihren Unterrichtsstil empfinden, sondern erkennen, dass vieles, das ohnehin schon seit langem praktiziert und unterrichtet wird (Lebensläufe, Biographien, Leseförderung, Lehrausgänge in Betriebe ...) unverzichtbare Bestandteile von ibobb sind und das Rad keineswegs neu erfunden, sondern lediglich verbessert und erweitert werden muss.

Bezüglich der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern hat sich herausgestellt, dass Altbewährtes oft am wirkungsvollsten ist. So haben wir eine Pinnwand am Gang neben dem Konferenzzimmer angebracht, an der wir alle aktuellen Angebote, Ereignisse, Termine ... aufhängen.

Neben der integrativen Umsetzung von ibobb in allen Unterrichtsgegenständen gibt es eine Vielzahl an – teils freiwilligen, teils verpflichtenden – Angeboten, die unseren Schülerinnen und Schülern die Vorbereitung auf, sowie die Wahl der passenden Ausbildung bzw. des passenden Berufs ermöglichen und erleichtern sollen. Die folgende Auflistung enthält jene Projekte, die dem Schwerpunkt ibobb zuzurechnen sind; in der Unterstufe sind das folgende Aktivitäten:

KOKOKO (Kommunikation, Kooperation und Konfliktmanagement)

In den ersten und vierten Klassen findet eine im Stundenplan fix verankerte KOKOKO-Stunde statt, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen soll, sich gemeinsam mit ihren KlassenbetreuerInnen der Bearbeitung aktueller Probleme und zukünftiger Herausforderungen zu widmen. So steht die KOKOKO-Stunde in der ersten Klasse im Zeichen der Gruppendynamik und in der vierten Klassen unter dem Motto *ibobb*.

Oberstufentag

An diesem Vormittag präsentieren SchülerInnen der Oberstufe, die sich freiwillig dafür melden, ihren KollegInnen der vierten Klassen in einem Stationenbetrieb – ähnlich einer Messe – das Angebot der Oberstufe (Fremdsprachen, DG, NAWI, Wapfl ...). Die Lehrpersonen halten sich dabei bewusst im Hintergrund, um den Austausch unter den SchülerInnen ungehindert stattfinden zu lassen.

Hineinschnuppern in die Arbeitswelt

ist eine unverbindliche Übung, die – dem Titel entsprechend – Einblicke in Betriebe und Berufswelten vermittelt. Im Rahmen dieser Übung finden regelmäßig Lehrausgänge in Betriebe unterschiedlicher Sektoren, Branchen und Strukturen statt. Die jährlich steigenden Anmeldezahlen sprechen für den großen Erfolg dieser Idee!

Buddysystem

Dabei helfen SchülerInnen der achten Klassen ihren neuen KollegInnen der ersten Klassen, sich in Schulhaus und Schulalltag zu orientieren und tragen mit gruppendynamischen Aktivitäten zur Gemeinschaftsbildung bei.

NAWI-Labor

Das NAWI-Labor ist eine unverbindliche Übung, die von KollegInnen aus den überwiegend naturwissenschaftlichen Fächern BIO, CH, PH fächerübergreifend abgehalten wird, was u. a. auch die Gelegenheit bietet, Ausbildungen und Berufe im naturwissenschaftlichen Bereich kennenzulernen.

Peermediation

Peermediation ist eine unverbindliche Übung, im Rahmen derer SchülerInnen der Oberstufenklassen in Mediation und Konfliktbearbeitung geschult werden und als Ansprechpersonen bei Konflikten unter SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Berufspraktische Tage

Diese finden verpflichtend in allen vierten Klasse statt. Die SchülerInnen finden ihre Praktikumsstelle selbst und verbringen 4 Tage im Betrieb, wobei sie diverse Arbeitsaufträge, wie Interviews mit Beschäftigten, einen Fragebogen zur Betriebserkundung, einen inneren Monolog vor dem ersten Arbeitstag und das Erstellen von Tagesprotokollen erfüllen müssen. Am 5. Tag findet eine Nachbesprechung inklusive Feedback in der Schule statt.

