

DOKUMENTATION ZUR FACHTAGUNG

„Schulabsentismus - alternative Wege zum Schulabschluss“

27./ 28. Mai 2019

Bonn

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Tagungsinhalte	3
Vortrag # 1	4
„Phänomen Schulabsentismus: Herausforderungen & Chancen“	
Aufsatz	5
Vortrag	30
Vortrag # 2	67
„Wie weiter nach erfolglosen & gescheiterten Schulkarrieren?“	
Vortrag # 3	75
Perspektiven auf die Lebenslagen junger Menschen am	
Übergang von der Schule in den Beruf	
Workshop # A	90
Produktionsschulen	
Workshop # B	92
w.hip spitzenklasse, Wuppertal	
Vortrag	93
Aufsatz	106
Workshop # C	128
Schulmüdenprojekt in der Jugendwerkstatt	
Vortrag	129
Flyer	140
Workshop # D	144
FLEX-Fernschule	
Vortrag	145
Aufsatz	155
Workshopergebnisse	157
Kontakt Daten der Referent*innen & Projekte	166
Impressum	167



Tagungsinhalte

„Einen Schulabschluss erreichen und eine Ausbildung machen!“ Das ist das Ziel der meisten jungen Menschen, wenn man sie nach ihren Lebenswünschen fragt. Selbstverständlicher Wunsch ist das auch für diejenigen, die gar nicht (mehr) zur Schule gehen. Das ist so paradox, wie nachvollziehbar. Und doch erscheint der – auf den ersten Blick einfachste – Weg über einen regelmäßigen Schulbesuch im Klassenverband mit allem was dazu gehört, für einige jungen Menschen nicht gangbar.

Schulabsente junge Menschen, deren Eltern und Verantwortliche der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schulen fragen sich immer wieder, wie sie Mittel und Wege finden können, auch abseits des „regulären“ Wegs, Schulabschlüsse zu erreichen bzw. zu ermöglichen. Etablierte aber nicht flächendeckend vorhandene Alternativen sind beispielsweise Produktionsschulen und Fernschulen.

Verschiedene Angebote, die alternative Wege zum Schulabschluss bieten, standen bei der von der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) und von IN VIA Deutschland im Netzwerk der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) organisierten Tagung im Mittelpunkt. Entlang konkreter Leitfragen und mit methodischer Vielfalt wurde herausgearbeitet, warum Alternativen zur Erreichung eines Schulabschlusses gelingen können und welche Erkenntnisse daraus für präventive Strategien in der Schulsozialarbeit nutzbar sind



In Kooperation mit:



Vortrag # I

„Phänomen Schulabsentismus: Herausforderungen und Chancen“

Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln



→ AUFSATZ





Tobias Hagen



Markus Spilles



Thomas Hennemann

Prävalenz von Schulabsentismus – schulform- und altersspezifische Häufigkeit und Verteilung von Fehlzeiten unter besonderer Berücksichtigung individueller Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler

Zusammenfassung

Der Begriff Schulabsentismus wird als Oberbegriff verwendet und bezeichnet das unerlaubte Fernbleiben von der Schule (Ricking & Hagen, 2016). Bisher existieren erst wenige Untersuchungen im deutschen Sprachraum zur Erhebung der Häufigkeit von Schulabsentismus mit differenzierten Angaben zu den betroffenen Schülerinnen und Schülern. Der Beitrag beinhaltet die deskriptive Darstellung der Häufigkeit und Verteilung von Schulabsentismus in einer nordrhein-westfälischen Großstadt. Hierzu wurde eine Klassen- und Schulleiterbefragung aller Schulen im Stadtgebiet durchgeführt. Die Rücklaufquote betrug 22 % beziehungsweise 42,8 %. Insgesamt liegen Daten von 7.299 Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe verschiedener Schulformen vor. Die alters- und schulformspezifische deskriptive Auswertung offenbart deutliche Unterschiede zwischen den Klassenstufen und Schulformen. Die für die Grundschulen ermittelte Fehlquote liegt bereits bei ca. 12 %. In der Diskussion erfolgt eine kritische Reflexion und Einordnung der Befunde sowie die Ableitung von Konsequenzen für die pädagogische Arbeit.

Einleitung

Die erfolgreiche Beendigung eines Bildungsgangs bildet die Grundlage für den Einstieg in das Berufsleben. In Deutschland verlassen jährlich rund 47.000 Jugendliche die Schule ohne Abschluss. Dies entspricht einer Quote von 5,7 % der gleichaltrigen Bevölkerung (Caritas, 2016). Durch die erforderliche Nachqualifizierung dieser Gruppe nicht ausbildungsfähiger Jugendlicher entstehen erhebliche gesellschaftliche Kosten (Klemm, 2010; Allmendinger, Giesecke & Oberschachtsiek, 2011). Aus Perspektive der Jugendlichen selbst besteht unter anderem ein erhöhtes Risiko für Arbeitslosigkeit und Kriminalität (Wagner, Newman, Cameto, Garza & Levine, 2005).

Formen und Ursachen von Schulabsentismus

Insbesondere das unerlaubte Fernbleiben von der Schule gilt als zentraler Risikofaktor für das Verlassen der Schule ohne Abschluss (Hennemann, Hagen & Hillenbrand, 2010). Dieses Phänomen wird in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion als Schulabsentismus bezeichnet (Ricking, 2006). Zum besseren Verständnis der Struktur des Problems wurde von verschiedenen Autoren der Versuch einer Systematisierung unternommen. Neukäter und Ricking (2000) führen diverse Formen von Schulabsentismus in einer Übersicht zusammen. Das Ergebnis ist eine dreigeteilte Klassifikation:

- Schulschwänzen erfolgt in der Regel auf Initiative des Schülers und die Eltern wissen nichts von den Schulversäumnissen. Die Heranwachsenden halten sich häufig mit Gleichaltrigen an Orten auf, die für sie attraktiver sind als die Schule (z. B. Kaufhäuser). Diese Form von Schulabsentismus tritt oftmals in Verbindung mit Disziplinproblemen, Delinquenz und aggressiven Verhaltensweisen auf.
- Bei angstbedingter Schulverweigerung halten sich die Schülerinnen und Schüler meist Zuhause auf. Demnach ist den Eltern die Problematik in der Regel bekannt. Mögliche Ursachen sind Angst vor schulischen Anforderungen, Lehrerinnen und Lehrern oder Mitschülerinnen und Mitschülern (bspw. begründet durch Prüfungsangst oder Mobbing) sowie Trennungsangst. Zusätzlich treten bei den Betroffenen häufig somatische Beschwerden auf.
- Zurückhalten: Diese Form gilt als am wenigsten gut erforscht. Das Fernbleiben von der Schule wird hauptsächlich durch die Erziehungsberechtigten initiiert. Sie sind bspw. mit der schulischen Situation unzufrieden, benötigen ihr Kind für Arbeiten im Haushalt, versuchen Kindesmisshandlung zu verbergen oder messen der schulischen Bildung ihres Kinds keine große Bedeutung bei (Ricking & Hagen, 2016).



Die verschiedenen Erscheinungsformen verdeutlichen, dass es sich um ein komplexes Phänomen mit diversen möglichen Ursachen und Verläufen handelt. In den meisten Fällen ist ein langwieriger Prozess der Abkopplung von der Schule zu erkennen (Fall & Roberts, 2012; Hennemann, Hagen & Hillenbrand, 2010; Ricking, 2007). Hillenbrand und Ricking (2011) legen ein Entwicklungsmodell vor, das einerseits auf die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Bedingungsfaktoren hinweist und andererseits eine Verbindung zwischen den Phänomenen Schulabsentismus und Schulabbruch (Dropout) herstellt. „Angesichts weitgehend gleicher Risikofaktoren ergibt sich vielfach beim Schüler eine Entwicklung zunehmender Entfremdung von der Schule: von der Schulaversion über den Schulabsentismus zum Dropout“ (Hillenbrand & Ricking, 2011, S. 161; siehe auch: Beekhoven & Dekkers, 2005). Das nachlassende schulische Engagement spielt demnach eine zentrale Rolle (Fall & Roberts, 2012). Zudem weist das Modell auf eine Vielzahl unterschiedlicher Risikofaktoren hin. Es ist von einem komplexen Zusammenwirken verschiedener Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen auszugehen (Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007; Ricking & Hagen, 2016; Tanner-Smith & Wilson, 2013). Neben individuellen Faktoren und familiären Strukturen (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Dunkake, 2010) sind sowohl das soziale Umfeld als auch schulische Variablen als relevant einzuschätzen (Hammond et al., 2007).

Bisherige Untersuchungen zur Häufigkeit des Phänomens

Häufig gibt es bereits frühe Anzeichen für negative Entwicklungsverläufe (Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008). Folglich sollten Vorgehensweisen realisiert werden, die eine Früherkennung erster Anzeichen ermöglichen und rasche Reaktionen fördern. Ein erster Schritt in diesem Zusammenhang ist die systematische Erfassung und Auswertung von Fehlzeiten (Ricking, 2006). Während dieses Vorgehen im Ausland zum Teil bereits flächendeckend umgesetzt wird (inkl. Veröffentlichung der Quoten) (z. B. Hillenbrand, 2007), werden die Fehlzeiten hierzulande, bis auf einige Ausnahmen, kaum systematisch erfasst. Es fehlt also unter anderem an zuverlässigen Daten zur Häufigkeit des Phänomens. Hinzu kommt, dass kein einheitliches Kriterium zur Identifikation von absenten Schülerinnen und Schülern genutzt wird, was die Vergleichbarkeit der berichteten Quoten zusätzlich erschwert. Folglich erweist sich die Ermittlung von Prävalenzdaten zum Schulabsentismus als schwierig (Weiß, 2007).

Tabelle 1 enthält eine exemplarische Zusammenstellung verschiedener Erhebungen zur Häufigkeit und zur Verteilung von Schulabsentismus im deutschen Bildungssystem. Anhand der aufgeführten Kriterien wird deutlich, dass ein Vergleich der Quoten kaum möglich ist. Zudem wurden ausschließlich Heranwachsende im Jugendalter oder deren Lehrkräfte befragt. Es gibt kaum repräsentative Daten zur Häufigkeit des Phänomens im Primarbereich.



Das Anliegen der vorliegenden Untersuchung besteht demnach darin, unter Einbezug der Primarstufe zu ermitteln:

- Wie hoch die Quote der absenten Schülerinnen und Schüler ist, die unregelmäßig die Schule besuchen (mehr als zehn Fehltage im letzten Schulhalbjahr),
- ob alters-, schulform- oder geschlechtsspezifische Häufigkeitsunterschiede bestehen und
- welche Merkmale die Gruppe absenter Schülerinnen und Schüler auszeichnen (hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten, Schulleistungen und Migrationshintergrund).

Autoren, Jahr	Zielgruppe, Instrumente, Stichprobe	Kriterium	Zentrale Ergebnisse
Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009	Jugendliche mit einem Durchschnittsalter von 15 Jahren, Schülerbefragung, n = 44.610	5 und mehr Schultage im letzten Schulhalbjahr unerlaubt der Schule fern geblieben	– ca. 20 % Mehrfachschwänzer an Förder- und Hauptschulen – geringere Quoten an übrigen Schulformen – unabhängig von der Schulform kann etwa jeder achte Jugendliche (12,1 %) als Mehrfachschwänzer bezeichnet werden
Rat für Kriminalitätsverhütung SH, 2007	Klassenlehrerbefragung an Haupt- und Förderschulen (Sekundarstufe I), n = ca. 43.000	mehr als 10 Fehltage im ersten Schulhalbjahr 2004/05	– Sek. I Förderschulen: Quote von 20 % – Quote steigt mit zunehmender Klassenstufe und erreicht in Klasse 9 den höchsten Wert von 26,7 % (Klasse 5/6: 15,7 %) – Hauptschulen: Quote von 13,2 % – auch in Hauptschulen steigen die Quoten mit zunehmender Klassenstufe von 8,5 % in Klasse 5 bis 17,9 % in Klasse 10
Lenzen et al., 2013	im Durchschnitt 14-jährige Haupt-, Real- und Gymnasialschüler, Schülerbefragung, SDQ (Goodman, 1997), n = 2.679	mehr als 4 Tage pro Monat im letzten Schuljahr unentschuldigt gefehlt bzw. mehr als 10 Tage im Monat entschuldigt gefehlt	– 4 Tage unentschuldigt pro Monat im letzten Schuljahr = 4,1 % – 10 Tage entschuldigt pro Monat im letzten Schuljahr = 6,1 % – deutliche Zunahme von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten in Abhängigkeit vom Ausmaß des Fehlens – signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen (Gymnasium < Realschule < Hauptschule)

Tabelle 1: Erhebungen zur Häufigkeit und Verteilung von Schulabsentismus



Methode

Die vorliegenden Daten entstammen einer Erhebung über Schulversäumnisse von Schülerinnen und Schülern einer nordrhein-westfälischen Großstadt im zweiten Halbjahr des Schuljahrs 2012/2013. Mit dem eingesetzten Instrument zur Befragung der Klassenleitungen wurden, neben übergreifenden Angaben zur Klassenkonstellation, auch individuelle Merkmale häufig fehlender Kinder und Jugendlicher erfasst. Durch den Fragebogen für Schulleitungen erfolgte eine Abfrage zum Umgang mit Fehlzeiten.

Stichprobe

42,8 % aller angeschriebenen Schulleitungen nahmen an der Befragung teil. Demgegenüber betrug die Rücklaufquote des Klassenleitungsfragebogens 22 %. Es konnten somit 62 Schulen für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden. Der daraus resultierende Stichprobenumfang von 7.299 Schülerinnen (46,6 %) und Schülern (53,4 %) umfasst den Primar- und ersten Sekundarstufenbereich verschiedener Schulformen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2:
Stichprobe

	N		
	Schulen	Klassen	Schülerinnen und Schüler
Grundschulen	40	136	3263 (44,7%)
Hauptschulen	5	39	886 (12,1%)
Realschulen	6	78	2132 (29,2%)
Gymnasien	4	21	592 (8,1%)
Förderschulen	7	36	426 (5,8%)
	62	310	7299

Die als absent eingestuften Kinder und Jugendlichen waren im Schnitt 12 Jahre alt (M = 12.1; SD = 3.2, Range: 6–19).

Messinstrument

Der Fragebogen für die Klassenleitungen wurde nach Vorlage des Fragebogens zur Erfassung von absenten Schülerinnen und Schülern der Initiative Konzept gegen Schulabsentismus (Rat für Kriminalitätsverhütung SH, 2007) entwickelt, mit dem unter anderem übergeordnete Angaben zur Klassenkonstellation erfasst werden können (Jahrgangsstufe, Geschlechterverteilung, Migrationshintergrund). Als „Migranten“ werden „Kinder ausländischer Arbeitnehmer/innen, auch in der 2. und 3. Generation geborene Kinder; Kinder von Spätaussiedlern; Kinder aus binationalen Beziehungen; Asylberechtigte, Asylbewerber/innen; (Bürger-) Kriegsflüchtlinge; Kinder jüdischer Emigranten“ (Rat für Kriminalitätsverhütung SH, 2007, S. 115) bezeichnet. Der Fragebogen ermöglicht darüber hinaus eine detaillierte Profilierung der Kinder und Jugendlichen mit mehr als zehn Fehltagen pro Schulhalbjahr hinsichtlich Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Anzahl der (unentschuldigten) Fehltage, Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungen. Die Kategorien emotionale Probleme (bspw. Kopfschmerzen, Sorgen, Ängste, Unzufriedenheit), Verhaltensprobleme (bspw. Wutanfälle, Disziplinprobleme, Konflikte mit Mitschülern, lügt, stiehlt), Hyperaktivität (bspw. unruhig, zappelig, leicht ablenkbar) und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (bspw. Einzelgänger, keine Freunde, wird



gehänselt) sind in Anlehnung an die ersten vier Skalen des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) konstruiert worden, ermöglichen allerdings lediglich eine binäre (also nominale) Einschätzung (trifft zu vs. trifft nicht zu) anstelle einer skalierten Beurteilung durch die Lehrkraft. Bis auf die genannten Modifikationen, wurde das beschriebene Instrument in unveränderter Form eingesetzt (Rat für Kriminalitätsverhütung SH, 2007). Es umfasst insgesamt neun übergeordnete Item-Kategorien (drei zur Klassenkonstellation und sechs zur Profilierung der Schülerinnen und Schüler mit mehr als zehn Fehltagen).

Zusätzlich wurden die Schulleitungen zum Umgang mit den Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler befragt. Der Fragebogen beinhaltet zwei Items zur Art der Erfassung (Wie werden die Fehlzeiten erfasst?), zwei Items zur Analyse von Fehlzeiten (Wie erfolgt die Auswertung?) und drei Items hinsichtlich der Reaktion auf nicht legitimierte Versäumnisse (siehe Tabelle 6).

Durchführung und Auswertung

Die Befragung der Schulen erfolgte im Rahmen einer Querschnittstudie, deren Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit von den jeweiligen Zeugnisconferenzen der Institutionen datiert wurde. Die Anschreiben wurden gegen Ende Juni 2013 verschickt. Die fragebogengestützte Untersuchung basiert teilweise auf subjektiven Einschätzungen der Klassenleitungen (Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungen) und wurde über eine vorab systematisierte Codierung anonymisiert durchgeführt.

Bei der statistischen Auswertung der erhobenen Daten wurden für die verschiedenen Kategorien aus den jeweils gültigen Stichprobenangaben Quoten berechnet. Die Präsentationsform beschränkt sich hier auf eine deskriptive Darstellung ausgewählter Befunde.



Zunächst erfolgt eine übergreifende Gegenüberstellung der einzelnen Schulformen und Jahrgangsstufen hinsichtlich der ermittelten Fehlquoten (Prävalenz von Schulabsentismus). Bei der Analyse spezifischer Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler wird die gesamte Stichprobe mit der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit mehr als zehn Fehltagen pro Schulhalbjahr verglichen. Der Überblick schließt mit einer Darstellung der durchschnittlichen (unentschuldigten) Fehltage, Schulleistungen sowie Verhaltensauffälligkeiten der absenten Kinder und Jugendlichen.

Prävalenz von Schulabsentismus

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit mehr als zehn Fehltagen beträgt insgesamt 14,9 % (N = 1.088). Die einzelnen Schulformen weisen jedoch Fehlquoten auf, die von dieser durchschnittlichen Angabe teilweise stark abweichen. Während Grund- und Realschulen knapp unter dem Durchschnitt liegen, wird dieser von Haupt- und vor allem Förderschulen deutlich übertroffen. Die niedrigsten Quoten finden sich insgesamt bei den Gymnasien.

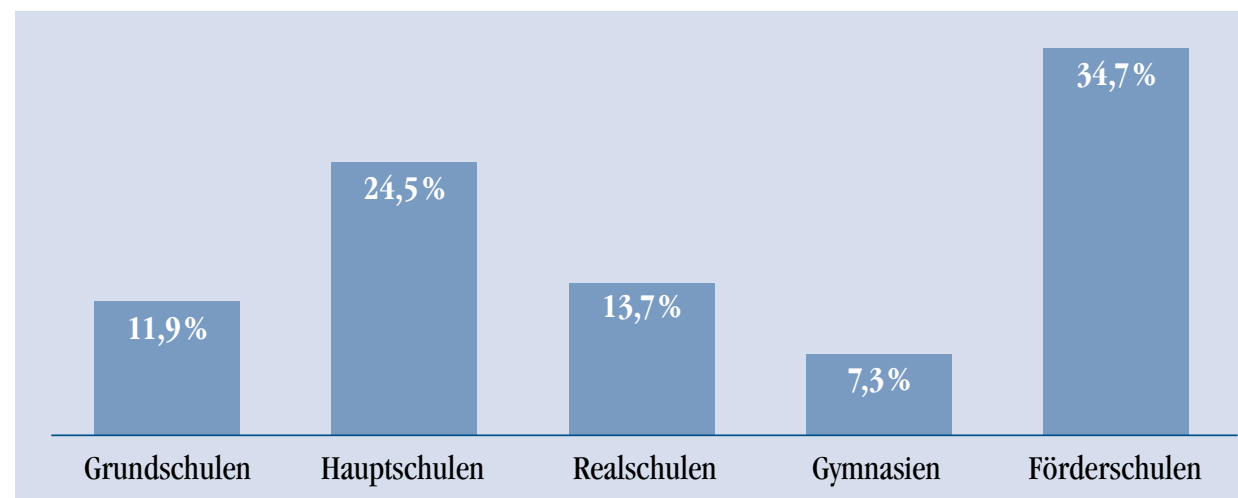
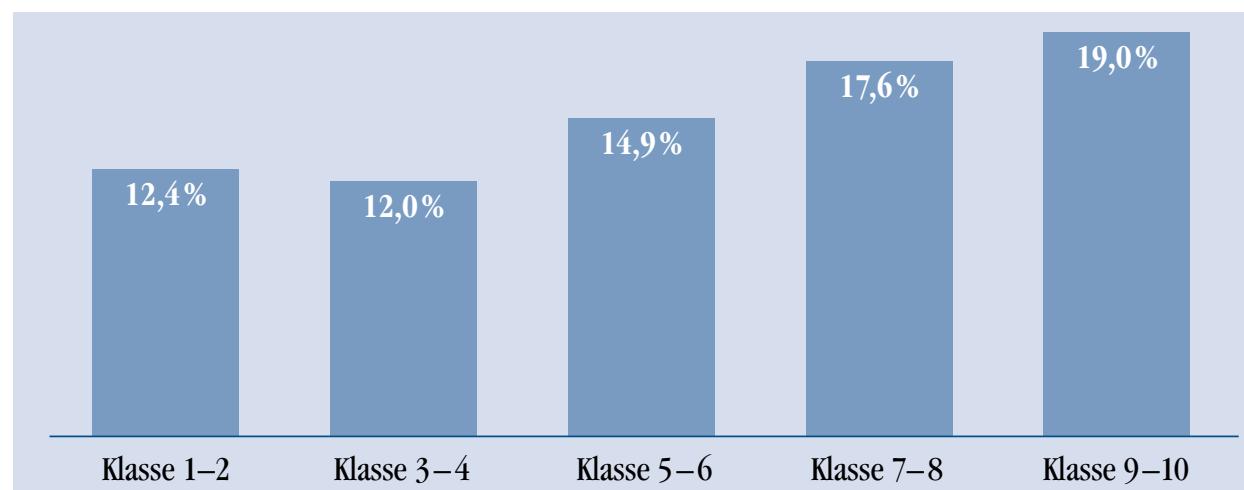


Abbildung 1:
Schulformspezifische Fehlquoten.

Mit Blick auf die Jahrgangsstufen zeigt sich ab der dritten und vierten Klasse ein stetiger Anstieg der Fehlquoten. Aufgrund zum Teil jahrgangsübergreifender Klassen (vor allem in Grund- und Förderschulen) wurden die Schülerinnen und Schüler betroffener Lerngruppen anhand der vorliegenden Altersangaben einer Klassenstufe zugeordnet.

Abbildung 2:
Fehlquoten nach Jahrgangsstufen.

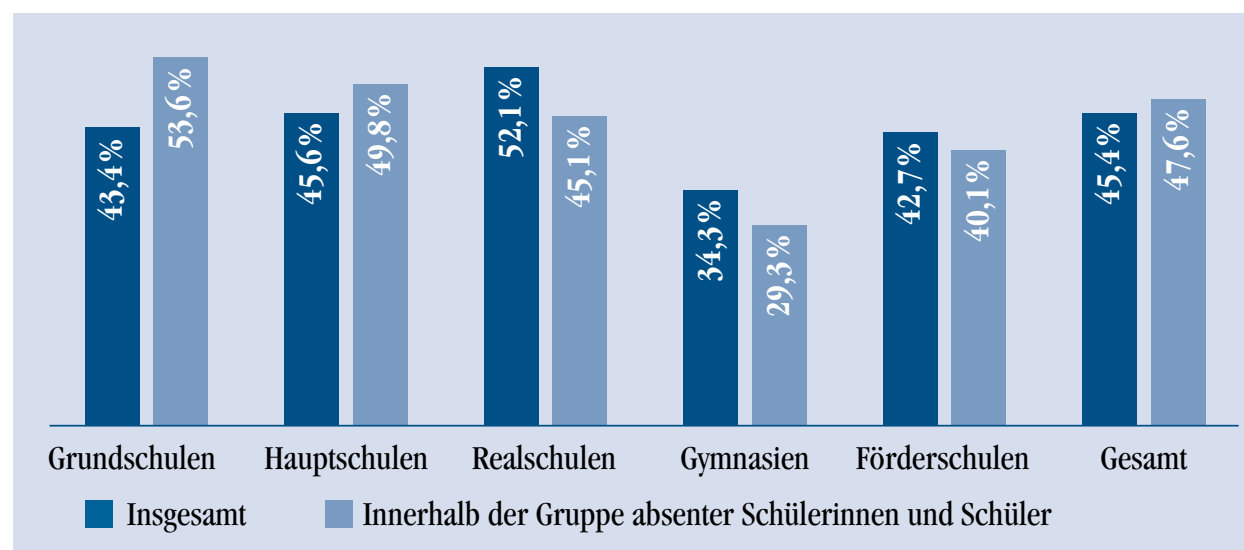


Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler

In Abbildung 3 werden die Migrationsanteile der einzelnen Schulformen im Verhältnis zu den entsprechenden Migrationsanteilen innerhalb der Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit mehr als zehn Fehltagen betrachtet. Der durchschnittliche Migrationsanteil liegt schulformübergreifend bei 45,4% und entspricht in etwa dem Migrationsanteil der Gesamtgruppe absenter Schülerinnen und Schüler (47,6%). In Grund- und Hauptschulen scheinen Kinder mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Gruppen mit erhöhten Fehlzeiten verhältnismäßig stark vertreten zu sein. In allen anderen Schulformen zeigt sich ein entgegengesetzter Trend.

Abbildung 3:
Migrationsanteile nach Schulfor-
men (insgesamt und innerhalb der
Gruppe absenter Schülerinnen und
Schüler).

Anmerkungen:
,Gesamt‘ = alle Schülerinnen und
Schüler mit mehr als zehn Fehltagen;
,Insgesamt‘ = Gesamtstichprobe.



Mit einem Verhältnis von 46,6% weiblichen zu 53,4% männlichen Teilnehmenden sind die Schüler in der erfassten Stichprobe leicht überrepräsentiert. Dieses Verhältnis bildet sich in etwa äquivalent auch auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit mehr als zehn Fehltagen ab (44,3% zu 55,7%). Differenziert betrachtet, fehlen Schüler anteilmäßig häufiger in den Jahrgangsstufen 3–4, 5–6 und 9–10, Schülerinnen hingegen in den Klassen 1–2 und 7–8. Besonders unausgeglichen ist das Verhältnis in den ersten beiden Jahren der weiterführenden Schulform.

*Tabelle 3:
Geschlechterverteilung innerhalb
der Jahrgangsstufen*

*Anmerkungen:
'Insgesamt' = Gesamtstichprobe*

	Insgesamt	Innerhalb der Gruppe absenter Schülerinnen und Schüler
	w / m	w / m
Klasse 1–2	48,4% / 51,6%	52,1% / 48,0%
Klasse 3–4	48,7% / 51,3%	42,9% / 57,1%
Klasse 5–6	45,9% / 54,1%	37,0% / 63,0%
Klasse 7–8	44,8% / 55,2%	48,8% / 51,3%
Klasse 9–10	44,2% / 55,8%	41,1% / 59,0%
Alle Klassen	46,6% / 53,4%	44,3% / 55,7%

Die Tendenz, die sich in den schulformspezifischen Fehlquoten abzeichnet (siehe Abbildung 1), spiegelt sich auch in den durchschnittlichen Fehltagen innerhalb der Gruppe absenter Kinder und Jugendlicher wider. Hinzu kommt, dass die absenten Schülerinnen und Schüler an Haupt- und Förderschulen in 58,2% bzw. 61,0% der Fälle unentschuldigt fehlen.