Besuche von bildungsberatenden Organisationen und Veranstaltungen

wie L14, AMS-BIZ, Workshops der AK, BIWI

In der Oberstufe werden im Rahmen von ibobb folgende Aktivitäten gesetzt:

Coaching

Im Zuge dieser unverbindlichen Übung haben SchülerInnen die Gelegenheit, sich individuell hinsichtlich ihrer weiteren Ausbildungs- und Berufswahl beraten zu lassen, in der kleinen Gruppe unterschiedliche Aus- und Weiterbildungsinstitutionen zu besuchen und kennenzulernen. Durchgeführt wird das Coaching durch speziell geschulte LehrerInnen.

Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens

In der siebenten Klasse wird hier das Hauptaugenmerk auf die politische Bildung und den Einsatz von aktuellen Medien für die Bearbeitung von wissenschaftlichen Fragestellungen gelegt. Das beinhaltet auch die breite Thematik der Medienkritik und das Hinterfragen von politischer Berichterstattung.

Vorstellung und Präsentation von FHs und Universitäten

Die SchülerInnen melden sich individuell per Liste für die entsprechenden Veranstaltungen an. Diese Veranstaltungsreihe richtet sich zwar vorwiegend an die SchülerInnen der achten Klassen, steht jedoch auch Interessierten der siebenten Klassen offen, die gerne mehrere Tage der offenen Tür besuchen möchten, wofür ihnen in der achten Klasse oft die Zeit fehlt.

Kooperation mit der Universität Wien

StudentInnen der Uni Wien (Fachrichtung Geographie und Wirtschaftskunde) führen mit den SchülerInnen der achten Klassen eine Studien- und Maturantenberatung durch.

Informationstafeln über aktuelle Themen der BO und Jobbörse

Hier werden z.B. Tage der offenen Tür, Aussendungen des AMS, großer Unternehmen, die Lehrlinge aufnehmen, Information diverser Jugendorganisationen ... den jungen Menschen zugänglich gemacht.

Kooperation mit der VWG (Volkswirtschaftliche Gesellschaft)

Immer wieder gerne werden die diversen Angebote der VWG angenommen und in den Schulalltag integriert, wie z.B. die »BO-Sprechstunde« oder das Projekt »Justiz macht Schule«.

Kooperation mit der FH Technikum

Im Zuge dieser Kooperation finden immer wieder Informationsveranstaltungen und Exkursionen statt.

Insgesamt zeigt sich, dass diese Maßnahmen wichtige Aspekte von Schul- und Beratungsqualität sind. Erst in ihrer Gesamtheit wirken sie effizient für alle SchülerInnen. Mehr dazu finden Sie auf der Website der Schule: <http://www.elgym.at>

8.2 Lernhilfe-Plattform »talentify.me«

Die Online-Plattform talentify.me vermittelt Peer-Nachhilfe, die SchülerInnen, die in einem Fach besonders gut sind, für SchülerInnen anbieten, die Nachhilfe brauchen. Anreize für das Geben von Lernhilfe werden nicht nur durch einen kleinen »Nebenverdienst« (die SchülerInnen dürfen bis zu 10,- Euro pro Nachhilfestunde verlangen) geschaffen, sondern vor allem durch ein attraktives Workshopangebot, das über den Erwerb von Bonuspunkten gratis zugänglich ist. Die Idee ist, die jugendlichen »NachhilfelehrerInnen« durch Persönlichkeitstrainings zu stärken, ihre Talente zu fördern und sie bei ihrer beruflichen Orientierung und im Bewerbungsprozess zu begleiten.

In diesem Sinne sollen beide Gruppen von diesem innovativen Angebot profitieren:

6. (sozial schwache) SchülerInnen erhalten leistbare Lernunterstützung
7. Gute SchülerInnen erhalten Zugang zu einem attraktiven Weiterbildungsangebot

Darüber hinaus werden soziale Kompetenzen und das Selbst- und Verantwortungsbewusstsein beider Gruppen gestärkt.

Über die Website <https://www.talentify.me/Register> kann man, ob man Lernhilfe benötigt oder anbieten möchte, nach einer Anmeldung einfach einsteigen und Lernpartner in der näheren Umgebung finden. Unter dieser Adresse findet man ein kurzes Erklärungsvideo: <http://schule.talentify.me/#description>

9 Ressourcen für Schulen im Rahmen des APfIG

9.1 Schulservicestellen

www.bmb.gv.at/schulinfo

Die Allgemeine Schulinformation des BMB und die Schulservicestellen in den Landesschulräten/ im Stadtschulrat für Wien stehen als Erstinformations- und -beratungsstellen bei Fragen und Problemstellungen zum Thema Schule sowie Schul-/Bildungslaufbahn zur Verfügung.

Im Wesentlichen umfasst die Einrichtung folgende Aufgabenbereiche:

- **Schullaufbahnberatung**
Bildungswege nach der Volksschule/NMS/AHS-Unterstufe, Schulwechsel, Bildungswege nach der Matura; ExternistInnenprüfungen
- **Beratung bei Problemstellungen im Schulalltag**
Kommunikation und Kooperation zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen
- **Allgemeine Auskünfte zum Schulrecht**
Ziel ist es, lösungsorientierte Perspektiven aufzuzeigen, Informationsdefizite zu beheben und bei weiterreichendem Beratungs- oder Informationsbedarf an andere Stellen weiter zu verweisen.

9.2 Web-Ressourcen für Schulen im Rahmen des APfIG

Stand September 2017

Allgemeine Infos rund um die Ausbildungspflicht

- www.ausbildungbis18.at
Alle wesentlichen Informationen zum neuen Gesetz, gut aufbereitet für Jugendliche, Eltern, Schulen, Ausbildungsanbieter sowie Betriebe.
- www.bundeskost.at
Detaillierte Informationen zu den Aufgaben der Koordinationsstellen
- http://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2017/05/ueberblick_koordinierungsstellen_2017-1.pdf
Link zur aktuellen Liste der regionalen Koordinationsstellen mit Kontaktpersonen und Kontaktdaten
- www.sozialministeriumservice.at
Hintergrundinformation zum Ausbildungsgesetz

Informationen zu Jugendcoaching sowie Angebote des AMS

- www.ams.at/service-arbeitsuchende/angebote-jugendliche
Angebote des Arbeitsmarktservice, die relevant für das APfIG sind

- www.neba.at
Mehr zum Jugendcoaching, unter anderem die Anbieter in ganz Österreich.

Ressourcen des Bundesministeriums für Bildung mit Schwerpunkt psychosoziale Unterstützung sowie Bildungslaufbahn

- www.bmb.gv.at/schulabbruch
Informationen rund um das Thema Schulabbruch; wissenschaftliche Studien und aktuelle Hinweise.
- www.bmb.gv.at/jugendcoaching
Informationen zum Jugendcoaching seitens des BMB
- www.schulpsychologie.at
Informationen zur schulpsychologischen Beratung an und für Schulen.

Ressourcen zum Umgang mit sozialer, ethnischer und sprachlicher Vielfalt

- www.schule-mehrsprachig.at
Materialien und Informationen zum Umgang mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt im schulischen Kontext.
- <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/sprachenpolitik.html#01sprachsensibler>
Materialien zu sprachsensiblen Unterricht
- www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf
Broschüre zu Flüchtlingen in Schulen
- www.oesz.at
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
- www.unesco-schulen.at/sites/default/files/files/Sammlung_Unterrichtsmaterialien_Diversitaet.pdf
Umfangreiche Methodensammlung zum kostenlosen Download für Schulen

Ressourcen zu Lerntechniken

- www.wissenistmanz.at/plus/pdf/135601_7-22_pbsk_lernen-lernen.pdf
Verschiedene Ressourcen zu Lerntechniken
- <http://lertipp.stangl-taller.at>
Hier finden Sie einen Lerntypentest.
- www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/LERNEN/LernstileKolb.shtml
Hier finden Sie einen Lernstil-Test.