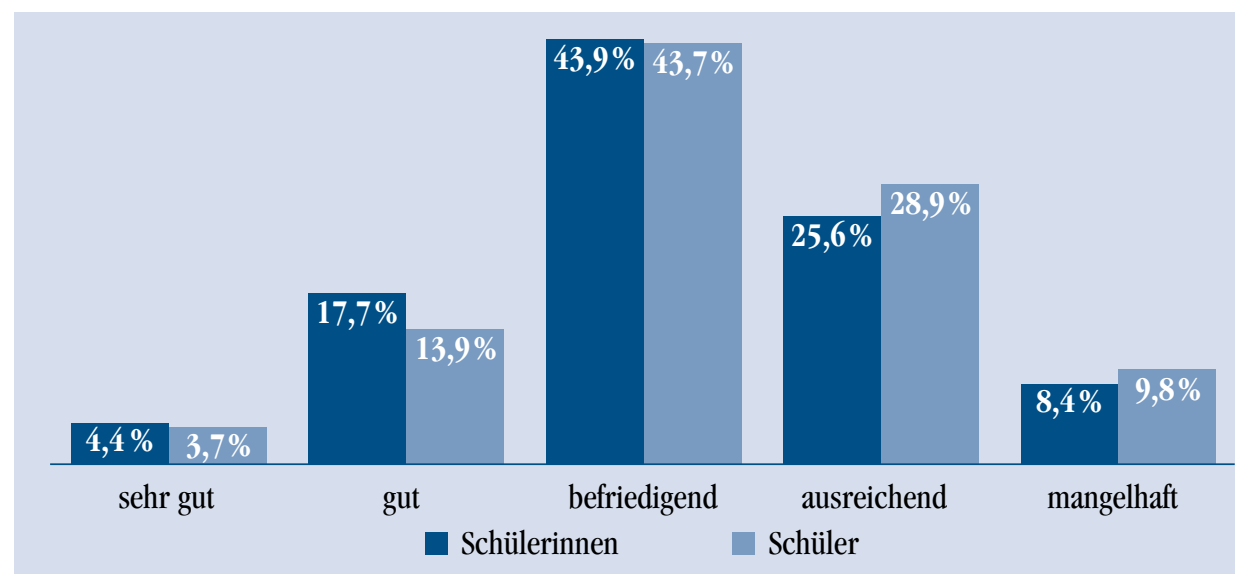


Die Verteilung der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler mit mehr als zehn Fehltagen ist leicht rechtsschief. Über ein Drittel der Kinder und Jugendlichen erbringen Noten im ausreichenden bis mangelhaften Bereich, wohingegen nicht mehr als ein Fünftel gute bis sehr gute Beurteilungen erhalten. Die Zensuren der Schüler sind im Schnitt etwas schlechter als die der Schülerinnen.

	Durchschnittliche Fehltage	davon unentschuldigt
Grundschulen	M=23.0 (SD=16.3)	17,9 %
Hauptschulen	M=30.6 (SD=19.7)	58,2 %
Realschulen	M=23.1 (SD=16.3)	16,5 %
Gymnasien	M=22.8 (SD=20.9)	8,3 %
Förderschulen	M=32.0 (SD=20.5)	61,0 %
Alle Schulformen	M=25.8 (SD=18.3)	34,7 %

*Tabelle 4:
Durchschnittliche Fehltage innerhalb der Gruppe absenter Schülerinnen und Schüler (schulformspezifisch)*

*Anmerkungen.:
Alle Schulformen' = alle Schülerinnen und Schüler mit mehr als zehn Fehltagen.*



*Abbildung 4:
Schulleistungen innerhalb der Gruppe absenter Schülerinnen und Schüler.*

Bei insgesamt 61,8% der absenten Kinder und Jugendlichen protokollierten die Lehrkräfte Verhaltensauffälligkeiten. Emotionale Probleme und Verhaltensprobleme bzw. Probleme mit Gleichaltrigen wurden bei etwas weniger als einem Drittel verzeichnet. Hyperkinetische Auffälligkeiten zeigten hingegen 11 % der Schülerinnen und Schüler. Geschlechtsspezifische Unterschiede können nur hinsichtlich externalisierender Verhaltensauffälligkeiten, nicht aber in Bezug auf emotionale Probleme festgestellt werden. Übergreifend liegt die Problembelastung in der Sekundarstufe I deutlich über dem Niveau der Primarstufe. Hyperkinetische Auffälligkeiten erscheinen über die Zeit hinweg gesehen eher konstant aufzutreten.



	w	m	Primarstufe	Sekundarstufe I	Gesamt
Emotionale Probleme	30,9 %	31,8 %	21,9 %	36,1 %	31,4 %
Verhaltensprobleme bzw. Probleme mit Gleichaltrigen	24,1 %	38,3 %	22,5 %	36,9 %	32,0 %
Hyperkinetische Auffälligkeiten	4,4 %	16,4 %	10,4 %	11,3 %	11,0 %

*Tabelle 5:
Verhaltensprobleme und emotionale Probleme innerhalb der Gruppe absenter Schülerinnen und Schüler*
Anmerkungen:
,Gesamt‘ = alle Schülerinnen und Schüler mit mehr als zehn Fehltagen;
w = weiblich; m = männlich.

Im Umgang mit Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler existieren deutliche schulform-spezifische Unterschiede. In der Regel erfolgt an allen Schulen ein Eintrag in das Klassenbuch zu Beginn des Unterrichts oder bei einem Lehrerwechsel. Im Hinblick auf die schulinterne Weitergabe dieser Informationen sind die ermittelten Quoten geringer. Die Grundschulen (12,5 %) und Gymnasien (25,0 %) erreichen hier die niedrigsten Werte. Während an den meisten Schulen eine Auswertung der Fehlzeiten für die Zeugnisse erfolgt, werden diese seltener systematisch erfasst und analysiert. An keinem einzigen Gymnasium der Stichprobe wird ein entsprechendes Vorgehen realisiert. Auch die Grundschulen erreichen eine niedrige Quote von 7,5 %. Ein vergleichbares Bild ergibt sich bei der Betrachtung der ergriffenen Maßnahmen. 50 % der Gymnasien werden erst nach dem dritten unentschuldigten Fehltag aktiv und informieren die Eltern postalisch oder telefonisch. Früher erfolgt keine Reaktion. Die Förderschulen reagieren in der Regel schneller. 71,4 % der Förderschulen geben an, die Eltern unmittelbar zu informieren. Auch knapp die Hälfte der Grundschulen kontaktiert die Eltern sofort (45,0 %).



*Tabelle 6:
Verfahrensweisen bei Fehlzeiten*

*Anmerkung:
Mehrfachnennungen waren jeweils
möglich.*

	Grund- schulen	Haupt- schulen	Real- schulen	Gymnasien	Förder- schulen
Erfassung					
Eintrag ins Klassenbuch	97,5 %	100,0 %	83,3 %	100,0 %	100,0 %
Meldung an Schulleitung/Sekretariat	12,5 %	60,0 %	66,7 %	25,0 %	42,9 %
Auswertung					
Zeugniseintrag	92,5 %	100,0 %	83,3 %	100,0 %	100,0 %
syst. Erfassung und Analyse	7,5 %	20,0 %	33,3 %	0,0 %	42,9 %
Reaktion					
Elterninformation					
a) unmittelbar	45,0 %	20,0 %	33,3 %	0,0 %	71,4 %
b) am Ende des Tages	35,0 %	60,0 %	100,0 %	0,0 %	57,1 %
c) nach drei unentsch. Fehltagen	27,5 %	100,0 %	50,0 %	50,0 %	71,4 %

Diskussion und Konsequenzen für die Praxis

Mit einem Anteil von 14,9 % an Schülerinnen und Schülern mit mehr als zehn Fehltagen und einem Gesamtdurchschnitt von 25,8 Fehltagen dieser Klientel im Schulhalbjahr liegt die Absentismusquote der vorliegenden Studie über den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen. So berichten Lenzen, Fischer, Jentzsch, Kaess, Parzer, Carli, Wasserman, Resch & Brunner (2013) mit einem verhältnismässig hohen Wert von 4,1 % auffällig häufig fehlender Schülerinnen und Schüler (mehr als vier Fehltag in einem durchschnittlichen Monat des vergangenen Schuljahrs) eine Zahl, die noch unter den hiesigen Ergebnissen liegt (6,9 % aller Schülerinnen und Schüler fehlen an mehr als 20 Tagen im Schulhalbjahr). Andere Erhebungen liegen mit ihren Quoten tendenziell noch weiter unter den aktuellen Befunden (Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009: 12,1 % bei fünf Tagen und mehr unerlaubtem Fernbleiben im letzten Schulhalbjahr; Rat für Kriminalitätsverhütung SH, 2007: 20 % bei mehr als zehn Fehltagen im ersten Schulhalbjahr an Förderschulen (Sekundarstufe I), 13 % an Hauptschulen; Wagner, Dunkake & Weiß, 2004: 7,9 % bei fünf Tagen und mehr unentschuldigtem Fehlen in den letzten zwölf Monaten). Durch die unterschiedlichen zugrundeliegenden Kriterien und Erhebungsmethoden wird ein Vergleich der Ergebnisse jedoch erschwert und ist nur bedingt aussagekräftig.



Schulform- und altersspezifische Unterschiede

In Bezug auf die differenzierte Betrachtung der einzelnen Schulformen und Jahrgangstufen ergeben sich erwartungskonforme Tendenzen. Der progressive Anstieg der Fehlquoten mit zunehmender Jahrgangsstufe zeichnet sich ebenfalls in der Studie des Rats für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein (2007) im Schulhalbjahr 2004/2005 ab. Die deutlichen Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Schulformen decken sich mit den Beobachtungen von Lenzen und Kollegen (2013), Wagner, Dunkake und Weiß (2004) sowie Wilmers, Enzmann, Schaefer, Herbers, Greve und Wetzels (2002).

Allerdings sollten die zum Teil alarmierenden Quoten nicht als Ausdruck für die Qualität der an den Schulen geleisteten pädagogischen Arbeit verstanden werden. Die Schülerklientel unterscheidet sich je nach Schulform deutlich. Demnach sind die Herausforderungen an den Haupt- und Förderschulen vermutlich am größten, begründet durch die Kumulation individueller Problemlagen der Schülerinnen und Schüler an diesen Schulformen.

Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler

Im Hinblick auf die Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler konnten keine nennenswerten Unterschiede in den Kategorien Migrationshintergrund und Geschlecht zwischen der Gesamtstichprobe und der Gruppe absenter Kinder und Jugendlicher festgestellt werden. Ausbleibende Geschlechtseffekte werden ebenfalls von und Kollegen (2013) und Wilmers und Kollegen (2002) berichtet. Äquivalente Ergebnisse zeigen Mau (2008) und Weiß (2007) in Bezug zum Migrationshintergrund. Unauffällig erscheinen ebenfalls die nahezu durchschnittlichen Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler.



Als bemerkenswerte Befunde der vorliegenden Untersuchung heben sich die Angaben der Lehrkräfte zu unentschuldigten Fehlzeiten und emotionalen Problemen sowie externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten der absenten Schülerinnen und Schüler ab. So lassen sich in Haupt- und Förderschulen massive Probleme im Bereich des unerlaubten Fernbleibens proklamieren, die weit über die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer betreffen. Die Werte liegen deutlich über den Angaben des Rats für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein (2007), der für Förderschulen im Mittel 32 % und für Hauptschulen 20,6 % unentschuldigte Fehltage konstatiert.

An vielen der im Rahmen dieser Untersuchung befragten Schulen werden Fehlzeiten nicht systematisch erfasst und analysiert. Die höchste Quote erreichen hierbei insgesamt die Förderschulen, von denen immerhin 42,9 % diesem Vorhaben nachkommen. Zudem erfolgt teilweise erst relativ spät eine Reaktion auf unentschuldigtes Fehlen. Diese Faktoren könnten unter anderem ausschlaggebend für die ermittelten vergleichsweisen hohen Fehlquoten sein.

Auf Grundlage der ersten Folgebefragung der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts berichten Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer und Mauz (2014) von insgesamt 20,2 % aller teilnehmenden Kinder und Jugendlichen im Alter von drei bis 17 Jahren, die mit Hilfe des SDQ-Fragebogens (Goodman, 1997) einer Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zugeordnet werden konnte. Ein direkter Vergleich mit den berechneten Quoten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vorliegenden Untersuchung ist aufgrund der unterschiedlichen Skalenniveaus nicht möglich. Auch wurden die Analysen der KiGGS-Studie auf Grundlage der Elterneinschätzung vorgenommen. Es lässt sich jedoch vermuten, dass die vorliegenden Zahlen insgesamt deutlich über dem zu erwartenden Durchschnitt in den einzelnen Kategorien liegen. Nach Einschätzung der Lehrkräfte zeigen übergreifend über 30 % der absenten Kinder und Jugendlichen diverse Formen von Verhaltensauffälligkeiten (emotionale Probleme oder Verhaltensprobleme bzw. Probleme mit Gleichaltrigen).

Als bemerkenswerte Befunde der vorliegenden Untersuchung heben sich die Angaben der Lehrkräfte zu unentschuldigten Fehlzeiten und emotionalen Problemen sowie externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten der absenten Schülerinnen und Schüler ab.



Konsequenzen für die pädagogische Arbeit

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es sich um kein auf die Sekundarstufe begrenztes Problem handelt. Bereits an den Grundschulen liegen die Fehlquoten der Schülerinnen und Schüler bei ca. 12 %. Während Alter und Schulform eine bedeutende Rolle spielen, ist der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund als eher gering einzuschätzen. Zudem ist von einer überdurchschnittlich hohen psychosozialen Belastung der absenten Kinder und Jugendlichen auszugehen.

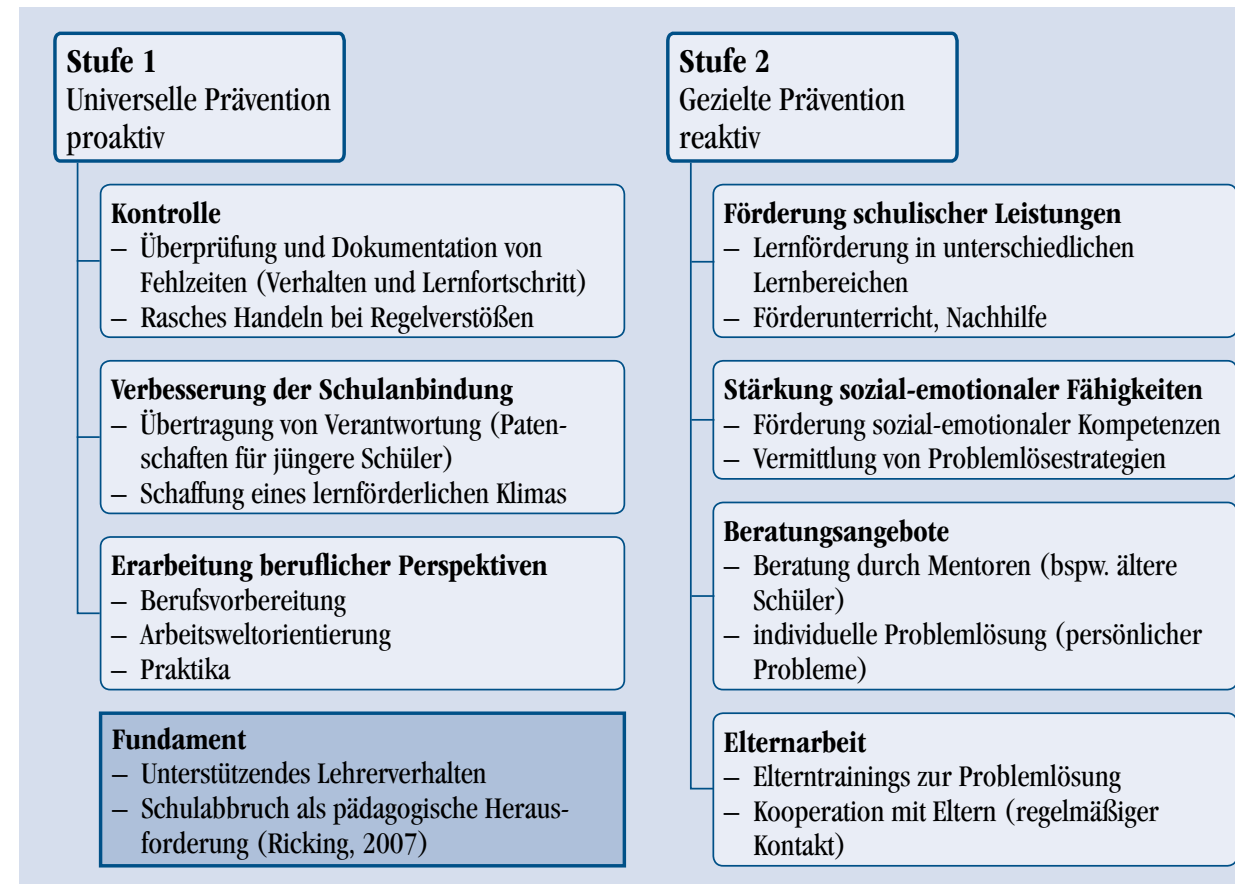
Konzept zur Förderung der schulischen Partizipation und Prävention von Schulabsentismus und Dropout

Die dargestellten Befunde werfen die Frage nach pädagogischen Handlungsmöglichkeiten auf. Wie bereits erwähnt, liegen bei von Schulabsentismus bedrohten Schülerinnen und Schülern häufig komplexe Problemkonstellationen vor, die individualisierte Hilfen erfordern. Aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe sollte ein Förderkonzept verschiedene Bausteine beinhalten, die, orientiert am Einzelfall, zielgerichtet eingesetzt werden können (Hagen, 2014). Das Konzept zur Förderung der schulischen Partizipation und Prävention von Schulabsentismus und Dropout verdeutlicht, wie dem Rechnung getragen werden kann.

Bei den Elementen der ersten Stufe handelt es sich vorwiegend um Strategien zur Förderung der schulischen Partizipation, die sich für den Einsatz bei allen Schülerinnen und Schülern eignen. Im Sinne einer proaktiv-vorausschauenden Vorgehensweise bilden diese Bausteine das Fundament zur wirksamen Vermeidung von Schulabsentismus. Schülerinnen und Schüler, die bereits dem System zu entgleiten drohen, benötigen eine intensivere Unterstützung. Entsprechende Maßnahmen wurden der zweiten Stufe zugeordnet.



Abbildung 5:
Konzept zur Förderung der
schulischen Partizipation und
Prävention von Schulabsentismus
und Dropout (Hagen, 2014).



Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung offenbaren, dass innerhalb der Gruppe absenter Schülerinnen und Schüler vor allem in der Sekundarstufe I von einem hohen Anteil externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten auszugehen ist. Die Quote liegt jeweils bei über 35 %. Maßnahmen zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen setzen hier an und erreichen zum Teil bemerkenswerte Effekte im Hinblick auf die Reduktion von Verhaltensproblemen sowohl bei Jugendlichen (bspw. Hagen & Vierbuchen, 2016) als auch bei jüngeren Kindern (bspw. Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015; Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2013).

Erfassung und Analyse von Fehlzeiten

Bereits in der Grundschule fehlt über jedes zehnte Kind häufiger als zehnmal im Schulhalbjahr. Diese Zahl steigert sich in der Chronologie der Jahrgänge bis hin zu jedem fünften Jugendlichen der neunten bzw. zehnten Klassenstufe. Der Trend verdeutlicht die Notwendigkeit eines besonders frühen Reagierens auf hohe Fehlzeiten von Grundschulkindern. Besonders erschreckend wirkt diese Erkenntnis angesichts des Anteils unentschuldigter fehlender Kinder (17,9 %). Darüber hinaus legt die ebenfalls für die Haupt- und Förderschulen ermittelte hohe Quote nicht entschuldigter Fehlzeiten die Vermutung nahe, dass in vielen Fällen erst relativ spät eine Reaktion erfolgt. Demnach ist eine Senkung der Wahrnehmungs- und Reaktionsschwelle anzustreben. Die systematische Erfassung und Analyse des Schulbesuchsverhaltens gilt als zentrales Kriterium zur wirksamen Prävention von Schulabsentismus (Ricking, 2007; Sinclair, Christenson & Thurlow, 2005).

Um ein rasches Handeln bei ersten Anzeichen zu ermöglichen, sollten Fehlzeiten systematisch erfasst und ausgewertet werden. Die Dokumentation von Vorfällen vereinfacht die Früherkennung von Problemen und fördert eine zeitnahe Reaktion. Ricking und Hagen (2016) stellen verschiedene praktikable Möglichkeiten zur Dokumentation von Fehlzeiten vor, die im Unterrichtsalltag gut genutzt werden können.

Die Maßnahme Check & Connect

Darüber hinaus zeigt die Maßnahme „Check & Connect“ (Sinclair, Christenson, Evelo & Hurley, 1998) auf, wie eine sinnvolle Verzahnung von Diagnostik und Förderung konkret umgesetzt werden kann. Das Programm besteht aus zwei zentralen Bausteinen. Die Säule „Check“ dient der Erfassung des Schulbesuchsverhaltens. Zur Ermittlung des Risikos eines Schülers bzw. einer



Schülerin werden die Fehlzeiten (z. B. Verspätungen, Fehlen, Schwänzen), das Verhalten im Unterricht (z. B. Suspendierungen, Disziplinierungsmaßnahmen) und die Schulleistungen in einem Dokumentationsbogen systematisch erfasst und ausgewertet. Operationalisierte Kriterien (Anzahl der Vorfälle pro Monat) zeigen, ob ein erhöhtes Risiko für Schulabsentismus besteht. Die Befunde werden mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und den beteiligten pädagogischen Fachkräften diskutiert.

Die zweite Säule „Connect“ beschäftigt sich systematisch und kontinuierlich mit der Beziehung des Schülers bzw. der Schülerin zur Schule. Als Basisintervention für alle Schülerinnen und Schüler der Schule werden in regelmäßigen Abständen Gespräche geführt. Dabei geht es in erster Linie um erzielte Lernfortschritte und den angestrebten Schulabschluss. Die jüngeren Schülerinnen und Schüler werden wöchentlich zu Gesprächen eingeladen, die älteren monatlich. Im Gespräch erhalten die Anwesenden Informationen über die dokumentierten Beobachtungen von einem Mentor, der ein älterer Schüler oder eine ältere Schülerin der Schule sein kann. Zudem wird den Schülerinnen und Schülern sowie den Eltern regelmäßig die Relevanz des kontinuierlichen Schulbesuchs verdeutlicht.

Kinder und Jugendliche, die aufgrund verschiedener Umstände ein erhöhtes Risiko aufweisen, erhalten eine intensivere und stark individualisierte Förderung. Bestandteile dieser Intervention sind morgendliche Anrufe Zuhause, Hausbesuche, das Übertragen von Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler, das Erlernen sozialer Verhaltenskompetenzen sowie die Bereitstellung von Lernunterstützung (Hennemann & Hillenbrand, 2007; Ricking & Hagen, 2016). Im Sinne einer individuellen Förderplanung sieht das Programm vor, alle durchgeführten Maßnahmen für einen Schüler bzw. eine Schülerin genau zu dokumentieren.



Die Effektivität der Maßnahme wurde in zwei unterschiedlichen Studien überprüft (Sinclair et al., 1998; Sinclair, Christenson & Thurlow, 2005). Insgesamt nahmen über 200 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe an den Studien mit randomisiertem Kontrollgruppendesign teil. Vorwiegend handelte es sich um Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten. Das beschriebene Konzept erreicht große Effekte im akademischen Lernen (Lernfortschritt: $d = 0.83$) und mittlere Effekte hinsichtlich des Verbleibs in der Schule ($d = 0.67$).

Bestandteile dieser Intervention sind morgendliche Anrufe Zuhause, Hausbesuche, das Übertragen von Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler, das Erlernen sozialer Verhaltenskompetenzen sowie die Bereitstellung von Lernunterstützung.

Das Valued Youth Programm

Ein weiterer Ansatz zur Verbesserung der Identifikation mit der Schule durch die Übertragung von Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler ist das Valued Youth Programm (VYP; Montecel, Supik & Montemayor, 1994). Im Kern handelt es sich um ein altersübergreifendes Tutorienprogramm, in dem ältere Schülerinnen und Schüler mit einem erhöhten Risiko für Schulabsentismus und Dropout als Tutoren für jüngere Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Die Jugendlichen erhalten die verantwortungsvolle Rolle eines Tutors. Sie werden dafür geschult und in ihrem Handeln begleitend unterstützt. Dadurch verbessern sich zugleich ihre soziale Bindung an die Schule und der schulische Erfolg der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Das Risiko von Schulabsentismus und Dropout sinkt deutlich aufgrund eines verbesserten sozialen Klimas.

Im Zentrum steht die konsequente und längerfristige Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit erhöhten Risiken für Schulabsentismus und Dropout ab der achten Klasse zu engagierten



Schlüsselwörter

Schulabsentismus, Prävalenz, Verhaltensauffälligkeiten, Prävention

Abstract

School absenteeism is used as a generic term in order to describe pupils' absence from school without permission (Ricking & Hagen, 2016). As yet, only few studies exist which provide specific information and current data concerning the occurrence of school absenteeism in Germany. Therefore, a survey was submitted to principals and class teachers of 7299 pupils (grades one to ten) from different school types in North Rhine-Westphalia. The response rates were 42,8 % and 22 %. A detailed investigation of the data revealed that approximately 12 % of the children from grades one to four are absent for ten days and more during half a school year. More generally, the ratios have been found to differ considerably between the different school types as well as between the different grades. A critical reflection and a discussion of consequences for educational work are given at the end of the paper.

Keywords

school absenteeism, school refusal, prevalence, emotional and behavioral problems, prevention

Im Gegensatz zu anderen Tutorenprogrammen stärkt das VYP die Selbstwirksamkeit und das Verantwortungsgefühl von Schülerinnen und Schülern, die ein erhöhtes Risiko für Schulabsentismus aufweisen (Slavin & Fashola, 1998). Aufgrund der Übertragung von Verantwortung auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin, wächst so auch die soziale Verbundenheit mit der Schule (Hagen, Vierbuchen & Hennemann, 2015).

Kritische Reflexion

Über das Studiendesign konnte eine verhältnismäßig große Stichprobe akquiriert werden. Die daraus gewonnenen Quoten geben Aufschluss zu möglichen Problembereichen im Zusammenhang mit Schulabsentismus. Weiterhin konnten Schülerinnen und Schüler mit hohen Fehlzeiten auf unterschiedliche Merkmale hin untersucht werden. Als Schwäche der Studie stellt sich die lediglich binäre Erfassung von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten dar. Zur Erfassung detaillierter Informationen hätte alternativ der SDQ (Goodman, 1997) im Rahmen einer Schülerbefragung eingesetzt werden können.

Weiterhin sind die ermittelten Absentismusquoten sowie der hohe Anteil nicht entschuldigter Fehlzeiten vor dem Hintergrund der Rücklaufzahlen der verschickten Fragebögen vorsichtig zu interpretieren. Es ist zu vermuten, dass die Bereitschaft der Schulen zur Teilnahme an der Untersuchung mit dem jeweils vorhandenen Problembewusstsein zusammenhängt. Demnach könnten Schulen mit verhältnismäßig hohen Fehlquoten in der vorliegenden Stichprobe überrepräsentiert sein.