Anregungen zu alternativer Leistungsbeurteilung

- <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1663>
NMS EB: Ressourcenpaket Leistungsbeurteilung

Leitbildentwicklung und Schulqualität in Schulen

- www.sqa.at und www.qibb.at
für die Schulqualitätsinitiativen Allgemeinbildung und Berufsbildung
- www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Leitbildentwicklung_in_Schulen-01.pdf

10 Literaturverzeichnis

- Baker, Myriam L. / Sigmon Jane N. / Nugent, Elaine M. (2001): Truancy reduction: Keeping Students in School. *Juvenile Justice Bulletin*. Rockville.
https://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/page3.html (Stand April 2017)
- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psycholog. Review* 84. S. 191–215 in Herkner, Werner (1991): *Sozialpsychologie*. Bern Göttingen Toronto Seattle.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006): https://bi.zh.ch/dam/bildungsdirektion/direktion/bildungsplanung/projekte/handbuch_schulqualitaet/BI_Handbuch%20Schulqualitaet_2006_komplette%20Erprobungsfassung.pdf (Stand: April 2017)
- Blake, Robert S. / Mouton, Jane S. (1978): *New Managerial Grid*. Gulf Publishing Co.
- Brohm, Michaela (2015): *Positive Psychologie in der Schule*; Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Bruneforth, Michael / Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012): *Nationaler Bildungsbericht*. Graz, Leykam.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016): *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs*. Wien.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): *Pädagogische Diagnostik*.
http://www.sqa.at/pluginfile.php/785/mod_data/intro/reader_paedagogische_diagnostik.pdf
- Capuzzi, David / Gross, Douglas R. (2000): *Youth at risk. A Prevention 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-gesprachsfuehrung-in-der-jugendhilfe/> (Stand April 2017)
- Csikszentmihalyi, Mihalyi (1997): *Kreativität*. Stuttgart, Klett-Cotta Verlag.
- Dalbert, Claudia / Stöber, Joachim (2002): Gerechtes Schulklima. In: J. Stöber, *Skalendokumentation »Persönliche Ziele von SchülerInnen«* (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, S. 32–34). Halle (Saale). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Davis, Daphne M. / Hayes, Jeffrey A. (2011): What Are the Benefits of Mindfulness? A Practice Review of Psychotherapy-Related Research. In: *Psychotherapy* (2011), Vol. 48, No. 2, S. 198–208.