Literatur

Die exemplarisch vorgestellten Konzepte zur Prävention von Schulabsentismus zeigen Möglichkeiten auf, wie einem problematischen Schulbesuchsverhalten begegnet werden kann. Ausschlaggebend für den Erfolg und die konsequente Umsetzung solcher Maßnahmen sind ein unterstützendes Lehrerverhalten und die Haltung im Kollegium, Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung zu betrachten (Ricking, 2006).

Die Implementierung einer Maßnahme wie Check & Connect oder das VYP ist mit einem großen Aufwand verknüpft und erfordert ein hohes Engagement im Lehrerkollegium. Die Befunde verdeutlichen jedoch, dass sich der Aufwand lohnt (Sinclair et al., 1998; Sinclair, Christenson & Thurlow, 2005; Slavin & Fashola, 1998). Es handelt sich um Maßnahmen mit nachgewiesener Wirksamkeit, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung unterstützen und sie vor Schulabsentismus und Schulabbruch bewahren können.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, S. 760–822.

Allmendinger, J., Giesecke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Forschungsbericht Nr. 107*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). The Influence of Participation, Identification, and Parental Resources on the Early School Leaving of Boys in the Lower Educational Track. *European Educational Research Journal*, 4, S. 195–207.

Caritas (2016). *Bildungschancen vor Ort*. Verfügbar unter <https://www.caritas.de/fuerprofis/fachthemen/kinderundjugendliche/bildungschancen/bildungschancen> [10.10.2016]

Dunkake, I. (2010). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und em-*



- pirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens*. Wiesbaden: VS.
- Fall, A.-M. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, S. 787–798.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5, S. 581–586.
- Hagen, T. & Vierbuchen M.-C. (2016). *Prävention von schulischem Dropout - Vorstellung einer präventiven Maßnahme zur Vermeidung von Schulabbruch*. Infobrief Schulpsychologie BW, 16 (1), S. 1–12.
- Hagen, T. (2014). *Prävention von schulischem Dropout. Entwicklung und Evaluation einer schulbasierten Maßnahme zur Vermeidung von Schulabbruch*. Dissertation. Köln.
- Hagen, T., Vierbuchen, M.-C. & Hennemann, T. (2015). An die Schule binden und stärken - Prävention von Schulabsentismus und Dropout. *Lernchancen*, 18, S. 7–11.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2007). Präventionsprogramme gegen Dropout: Classroom Management und Check & Connect. *Lernchancen*, 10, S. 28–31.
- Hennemann, T., Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2010). Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, S. 26–47.
- Hickman, G.P., Bartholomew, M., Mathwig, J. & Heinrich, R.S. (2008). Differential Developmental Pathways of High School Dropouts and Graduates. *The Journal of Educational Research*, 102, S. 3–14.
- Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2011). Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, S. 153–172.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2015). *Lubo aus dem All! – 1. und 2. Klasse* (3. Auflage). München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2007). *Schulbasierte Prävention von Schulabsentismus und Dropout*. In H. Ricking, G. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Schulabsentismus und Dropout. Konzepte zur Re-Integration und ihre Wirksamkeit* (S. 14–23). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). *Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012)*. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 7, S. 807–819.



- Klemm, K. (2010). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentzsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., Wasserman, D., Resch, F. & Brunner, R. (2013). Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen Verhaltensauffälligkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, S. 570–582.
- Mau, I. (2008). *Bedingungen und Korrelate des Schulabsentismus*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Montecel, M. R., Supik, J. D. & Montemayor, A. (1994). Valued Youth Program: Dropout Prevention Strategies for At-Risk Youth. In L. M. Malave (Hrsg.), National Association for Bilingual Education (NABE), *Annual Conference Journal* (S. 65–80).
- Neukäter, H. & Ricking, H. (2000). *Schulabsentismus*. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie (S. 814–821). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H. J. (2013). *Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Rat für Kriminalitätsverhütung SH (Hrsg., 2007). *Schulabsentismus. Konzept zur Kriminalitätsverhütung*. Kiel: Geschäftsführung des Rates für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein im Innenministerium des Landes Schleswig-Holstein.
- Ricking, H. & Hagen, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch: Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. Reihe Brennpunkt Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, H. (2006). *Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. (2007). Bausteine der schulischen Prävention und frühen Intervention bei Schulabsentismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, S. 42–50.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. *Exceptional Children*, 71, S. 465–482.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L. & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65, S. 7–21.
- Slavin, R. E. & Fashola, O. S. (1998). *Show Me The Evidence! Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.



Tanner-Smith, E. E. & Wilson, S. J. (2013). *A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism*. *Society for Prevention Research*. Verfügbar unter <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11121-012-0330-1.pdf> [11.08.2016]

Wagner, M., Dunkake, I. & Weiß, B. (2004). Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56, S. 457–489.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study 2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Weiß, B. (2007). *Wer schwänzt wie häufig die Schule? Eine vergleichende Sekundäranalyse auf Grundlage von 12 deutschen Studien*. In M. Wagner (Hrsg.), *Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis* (S. 37–55). Weinheim: Juventa.

Wilmers, N., Enzmann, D., Schaefer, D., Herbers, K., Greve, W. & Wetzels, P. (2002). *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998–2000*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.



→ VORTRAG



und das erwartet Sie:

- Grundlagen Schulabsentismus
- Filmanalyse
- Konzepte der Prävention und Intervention

Grundlagen Schulabsentismus

Schulabsentismus

grundlegende (Un-)Klarheiten

- ▶ Begriff Absentismus (absenteeism):
(ungerechtfertigte) Abwesenheit des Schülers
vom Unterricht (Neukäter & Ricking 2000)
- ▶ Definitionen: Wann beginnt Absentismus?
 - stundenweises – tageweises Fehlen
 - entschuldigt – unentschuldigt
 - Delinquenz?
 - Individuelle Handlung – sozialer
Desintegrationsprozess?
- ▶ Konsequenz: Angaben zu den Häufigkeiten
variieren und sind kaum vergleichbar

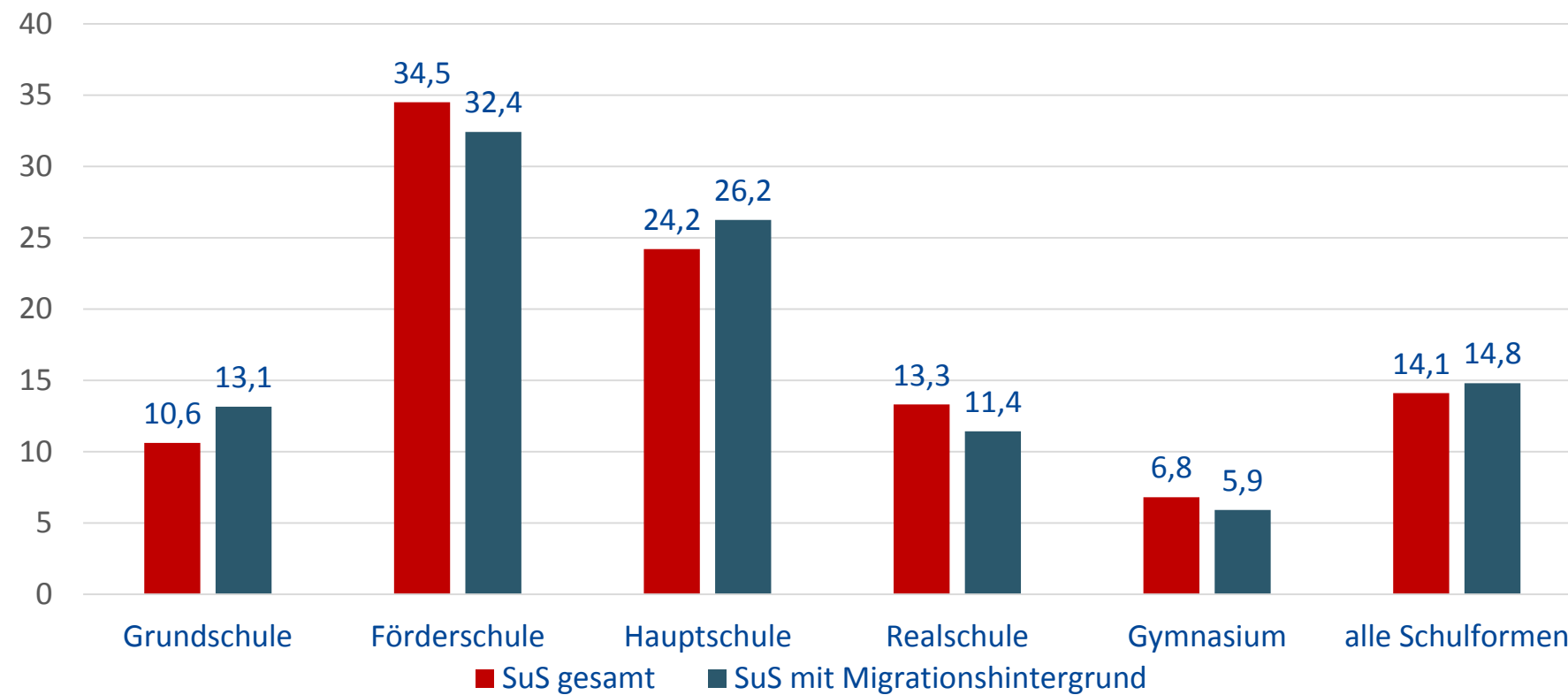
Überblick über Fehlquoten

- **Befunde weisen in die gleiche Richtung**
- Schulleistungen + Verhaltensprobleme sind zentrale Risikofaktoren für Schulabsentismus und Dropout (Hammond et al., 2007)
- Hohe Fehlquoten an Haupt- und Förderschulen + in Großstädten
- 12,1% Mehrfachschwänzer deutschlandweit, in Westdeutschland 13,1% (*fünf und mehr Tage im letzten Schulhalbjahr geschwänzt*) (Baier et al., 2009)
- **Erhebung in Schleswig-Holstein**
- Absentismusquote von 20% an Förderschulen (Sek. I)
- 13,2% in Hauptschulen; Mädchen = überrepräsentiert (14,9%)
- Quoten steigen mit zunehmender Klassenstufe (Rat für Kriminalitätsverhütung, 2007)

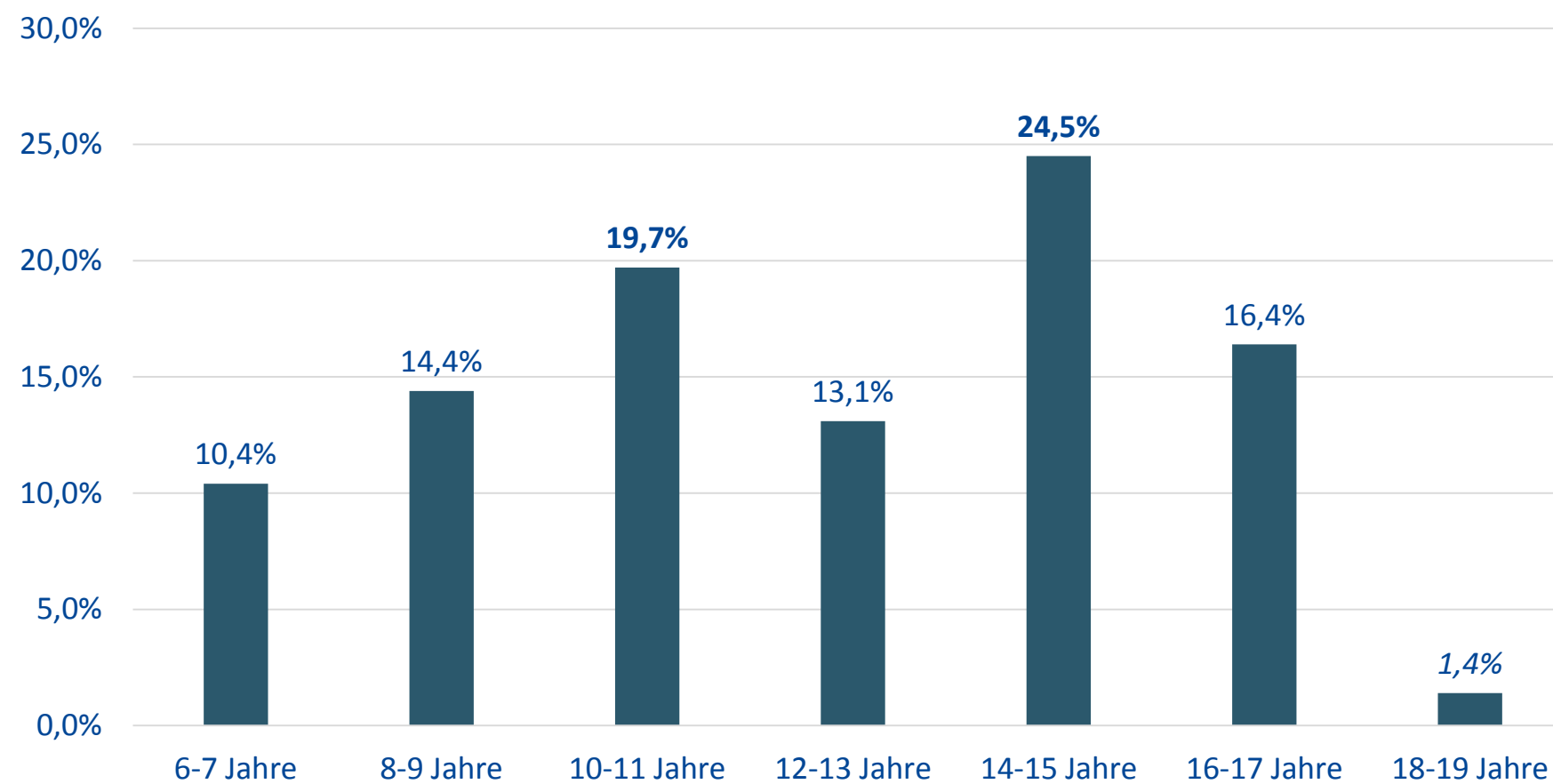


Fehlquoten nach Schulform am Beispiel der Stadt Düsseldorf (2013/14)

Prozentualer Anteil der SuS mit mehr als 10 Fehltagen im letzten Halbjahr



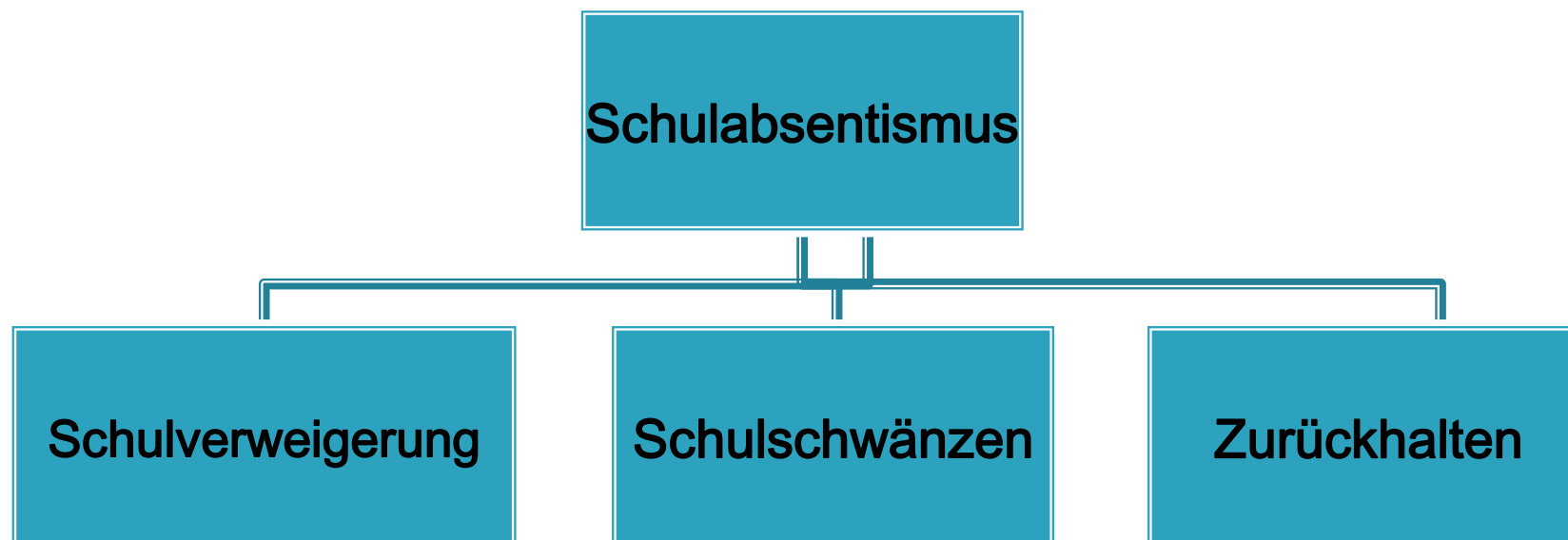
Verteilung der SuS mit mehr als 10 Fehltagen im Halbjahr nach Altersstufen



Schulleistungen und Verhaltensprobleme der SuS mit mehr als 10 Fehltagen

- **60,5 %** der SchülerInnen zeigen Verhaltensprobleme (*Emotionale Probleme, Probleme in der sozialen Interaktion oder Hyperaktivität*)
- Die Schulleistungen von **42,8 %** der SchülerInnen liegen im durchschnittlichen Bereich
- **36,7 %** weisen schlechte oder sehr schlechte Schulleistungen auf
- **20,6 %** sind im überdurchschnittlichen Bereich einzuordnen = gute/ sehr gute Leistungen

Formen von Schulabsentismus



Indikatoren des Schulschwänzens	
Sind die Versäumnisse entschuldigt?	Zumeist nicht, ggf. fingierte Entschuldigungen
Wissen die Eltern vom Absentismus?	Häufig nicht, abhängig von der Rückmeldung durch die Schule
Aufenthalt während der Schulzeit ?	Oft außerhäuslich, mit Mitschülern
Lern- und Leistungsmotivation?	i.d.R. niedrig
Welche Begleit- und Bedingungsfaktoren liegen vor?	Höhere Wahrscheinlichkeit von Schulaversion, Delinquenz, Schulversagen, Disziplinproblemen, Drogenmissbrauch, aggressive Verhaltensmuster
Erziehung in der Familie?	Tendenz zu Mangel an Aufsicht und Unterstützung



Gründe für Zurückhalten	
Gleichgültigkeit gegenüber schulischer Ausbildung des Kindes	dem Kind wird freigestellt zur Schule zu gehen, oft vor dem Hintergrund eigener negativer Schulerfahrungen
Kulturelle Differenzen	zugewanderte Eltern erachten die Schulpflicht als unangemessen lang (z. B. für Mädchen)
Beeinträchtigung und Krankheit	psychische Erkrankungen, Drogenabhängigkeit oder Alkoholismus der Erziehungsberechtigten bedingen erzieherische Insuffizienz
Kinderarbeit / Jobs mit hoher Stundenzahl	Schüler arbeiten auch während des Vormittags, müssen u. U. zum Unterhalt der Familie beitragen, im Haushalt helfen oder Geschwister beaufsichtigen
Religiöse Differenzen	Biologie- oder Religionsunterricht wird als unvereinbar mit der eigenen Auffassung angesehen
Schulkritische Haltung der Erziehungsberechtigten	Schule wird allgemein als schädlich für das Kind eingeschätzt
Missbrauch, Verwahrlosung	Verletzungen sollen verborgen oder Aussagen des Kindes verhindert werden

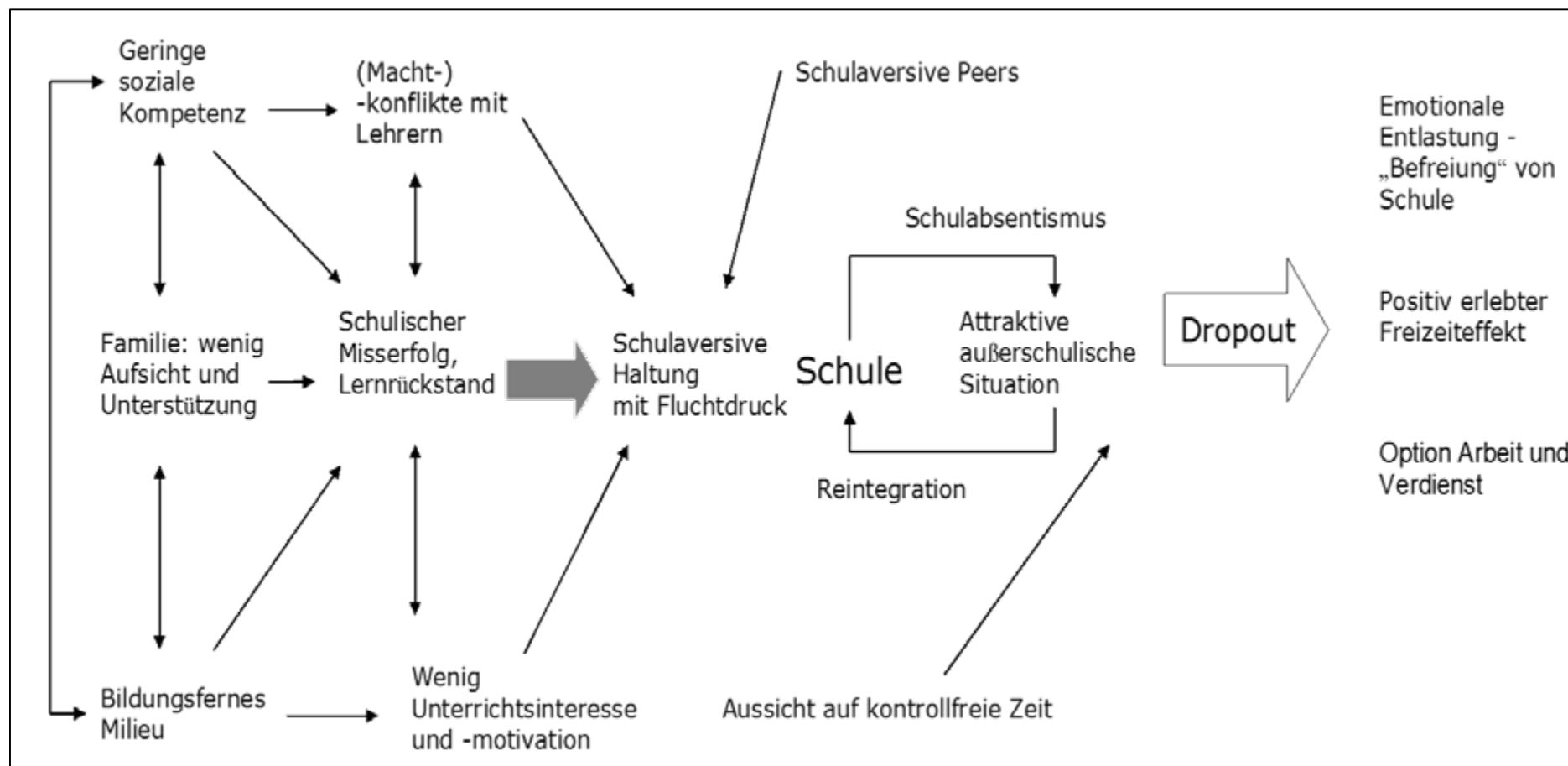


Angstbedingtes Schulmeidungsverhalten	
Trennungsangst	Angst des Kindes, durch den Schulbesuch von der Mutter getrennt zu werden, z. B. da ihr während der Abwesenheit etwas zustoßen könnte
Mobbing / Gewalt	Meidungsverhalten gegenüber systematischem Drangsalieren durch Mitschüler(-gruppe) auf dem Schulweg, in den Pausen etc. (vgl. Alsacker, 2003)
Lehrerangst	Vermeiden von Lehrern, die drohen, unter Druck setzen, erniedrigen
Versagensangst	Vermeiden von Lernkontrollen
Soziale Angst	Rückzugsverhalten, vermeiden sozialer Situationen mit vielen Menschen (Klasse, Schulhof, Bus, ...)