- Ellenbogen, Stephen / Chamberland, Alfred Paul (1997): The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths. *Journal of Adolescence*, 20, Amsterdam.
- Eichhorn, Christoph (2008): *Classroom-Management*. Stuttgart, Klett Cotta Verlag.
- Festinger, Leon (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Stanford.
- Finn, Jeremy D. (1989): *Withdrawing from school*. review of educational research 59. New York
- Fortmüller, Richard (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.
- Fröhlich, Ines / Smolinski, Birgit / Stern, Thomas (2006): Leistungen fair bewerten – Lernen individuell unterstützen. In: *Praxis der Mathematik in der Schule* 10/06. Köln & Leipzig: Aulis Verlag, S. 1–8.
- Glasser, William (1999): *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. Uttar Pradesh, S. 25 ff. Harper Collins Publishers.
- Griffin, Patrick (2002): *Teaching Strategies in Problem Solving*, The University of Melbourne
- Hofmann, Franz (2008): *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. ÖZEPS im Auftrag des BMUKK: <http://www.oezeps.at/a213.html>* (Stand November 2016)
- Holtappels, Heinz G. (1995): *Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung*. In: Ders. (Hrsg.), *Entwicklung von Schulkultur*, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 6–36
- Holzbrecher, Alfred: *Lernstandsdiagnose und Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/3.Lernstandsdiagnose_und_Heterogenit%C3%A4t.pdf (Stand Februar 2017).
- Hölzel, Britta (2015): *Mechanismen der Achtsamkeit: Psychologisch-neurowissenschaftliche Perspektiven*. In: Hölzel, Britta / Brähler, Christine (Hrsg.): *Achtsamkeit mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven*. München: O. W. Barth, S. 43–77.
- Huber, Ludwig / Wenzel, Anne (Hrsg.) (1996): *Wir sind alle gleich. Wir sind alle verschieden*. Oberstufen-Kolleg NRW, Ambos.
- Jantsch, Erich (1982): *Die Selbstorganisation des Universums: Vom Urknall zum menschlichen Geist*. Berlin, Hanser-Verlag
- Keller, Hans (2005): *Aufbau und Elemente einer Feedbackkultur*. Zürich: Verlag impulse. http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/Keller_Feedbackkultur.pdf (Stand Oktober 2016)
- Kiel, Ewald / Frey, Anne / Weiß, Sabine (2013): *Trainingsbuch Klassenführung*. Stuttgart, Klinkhardt UTB Verlag.
- Kittl-Satran, Helga (2006): *Schulschwänzen – Verweigern – Abbrechen*. Innsbruck.

Klaufßner, Stefan. (2016): Partizipative Leitbildentwicklung. Wiesbaden, Springer Gabler.

Kounin, Jacob S. (2006, dt. Erstausgabe 1976): Techniken der Klassenführung. Münster, Waxmann Verlag.

Lahninger, Paul (2008): Leiten, präsentieren, moderieren. Aachen, Ökotopia Verlag

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

Lee, Valerie E. / Burkam, David T. (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. American Educational Research Journal, 2, 353393.
<http://www.ohioliteracyalliance.org/research/pdf/Lee.pdf> (Stand April 2017)

Leimer, Christiane (2011): Vereinbarungskultur in Schulen, ÖZEPS. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/sp/vereinbarungskultur.html> (Stand November 2016)

Linde Susanne / Linde-Leimer Klaus (2014): » ... damit niemand rausfällt!«
Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wien.
<https://www.schule.at/portale/berufsorientierung-ibobb/unterrichts-materialien/persoenelechkeitsbildung/allgemein/detail/damit-niemand-rausfaellt.html> (Stand April 2017)

Lipowsky, F. / Lotz, M. (2015): Ist Individualisierung der Königsweg zum Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: G. Mehlhorn, F. Schulz & K. Schöppe (Hrsg.), Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. München, kopaed.

Lippmann, Eric (2004): Intevision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin, Heidelberg, New York, Verlag Springer.

Luft, Joseph / Ingham, Harry (1955): The Johari window: A Graphic Model of Interpersonal Awareness. Proceedings der Western Training Laboratory in Group Development, UCLA Extension Office. Los Angeles.

Lyons, Kristen E. / DeLange, Jennifer (2016): Mindfulness matters in the classroom. The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. In: Schonert-Reichl, Kimberly A./Roeser, Robert W.: Handbook of mindfulness in education. New York: Springer-Verlag, S. 271–283.

Maturana, Humberto R. (1994): Biologie der Sozialität. In: Schmidt, Siegfried J., Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, 6. Auflage. Frankfurt (1. Auflage 1987).

Merrill, M. David. (2002): First principles of instruction. Educational Technology Research and Development. Springer US

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

Nairz-Wirth, Erna (2010): Quo Vadis Bildung. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer (AK) 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. Studie im Auftrag der MA 23 der Stadt Wien

Nolting, Hans-Peter (2012): Störungen in der Schulklasse. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. S. 881–896. Weinheim, Beltz Verlag.

Ostafin, Brian D. / Robinson, Michael D. / Meier, Brian P. (Hrsg.) (2015): Handbook of Mindfulness and Self-Regulation. New York: Springer-Verlag.