Ätiologie bei Schulabsentismus

Entwicklungsmodell bis zum Dropout (Hillenbrand & Ricking, 2011)

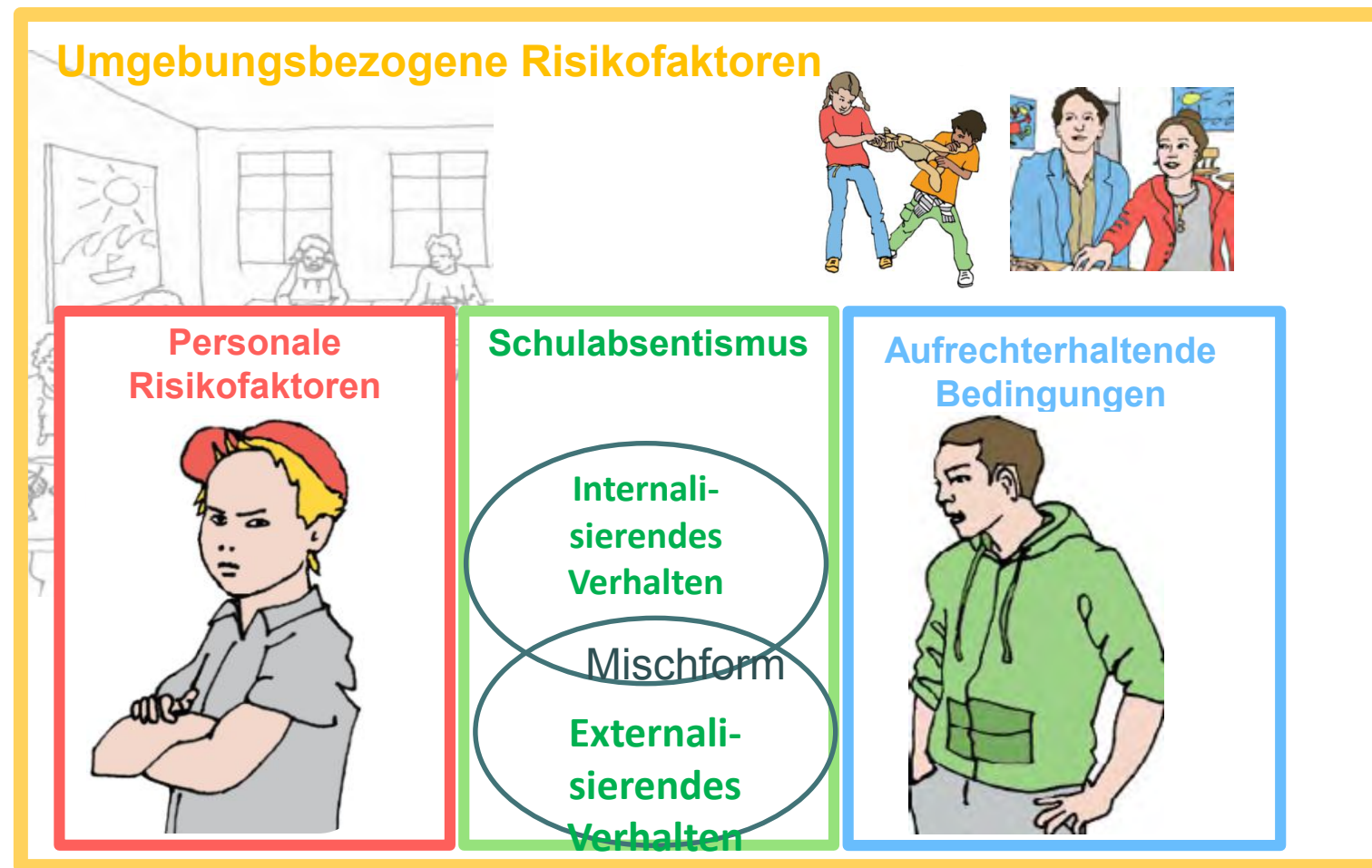


Schulaversion

Schulabsentismus

Drop out

Individuelles Bedingungsmodell



Zentrale Risikofaktoren für Dropout

Individuum	Familie	Schule
• schwache Schulleistungen • hohe Fehlzeiten • häufige Klassenwiederholungen • risikobehaftetes Sozialverhalten • Anschluss an deviante Peergruppen • geringe Bindung an die Schule	• geringes Bildungsniveau der Eltern • zerrüttete Familienverhältnisse und wenig soziale Kontrolle • geringe Erwartungshaltung der Eltern • wenig Kontakt zur und Kommunikation über Schule	• wenig Unterstützung durch Lehrkräfte • Disziplin- und Gewaltprobleme • negatives Schulklima • Mobbing

Schülerperspektive

- Schulabsentismus als subjektiv beste Lösung:
 - Selbstschutz gegen Misserfolgsbelastungen
 - Rückzug angesichts Isolation, Bindungslosigkeit und geringe Akzeptanz bei Mitschülern und Lehrern
 - Empfundene Sinnlosigkeit schulischen Lernens
 - Lebensprobleme, die mit Schule nicht vereinbar sind



Störungsform: Schulabsentismus & Dropout

Was ich beim Betrachten des Films

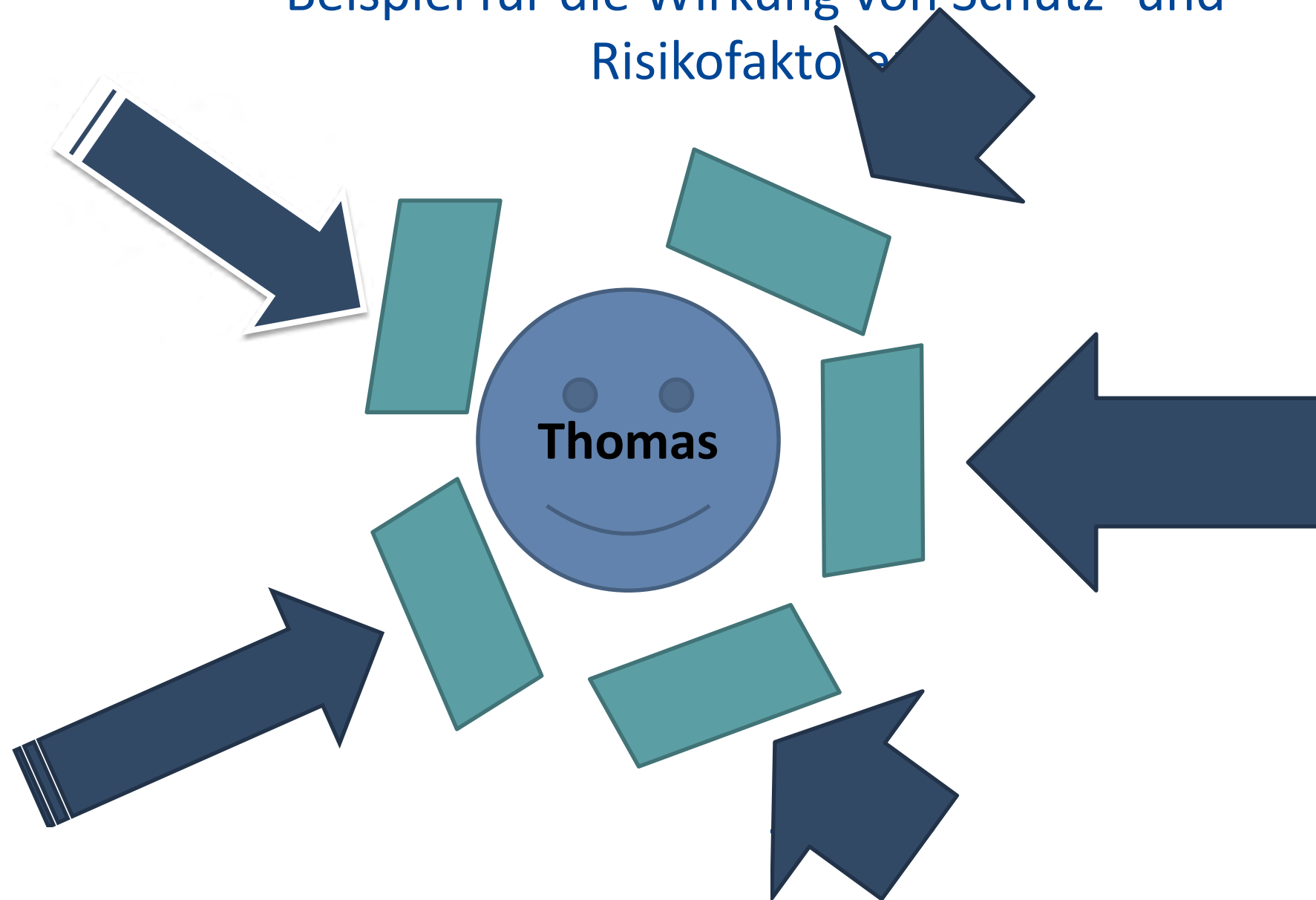
gesehen habe.....

gehört habe.....

gefühlt habe.....

Bitte machen Sie sich Notizen zu den
genannten Risiko- und Schutzfaktoren eines
der vorgestellten Jugendlichen.

Beispiel für die Wirkung von Schutz- und Risikofaktoren



Intervention und Handlungsmöglichkeiten

Pädagogische Handlungsmöglichkeiten
Ideen für Strategien / Vorgehensweisen in inklusiven Settings

	Individuum	Klasse	Schule/System
indiziert			
selektiv			
universell			

evidenzbasierte Maßnahmen zur Prävention von Schulabsentismus

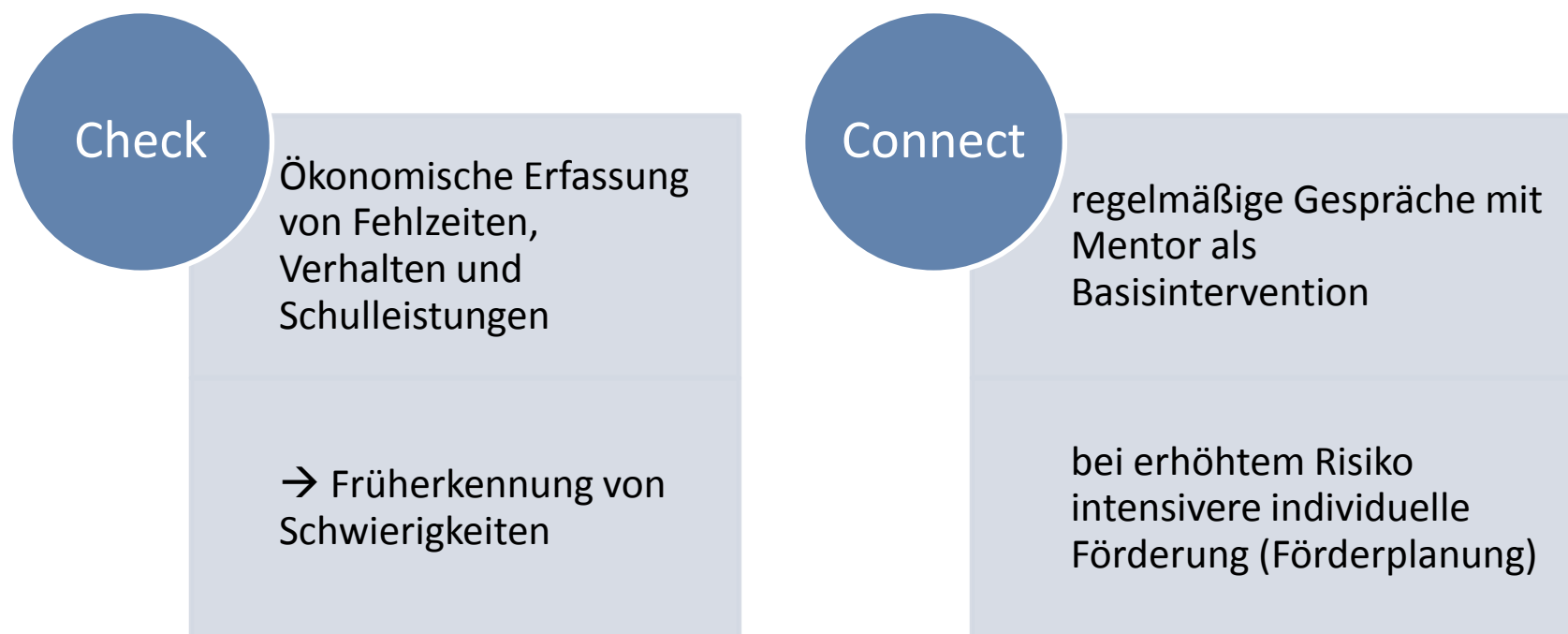
3 Gruppen von Maßnahmen (Hammond et al., 2007)

Kategorie	Überblick / Beispiele	Forschungsergebnisse
Individuum- bezogene Förderprogramme	• Training von Problemlösetechniken, Einsatz von Kontingenzverträgen, Token-Systeme und Maßnahmen des self-monitoring • <i>Programm „Check & Connect“ (Sinclair et al. 1996)</i>	vorliegende Metaanalyse; ermittelte Effektstärke von $d = .55$ (Cobb et al. 2005)
ökologische Ansätze	• Maßnahmen des Classroom Managements und peerorientierte Verfahren • <i>„KlasseKinderSpiel“ (Hillenbrand & Pütz 2008)</i>	enge Verknüpfung von Leistungsniveau, Lernfortschritt und Klassenführung (Evertson et al. 2002; Wilson et al. 2003)
Transitions- Programme	• gezielte Unterstützung der Übergänge in eine neue Schulform durch entsprechende Maßnahmen • <i>Programm STEP (Felner et al. 1993)</i>	Befunde sprechen für eine gute Wirksamkeit (Felner & Adan 1995)



Beispiel 1: Check and Connect

(Sinclair, Christenson, Evelo & Hurley, 1998)

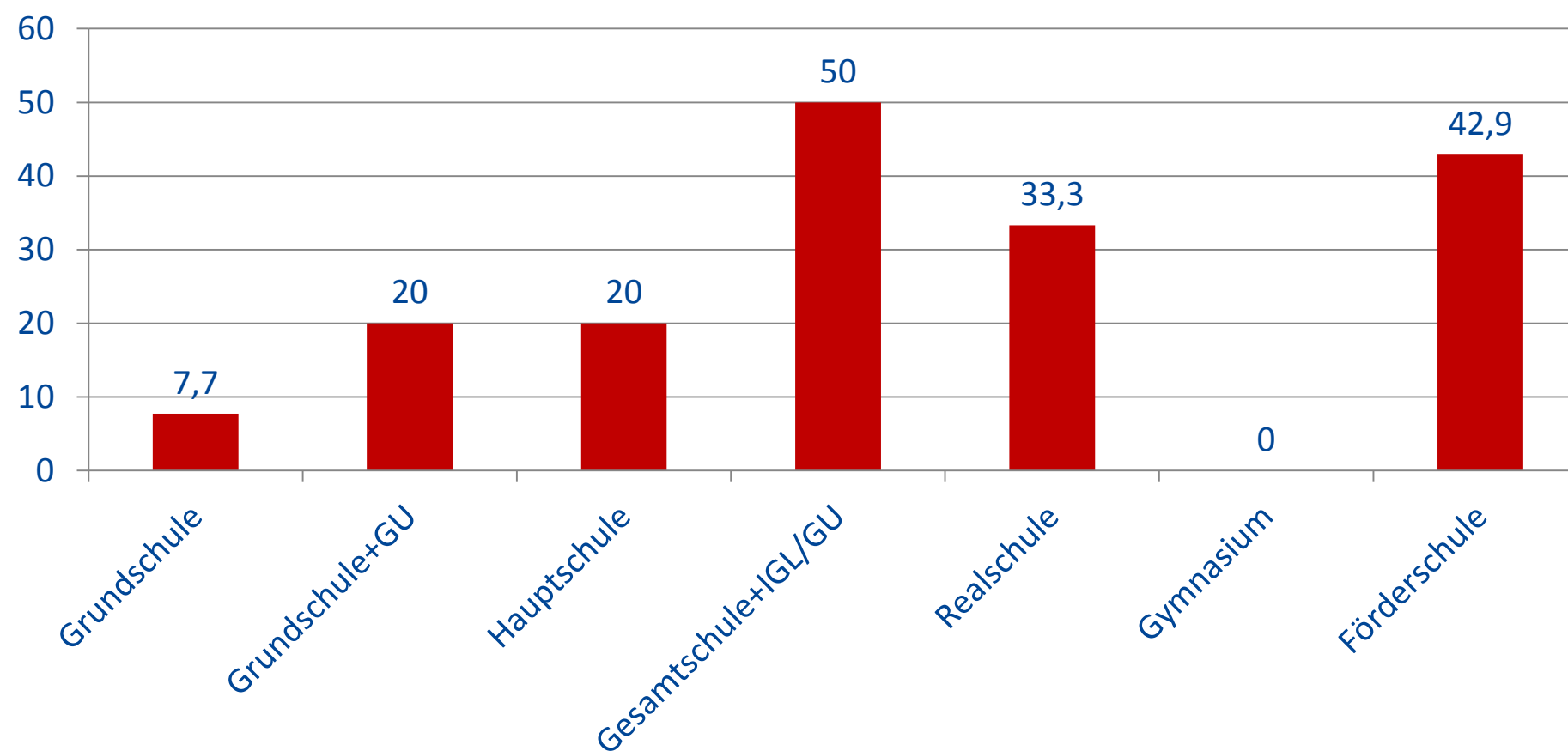


Kernpunkte

- präventiv (fokussiert Risikofaktoren, die durch die Intervention verändert werden können)
- effizient (baut auf existierenden Ressourcen auf und vernetzt innerhalb der Systeme Familie, Schule und Gemeinde)
- fördert vertrauensvolle und tragfähige Beziehungen zwischen Schule, Schüler und Familie
- individualisiert (individuellen Bedürfnissen von Kindern unter hohen Entwicklungsrisiken wird systematisch Rechnung getragen)
- anpassungsfähig



Fehlzeiten werden für alle SuS der Schule erfasst und analysiert (Angaben in %)



Beispiel für einen Registrierungsbogen (modifiziert nach Evelo et al. 1996, 16):

Monat: _____ Name des Schülers: _____

Schule: _____ betreuende Lehrkraft: _____

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Mo	Di	Mi	Do	Fr		Erhöhtes Risiko/Monat
verspätet		✓	✓			✓	✓	✓				✓
geschwänzt												
gefehlt												
Verhaltensverweis												
Nachsitzen												
Schulinterne Suspendierung												
Schulexterne Suspendierung				✓	✓				✓			✓

- je nach Schulkontext bzw. -form sind Modifikationen erforderlich



zur Effektivität von *Check & Connect*...

(U.S. Department of Education, 2006)

ermittelte Effektstärken auf Grundlage vorliegender Studien:

- Verbleib in der Schule: $d = 0.67$ (auf Grundlage der Dropoutquote)

Verbesserung der Schulleistungen: $d = 0.83$ (auf Grundlage der erreichten ‚Credits‘)

Beispiel 2: Check in Check out (CICO)

(Filter et al., 2007)

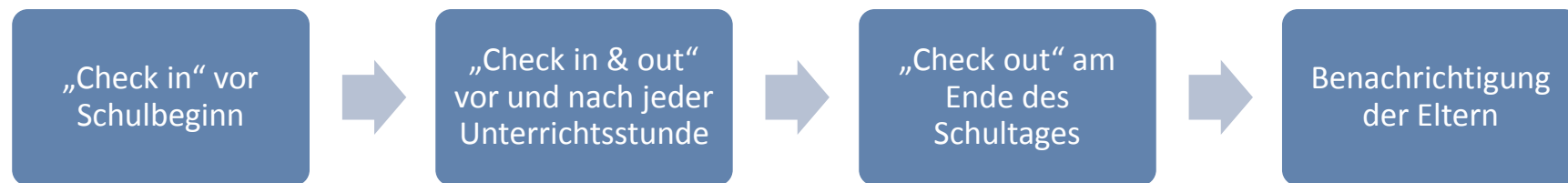
- regelmäßige, über den Schultag verteilte Reflexionsphasen mit Erwachsenen
- Basis = individualisiertes CICO-Formular

Name: _____				Datum: _____			
0 = hier ist noch Arbeit nötig 1 = ok (ggf. mit Unterstützung) 2 = super gemacht!	Respektvoller Umgang mit anderen Personen			Verantwortungsvoller Umgang mit Sachen			Pünktlichkeit / Mitarbeit
Check in	0	1	2	0	1	2	0 1 2
1. Stunde	0	1	2	0	1	2	0 1 2
2. Stunde	0	1	2	0	1	2	0 1 2
Pause	0	1	2	0	1	2	0 1 2
3. Stunde	0	1	2	0	1	2	0 1 2
4. Stunde	0	1	2	0	1	2	0 1 2
Pause	0	1	2	0	1	2	1 1 2
5. Stunde	0	1	2	0	1	2	0 1 2
6. Stunde	0	1	2	0	1	2	0 1 2
Check out	0	1	2	0	1	2	0 1 2
Maximale Punktzahl: _____				Heutiges Ziel: _____		Ziel erreicht: ja / nein	
Unterschrift							
Erziehungsberechtigte : _____				Datum: _____			



Check in Check out (CICO)

(Filter et al., 2007)



- Intensivierung der sozialen Kontrolle durch Schule und ggf. Elternhaus (Fall & Roberts, 2012)
- Schülerinnen und Schüler (SuS) erhalten zahlreiche über den Schultag verteilte Rückmeldungen zu ihrem Verhalten (Lob, Hinweise auf adäquates Verhalten etc.)
- Verbesserung der Beziehung zwischen Schüler und Schule bzw. Lehrkraft
- diverse Untersuchungen belegen die Wirksamkeit von CICO (zum Überblick: Hawken, Bundock, Kladis, O’Keefe & Barrett, 2014)
- hohe Akzeptanz der Maßnahme, geringer Aufwand, SuS schätzen die positiven Rückmeldungen

Beispiel 3: Valued Youth Program

(Montecel, Supik & Montemayor, 1994)

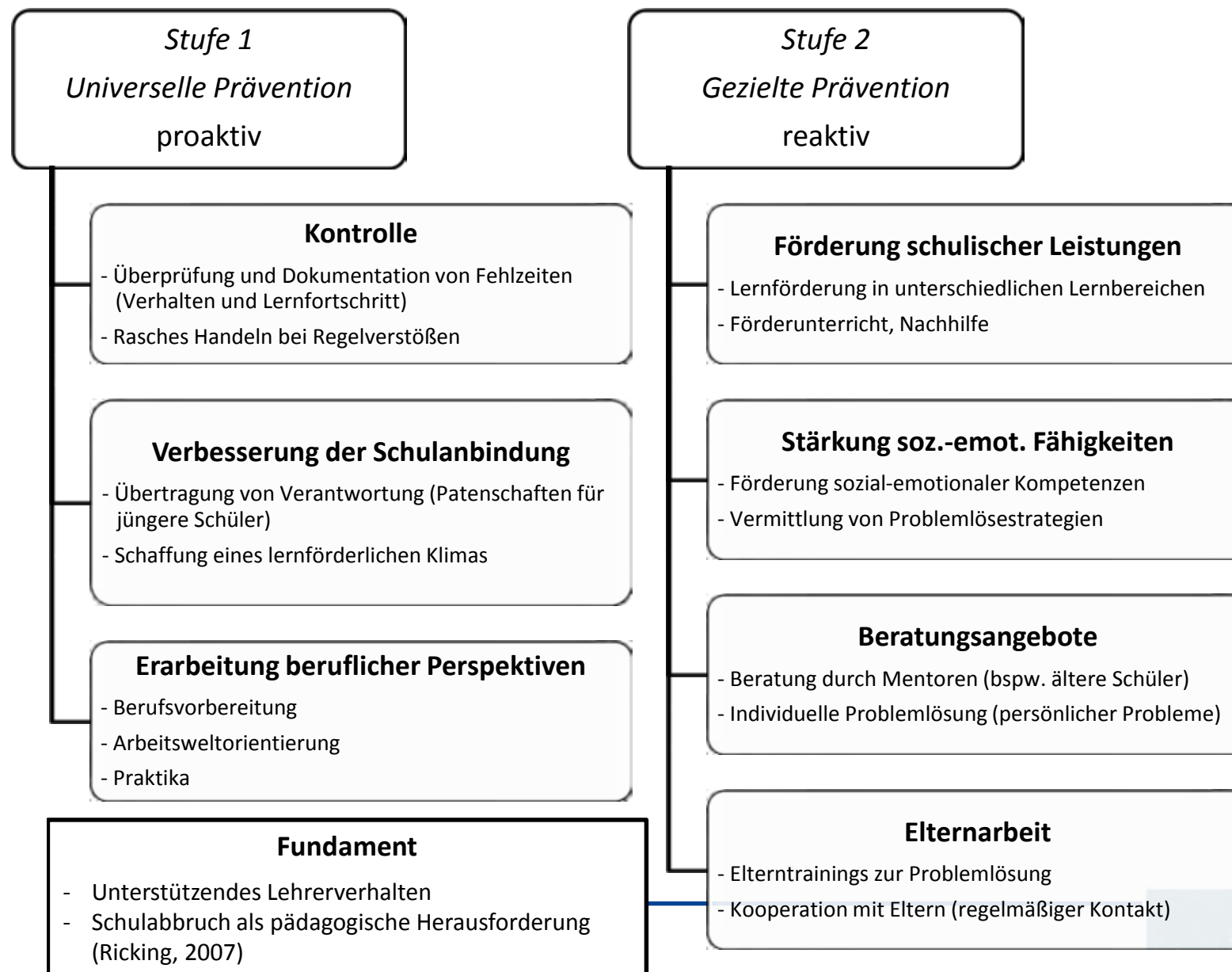
- Altersübergreifendes Tutorienprogramm
- Ältere Schüler mit erhöhtem Risiko für Schulabsentismus werden als Tutoren für jüngere Schüler eingesetzt
- Tutor (8. Klasse) betreut ca. vier Jahre jüngere Schülerinnen und Schüler (bspw. Hausaufgabenbetreuung, Freizeitaktivitäten)
- Umfangreiche Tutorenausbildung zur Vorbereitung auf diese Aufgabe
- Tutor erhält Anerkennung für seine Tätigkeit (soziale Verstärker)
- Programm verbessert u.a. die Identifikation mit der Schule



Bausteine eines schulweiten Handlungskonzeptes



Konzept zur Förderung der schulischen Partizipation und Prävention



(Hennemann, Hagen & Hillenbrand, 2010; Tanner-Smith & Wilson, 2013; Wilson et al., 2011)

Absentismus: Effektives schulisches Handeln

- Je ...
 - offener die Haltung im Kollegium,
 - klarer die Datenlage in einer Schule,
 - besser die Atmosphäre / das Schulklima,
 - verlässlicher und unmittelbarer die Reaktion der Schule,
 - größer die Sicherheit Einzelner,
 - intensiver die Bindungen zwischen Schülern und Lehrern,
 - mehr subjektiv erlebter Schulerfolg,
 - mehr Anwesenheit verstärkt wird,
 - enger die Begleitung in schwierigen Phasen,
 - besser die Elternkooperation,
 - wirksamer die Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen,
- desto höher die Anwesenheit und Partizipation



Schulweites, präventives Rahmenkonzept



Definition(en)

Was ist Positive Behavior Support?

- Der Ursprung: Positive Behavior Support (PBS)
 - Konzeptioneller Rahmen für eine Fülle an systemischen und individuellen Strategien zur Förderung wichtiger sozialer und akademischer Kompetenzen, um Problemverhalten vorzubeugen
 - Ziel: handlungsfähiges Umfeld schaffen, um die Grundlage für wünschenswertes Schülerverhalten und langfristig die Lebensqualität zu steigern (Turnbull et al., 2002)

School Wide Positive Behavior Support (SWPBS)

- Qualitätskriterien

Die erfolgreiche Implementation des SWPBS machen Sugai et al. (2014) von **sieben Schlüsselprinzipien** abhängig:

1. universelle Verhaltens- und Lernscreenings zur Früherfassung von Risiken im emotional-sozialen und/oder akademischen Lernen
2. kontinuierliche Lernfortschrittsmessung auf emotional-sozialer und akademischer Ebene
3. datenbasierte Interventionsplanung
4. **Problemlöseprozesse und Handlungsplanung im Team mit strukturell verankerten Besprechungssystemen**
5. Implementation evidenzbasierter Praktiken mit hoher Umsetzungstreue
6. Kontinuum evidenzbasierter, für alle erreichbarer Interventionen und Praktiken
7. **Einbettung in den lokalen/regionalen kulturellen Kontext.**



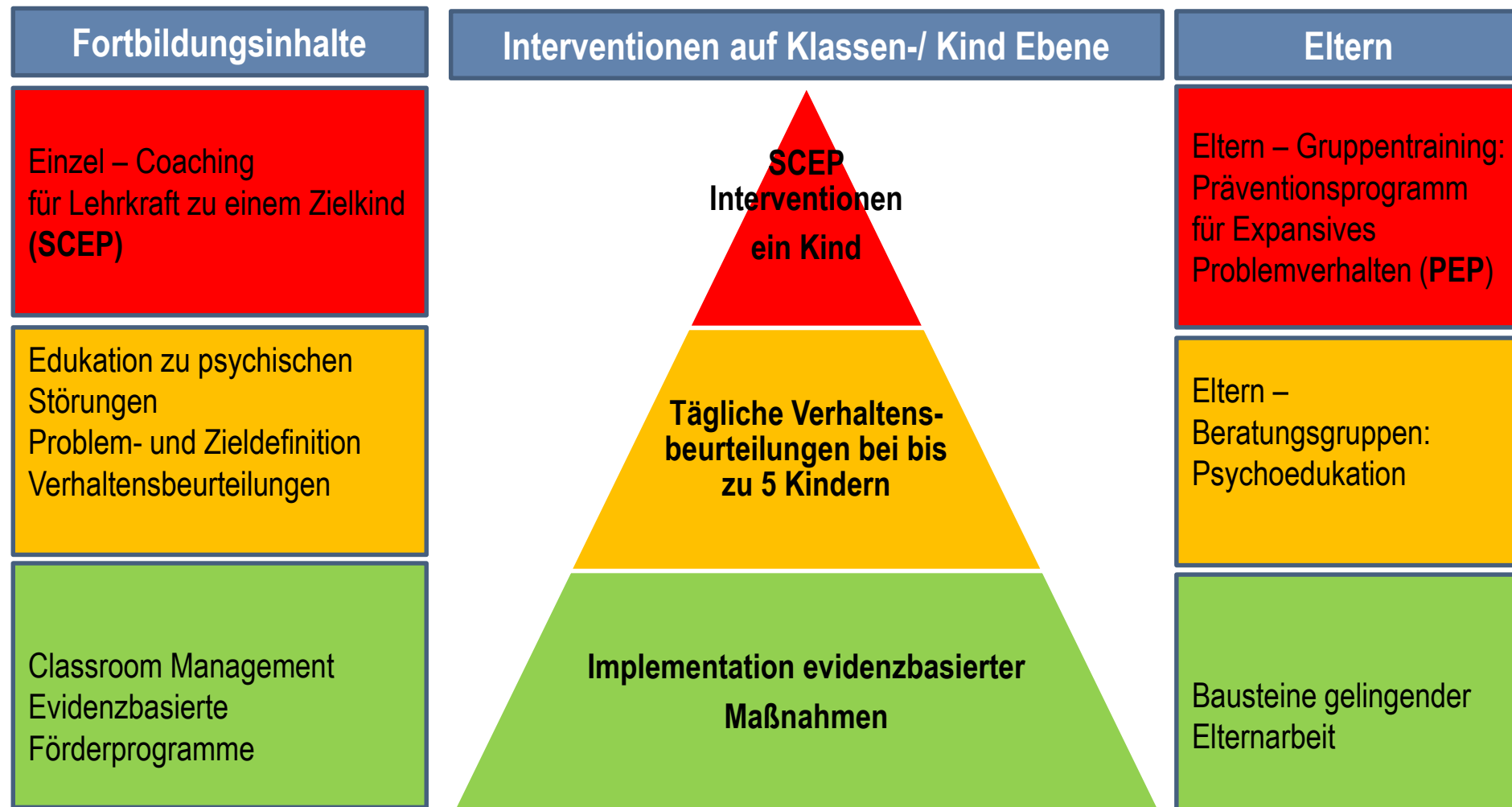
Wirksamkeit (SWPBS)

- **Verhaltensebene:**
 - Signifikante Verbesserungen im prosozialem Verhalten (Carr et al., 1999)
 - Signifikante Reduktion verschiedener Problemverhaltensweisen, wie z.B. Aggression, ADHD, Disziplinprobleme oder Bullying (Hawken & Horner, 2003; Luiselli et al., 2005; Oswald et al., 2005;)
 - Die Wahrscheinlichkeit der Wirksamkeit der Maßnahmen lässt sich durch eine fundierte, prozessbegleitende Diagnostik verdoppeln!
- **Systemebene:**
 - Weniger Unterrichtsausschluss von SuS aufgrund von Disziplinproblemen (Bradshaw et al., 2010)
 - Individuell implementierbar und von Lehrkräften konsistent als sehr hilfreich eingeschätzt (Farkas et al., 2012; Scott & Barret, 2004; Sanetti & Collier-Meek, 2015)

SW-PBS - Herausforderungen

- **Schul- bzw. systemweite Ausrichtung, d.h. alle Beteiligten müssen mitmachen**
- Implementation sollte bestenfalls professionell begleitet werden
- „Veränderung des Blickwinkels“ (Mitchell, 2014)
 - Von „reaktiv-bestrafend“ zu „proaktiv-fördernd“
 - Viel Überzeugungsarbeit notwendig
- Was passiert mit den Schülern, die massive Auffälligkeiten zeigen?
- ... ohne eine professionelle Kooperation zwischen den Partnern Jugendhilfe und Schule geht es nicht!

Mehrstufige, multimodale & multiprofessionelle Förderung (Multimo)



Präventionsrelevante Folgerungen

- Schulabsentismus/Dropout nicht als situatives Ereignis zu betrachten, sondern als Entwicklungsergebnis, das in eine Lebensperspektive zu setzen ist (Hickman et al. 2008, Alexander et al., 1997).
- Ökologische und schulische (System-)Bedingungen sind an der Entstehung maßgeblich beteiligt: Schule, Familie, Gemeinde einbinden (vgl. Lee & Burkam, 2003; Wagner 2007).
- Schulen können am Dropout aktiv mitwirken, indem sie die Bedürfnisse der Risikoschüler missachten („push-effect“). Die Bedingungen außerhalb der Schule können sie fernhalten („pull-effect“) (Lee & Burkam, 2003).
- Ein besonderes Risiko stellen Übergänge in neue sozial-ökologische Kontexte (Transitionen) dar (Felner & Adan, 1995).
- Die Distanzierung von der Schule fängt oft bereits in der Primarstufe an. „Abwärtsspirale“: Leistungsversagen, geringe Selbstwirksamkeitserwartung, Demotivation (Hickman et al. 2008)
- Overlap / Komobidität: Für Schüler mit Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen steigt das Risiko für Schulabsentismus und Dropout deutlich an (Stearns et al. 2007)



Vortrag # 2

„Wie weiter nach erfolglosen & gescheiterten Schulkarrieren? Alternative Wege in Ausbildung und Arbeit - Konzepte und Modelle“

Prof. Dr. Wolfgang Mack, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg



Der folgende Beitrag ist eine gekürzte und überarbeitete Version meines Artikels „Bildung und Bewältigung bei prekären Übergangsprozessen“, veröffentlicht in dem von Sarina Ahmed, Axel Pohl, Larissa von Schwanenflügel und Barbara Stauber herausgegebenen Band „Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung, Beltz Juventa: Weinheim und Basel 2013, S. 122 – 139.

I. Bildung im Übergang Schule – Beruf

Gering qualifizierte und marktbenachteiligte Jugendliche & junge Erwachsene mit prekären Übergängen in Ausbildung und Arbeit haben bereits eine Bildungsgeschichte hinter sich und eine offene Bildungskarriere vor sich. Beides ist in Bezug auf Bildung im Übergang Schule – Beruf relevant. In einer bildungsbiographischen Perspektive ist nach den zurückliegenden Schullaufbahnen zu fragen. Sie sind häufig von Misserfolgen und Erfahrungen des Scheiterns gekennzeichnet: Schulwechsel aufgrund schlechter schulischer Leistungen oder störendem Verhalten in der Schule, Überweisungen an Förderschulen im Bereich des Lernens und der Erziehungshilfe, Schulversäumnisse und Schulabbrüche markieren diese Schullaufbahnen. Und unterhalb der in Akten, Gutachten und Schulausschlüssen dokumentierten missratenen Schulkarrieren sind nicht selten schuldistanzierte Einstellungen gegenüber Schule zu finden. Diese missratene Bildung wird im Gepäck auch in den Übergang in Ausbildung und Erwerbsarbeit mitgenommen und findet dort ihre Fortsetzung, solange sie nicht aufzuarbeiten versucht wird und durch gegenläufige Erfahrungen veränderbar gemacht wird.



Hinter gescheiterten Schulkarrieren benachteiligter Jugendlicher stehen jedoch oft Selbsteinschätzungen und Selbstwahrnehmungen, die Bildung im Sinne einer Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit unmöglich machen. Wenn sich nach dem erfolglosen Durchlaufen der allgemeinbildenden Schule und der bisher erfolglosen Suche nach einer Berufsausbildung ein Bildungsangebot anschließt, das im Prinzip nur mehr von dem bietet, was ohnehin schon versucht worden ist, ohne oder nur mit mäßigem Erfolg – bei schulischen Bildungsgängen des Übergangssystems im besonderen, im Prinzip aber auch bei den nachschulischen Maßnahmen –, können diese Bildungsangebote und Maßnahmen der Berufsvorbereitung kaum neue Erfahrungen der Aneignung und Erschließung der Welt eröffnen, es trägt vielmehr dazu bei, bisherige negative Erfahrungen bei deren Nutzerinnen und Nutzern biographisch weiter festzuschreiben. Eine Offenheit für künftige Bildungsanstrengungen und ein anderer Umgang mit sich und der Welt wird dadurch nicht erreicht. Doch darum geht es im Kern bei einer bildungstheoretischen Reflexion riskanter Übergangsprozesse.

Versteht man Bildung als Prozess der Vermittlung von Subjekt und Welt, dann ist Bildung nur möglich in der Auseinandersetzung mit der Welt und der Aneignung von Welt. Wie stellt sich dieser Prozess der Vermittlung von Subjekt und Welt bei Jugendlichen mit prekären Übergängen in Ausbildung und Arbeit dar? Ist in solchen biographisch schwierigen Phasen Bildung in diesem Sinne überhaupt möglich? Formal betrachtet, sind Jugendliche, auch bei prekären Übergängen in Ausbildung und Arbeit, im Bildungssystem inkludiert, wenn sie an einem schulischen Bildungsgang oder einer nachschulischen Maßnahme der Berufsvorbereitung, die zum Übergangssystem Schule – Beruf gezählt werden, teilnehmen.



Dennoch muss danach gefragt werden, ob Bildung im hier skizzierten Sinne als Prozess der Vermittlung von Subjekt und Welt ermöglicht wird.

2. Lebensbewältigung im Übergang Schule – Beruf

Bewältigungsaufgaben stellen sich Jugendlichen & jungen Erwachsenen im Übergangsprozess von Schule in Ausbildung und Arbeit in drei Bereichen: Bewältigung jugendspezifischer Entwicklungsaufgaben, Bewältigung des Übergangsprozesses in Ausbildung und Arbeit sowie Bewältigung von benachteiligten und prekären Lebensverhältnissen. Der erste Bereich soll hier nicht weiter vertieft werden, diese Bewältigungsaufgaben stellen sich allen Jugendlichen, wenn auch mit durch soziale Ungleichheit ungleich verteilte Ressourcen und Herausforderungen der Bewältigung.

Das Interesse richtet sich hier auf den Übergangsprozess in Ausbildung und Arbeit und, bei vielen Jugendlichen mit prekären Übergangsverläufen in diesem Bereich, auch der Bewältigung schwieriger und prekärer Lebensverhältnisse.

Es gilt deshalb, bisher vernachlässigte Aspekte genauer auszuloten: Das ist erstens eine biographische Perspektive auf Übergangsverläufe, in der die Bildungsgeschichten in der Schule und die zukünftigen Erwartungen in Bezug auf Arbeit und Beruf reflektiert und zum Ausgangspunkt für die Planung von Angeboten und Maßnahmen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit genommen werden. Das ist zweitens ein fehlendes Verständnis für die Lebenswelten von



benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Wenn lebensweltliche Strukturen und daraus resultierende Probleme eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungs- und Ausbildungssystem beeinträchtigen oder gar unmöglich machen, müssen lebensweltbezogene Angebote adressatenspezifisch geschaffen werden und Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Leistungen der Jugendhilfe aufeinander abgestimmt werden, um eine Passung zwischen institutionellen Angeboten und lebensweltlichen Hintergründen zu ermöglichen. Das erfordert drittens, in der Debatte zu Übergangsverläufen und zum Übergangssystem Bildung und Lebensbewältigung aufeinander zu beziehen und sie als Ausgangs- und Bezugspunkte für eine Analyse und für Reformen des Übergangssystems zu betrachten.

3. Übergänge in Ausbildung und Arbeit in biographischer Perspektive

Übergangsprozesse in Ausbildung und Arbeit von sozial benachteiligten und gering qualifizierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind in Bewältigungskonstellationen eingewoben, die den Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter krisenhaft werden lassen, mit der Gefahr der teilweisen oder vollständigen Ausgrenzung von Arbeit einhergehen und auch eine weitere soziale Exklusion zur Folge haben können. Soziale Ungleichheit bestimmt somit diese Bewältigungskonstellationen. Je nach den individuell gewählten Bewältigungsstrategien werden Prozesse der Marginalisierung und Ausgrenzung verschärft oder abgemildert. Dabei sind insbesondere Jugendliche mit geringen formalen Qualifikationen und Angehörige der unteren sozialen Statusgruppen am



meisten von Ausgrenzung bedroht. Übergangsprozesse sind in solchen Konstellationen biographisch schwierig zu bewältigen, da für individuelles Handeln dem Einzelnen nur begrenzte Handlungsoptionen zur Verfügung stehen und da deshalb nur bedingt die strukturell prekäre Ausgangslage, durch die der Übergangsprozess bestimmt wird, überwunden werden kann.

In institutioneller Perspektive werden Übergangsprozesse in Ausbildung und Arbeit durch mehrere Institutionen des Bildungssystems strukturiert, geformt und inhaltlich maßgeblich beeinflusst: Allgemeinbildende Schulen mit ihren berufsorientierenden Angeboten und Maßnahmen, berufsvorbereitende Bildungsgänge an Berufsschulen wie das BVJ, Berufsvorbereitende Maßnahmen der Agentur für Arbeit, Angebote der Jugendberufshilfe, das System der Berufsbildung mit den regulären dualen Ausbildungen, den vollzeitschulischen Berufsausbildungen, den Sonder- und Reha-Ausbildungen und weiteren Maßnahmen der Benachteiligtenförderung wie z.B. ausbildungsbegleitenden Hilfen. Insofern sind Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit in formale und non-formale Institutionen der beruflichen Bildung eingebunden. Betrachtet man Übergangsprozesse demgegenüber in einer bildungsbiographischen Perspektive, scheint es insbesondere mit Blick auf das Übergangssystem im engeren Sinne – also den Angeboten und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung, die zu keinem Berufsabschluss führen, sondern auf eine Berufsausbildung vorbereiten bzw. die bereits begonnene Ausbildungen durch zusätzliche Fördermaßnahmen unterstützen – fraglich, ob und in welcher Weise Bildung im eingangs eingeführten Verständnis gefördert wird und möglich ist.



Dabei sind neben den institutionellen Vorgaben und Voraussetzungen für formale und non-formale Bildung im Übergangssystem die gesellschaftlichen und politischen Kontexte der Übergänge im Jugendalter, die sozialräumlichen Bedingungen, die jeweils konkret vorfindliche soziale Lage & das individuelle Bewältigungshandeln, das sich auf diese gesellschaftlich-politischen, institutionellen, sozialräumlichen und sozioökonomischen Bedingungen bezieht bzw. sich mit diesen auseinandersetzt, als zentrale Einflussfaktoren auf den Verlauf von Übergangsprozessen und die Chancen und Möglichkeiten für Bildung einzubeziehen.

Vor diesem Hintergrund finden dann individuelle Bildungsprozesse ihre konkrete Gestalt, im Zusammenspiel der Nutzung formaler Bildungsinstitutionen im Übergangsprozess, non-formaler Bildungsgelegenheiten zur Unterstützung des Übergangs, zur Bearbeitung von Problemlagen oder zum Aufbau neuer Bewältigungsstrategien, und informeller Bildung durch die Nutzung bestehender sozialer Beziehungen, Bildungsmöglichkeiten im Alltag und den Aufbau neuer sozialer Beziehungen, die für die Bewältigung des Übergangs nützlich sein können.





Foto: Prof. Dr. Wolfgang Mack @ BAG EJSA

Vortrag # 3

**„Die werden sagen:
Was bist du für ein Typ, du hast deine Schule
nach der 9. Klasse abgebrochen“**

—

**Perspektiven auf die Lebenslagen
junger Menschen am Übergang von
der Schule in den Beruf**

M.A. Christiane Dittrich, Goethe-Universität Frankfurt



Ausgewählte Datengrundlagen

- Befunde aus Forschungsprojekten unter Beteiligung der Forschungsstelle (2012-2018):
 - **Evaluation Schulsozialarbeit und Berufsorientierung an Beruflichen Schulen** (Stadt Frankfurt)
 - Wissenschaftliche Begleitung der „**Ausbildungslotsen als kommunale Hilfeform für Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Ausbildung am Beispiel der Stadt Mannheim**“ (gemeinnützige Hertie-Stiftung)
 - **Transition Processing:** Rationalitäten in der Bearbeitung von Übergängen in den Arbeitsmarkt durch pädagogische Dienstleistungen (*DFG-Projekt mit Flensburg, Hildesheim, Luxemburg und Tübingen*) – Fallstudie Frankfurt: Berufsorientierung in der Schule



Gliederung

- 1) Zentrale Aspekte der Lebensphasen Jugend und Junge Erwachsene
- 2) Herausforderungen der Lebensphasen Jugend und junge Erwachsene
- 3) Die Gestaltung von Übergängen in Arbeit und das Übergangssystem
- 4) Zentrale Phänomene biografischer Übergänge

Zentrale Aspekte der Lebensphasen Jugend und junge Erwachsene

- Gesellschaftliche Veränderungen und die Pluralisierung von Lebensformen und -stilen führen zur Entstandardisierung des Lebenslaufs
- Der Übergang ins Erwachsenenalter zeichnet sich durch unterschiedliche Dimensionen und Anforderungen der Lebenslagen aus
- Die subjektive Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebenslaufs ist eine dauerhafte Aufgabe, welche im Übergang ins Erwachsenenalter beginnt

Herausforderungen der Lebensphasen Jugend und junge Erwachsene

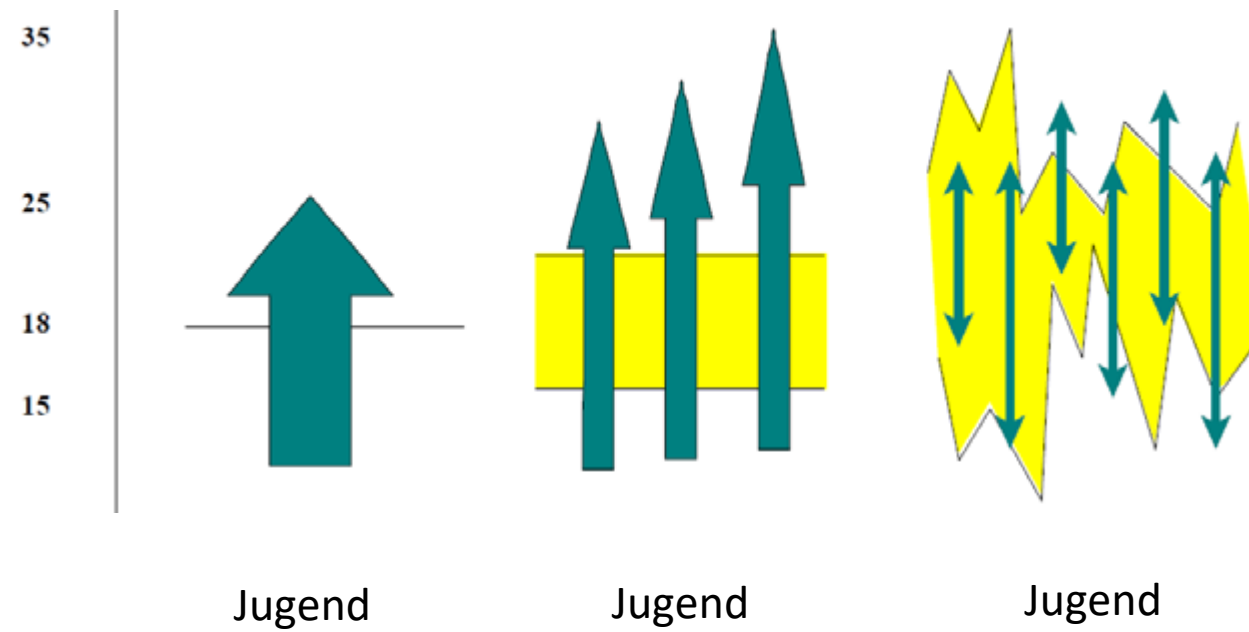
- Familie und Wohnen
- Geschlecht und Identität
- Körperlichkeit und Sexualität
- Partnerschaft und Familiengründung
- Lebensstil, Jugendkultur und informelle Netzwerke
- Arbeit und Bildung



Lineare...
Erwachsensein

verlängerte...
Erwachsensein

Yoyo-Übergänge
Erwachsensein



Die Gestaltung von Übergängen in Arbeit

- Der Übergang von der Schule in den Beruf ist ein Nadelöhr...

... durch das alle durch müssen

... das sich immer weiter ausdifferenziert

... dessen Gelingen zunehmend unsicherer wird

... welches gesellschaftlich konstruiert wird.



Das Übergangssystem

- Entwicklung von Maßnahmen in den 80ern -> Ausdifferenzierung 90er
- Zwischenzeitlich fast so viele Jugendliche wie in dualer Ausbildung
- v.a. Berufsvorbereitung, aber geringe Übergangsquoten: Warteschleife, Sackgasse, Maßnahmekarrieren, Drehtüreffekte, Maßnahmedschungel
- Trends: Vernetzung, „maßgeschneiderte“ Angeboten und Vorverlagerung („Prävention“) von Übergangshilfen in die Schule

Zentrale Phänomene biografischer Übergänge

- Trend zu höheren Schulabschlüssen

Ausschnitt aus einem qualitativen Interview:

„Ich will Qualifikationen haben ... und ... nach der 9. Klasse anfängst dann eine Ausbildung zu machen. Ok ich akzeptiere das, ja das man auch bisschen Möglichkeiten hat, das man nach der 9. Klasse als Hotelfachmann seine Ausbildung anfangen kann, aber da hast du dann nicht so viele Möglichkeiten wie eine andere Person, der studiert hat.“

Zentrale Phänomene biografischer Übergänge

- Cooling-out

Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll

„Der Sozialpädagoge fragt den Schüler, was er denn werden möchte. Darauf der Schüler: „Ingenieur“. Der Sozialpädagoge lehnt sich zurück, nickt und wirkt leicht überrascht. Er fragt den Schüler, warum er den Beruf machen wolle. Dieser antwortet wieder einsilbig, dass es ihn interessiere. Der Sozialpädagoge lehnt sich wieder nach vorne und fragt weiter, ob er sich denn schon für eine bestimmte Richtung entschieden habe und was er denke, was ein Ingenieur tue. Diese Fragen kann der Schüler nicht beantworten, er senkt den Kopf und starrt vor sich auf den Tisch ... Der Sozialpädagoge erklärt, dass man dafür studieren müsse und es doch erstmal besser sei, einen Beruf auszuwählen, der leichter zu erreichen sei wie beispielsweise Mechatroniker ... Der Schüler sitzt weiterhin mit hängenden Schultern da und zieht die Mundwinkel nach unten. Er sagt nur, dass er noch nicht genau wisse, welche Richtung er einschlagen möchte. Der Sozialpädagoge lächelt den Schüler an und sagt, „dass musst du ja jetzt auch noch nicht.“ (Beobachtungsprotokoll Berufsorientierung in der Schule, Transition Processing)



Zentrale Phänomene biografischer Übergänge

- Umgehen mit Cooling-out

Ausschnitt aus einem qualitativen Interview:

„In der fünften Klasse war ich noch eigentlich gut so ... Dann in der sechsten Klasse, wo ich gehört hab, mh, ja geh Hauptkurs und so ... dann hattich gar keinen Bock mehr ... Danach hab ich erst ... angefangen Scheiße zu baun... Schule war mir alles egal ... [Nach der Hauptschule] Wusst' nicht was ich machen soll, haben die mir Angebot gegeben für diese Schule, ich dacht die Schule hilft mir, ... damit ich noch mein Real machen kann ... Die unterstützen nicht beim Wechsel. Zum Beispiel, die unterstützen nicht meine Ziele. Ich will Realschule weiter machen, das mein Ziel ... Ich weiß, dass es 'n bestimmten Weg gibt, den ich noch nicht erklärt bekomme hab oder so aber die helfen nicht, die sagen dann immer, [BO-Fachkraft] auch immer, 'ja, mach Ausbildung, Ausbildung ist besser und dies das, verdienst auch Dein eigenes Geld' und so. Ich scheiß auf mein Geld, ich will was lernen“. (*Interview Schüler BzB, Evaluation Schulsozialarbeit in beruflichen Schulen*)

Zentrale Phänomene biografischer Übergänge

- Vereinbarkeit unterschiedlicher Ansprüche

Ausschnitt aus einem qualitativen Interview:

„also Schule einmal und ... ich gehe jetzt auch öfter mit FREUNDEN eher woanders als [zur BO], weil mit Freunden habe ich mehr Zeit. Kann ich länger reden und ja dann brauch ich da nicht so bis zwei drei Uhr in der Schule sitzen oder so dann kann ich mit meinen Freunden egal wohin gehen, ohne dass mir jemand was sagt (.) und ja das ist dann halt besser ...“

Zentrale Phänomene biografischer Übergänge

- Schulische Ansprüche vs. lebensweltliche Anforderungen

Ausschnitt aus einem qualitativen Interview:

„Ich bin halt so die große Schwester: Meine Mama arbeitet, deswegen kümmere ich mich um den Haushalt, Schule, meinen Bruder. Ich koche, ich gehe einkaufen, also alles was so ... meine mama eigentlich machen müsste, mache ich. Ich komme auch damit sehr gut klar. Hausaufgaben mache ich dann so, wenn ich Hilfe brauche dann warte ich bis meine Mama da ist, dann hilft sie mir noch manchmal.“

Bewertung (sozial)pädagogischer Angebote

- Bewertung insgesamt sehr positiv
- Kritik vor allem an strukturellen Bedingungen





Foto: Christiane Dittrich @ BAG EJSA



Workshop # A

Produktionsschulen

Prof. Dr. Wolfgang Mack und Produktionsschule



Didaktik der Produktionsschulen	Bildung und Bewältigung in biographischer Perspektive
Kontexte: Berufliche Bildung/ Übergangssystem berufliche Förderpädagogik, benachteiligte Jugendliche Produktionsschulen Arbeit/ Arbeitsprozesse	Kontexte: transformative Bildungsprozesse bewältigungstheoretische Perspektive Biographie, Lebenslauf und Übergänge Agency-Perspektive

Übergreifende Fragestellungen:
 Wie können Lern- und Bildungsprozesse in den Arbeitsprozessen der Produktionsschulen stattfinden?
 Kann Produktionsschule förderliche Strukturen dafür bereitstellen?

Methodisches Vorgehen	
Qualitative/ rekonstruktive Sozial- und Bildungsforschung	
Teilnehmende Beobachtung (5 Produktionsschulen) Expert*inneninterviews mit Produktionsschüler*innen, Anleitenden und Sozialpädagog*innen Gruppendiskussionen mit Produktionsschüler*innen	Biographische Interviews
Auswertung: qualitative Inhaltsanalyse, dokumentarische Methode, Biographische Analyse	

Ergebnisse

Zeit in der Produktionsschule (meist 1 Jahr)



Übergreifende Antwort

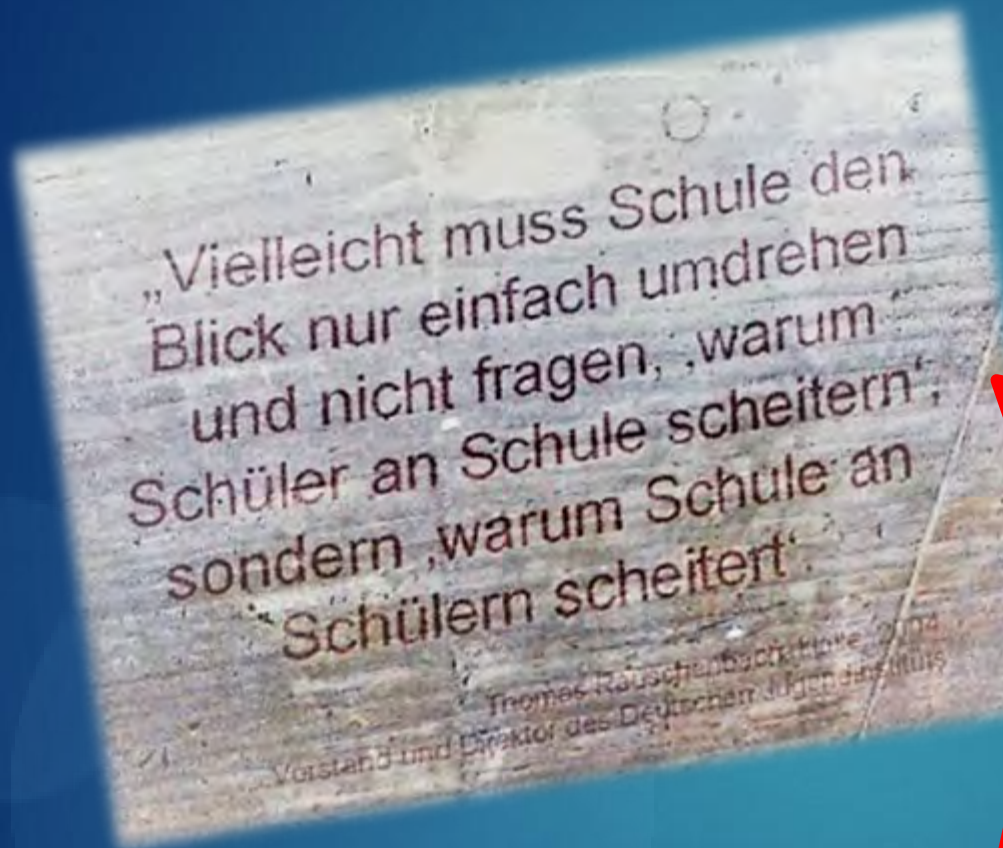
Förderliche Strukturen in Produktionsschulen stellen insbesondere die Verbindung von Schon- und Arbeitsraum dar sowie die Beziehungen zu den Anleitenden. Dadurch werden die Jugendlichen handlungsfähig.
Lern- und Bildungsprozesse können dadurch angeregt werden, dass die Jugendlichen auf Grund förderlicher Strukturen neue Erfahrungen machen können. Durch diese neuen Erfahrungen werden neue biographische Horizonte sichtbar.