Posch, Peter (2014): Handbuch für ökologisches Schulmanagement, BMBF.

Prandini, Markus (2001): Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Eusl, Paderborn.

Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: S. Andresen / R. Casale, T / Gabriel, R. Horlacher / S. Larcher Klee (Hrsg), Weinheim, Beltz Verlag.

Rosenthal, Robert / Jacobsen, Leonore F. (1968): Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. Holt, Rinehart & Winston, New York. deutsch: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler (übersetzt von Ingeborg Brinkmann [u. a.]), Beltz, Berlin/Basel.

Rumberger, Russel W. (2004): Why Students Drop Out of School in Dropouts. In: America: Confronting the Graduation Rate Crisis. Cambridge.

Scheipl Josef / Kittl Helga / Mayr Andrea / Schiffer Barbara (2005): Early School Leaving und Drop Out. Wien. http://diepresse.com/layout/diepresse/mediadb/Bildungsstudien/schulschwaenzen-verweigern-abbrechen_07.pdf (Stand April 2017)

Seligman, Martin. (2012): Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens. München, Kösel Verlag.

Siebert, Horst. (2010): Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren (Perspektive Praxis). Bielefeld, Bertelsmann. <http://images.buch.de/images-adb/27/4e/274e7050-b649-4571-a8b8-61c2091b1b5f.pdf> (Stand April 2017)

Sozialministerium: Jugendcoaching: Konzept inklusive Umsetzungsregelungen, Version 20131004. www.sozialministeriumservice.at/cms/site/attachments/9/5/8/CH0011/CMS1250867647663/jugendcoaching_umsetzungsregelungen2014_version20131004.pdf Wien (Stand April 2017)

Sozialministerium: Umsetzungsregelungen Koordinierungsstellen AusBildung bis 18. Version 14.09.2016. Wien.

Stamm, Margrit (2007): Schulabbrecher oder: Wer bricht denn hier was ab? Freiburg. <http://margritstamm.ch/dokumente/online-publikationen/178-schulabbrecher-wer-bricht-dennhier- was-ab-2005/file.html> (Stand April 2017)

Steiner, Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: Nationaler Bildungsbericht 2009. Wien.
www.bifie.at/buch/1024/b/1 (Stand April 2017)

Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Bruneforth, Michael (2015): Fokussierte Analysen zu frühem Bildungsabbruch – neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: Nationaler Bildungsbericht 2015. Wien. https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2015/NBB_2015_Band2_Kapitel_5.pdf (Stand April 2017)

Steiner, Mario / Pessl, Gabriele / Karaszek, Johannes (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalyse zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe. Institut für Höhere Studien.
https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/8/3/9/CH3434/CMS1454667224496/ausbildung_bis_18_endbericht.pdf. (Stand Juni 2017)

Stern, Thomas (2010): Förderliche Leistungsbewertung. ÖZEPS im Auftrag des BMB.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf (Stand April 2017)

Toprak, Ahmed (2016): Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik mit türkeistämmigen Jungen. Wiesbaden, Springer.

Vester, Frederic. (1975): Denken, Lernen, Vergessen. München, dtv-Verlag.

Warwitz, Siegbert / Rudolf, Anita (1977): Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle. Schorndorf, Verlag Hofmann

Wehlage, Gary G. / Rutter, Robert A. (1986): Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In: G. Natriello (Ed.) Schooldropouts: Patterns and policies. New York, Teacher's College Press.

Wild, Elke / Möller, Jens (Hrsg.) (2009): Pädagogische Psychologie. Heidelberg. Springer

Winter, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Hohengehren, Schneider Verlag.

Über die AutorInnen

Susanne Linde und Klaus Linde-Leimer sind die Autoren der Broschüre »... damit niemand rausfällt!« *Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-)Bildungsabbruch*. Sie sind seit über 20 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig und haben 2006 den Verein Blickpunkt Identität gegründet, über den sie seit 2007 verschiedene Bildungsmaßnahmen konzipieren und durchführen.