Workshop # B

w.hip spitzenklasse, Wuppertal

Sabine Backhausen, Gerd Holl, Jenny Klaussner & Carola Weinhold





**Herzlich
willkom-
men**

Wir machen Schule! Nur anders!

**verlässlich
verbindlich
mit Lust
und Mut**

**Unsere Jugendlichen
müssen uns 800 Stunden
im Schuljahr ertragen!**

Wir schenken verloren gegangene Schulzeit
und arbeiten auf den Hauptschulabschluss hin.

Wir belohnen Anwesenheit: „w.hip charts“.

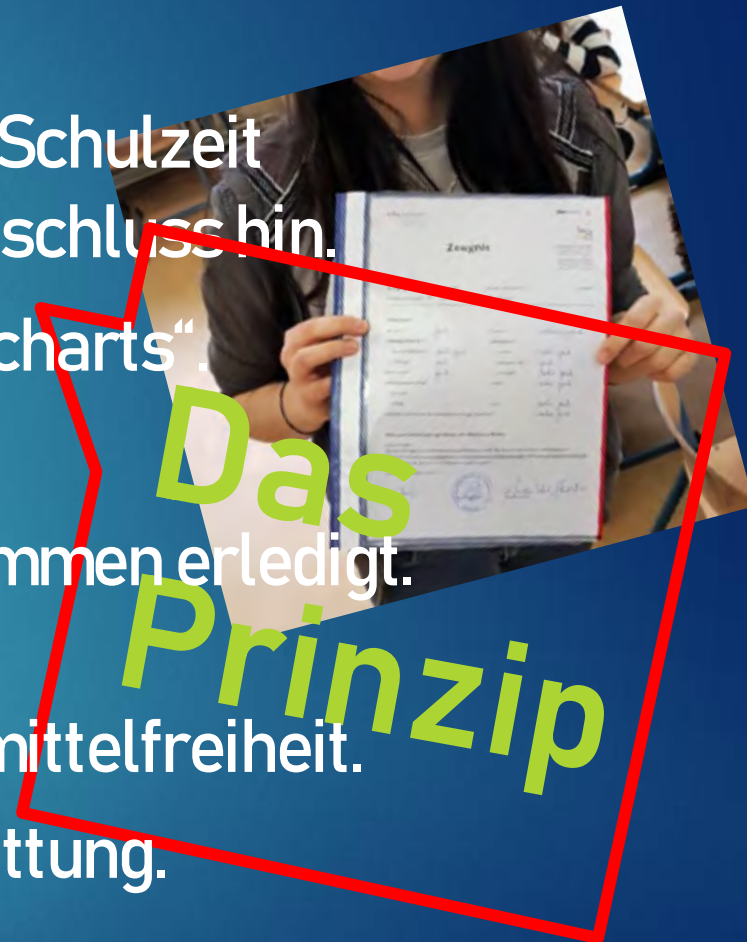
Wir schauen hin und bleiben dran.

Alle Arbeiten werden mit uns zusammen erledigt.

Es gibt keine Hausaufgaben.

Wir haben absolute Lehr- und lernmittelfreiheit.

Wir arbeiten mit der besten Ausstattung.





Kleine Gruppe.
Eine ganze Woche.
Sinnvolles für den Eigenbedarf
oder
Unterstützung nachhaltiger
und kultureller Initiativen:

Ausschilderung des Wanderweges
zum KZ Kemna
Aufarbeitung der Exponate des
Kindermuseums
Stelzen für das NRW Fest
in Wuppertal
Insektenhotels für ein Angelbiotop

w.hip spitzenklasse

Hauptschulintegrationsprojekt
der Stadt Wuppertal



Beobachtung im Unterricht
Elterngespräche & Hausbesuche
Anwesenheitskontrolle
Krisenintervention
Netzwerkarbeit
(Jugendamt, Schulsozialarbeit)
Sozialpädagogisches Gruppenangebot:
Suchtprophylaxe und Zusammenarbeit mit
dem „Blauen Kreuz“.
Projekt:
Fußballtraining und Cup mit KiTas



Die
Soziale

w.hip spitzenklasse
Hauptschulintegrationsprojekt
der Stadt Wuppertal



Theaterbesuche
Großes Kino
Zirkus Travados
Ausstellungen
Experimente
& etwas Luxus

**Frankreich ist uns
leider verloren
gegangen...**

**Die
Bonbons**

w.hip spitzenklasse

Hauptschulintegrationsprojekt
der Stadt Wuppertal





**Sichtbarer Erfolg:
Im vergangenen
Schuljahr gab es
nur zwei Prozent
Fehlstunden!**

Robert Jungk Zukunftspreis

für die Idee

Preis der englischen Jugendsozialarbeiter

für den Wanderweg zum KZ

Kinder zum Olymp Preisträger

für das Streetdanceprojekt „asphalt tribe“

Schulpreis der Westdeutschen Zeitung

für die Restaurierung der Instrumente des Kindermuseums

noch
mehr
Erfolg.



über 200 Jugendliche, die wir beschulen durften.
Die gelernt haben, mit Zuversicht ihr Leben anzunehmen.
Die mit guten Abschlüssen gehen konnten.
Die gelernt haben, mit Messer und Gabel zu essen.

Die lachen und lächeln können.



**Wir sind
stolz
auf...**



Danke.

Wir sind eben ein Schulumüdenprojekt...

GRUNDLAGEN UND KONZEPTION

„Vielleicht muss Schule den Blick nur einfach umdrehen und nicht fragen, ‚warum Schüler an Schule scheitern‘, sondern ‚warum Schule an Schülern scheitert‘.“ (Thomas Rauschenbach, DJI)

Die erste Fassung dieser „eigenen Annäherung an eine Herausforderung“, wir nennen es hausintern „Grundlagen“, haben wir nach 18 Monaten Projektarbeit formuliert. Heute arbeiten wir im 22. Jahr in der ‘w.hip spitzenklasse’. Wir wissen mittlerweile, wovon wir damals gesprochen haben und sind selbst ein wenig überrascht, wie klar die Arbeit zu erkennen war.

Wir arbeiten seit Jahren in einer stabilen Teamzusammensetzung, zwei Hauptschullehrer*innen mit voller Stundenzahl (altersermäßigt), einer Sozialpädagogin mit 30 Wochenstunden und einer Werkanleiterin mit 26 Wochenstunden.

Im alltäglichen Ablauf der Arbeit sind wir trotzdem nach wie vor gezwungen umzudenken, Veränderungen vorzunehmen, zu verbessern, zu erweitern als Ergebnis der ständigen Evaluation durch uns, durch unsere Jugendlichen, durch die Diskussion mit Kolleg*innen an den Schulen und auf den Fachtagungen des Landschaftsverbandes Rheinland und durch bildungs- und schulpolitische Veränderungen.

Viele Projekte sind am grünen Tisch entstanden. Professionalität im Umgang mit dem Arbeitsauftrag entwickelt sich erst im Laufe der Jahre.

Von Anfang an war das Team im Verbund mit anderen Projekten und Trägern über die Landesgrenzen hinaus für die Professionalisierung der Arbeit in den Schulverweigererprojekten engagiert. So veranstaltete die 'w.hip spitzenklasse' unter Federführung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, NRW mit dem Landschaftsverband Rheinland am 13. und 14. November 2003 eine bundesweite Fachtagung zur Bildungsarbeit mit schuldistanzierten Jugendlichen in Wuppertal. Diese dritten „Werkstatttage“ – in Fortsetzung der in Brandenburg begonnenen Arbeit – standen unter der Aufforderung, „Nägel mit Köpfen“ zu machen. Fast 200 TeilnehmerInnen aus dem ganzen Bundesgebiet tauschten in sechs Foren und 12 Workshops ihre Erfahrungen aus.

Auch den 10. Geburtstag feierte 'w.hip spitzenklasse' in der Form einer Fachtagung für die Kolleginnen und Kollegen aus Schule und Jugendhilfe.

Schulverweigerer sind Teil dieser Gesellschaft, werden aber gerne ausgegrenzt und stigmatisiert, weil oder obwohl sie gesellschaftliche Verhältnisse und Missstände spiegeln. Diese Indikatoren zu ignorieren hieße, Chancen zur Veränderung ungenutzt zu lassen und diesen Jugendlichen jede Perspektive zu nehmen.

Die Arbeit in den Schulverweigererprojekten ist häufig gekennzeichnet durch Unsicherheit. Dabei spielt die Behandlung des Themas in der Öffentlichkeit genauso eine Rolle wie die eigene Unsicherheit in der Reflexion der pädagogischen Arbeit.



Wir sollten uns der einfachen Tatsache bewusst werden, dass wir in unseren „abweichenden Organisationsformen“ oft andere und für unsere Jugendlichen bessere Möglichkeiten haben, als die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen und in den Jugendämtern. Daraus sollten wir Selbstbewusstsein schöpfen.

Wir sind kein gesellschaftlicher Luxus, sondern eine notwendige Ergänzung der bestehenden Systeme, egal wie diese sich in der nächsten Zeit verändern werden.

Wir nehmen uns die Freiheit, sowohl von der Sozialpädagogik als auch von der Schulpädagogik zu lernen. Wir müssen uns aber bewusst sein, dass wir zu allererst Schule sind.



Indem wir Schulpflicht ernst nehmen, Bildung vermitteln und Erziehung als Auftrag der Gesellschaft annehmen, schaffen wir erst die Basis für Chancengleichheit. Diese Bildungs- und Erziehungsziele können und dürfen nicht beim Antrainieren von „Sekundärtugenden“ stehen bleiben. Pünktlichkeit, Höflichkeit, Sauberkeit, Zuverlässigkeit und Belastbarkeit sind mit Sicherheit „Tugenden“ im engeren Sinne, sie machen uns das Zusammenleben leichter, sie machen aber noch keinen mündigen Bürger aus. Diese Gesellschaft lebt aber vom mündigen Staatsbürger, der in der Lage ist, selbstbestimmt und selbstbewusst am wirtschaftlichen Leben, am Arbeitsprozess und an der politischen Willensbildung mitzuwirken.



„Festzustellen ist, daß sich außerschulisch ein Pluralismus der Werte und Erziehungskonzepte zeigt, der an Beliebigkeit grenzt, und der innerschulisch oft handlungsunfähig macht.

Auffällig ist dabei die Tendenz zur Instrumentalisierung menschlicher Beziehungen, zur Asozialität von Lebensstilen, von Werten, Erziehungskonzepten und Verhaltensrepertoires - und die Zunahme gewaltsamer Lösungen von Konflikten.....

Damit scheint der Widerspruch zwischen dem Schulcurriculum und der Schülerpopulation gelegentlich unüberbrückbar geworden zu sein: die Anzahl derjenigen Kinder ist deutlich geringer geworden, die bereit und fähig sind, die bisherigen Lernziele der Schule durch einverständige Tätigkeit zu erreichen.“ (Horst Hensel: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule Ein Essay zur inneren Schulreform, AOL-Lexika Verlag, Lichtenau 1995, S.20,21)

w.hip spitzenklasse' ist ein Förder- und Qualifizierungsprojekt für SchülerInnen der Hauptschule, die im 9. Schulbesuchsjahr sind, die den Schulbesuch aber über längere Zeit so verweigert haben, dass sie nicht mehr altersgemäß beschult werden konnten.

Alle aufzunehmenden SchülerInnen sind noch zwei Schuljahre regelschulpflichtig.



Ziele der Maßnahme sind in erster Linie das Erreichen der Abschlüsse der Hauptschule, damit Übergänge in Bildungsgänge der Berufskollegs oder in eine betriebliche Ausbildung oder Arbeit reibungslos möglich sind.

Diese Ziele werden je nach Vorgeschichte durch eine einjährige oder zweijährige Projektteilnahme erreicht.

„Die Leitfrage für alle Beteiligten des Entscheidungsprozesses lautet: Kann die Schülerin/der Schüler durch das besondere Unterrichtsangebot den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erreichen oder kann sie/er zumindest dem Hauptschulabschluss nähergebracht werden?“ (Fördergruppen Hauptschule, Unterricht mit SchülerInnen, die vom Schulabgang ohne Schulabschluss bedroht sind, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1998, S. 15)



Die SchülerInnen erhalten ein Zeugnis, das entsprechend der Schullaufbahn und der Förderung in der Maßnahme ein Versetzungszeugnis, ein Abgangszeugnis oder ein Abschlusszeugnis sein kann, sowie Aussagen über ihr Sozial- und Arbeitsverhalten, ihre Lernfortschritte und ihre Perspektive.

Die Erfahrungen aus der bisherigen Arbeit - das Projekt läuft seit Oktober 1997 - bestätigen einerseits die Beobachtungen von Horst Hensel und verdeutlichen andererseits den besonderen Förderbedarf. Es zeigen sich



tendenzielle Merkmale der Zielgruppe, die deutlich über generationstypische Verhaltensmuster hinausweisen.

So scheinen Neigungen zu stark egozentrierten Verhaltensweisen, Abweisen von Verantwortung und Eigenverantwortung, gering ausgeprägte Gruppenfähigkeit, geringe Ausdauer und Durchhaltevermögen, Versagensängste, (auto)aggressives Verhalten, Fluchtverhalten - auch in Krankheiten signifikant zu sein.

Anfängliche projektbegleitende Untersuchungen durch die Bergische Universität Wuppertal, Fachbereich Psychologie, Dr. Stephan Bulheller, diagnostizieren „eine überwiegend geringe Lebenszufriedenheit und (eine) hohe emotional/labile Persönlichkeitseigenschaft“ der SchülerInnen.

Die SchülerInnen „zeigten tendenzielle oder weit-überdurchschnittliche externale Kontrollüberzeugung. Diese SchülerInnen glauben (unbewußt) durch diese externale Kontrollüberzeugung, daß das Ergebnis ihres Verhaltens und Handelns und/oder das Ergebnis von Bewertungen (z.B. Klassenarbeiten) in der Tendenz mehr oder ausschließlich durch Dritte, Zufall, Glück bestimmt ist. Sie neigen zu der Überzeugung, daß sie als Person oder durch ihr eigenes Handeln nichts bewirken können.“

Allgemeiner beobachtet Hensel, dass sich eine Vielzahl der Jugendlichen so verhält, „als sei ihr Zentralnervensystem an das ... Programm des Fernsehens angeschlossen: Ihr schulisches Verhalten ist ein Reflex auf schnelle Schnitte, Kliff-Hänger, Zapping usw. Sie sind nervös, können sich schlecht konzentrieren, bedürfen der immer neuen Reize, Stimuli und Sensationen, können nicht mit sich allein sein, behalten wenig, strengen sich kaum an - kurz: das Konstante ihrer Persönlichkeit ist die Flüchtigkeit;...(Hensel, a.a.O., S.19)

„Was die Schule angeht, so läßt sich verallgemeinert sagen, daß die Kinder nunmehr

- seltener und weniger bereit und fähig sind, sich zu bilden, also dauerhaft und fest diejenigen Kenntnisse zu erwerben und kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln, die in den Zielen der Schule formuliert und derer der Arbeitsprozeß bedarf,

- seltener und weniger bereit und fähig sind, zu arbeiten, d.h., sich auf eine Tätigkeitsform einzulassen, die sich der spontanen Bewältigung sperrt, die also Zeit und Kraft kostet und Aufmerksamkeit verlangt,

- seltener und weniger bereit und fähig sind, sich sozial zu verhalten, also Regeln des Zusammenlebens einzuhalten, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen, auf ihn Rücksicht zu nehmen, Gemeinschaft zu pflegen und zusammenzuarbeiten, im Gegenteil: in der Regel geht es darum, sich selbst aggressiv durchzusetzen. (Hensel, a.a.O., S. 25)



Dabei sind die Kinder nicht glücklich. Sie empfinden ihre Flüchtigkeit und ihr Verdämmern nicht als wirklich wohltuend, ihre Angriffslust nicht als befreiend. Ihr schulisches Mißlingen läßt sie nicht gleichgültig. Sie sind unsicher. Deshalb sind sie dankbar für Zuwendung - an die sie doch nicht so recht glauben können. Bleibt es aber bei der Zuwendung, hat sich für viele die Schule erfüllt.“ (Hensel, a.a.O., S.25)

Dies ist einer der Gründe sein, warum die Jugendlichen seit ihrem Eintritt in das Projekt im Großen und Ganzen regelmäßig den Unterricht besuchen oder zumindest immer erreichbar sind.

*Auffällig ist auch „die geringe körperliche Belastbarkeit. Rasche Erschöpfung und Unwohlsein, begleitet von Klagen und Anklagen, charakterisieren die Situation.“
(Hensel, a.a.O., S.21)*

Bulheller stellt in seinen begleitenden Untersuchungen der w.hip-SchülerInnen fest, dass die Rangkorrelation (Spearman) zwischen den Persönlichkeitseigenschaften eine hohe Abhängigkeit zwischen einer niedrigen „Lebenszufriedenheit“ und einer verstärkten „Beanspruchung“, „körperlichen Beschwerden“ sowie einer hohen „Emotionalität“ zeigt.

„Die Aufklärung der Ursachen für eine überwiegend geringe Lebenszufriedenheit und die hohe emotional/labile Persönlichkeitseigenschaft der SchülerInnen sollte das Ziel weiterer Maßnahmen oder weiterer Forschungsprojekte sein. Die Analyse der familiären Situation, Sozialisationsbedingungen, möglicherweise vorangegangene traumatische Ereignisse, die diese Persönlichkeitseigenschaften begünstigen, könnten als Ansatzpunkt individueller Betreuungsmaßnahmen dienen.“ (Bulheller)



UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGSPRINZIPIEN

Der Unterricht durch Lehrerin und Lehrer wird deshalb durch sozialpädagogische Arbeit und durch die Werkstattanleitung einer Tischlerin begleitet.



In diesem Verbund sollen entstandene Defizite abgebaut und neue Fähigkeiten für eine selbstverantwortliche Lebensgestaltung erworben werden. Die praktische Arbeit in der Holzwerkstatt soll die SchülerInnen auch an die Arbeitswelt heranzuführen, erfahrbare Erfolgserlebnisse vermitteln, Teamarbeit einüben und einen Ausgleich zur üblichen Schularbeit erlebbar machen.

Die unterrichtliche Arbeit im Projekt baut auf Unterrichts- und Erziehungsprinzipien auf, die die Sicherung der Schulfähigkeit „durch nachholende Sozialerziehung und Entwicklung der Arbeitshaltung“ (Hensel) sowie die Beseitigung von Defiziten und die Befähigung zu flexiblem Wissensmanagement gewährleisten.



Anders als in anderen Förderansätzen vermeidet das Projekt bewusst ein so genanntes „niederschwelliges“ Angebot; vielmehr zeigt die Erfahrung aus den vergangenen Jahren, dass wir den Jugendlichen keinen Gefallen tun, wenn wir auf eine hohe Qualität ihrer Leistungen verzichten.



„Viele Kinder und Eltern scheinen nicht zu begreifen, daß Lernen eine Tätigkeit ist und daß jede Tätigkeit Mühe kostet und mit der Verausgabung von Arbeitskraft einhergehen muß. Die konsumistische Einstellung gewinnt Raum, Lernerfolge müßten sich durch Anwesenheit im Unterricht von selbst ergeben.“(Hensel, a.a.O., S.20)

Darüber hinaus ist für die „neuen Kinder“ „das Vorhandensein eines festen und dauerhaften Regelwerkes außerordentlich wichtig; sie müssen sich endlich einmal auf Erwachsene und Institutionen verlassen und eine existentielle Situation sicher einschätzen können. Dies hilft ihnen zu lernen und sich positiv zu entwickeln.“(Hensel, a.a.O., S. 72)

Die unterrichtliche Gestaltung basiert auf vier gleichwertigen Säulen:

Arbeit in/an Projekten

Exkurse, bzw. Lehrgänge

Einbezug außerschulischer Lernorte, bzw. außerschulischer Experten: Kletterhalle, Choreografinnen, TheaterpädagogInnen, Berufsberater, TeamerInnen des DFJW, Museen....

soziales Lernen / Persönlichkeitsstärkung

vier Betriebspraktika

Die SchülerInnen sind zunächst nicht in der Lage, eigenverantwortlich und selbstständig Lernprozesse zu organisieren und durchzuhalten.

Eine homogene Lernausgangslage ist nicht gegeben, da die SchülerInnen aus verschiedenen Wuppertaler Hauptschulen und aus verschiedenen Jahrgangsstufen in unser Projekt aufgenommen werden. Hinzu kommt die sehr unterschiedliche Dauer und Form der Verweigerung in der Herkunftsschule.

Dies macht eine starke Binnendifferenzierung bis hin zur Einzelbetreuung notwendig.

Selbst eines der wenigen gemeinsamen Merkmale früherer Jahrgänge, dass alle Jugendlichen eine durchschnittliche bis gute Lernfähigkeit in ihrer Schullaufbahn bis zum Zeitpunkt des oft plötzlichen Abbruchs vorzuweisen hatten, gilt heute nicht mehr. Neben teilweise extremen Verhaltensauffälligkeiten zeigen sich häufiger auch massive Lernbehinderungen. Trotzdem sind viele Jugendliche der w.hip spitzenklasse abgeschulte Real-schüler*innen. Aber:



„Alle SchülerInnen sind zu einer höheren Leistung fähig. Die gezeigten Leistungen stimmen nicht mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit überein.

Die SchülerInnen verfolgen das Ziel, schnell alle Aufgaben zu bearbeiten. Sie nutzen die zur Verfügung stehende Zeit nicht aus. Sie halten eine Kontrolle des Bearbeiteten für überflüssig.

Die SchülerInnen sind der festen Überzeugung, wenn sie als erstes fertig seien, haben sie auch das beste Ergebnis erzielt.....

Das gezeigte Leistungs- und Arbeitsverhalten ist mit den Ergebnissen und Interpretationen des FRT's vergleichbar. Es ist auch hier anzunehmen, dass die gezeigten Testleistungen bei allen SchülerInnen nicht mit ihrer realen Leistungsfähigkeit übereinstimmen.“

Bulheller...

Das oben skizzierte Lern- und Sozialverhalten der Jugendlichen und ihr ausdrücklicher Wunsch nach festen Orientierungspunkten führten zu einem rhythmisierten, in überschaubare Lernsequenzen eingeteilten Tages- und Wochenablauf:



Die Schulhalbjahre sind unterteilt in Blöcke aus jeweils drei Wochen.

Die SchülerInnen sind drei festen Arbeitsgruppen zugeordnet.

Jeweils zwei Gruppen nehmen am „schulischen“ Unterricht teil, die dritte Gruppe arbeitet in der Werkstatt.

Die Gruppen wechseln im Wochenrhythmus; in der vierten Woche arbeiten alle Gruppen gemeinsam Arbeitsergebnisse auf, wiederholen und stellen sich einer Leistungsüberprüfung. Das zu bewältigende Lern- und Arbeitspensum entspricht dem Unterricht einer Woche, so dass die SchülerInnen ständig einen Überblick über den Umfang der zu leistenden Arbeit und über ihren aktuellen Leistungsstand haben.

Jede Schulwoche beginnt mit einem gemeinsamen Frühstück und endet mit einem gemeinsamen Mittagessen.

Lern- und Arbeitsphasen können unterbrochen werden von Entspannungs- und Stilleübungen zur Verringerung von Stressempfinden, Beanspruchungen und psychosomatischen Beschwerden.



Darüber hinaus beginnt der Schulumorgen mit Aufwärmübungen. (Aerobic, Braingym, Koordinationsspiele etc.).

Größtes Augenmerk wird auf die Berufswahlvorbereitung gelegt. Die SchülerInnen müssen während ihrer Zeit im Projekt vier dreiwöchige Betriebspraktika absolvieren. Dabei müssen sie sich jeweils einem Praktikum im produzierenden, im Dienstleistungs- und im sozialen Bereich stellen. In enger Zusammenarbeit mit einem Berufsberater wird die Entscheidung für das vierte Praktikum getroffen.



Die Auswahl der Lerninhalte orientiert sich an den Richtlinien und Lehrplänen der Hauptschule in NRW und den entsprechenden Lehrwerken für die Klasse 9 und 10A der Hauptschule. Grundsätzlich steht im Mittelpunkt der einzelnen Lernsequenzen die Arbeit in Projekten (So haben in der Vergangenheit Projekte wie. Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Projekt. „Lärm“, Geschichte und Geografie Wuppertals, Projekt zum Erfahrungs- und

Lernfeld BEDÜRFNISSE UND KONSUM, „Schule macht Zeitung“, „Wald als Lebensraum“ in Zusammenarbeit mit dem Waldpädagogischen Zentrum Wuppertal, „Nationalsozialismus in Wuppertal am Beispiel des KZ Kemna“, „Streetdance“, Produktion einer eigenen SongCoverVersion, Reparatur der Exponate des Wuppertaler Kindermuseums).

Bereits in der Vergangenheit konnten die Jugendlichen an den unterschiedlichsten außerschulischen Lernorten (Museum für Frühindustrialisierung, Neanderthalmuseum, Berufsinformationszentrum BIZ, Waldpädagogisches Zentrum Wuppertal) und mit außerschulischen Experten (Berufsberater, Experte für Einstellungs- und Eignungstests, Schauspieler- und Aktionskünstler, Musiker und Tänzer) gemeinsam Inhalte erarbeiten und Kenntnisse erwerben.

Seit 2015 gibt es in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-französischen Jugendwerk, dem Gustav-Stresemann- Institut Bonn und Céfir in Dunkerque Begegnungen mit einer Gruppe französischer Jugendlicher, die ähnliche Probleme mit Schulbesuch und Lebensbewältigung haben. Im April 2015 besuchten uns 10 Mädchen und Jungen aus Tourcoing bei Lille, der Gegenbesuch in Dunkerque fand im Oktober desselben Jahres statt. 2017 begegneten sich die beiden Gruppen in Bad Honnef statt.





„Das GSI (Gustav-Stresemann-Institut) bringt im Rahmen seiner Veranstaltungen Jugendliche aus Deutschland und Frankreich zusammen um ihnen Gelegenheit zum gegenseitigen Kennenlernen zu geben und ihre Auseinandersetzung mit anderen Lebensumständen und Kulturen zu befördern...Das gemeinsame Lernen und Erleben in einem binationalen Seminar mit Jugendlichen aus dem Nachbarland Frankreich, unserem wichtigsten Partner auf politischer und Außenhandelsebene, ermöglicht ihnen Meinungen und Ansichten direkt auszutauschen, interkulturelles Verständnis aufzubauen und es auf Situationen im globalisierten Berufs- und Privatleben zu übertragen.“

(Flyer, Gustav-Stresemann-Institut e.V.: Der deutsch-französische und interkulturelle Bereich im Gustav-Stresemann-Institut, www.gsi-bonn.de)



Bei der pädagogischen Betreuung der Jugendlichen geht es um das weit gespannte Feld der Hilfe in Lebenskrisen (individuelle Begleitung und Unterstützung), der Unterstützung bei Lernhemmnissen (Förderunterricht), der Bearbeitung von Konflikten (Aufarbeitung von Familien- und Rollensystemen) und der Aufarbeitung von Defiziten im sozialen Bereich.

Krisenintervention und die individuelle Entwicklung von Zukunftsperspektiven mit den Jugendlichen in persönlicher oder beruflicher Hinsicht ist ein Teil des pädagogischen Auftrags der Sozialarbeit der 'w.hip spitzenklasse'.

Ein Arbeitsschwerpunkt neben der gemeinsamen Arbeit mit der Gruppe (Interaktionsspiele, Übungen zur Selbstwahrnehmung und zur Körpererfahrung, Wahrnehmen von kulturellen Veranstaltungen/Theaterbesuche mit der notwendigen Vor- und Nachbereitung im Unterricht) sind individuelle Hilfen für die SchülerInnen: Diese reichen vom morgendlichen „Fahrdienst“, bis hin zur Begleitung zu den unterschiedlichsten Beratungsstellen, aber auch Ärzten, Ämtern und weiterführenden Schulen.

Hausbesuche und das Angebot zur Begleitung und Beratung der Eltern sind im Sinne einer „aufsuchenden Sozialarbeit“ zu verstehen und helfen, Schwellenängste der Eltern und Jugendlichen gegenüber den beteiligten Institutionen abzubauen und gemeinsam Lösungsansätze zu entwickeln.

Die Zusammenarbeit mit den Sozialdiensten war projektimmanent, ist aber durch den Wechsel des Kooperationspartners nicht mehr zwingend gegeben. Eine Einbeziehung der 'w.hip spitzenklasse' in Hilfeplangespräche findet nur auf unser Drängen hin statt.



„Die Ermittlung und Bewertung der Leistungskategorien bedeutet - neben der traditionellen Orientierung an der Qualität der Lernergebnisse - eine stärkere Individualisierung des Lernprozesses. In gleicher Weise sind fachliches Wissen, Arbeitsbereitschaft, Arbeitsverhalten in der Gruppe, Beherrschung von Fertigkeiten, Handhabung von Hilfsmitteln, Arbeitsprodukte usw. als Leistungen zu sehen und zu bewerten.“ (Fördergruppen, a.a.O. S.12)

Dieses Zitat bestätigt das Vorgehen, grundsätzlich alle Arbeitsergebnisse der SchülerInnen zur Leistungsbewertung heranzuziehen.

Zu den einzelnen Projekten und fachspezifischen Lehrgängen führen die SchülerInnen Arbeitsmappen, die zum Einen den Nachweis einer kontinuierlichen Arbeit geben und ständig aktualisiert werden, zum Anderen als Dokument - wenn möglich mit Hilfe des PCs - sorgfältig und orthografisch einwandfrei verfasst werden.

Die Arbeitsprozesse und -ergebnisse in der Holzwerkstatt werden ebenfalls bewertet.

Wichtiges Prinzip bei der Leistungsbewertung sind die ständige Begleitung der individuellen Lernprozesse und die Ermittlung des individuellen Lernfortschritts der jeweiligen SchülerInnen.

Die gemeinsame Auseinandersetzung darüber muss einerseits in eine nachvollziehbare Verbesserung der Arbeit selbst und andererseits in eine Modifikation der Verhaltensweisen und des Arbeits- und Lernverhaltens münden.

Die von uns abzugebende abschließende Beurteilung der SchülerInnen umfasst demnach sowohl ein Gutachten zum Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten als auch ein reguläres Zeugnis für die Klasse 9 der Hauptschule.

Zusätzlich wird eine Perspektive bezüglich des zukünftigen Förderbedarfs und der möglichen Chancen formuliert.

Die besondere Bewährung in den Praktika – Durchhalten, Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit – spielt für das Erreichen eines Abschlusses eine mitentscheidende Rolle.

Die Jugendlichen, die bereits nach einem Jahr den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erreichen, werden intensiv auf die „Zentralen Abschlussprüfungen nach Klasse 10“ vorbereitet. Sie nehmen an den Abschlussprüfungen der Hauptschule Oberbarmen teil.



VERWEILDAUER UND ABSCHLÜSSE

Schon nach dem ersten Projekthalbjahr wurde deutlich, dass die zunächst vorgesehene einjährige Verweildauer für die Jugendlichen eine Überforderung darstellen würde.

Das Ziel Schulabschluss beinhaltet eben nicht nur die Erfüllung formaler schulischer Leistungsanforderungen, sondern in besonderem Maße auch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen (Stand halten, Durchhalten, Selbstvertrauen, selbstbewusstes Auftreten, Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Flexibilität) für die berufliche Ausbildung.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass gerade die Defizite bezüglich der Schlüsselqualifikationen innerhalb eines Jahres nicht beseitigt werden können.

Grundsätzlich wurde deshalb für alle SchülerInnen eine zweijährige Verweildauer beschlossen.

Die SchülerInnen erleben die 'w.hip spitzenklasse' als geschützten Raum; innerhalb eines Schuljahres wird niemand nach der Probezeit - es sei denn auf eigenen Wunsch - aus dem Projekt entlassen.



Es zeigte sich, dass innerhalb dieser heterogenen Lerngruppe einige SchülerInnen in der Lage sind, den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 sehr wohl innerhalb eines Schuljahres zu erreichen. Eine Reintegration in die Herkunftsschule scheint allerdings aus den oben genannten Gründen nicht angeraten.

Die Konsequenz hieraus sind verschiedene Anforderungsprofile:

- Hauptschulabschluss nach Klasse 9 in zwei Jahren
- Hauptschulabschluss nach Klasse 9 nach einem Jahr
- Sekundarabschluss I nach Klasse 10a

Die erhöhten Anforderungen an die Binnendifferenzierung sind offensichtlich.

Immerhin: In den 22 Jahren des Projektes konnten ca. 70% der 200 Jugendlichen die Hauptschule mit einem Abschluss verlassen. Seit Einführung der Zentralen Prüfungen nehmen die entsprechenden Schüler*innen erfolgreich daran teil und haben am Ende ihrer Regelschulzeit auch den Abschluss nach Klasse 10A.



NETZWERKE

Das pädagogische Team der 'w.hip spitzenklasse' hat sich von Anfang an in verschiedenen Initiativen und Netzwerken engagiert.

Die Teilnahme an den Jahrestagungen des LVR ist Pflicht, da der Landschaftsverband als übergeordnete „Behörde“ ein Recht auf den Erfahrungsaustausch hat. Über die Vernetzung mit anderen Projekten in Forschungsprojekten des DJI und der Kooperationsstelle Jugendhilfe-Schule des Landes Brandenburg (Thimm) ließ und lässt sich die besondere Herausforderung in der Arbeit mit Schulverweigern darstellen.

AUSZEICHNUNGEN

1999

ausgezeichnet im Rahmen des
Robert Jungk Preises NRW als
Zukunftsprojekt

2002

Wanderpreis der Jugendleiter
aus South Tyneside für den
Wanderweg zum KZ Kemna

2006

Bundespreisträger des Wettbewerbs
der Kulturstiftung der Länder
Kinder zum Olymp



Workshop # C

Schulmüdenprojekt in der Jugendwerkstatt – im Verbund arbeiten

Claudia Kehr und Suzana Mitic-Monheimius, IB Köln



Die Jugendwerkstatt

- Gründung: **1978**
- Finanzierung: aus Mitteln des Landes NRW (Kinder- und Jugendförderplan) und der Stadt Köln
- Jugendhilfemaßnahme für Jugendliche ab 16 Jahren, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt hatten, die beruflich unorientiert waren und die nicht in den 1. oder 2. Arbeitsmarkt einmünden konnten, z.B. aufgrund schlechter oder fehlender Zeugnisse oder aufgrund mangelnder Reife
- 24 Plätze in 3 Gewerken (Textil, Holz, Metall)
- Personal: 3 Werkanleiter*innen, 1 Sozialpädagogin
- + stundenweise Beschulung durch eine sog. Stützlehrerin in der Einrichtung (in Kleingruppen und einzeln)



Modellphase

- Ausgangslage Mitte der 90er Jahre:
Registrierung einer zunehmenden Zahl von schulverweigernden Jugendlichen, insbesondere an Kölner Hauptschulen, trotz schulrechtlicher Maßnahmen
- Schulleitungen und Schulamt wandten sich daraufhin an den IB als langjährigen Jugendhelfeträger mit Erfahrung in der Jugendberufshilfe und baten um Unterstützung
- In gemeinsamen Sitzungen kristallisierten sich **2 Zielgruppen** heraus:
 1. „Frühabgänger*innen“, d.h. Schüler*innen, die während ihrer Vollzeitschulpflicht keinen Schulabschluss erreichen
 2. „Schulschwänzer*innen“



Modellphase

- Es entstanden zwei Konzepte:
 - für die Zielgruppe „Frühabgänger*innen“ → Schulbezogene Sozialarbeit – Wegeplanung (s. *hierzu Flyer*)
 - für die Zielgruppe „Schulschwänzer*innen“ → **das Schulmüdenmodell in der Jugendwerkstatt**, Start: Sommer 1997 mit 8 Plätzen, einer zusätzlichen Sozialpädagogin und einer Beschulung durch eine Lehrerin aus einer Hauptschule; geplante Laufzeit: ein Schuljahr
- Warum in der Jugendwerkstatt?
 - mehr als 20 Jahre Erfahrung in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen, sehr guter Personalschlüssel
 - (Sozialpädagoginnen 1:8 bzw. 1:16; Werkanleiter*innen 1:8)
 - Möglichkeit, praktisch zu arbeiten in den Werkbereichen statt Vollzeitunterricht; Lernen in Kleingruppen und einzeln



Evaluation am Ende der Modellphase, 1998

- Alle Teilnehmer*innen haben das Modell erfolgreich beendet:
 - deutliche Verringerung der unentschuldigten Fehlzeiten bis hin zu einer durchgehenden Anwesenheit
 - deutliche Verbesserung der Leistungen in den beschulten Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch
 - Steigerung der Bereitschaft zur Mitarbeit, Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und sog. Arbeitstugenden, Weiterentwicklung der Persönlichkeit
 - passgenaue Anschlussperspektiven, z.B. Besuch der Tages- und Abendschule (TAS) um einen Schulabschluss zu erwerben
- In Absprache mit dem Schulamt wurde das Schulmüdenmodell in das **Regelangebot** der Jugendwerkstatt übernommen.



Schulrechtliche Verankerung aller Schulmüdenprojekte

- Zum Schuljahr 2000/2001: Entstehung des „Förderkonzepts Schulmüde“
 - Grund: die Teilnehmer*innen sollten die Möglichkeit bekommen, einen HSA Kl. 9 zu erlangen, d.h. es musste schulrechtlich eine Lösung für den Besuch des Projekts gefunden werden
- Unterricht im dafür notwendigen Fächerkanon, Erhöhung der Lehrerdeputate im IB-Projekt von 12 auf 22 Unterrichtsstunden
- Entstehung der sog. Clearingstelle
- Entstehung weiterer Schulmüdenprojekte bei anderen Trägern, z.B. „Die Kneifzange“ im Handwerkerinnenhaus
- Entstehung des AK Schulmüde



„Förderkonzept Schulmüde“ - Aufnahmeverfahren

Schritt 1: Eltern stellen in Kooperation mit Schule den Antrag auf Aufnahme in das Förderkonzept

Schritt 2: Antrag wird in der Clearingstelle formal geprüft und je nach Lage der Schule an die zuständige Beratungsstelle weitergeleitet

Schritt 3: Erstgespräch mit Schüler und Eltern in der Beratungsstelle, Vorstellung der verschiedenen Möglichkeiten/Alternativen zur Schule

Schritt 4: Infogespräch in einem Projekt

Schritt 5: Reflexionsgespräch, anschl. Stellungnahme („Laufbogen“) zum Antrag mit Empfehlung

Schritt 6: Antrag mit Laufbogen geht erneut in die Clearingstelle, Laufbogen wird formal geprüft, Antrag i.d.R. im Auftrag der Schulaufsicht Köln bewilligt, Beratungsstelle erhält Bewilligung

Schritt 7: Vorstellungs-/Vertragsgespräch im angedachten Projekt

Schritt 8: i.d.R. Platzzusage und Aufnahme ins Projekt zum Maßnahmebeginn



Wochenpläne

Schulmüde	Jugendhilfe
~ 22 U-Std.	~ 15 U-Std.
Haben Schulferien	Haben Urlaub, der jedoch nicht individuell genommen werden kann
Werden in der Einrichtung beschult	Werden im Berufskolleg beschult
1 Lehrer unterrichtet die Haupt- und Nebenfächer	Verschiedene Lehrkräfte
Unterricht in Politischer Bildung, Ernährungslehre/Kochen und Sport durch externe Lehrkräfte, zeugnisrelevant	Unterricht in Politischer Bildung und Sport durch externe Lehrkräfte, nicht zeugnisrelevant
Einzelunterricht, in Kleingruppen von bis zu 4 TN und in der „Großgruppe“ mit bis zu 12 TN	Unterricht im Klassenverband mit bis zu 35 Schülern
Individuelle Beschulung, je nach Vorkenntnissen, schulischem Stand	Unterricht im Klassenverband
Zeugnis der Kooperationsschule (z.Zt. eine Hauptschule)	Zeugnis des Berufskollegs
Ende des Maßnahmejahres: Abgangszeugnis oder Versetzungszeugnis oder HSA Kl. 9	Ende des Schuljahres: Abgangszeugnis oder HSA Kl. 9



Wochenplan Schüler*innen [Schulmüde]

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8:00 Uhr		WB	U Alle	WB	WB
9:00 Uhr	WB	9:30-9:45 Uhr Pause	9:30-9:45 Uhr Pause	U	
9:15 Uhr				U	Gut drauf: Sport
11:00 Uhr				U	
12:00 Uhr		WB Vorber. Gut drauf Brunch Vorber. Gut drauf Brunch Vorber. Gut drauf Brunch	U Gut drauf: Ernährungslehre Kochen Gut drauf: Ernährungslehre Kochen Gut drauf: Ernährungslehre Kochen		
12:30 Uhr	Pause	Pause	Pause	Pause	Auszahlung
13:00 Uhr	Politische Bildung	WB	U	WB	
14:00 Uhr	Offene Sprechstunde	Gut drauf: Entspannung		U	
14:30 Uhr				U	
15:00 Uhr			Team / Dienstbesprechung der MA der JW		
17:00 Uhr					



Wochenplan Jugendhilfejugendliche

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	
7:30 Uhr	WB <i>10:30-10:45 Uhr Pause</i>	WB <i>9:30-9:45 Uhr Pause</i>	BK Ulrepforte	BK Ulrepforte		
8:00 Uhr						WB
9:00 Uhr						Gut drauf: SPORT
9:15 Uhr						
11:00 Uhr					WB	
12:00 Uhr		Gut drauf: Brunch				
12:30 Uhr	<i>Pause</i>	<i>Pause</i>				Auszahlung
13:00 Uhr	Politische Bildung	WB				
14:00 Uhr	Offene Sprechstunde	Gut drauf: Entspannung				
14:30 Uhr						
15:00 Uhr						
17:00 Uhr			<i>Team / Dienstbe- Sprechung der MA der JW</i>			



„Gelingsbedingungen“ aus unserer Sicht

- Setting: außerhalb der Schule; Räume, die sich deutlich von denen in der Schule unterscheiden; Gestaltung und Atmosphäre; Zahl der TN mit max. 24 in der Einrichtung deutlich kleiner als in der Schule
- Tagesabläufe unterscheiden sich ebenfalls deutlich von denen in der Schule; häufiger Wechsel von Theorie und Praxis (s. Wochenpläne)
- Besserer Personalschlüssel (1:8, bzw. 1:12), dadurch **individuelle** Förderung sowohl sozialpädagogisch als auch im Unterricht; zudem Personal mit Zusatzqualifikationen, z.B. Kunsttherapie und Systemische Familientherapie
- Unterricht in Kleingruppen und in Form von Einzelunterricht, weniger Frontalunterricht, Inhalte an Wissensständen der Schüler*innen orientiert; handlungsorientierter Unterricht (politische Bildung – Jugendwerkstattparlament, arbeiten in der Werkstatt, Angebote im Rahmen von „Gut drauf“)



„Gelingensbedingungen“ aus unserer Sicht

- Gruppenbildende Maßnahmen, z.B. Einstiegs- und Ausstiegsseminare, erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote (Klettern, Museumsbesuche, Wandern, Radtouren, Feste und Feiern)
- Zusätzlich: Potenzialcheck mit ausführlicher Auswertung durch die Psychologin der Beratungsstelle SpBB sowie Einbeziehung der Ergebnisse in die Perspektivplanung
- Zusätzlich: Enge Kooperation mit den Übergangsberatungsstellen SpBB und Kumm erin in Form von:
 - Teilnahme am Probezeitgespräch und an Förderplangesprächen
 - Teilnahme am Auswertungsgespräch des Praktikums
 - Perspektivplanung für die Zeit nach der Jugendwerkstatt
 - Beratungsgespräche während der Maßnahme bei Bedarf
 - Nachbetreuung der TN über einen Zeitraum von mind. 6 Monaten nach Abschluss der Maßnahme



Jugendwerkstatt Stegerwaldsiedlung

entwickelt Perspektiven für Jugendliche



MenschSein stärken



Wer wir sind

Der Internationale Bund (IB) ist einer der großen Dienstleister der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland. Sein Leitsatz „MenschSein stärken“ ist Motivation und Orientierung für seine fast 14.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen an 300 Orten. Sie begleiten jährlich 350.000 Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren auf dem Weg in ein selbstverantwortetes Leben.

Die IB West gGmbH des Internationalen Bundes ist in den Bundesländern NRW, Niedersachsen und Bremen tätig. Die Unternehmensschwerpunkte sind soziale Dienstleistungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, der Familien- und Migrationsarbeit für Menschen aller Altersgruppen sowie Maßnahmen und Projekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung für Jugendliche und Erwachsene. Die Gesellschaft mit Sitz der Geschäftsführung in Köln beschäftigt über 1.600 qualifizierte und engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Die Jugendwerkstatt Stegerwaldsiedlung ist ein Jugendhilfeangebot zur Entwicklung einer persönlichen, schulischen und beruflichen Perspektive. Bestandteile der Arbeit sind die geschlechtsspezifische Förderung, das Gesundheitskonzept, basierend auf dem Programm „Gut drauf“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) und politische Grundbildung.

Impressum

IB Internationaler Bund
IB West gGmbH für Bildung
und soziale Dienste

Sitz Frankfurt am Main
HRB 97105
Geschäftsführer: Carmen Knüpfer,
Thomas Wolff

Herausgeber:

IB West gGmbH
Claudia Kehr
Betriebsleiterin NRW Süd II
Pfälzischer Ring 100-102
51063 Köln

Redaktion: Claudia Kehr
Gestaltung: Vera Schmidt
Druck: Flyeralarm
Fotos: Fotolia
07/2018 Auflage 250 Stück

Ein Unternehmen der IB-Gruppe

Kontakt

**Internationaler Bund
IB West gGmbH
für Bildung und soziale Dienste**

Jugendwerkstatt Stegerwaldsiedlung

Pfälzischer Ring 100 – 102
Haus 2, Erdgeschoss
51063 Köln

Telefon: 0221 9809 - 704 / -705

Mobil: 0157 72927694

0157 72927697

Email: jugendwerkstatt-koeln@ib.de

Öffnungszeiten

Mo.–Do.: 7.30 – 17.00 Uhr

Fr.: 7.30 – 13.30 Uhr

Termine/Sprechzeiten nach telefonischer Vereinbarung

Dein Weg zu uns

KVB-Linien: 3 und 4 bis Haltestelle Stegerwaldsiedlung

Die Jugendwerkstatt wird finanziert aus Mitteln
des Landes NRW, der Stadt Köln und erhält
Fördergelder der Stiftung »Schwarz Rot Bunt«.



Unsere Lehrgänge sind gemäß Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – (AZWV) durch **AZWCert** zertifiziert. Mit unserem Qualitätsmanagementsystem, das sich am Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) orientiert, werden wir den wachsenden Qualitätsanforderungen unserer Kunden und Partner gerecht.





Unser Angebot

- 12 Plätze für nicht mehr schulpflichtige Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16-21 Jahren
- 12 Plätze für noch schulpflichtige Jugendliche im 9. und 10. Schulbesuchsjahr
- Dauer der Teilnahme: 1–2 Jahre
- Einstieg: nach den Sommerferien und nach Absprache

Unsere Ziele

- Stabilisierung der Persönlichkeit
- Vermittlung von sozialen und lebenspraktischen Kompetenzen
- Förderung der Eigeninitiative, der Kreativität und der Selbstständigkeit
- Aufarbeitung von Motivations- und Bildungsdefiziten
- Einüben und Erlernen von Schlüsselkompetenzen wie Pünktlichkeit und Ausdauer
- Politische Grundbildung
- Einleitung des beruflichen Integrationsprozesses
- Entwicklung einer realistischen Berufs- und Lebensperspektive
- Vermittlung in schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung

Unsere Leistungen

- Intensive und individuelle sozialpädagogische Begleitung und Betreuung
- Arbeit in den Werkbereichen Holz, Metall und Kreatives Gestalten/Textil
- Arbeiten nach Förderplan
- Elternarbeit
- Individuell abgestimmtes 2-wöchige Betriebspraktikum
- Training einer gesunden Lebensführung im Rahmen des Programms »Gut Drauf« der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA)
- Werkbereichsübergreifende Projektarbeit zu Themen wie Gesundheit, Ernährung, Sucht und Sport
- Schwimmunterricht
- Erlebnis- und freizeitpädagogische Angebote
- Seminarfahrten / Tagesveranstaltungen
- Unterricht in der Jugendwerkstatt und im Berufskolleg
- Hauptschulabschluss nach Klasse 9 in Kooperation mit Hauptschule und Berufskolleg



Platz für Notizen



Ansprechpartner/in:

Termin am :

Telefonnummer:

Mehr Infos unter:
**www.
internationaler-bund.
de**



Schulbezogene Sozialarbeit Wegeplanung

Präventives Beratungsangebot an Kölner
Haupt-, Gesamt- und Förderschulen



Mensch Sein
stärken



Wer wir sind

Der Internationale Bund (IB) ist einer der großen Dienstleister der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Deutschland. Sein Leitsatz „Mensch Sein stärken“ ist Motivation und Orientierung für seine fast 14.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Einrichtungen an 300 Orten. Sie begleiten jährlich 350.000 Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren auf dem Weg in ein selbstverantwortetes Leben.

Die IB West gGmbH des Internationalen Bundes ist in den Bundesländern NRW, Niedersachsen und Bremen tätig. Die Unternehmensschwerpunkte sind soziale Dienstleistungen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, der Familien- und Migrationsarbeit für Menschen aller Altersgruppen sowie Maßnahmen und Projekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung für Jugendliche und Erwachsene.

Die Beratungsstellen **SpBB** und **Kumm erin** sind Beratungsstellen für Jugendliche und junge Erwachsene im Übergang Schule-Beruf. Sie arbeiten nach den Richtlinien des Kinder- und Jugendförderplans des Landes NRW, Pos. 3.1.1. und auf der Grundlage des §13, SGB VIII.

Impressum



Sitz Frankfurt am Main
HRB 97105
Geschäftsführer: Carmen Knüpfer,
Thomas Wolff

Herausgeber:
IB West gGmbH
Claudia Kehr
Betriebsleiterin
Pfälzischer Ring 100-102
51063 Köln
www.internationaler-bund.de

Redaktion: Claudia Kehr
Gestaltung: Vera Schmidt
Druck: Flyeralarm
Fotos: Fotolia
03/2017 Auflage 250 Stück

Ein Unternehmen der IB-Gruppe

Kontakt

IB West gGmbH

Beratungsstelle für Berufsanfänger*innen SpBB

Kumm erin – Beratungsstelle für Jugendliche
und junge Erwachsene im Übergang Schule-Beruf

Pfälzischer Ring 100-102
51063 Köln

Telefon: 0221 9809-501

Telefax: 0221 9809-525

Email: spbb-koeln@internationaler-bund.de
kummerin@internationaler-bund.de

Die Beratungsstellen sind finanziert aus Mitteln des
Landes NRW und der Stadt Köln



Unsere Lehrgänge sind gemäß Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung – (AZVV) durch **AUTOCERT** zertifiziert. Mit unserem Qualitätsmanagementsystem, das sich am Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) orientiert, werden wir den wachsenden Qualitätsanforderungen unserer Kunden und Partner gerecht.





Zielgruppe

- Jugendliche ab 8. Schulbesuchsjahr von Haupt-, Gesamt- und Förderschulen mit negativer Abschlussprognose
- Schulumüde Jugendliche, die sowohl passiv als auch aktiv die Schule verweigern

Ziele

- Reintegration in den Regelunterricht
- Verringerung der Fehlzeiten
- Verbesserung der Noten
- Erlangung eines Schulabschlusses
- Förderung bei der Entwicklung eines realistischen Selbstbildes
- Förderung sozialer Kompetenzen
- Berufliche Orientierung
- Entwicklung einer passgenauen Anschlussperspektive

Durchführung

- wöchentliche Präsenz in den Schulen
- individuelle Einzelfallberatung in enger Kooperation mit Lehrer*innen und Eltern
- Ermittlung vorhandener Leistungspotenziale und Förderbedarfe durch den Potenzial-Check des Psychologischen Dienstes der Beratungsstelle SpBB
- Teilnahme an Elternsprechtagen und Laufbahnberatungen
- Vermittlung in außerschulische Lernorte zur Erfüllung der Vollzeitschulpflicht, in geeignete Anschlussmaßnahmen nach Beendigung der Schulzeit und in Ausbildung
- konzeptionell verankerte Nachbetreuungszeit von mind. 6 Monaten nach Vermittlung

Die Beratung ist kostenfrei und unterliegt der Schweigepflicht.

Mehr Informationen über uns finden Sie unter:
www.internationaler-bund.de

Unsere Wegeplanerschulen sind

- Adolph-Kolping-Hauptschule
- Kopernikus-Hauptschule
- Kurt-Tucholsky-Hauptschule
- Nelson-Mandela-Hauptschule
- Hauptschule Tiefentalstraße
- Gesamtschule Holweide
- Katharina-Henoth-Gesamtschule
- Lise-Meitner-Gesamtschule
- 11. Gesamtschule Mülheim
- Willy-Brandt-Gesamtschule
- Eduard-Mörike-Förderschule

Wir kooperieren u.a. mit

- Berufsberatung der Arbeitsagentur
- Jobcenter
- Jugendwerkstätten, Schulumüdenprojekten
- Weiterführenden Schulen, Berufskollegs
- Trägern beruflicher Bildung
- anderen Beratungseinrichtungen, wie Familien- und Suchtberatungsstellen
- Jugendamt / ASD
- Jugendgerichtshilfe
- Trägern ambulanter und stationärer Erziehungshilfen
- Betrieben



Workshop # D

FLEX-Fernschule **Lernen wann und wie es gefällt**

Sonja Bradl, Sarah Feldmann und Kai Paulus



Wer lernt mit der Flex-Fernschule?