Ein von ihnen entwickeltes didaktisches Modell, das Teamorientierte Lernen in inter-aktiven Arbeitsgruppen, das vor allem in Sprachkursen zum Einsatz kommt, ermöglicht es Lernenden, selbst in die Rolle von Unterrichtenden zu schlüpfen und ihr eben erworbenes Wissen beim »Lernen durch Lehren« weiter zu festigen.

Seit 2009 hat Blickpunkt Identität mehrere multilaterale Projekte im Programm Lebenslanges Lernen und ERASMUS+ eingereicht und koordiniert. Für das Projekt Stop Dropout zur Früherkennung abbruchsgefährdeter Jugendlicher hat Blickpunkt Identität zweimal den Lifelong Learning Award erhalten. Seit 2012 werden der Stop Dropout Fragebogen und das Beratungsprofil vom Jugendcoaching in Wien, und seit 2015 in der Steiermark, in Oberösterreich, und in Salzburg verwendet. Mit dem Stop Dropout Fragebogen, der für die Schultypen AHS, BMHS und PTS normiert worden ist, kann das Jugendcoaching gefährdete Jugendliche bereits zu Beginn des Schuljahres identifizieren und ihnen rechtzeitig entsprechende Hilfe anbieten.

Derzeit unterstützen BeraterInnen von Blickpunkt Identität Jugendliche, die die Perspektivenwerkstatt in der Steiermark besuchen.

»Damit beraten und betreuen wir in vielen Fällen genau jene Jugendlichen, die die Schule (frühzeitig) verlassen haben und nun auf diesem Weg versuchen, doch noch zu einem anerkannten Bildungsabschluss (Lehre) zu kommen!«

Peter Hofmann hat für den Verein »Interkulturelles Zentrum« gearbeitet und war dort für die Umsetzung des EU-Programms »Europäischer Freiwilligendienst« zuständig. Seit 2001 engagiert er sich als freiberuflicher Trainer, Moderator und Berater vor allem im Rahmen der EU-Programme Jugend für Europa sowie Lebenslanges Lernen (seit 2014 ERASMUS+) mit folgenden Schwerpunkten: interkulturelle Bildung, Selbstorganisiertes Lernen bzw. Lernkompetenz von Erwachsenen, non-formales Lernen für junge Erwachsene, Train the Trainer.

Peter Hofmann ist seit 2009 als Fortbildner, Moderator und Prozessbegleiter im Bereich Schulentwicklung und LehrerInnen-Fortbildung tätig. Er hat dazu zusammen mit seiner Frau 2013 die Firma »Limina – Lernen im Wandel« (www.limina.at) gegründet. Weiters ist er im Design-Team der seit 2012 regelmäßig stattfindenden Konferenz »aha – Lernen gestaltet Zukunft« (www.ahalernen.at). Ein aktueller Schwerpunkt von Peter Hofmann ist »Achtsamkeit und Mitgefühl in pädagogischen Kontexten«. Dazu hat er mit anderen die Initiative »al-ma: achtsam leben – mitfühlend agieren« (www.al-ma.at) ins Leben gerufen und bietet in diesem Rahmen LehrerInnen-Fortbildungen wie auch Workshops für Schulen an.

Peter Hofmann ist auch Lektor an der Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaft bzw. an der Fachhochschule Wien, Studiengang Personal und Organisation.



Susanne Linde, MSc, Jahrgang 1967, Akademische integrative Trainerin, Beraterin für systemische Familien- und Strukturaufstellungen, Jugendleiterin



Mag. Klaus Linde-Leimer, MSc, Jahrgang 1969, Klinischer und Gesundheitspsychologe, Arbeits- und Organisationspsychologe Akademischer integrativer Trainer



Mag. Peter Hofmann, Jahrgang 1968, Studium der Geschichte und Politikwissenschaft, Aus- und Fortbildungen für Training sowie systemische Pädagogik