- Psychisch kranke Jugendliche
- Jugendliche in individualpädagogischen Maßnahmen
- Autisten
- Transgender Jugendliche
- Junge Menschen, die keine Perspektive im öffentlichen Schulsystem haben



Ziele

- Selbstwirksamkeit erfahren / Zuversicht gewinnen
- Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglichen
- Erreichen eines Schulabschlusses
(Sek. 1, Hauptschule, Realschule)
- Reintegration in eine Regelschule
- Berufsorientierung und vorberufliches Training



Flex - Fahrplan

- Anfrage
- Ruhen der Schulpflicht klären
- Klärung der Kostenübernahme
- Einstufungstest / Lernstandserhebung
- Eingewöhnungsphase
- Individueller Lernprozess
- AWEK / Vorberufliches Training
- Prüfungsvorbereitung
- Prüfung (Hauptschule, Realschule)

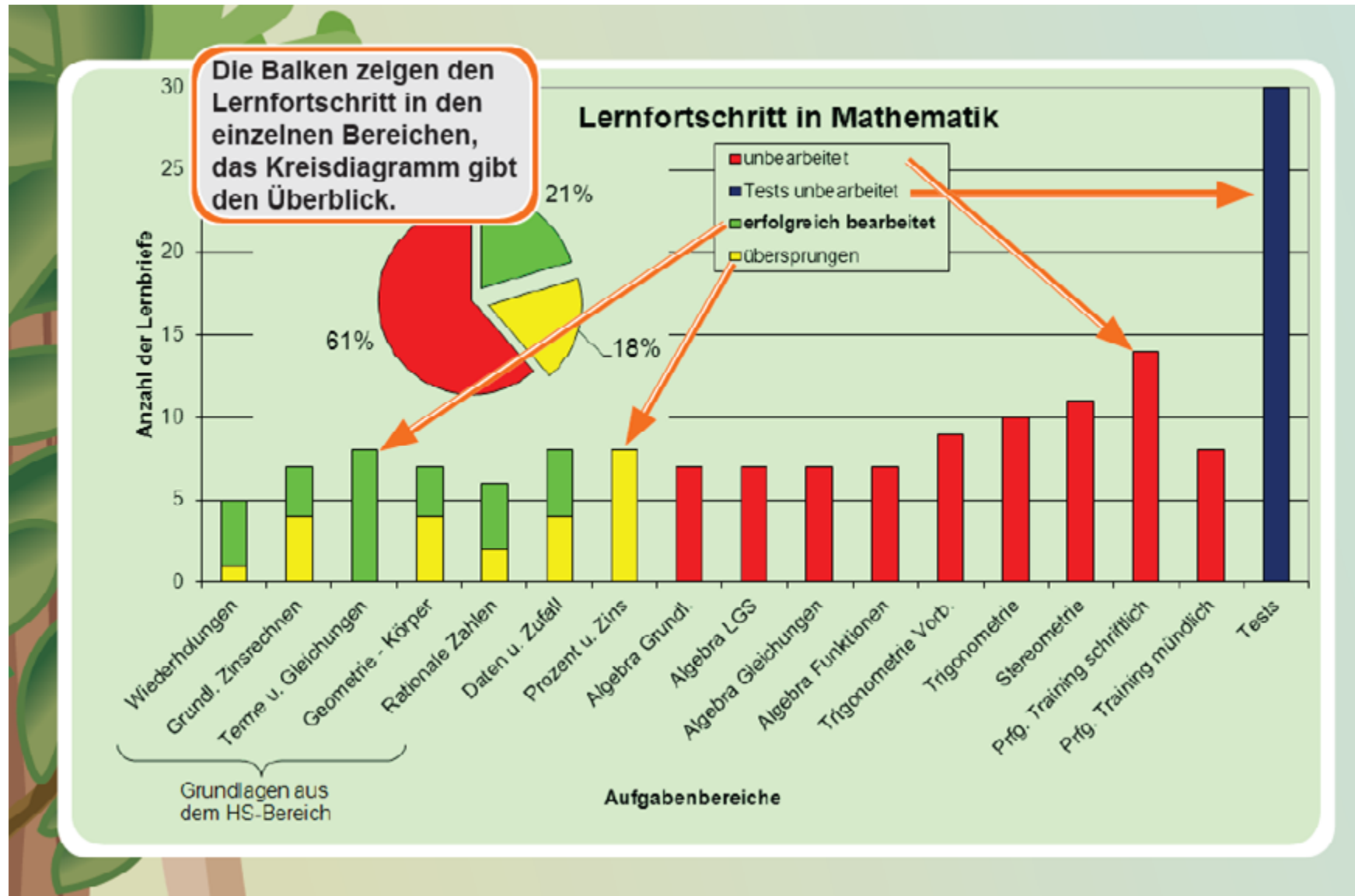


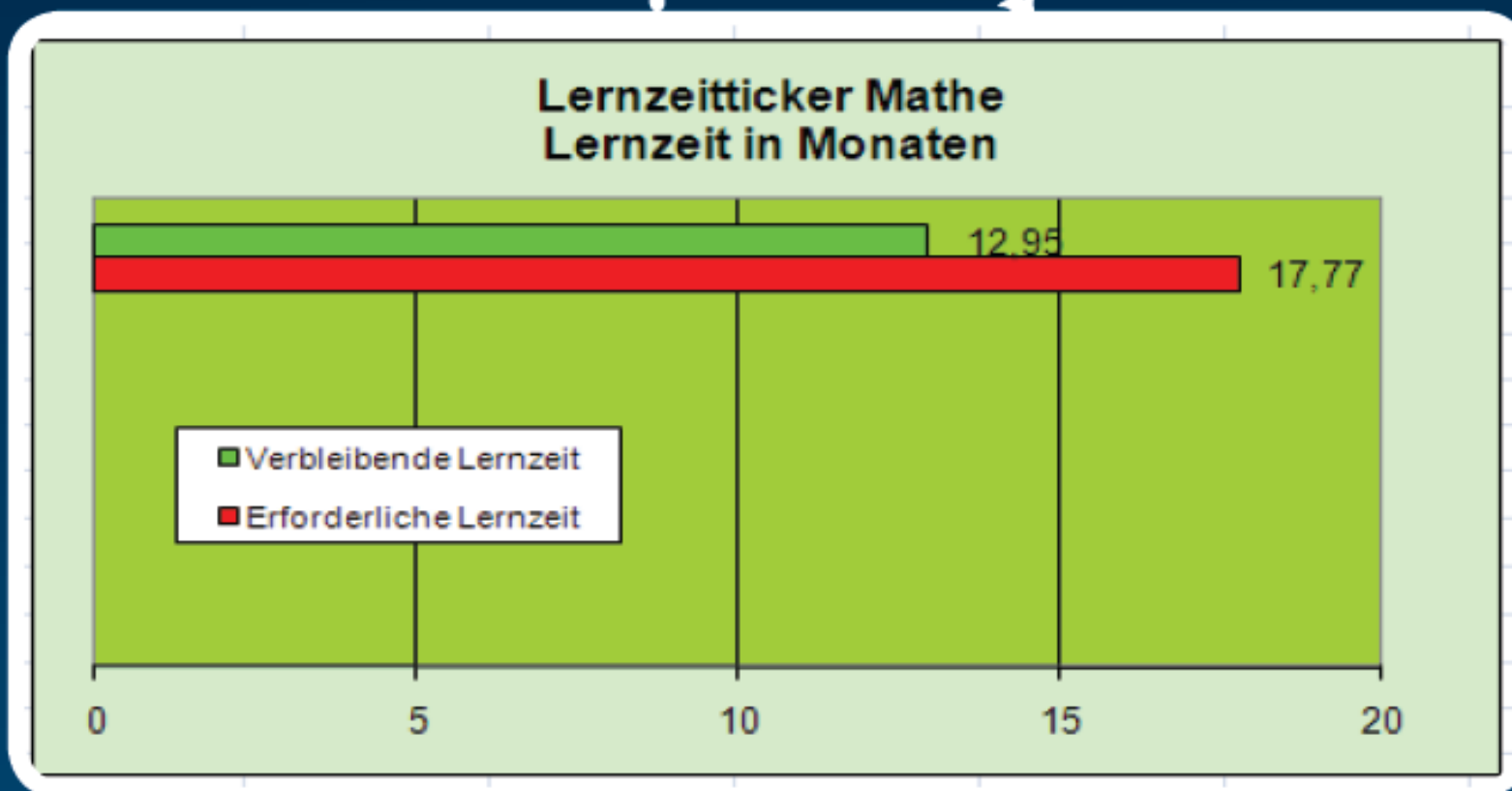
Wie unterstützt Flex?

Sichere Navigation zum Ziel Schulabschluss

- Exakte Positionsbestimmung
- Freundliche, sachorientierte, bestärkende Rückmeldungen
- Größtmögliche Transparenz im gesamten Förderprozess
- Hilfen zur Selbststeuerung (Lernzeitticker, Checkliste mit Wochenplan)
- Motivationshilfen
Flex-Quest

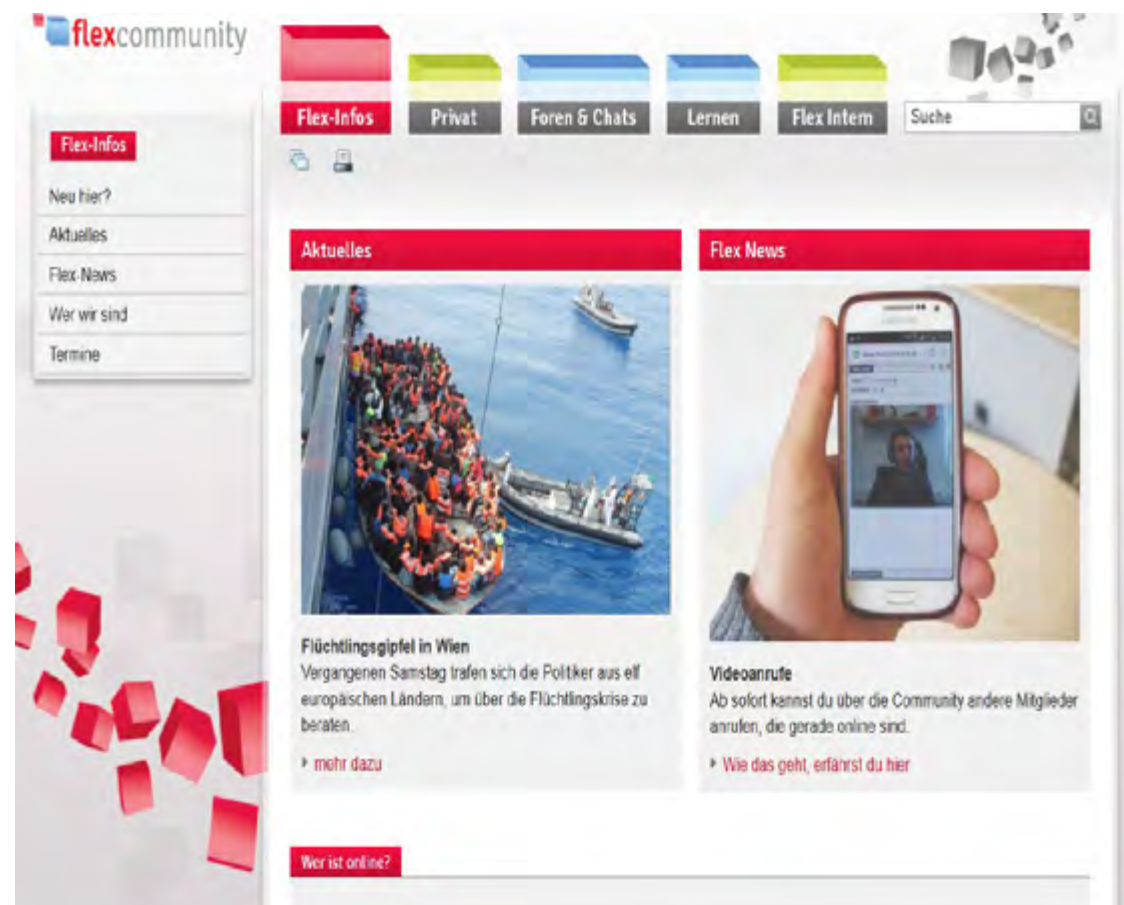






Grün: Die verbleibende Zeit bis zum angestrebten Prüfungszeitraum
Rot: Die erforderliche Lernzeit, bis alle Lernbriefe bearbeitet sind.

Flex-Community



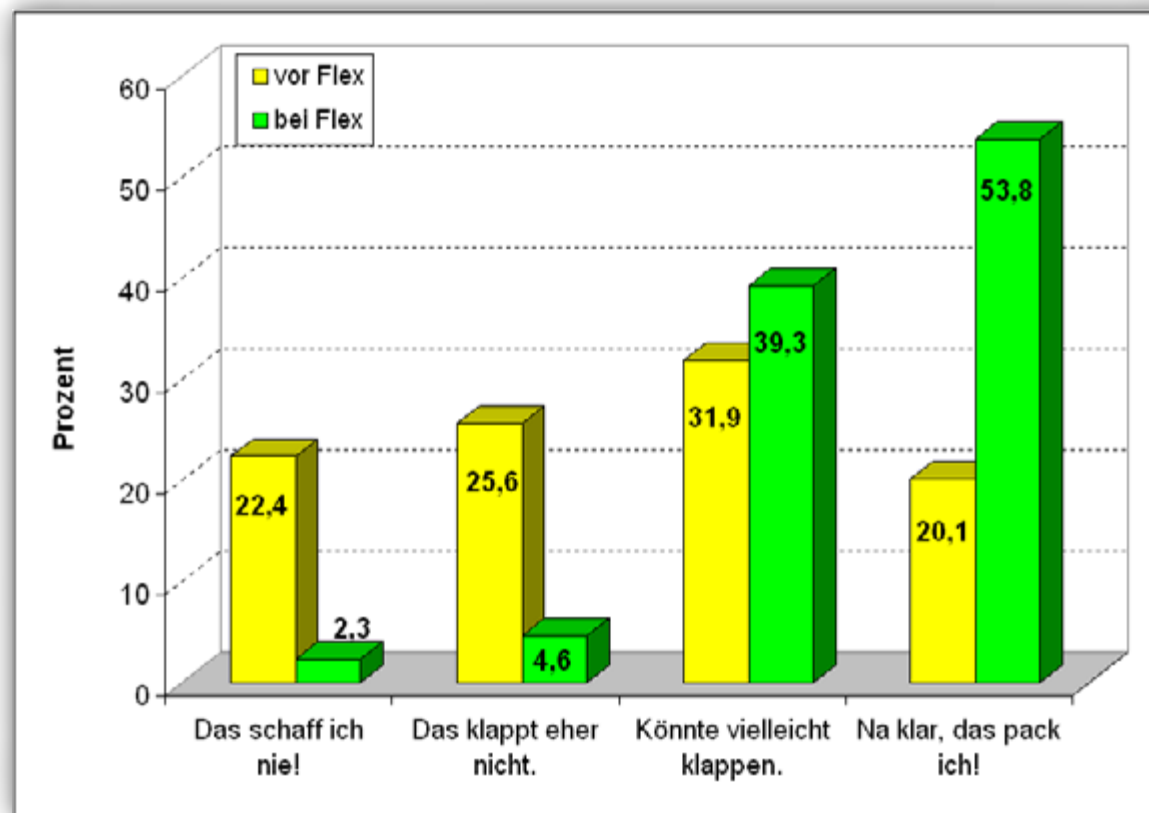
Erfolgsfaktoren

- eigene Motivation
- Unterstützung durch Begleitperson vor Ort
- Lernbegleitung
- Therapeutische / Pädagogische Hilfe
- gute Zusammenarbeit mit dem Jugendamt
- Jugendhilfeträger vor Ort und Flex-Lehrende sind im Kontakt
- regelmäßiger Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden
- Ziele kommunizieren und gemeinsam daran arbeiten



Änderungen der Schulerfolgserwartung

Befragung der Lernenden, Absolventen und Ehemaligen n = 263



Rechtsgrundlage und Kostenträger

- Kinder- und Jugendhilfe/Jugendamt:
 - § 27 ff SGB VIII
 - § 41 SGB VIII
 - § 35a SGB VIII
- Sozialamt:
 - Förderung
 - § 53/54 SGB XII
 - Eingliederungshilfe



Flex-Fernschule. Ich will das. Ich kann das.

Als anerkannte Maßnahme der Jugendhilfe bietet die Flex-Fernschule eine individuell zugeschnittene und effektive Förderung für junge Menschen an, bundesweit und im Ausland.

Wem die eigene Situation so unentwirrbar erscheint, dass kein Anfang und kein Ende zu finden ist, wer die Hürden allein nicht mehr nehmen kann, wer vom Schulalltag überrollt wird, der benötigt Unterstützung. Die Flex-Fernschule unterstützt bei Lebenskrisen, bei der Rückkehr ins öffentliche Schulsystem oder beim Erreichen eines Schulabschlusses. Flex ermöglicht jungen Menschen neue Wege zu gehen, Erfolge zu erleben, über sich hinauswachsen und dabei Herausforderungen wie Verbindlichkeit, realistische Einschätzung, Disziplin und Planung zu trainieren. Bei Schulpflichtigen ist die Flex-Fernschule keine frei wählbare Alternative zum Besuch der Regelschule. Mit der zuständigen Schulaufsichtsbehörde ist eine Klärung herbeizuführen.

Mit Unterstützung der Flex-Fernschule kommt die (Lern)Hilfe direkt zu den Lernenden, egal an welchem Ort, egal unter welchen Umständen. Neben der Stärkung der persönlichen Motivation der Schülerinnen und Schülern besteht das Besondere der Hilfe in der engen Zusammenarbeit und Bündelung aller am Hilfeprozess Beteiligten. Seit ihrer Gründung ermöglichte die Flex-Fernschule hunderten von Schülerinnen und Schülern die erfolgreiche Teilnahme an Externenprüfungen im Hauptschul- und Realschulbereich.



Die Beschulung orientiert sich nicht an Klassen oder Schuljahren, Schülerinnen und Schüler werden tagesaktuell aufgenommen oder beenden die Hilfe von einem Tag auf den anderen. Aus diesem Grund ist die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer ständig im Fluss und orientiert sich an den Bedarfen der jungen Menschen.

Im Auftrag der Jugendhilfe fördert die Flex-Fernschule unter anderem bei ...

- individuellem Hilfebedarf (§35 SGB VIII)
- Beeinträchtigungen der seelischen Gesundheit (§35a SGB VIII)
- stark belastenden Bedingungen (im Sinne der §§27 ff SGB VIII)
- Teilnahme an einer individualpädagogischen Erziehungshilfe im In- oder Ausland
- traumatisierenden, das Selbstwertgefühl verletzenden Erfahrungen, z. B. durch Mobbing
- Besonderheiten in der Persönlichkeit, z. B. im Autismus-Spektrum, Mutismus, AD(H)S
- außergewöhnlichen Lebensumständen: frühe Elternschaft, Wohnungslosigkeit, Suchtmittelabhängigkeit, sozialer Rückzug etc.



Workshopergebnisse



In den Workshops wurde zunächst die konkrete Praxis vorgestellt, siehe dazu die vorausgegangenen Präsentationen. Die Leitfragen für die Diskussion lauteten:

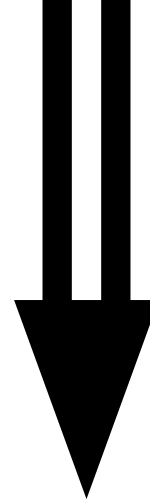
Welche Kernelemente alternativer Angebote der Beschulung/zur Erreichung eines Schulabschlusses parallel zum „regulären Schulsystem“ sind entscheidend, um Schulabschlüsse zu ermöglichen? Darunter fällt alles, was als „Gelingensbedingungen“ bezeichnet werden kann:

- Was gelingt warum im vorgestellten Angebot/Konzept?
- Was gelingt warum nicht?
- Wo sind die Grenzen dieses Angebots?
- Was kann verallgemeinert/übertragen werden?

Welche Voraussetzungen müssen in der praktischen Arbeit und seitens der Träger erfüllt sein, damit alternative Wege erfolgreich sind? Darunter verstehen wir: Anforderungen an Praxis und Träger

- Welche personalen und strukturellen Rahmenbedingungen sind notwendig?
- Welche Qualifikation brauchen die Fachkräfte?

Welche Forderungen gibt es an politische Entscheidungsträger*innen?
Forderungen an Politik/notwendige Rahmenbedingungen



Formuliert haben die Teilnehmer*innen deshalb konkrete Anforderungen an die Praxis und Träger und die Angebotsgestaltung einerseits und zeigten andererseits Entwicklungsbedarfe und politische Forderungen auf.

Zusammenfassend können daraus die folgenden Kernelemente für das Gelingen alternativer Wege zum Schulabschluss dargestellt werden:



I. HALTUNGEN DER FACHKRÄFTE/PRINZIPIEN

- Einen sicheren Ort schaffen → „sozialer Ort“
- „Individualansatz“: Fachkräfte müssen Lust auf „Individualist*innen“ haben
- „Beziehungsangebot“: Stabile Bindungen und Empathie
- „Ressourcen- und Kompetenzorientierung“: Zeit, Wertschätzung, Akzeptanz
- Guter Personalschlüssel
- Belohnung statt Bestrafung → „positive Verstärker“
- „Liebevolle Hartnäckigkeit“
- Multiprofessionalität: Sozialpädagog(inn)en, Lehrkräfte und Fachpraktiker*innen u.a. Intrinsische Motivation Konstantes Team

2. ANGEBOTSGESTALTUNG

- Radikaler Unterschied zum vorher erlebten Schulalltag bieten
- Kleiner, geschützter Rahmen
- Niedrigschwelliger Zugang, (auch) außerhalb des Schulgebäudes
- Schule passend zum/zur Schüler*in
- Attraktive, zusätzliche Angebote und Mittel dafür, z.B. Ausflüge
- Gute Kooperation mit der Schule
- Dauerhaftigkeit, Nachhaltigkeit, Transparenz
- Verantwortungsgemeinschaften/Mitstreiter*innen
- Verbindliche Kooperationspartner*innen, Trägerzusammenarbeit
- Förderung altersunabhängig (auch über die formale Schulpflicht hinaus)
- Vernetzung des Begleitsystems

- Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, z.B. Selbstwirksamkeit durch Produktion
- Verbindung von Arbeiten und Lernen: Handlungs- und Prozessorientierung, Realitätsbezug
- Talente auch außerhalb des schulischen Lernens fördern und anerkennen

- Flexibilität, z.B. im Lernen → „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“
- Flexible, individuelle Bildung
- Autonomie zugestehen
- Passgenauigkeit
- Gute Rahmenbedingungen schaffen

- mit den jungen Menschen gemeinsam Ziele erarbeiten
- Partizipation sichern und Jugendliche ernst nehmen
- Kontrolle = Wertschätzung!?
- Transparenz und Struktur

3. ENTWICKLUNGSBEDARF & POLITISCHE FORDERUNGEN

Rechtlichen Rahmen schaffen

- Produktives Lernen in der Regelschule etablieren, Produktionsschulen als Teil des Bildungssystems
- Gesetzliche Grundlagen schaffen, die alternative Angebote ermöglichen
- Länderübergreifende Installierung von Maßnahmen → ähnliche Rahmenbedingungen in den Ländern
- kleine Lern-/Arbeitsgruppen ermöglichen

Vernetzung ermöglichen

- Wissens- und Erfahrungsaustausch, Arbeitskreise
- Kooperation mit den Betrieben vor Ort
- Transparenz → Daten/Übergänge

Zuständigkeiten definieren

- Leichter, zeitnaher Zugang zu alternativen Schulformen
- Kein Kompetenzwirrwarr unter den Behörden

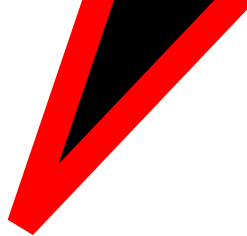
Wissenschaft und Lehre ausbauen

- Fachkräfte müssen in der Ausbildung Informationen zum Thema Schulabsentismus erhalten
- Mehr Studien zum Entstehen von schulvermeidendem Verhalten

Bedarfsgerechte Ausstattung und Finanzierung zur Verfügung stellen

- Solide und langfristige Finanzierung für bessere Planbarkeit und Nachhaltigkeit
- Lange Laufzeiten: gute Projekte entfristen!
- Prävention! Früh in Jugend investieren und mehr Angebote an den Übergängen
Kita → Primarschule → Sek. I
- Mehr Transparenz im Bildungssystem
- Bedarfsgerechte Personalressourcen zur Verfügung stellen
- Angebote für Sek II+

**Auf den Punkt gebracht:
Die zentralen Gelingensbedingungen
für erfolgreiche Arbeit mit schulmüden
jungen Menschen!**



In der abschließenden Runde im Plenum wurden auf Zuruf als die zentralsten Faktoren für einen erfolgreichen Schulabschluss außerhalb der „Regelschule“ folgende Faktoren benannt:

- Gelassenheit
- Bindung – Beziehungsarbeit
- Verlässlichkeit
- Verbindlichkeit
- Verantwortlichkeit
- Zeit
- Ressourcenorientiert
- Nachhaltigkeit
- Mehr Loben als Kritisieren
- Abwechslungsreiche Angebote
- Selbstbestimmtes Lernen
- Erfolgserlebnisse
- Innovation
- Interkulturelle Kompetenz
- Flexibilität

Kontakt Daten der Referent*innen & Projekte

Prof. Dr. Thomas Hennemann

thomas.hennemann@uni-koeln.de

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Department für Heilpädagogik & Rehabilitation

Lehrstuhl Erziehungshilfe und sozial-emotionale

Entwicklungsförderung

Klosterstraße 79c · 50931 Köln

Mitautoren (Adresse siehe oben)

Dr. Tobias Hagen

t.hagen@uni-koeln.de

Markus Spilles

markus.spilles@uni-koeln.de

Prof. Dr. Wolfgang Mack

mack@ph-ludwigsburg.de

Christiane Dittrich

c.dittrich@em.uni-frankfurt.de

Flex-Fernschule

www.flex-fernschule.de

w.hip Spitzenklasse

Spitzenstr. 20

42389 Wuppertal

spitzenklasse@t-online.de

spitzenklasse@stadt.wuppertal.de

www.spitzenklasse.de

Fon&Fax 0202-563 6654

IB West gGmbH für Bildung und Soziale Dienste

Jugendwerkstatt Stegerwaldsiedlung

Pfälzischer Ring 100-102, 51063 Köln

Tel.: 0221/ 9809 -704 / -705

Mobil: 0157 72927697 Fax: 0221/9809 (-525)

Mail: Jugendwerkstatt-koeln@ib.de



Impressum

Herausgeber*in

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA)
INVIA Kath.Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit - Deutschland e.V. im Netzwerk
der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG KJS)

Autor*innen

Prof. Dr. Thomas Hennemann, Prof. Dr. Wolfgang Mack, Christiane Dittrich, Sabine Backhausen, Gerd Holl, Jenny Klaussner, Carola Weinhold, Claudia Kehr, Suzana Mitic, Sonja Bradl, Sarah Feldmann und Kai Paulus

Veranstalterinnen

Claudia Seibold, Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.
Julia Schad-Heim, INVIA Deutschland e.V. im Netzwerk der Bundesarbeitsgemeinschaft
Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS) e.V.

Gestaltung und Layout

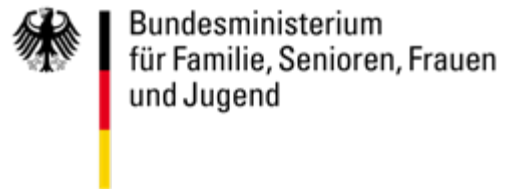
atelierKATERGRAU
www.atelierkatergrau.de

Erscheinungsdatum

Stuttgart, August 2019



Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.



In Kooperation mit:

