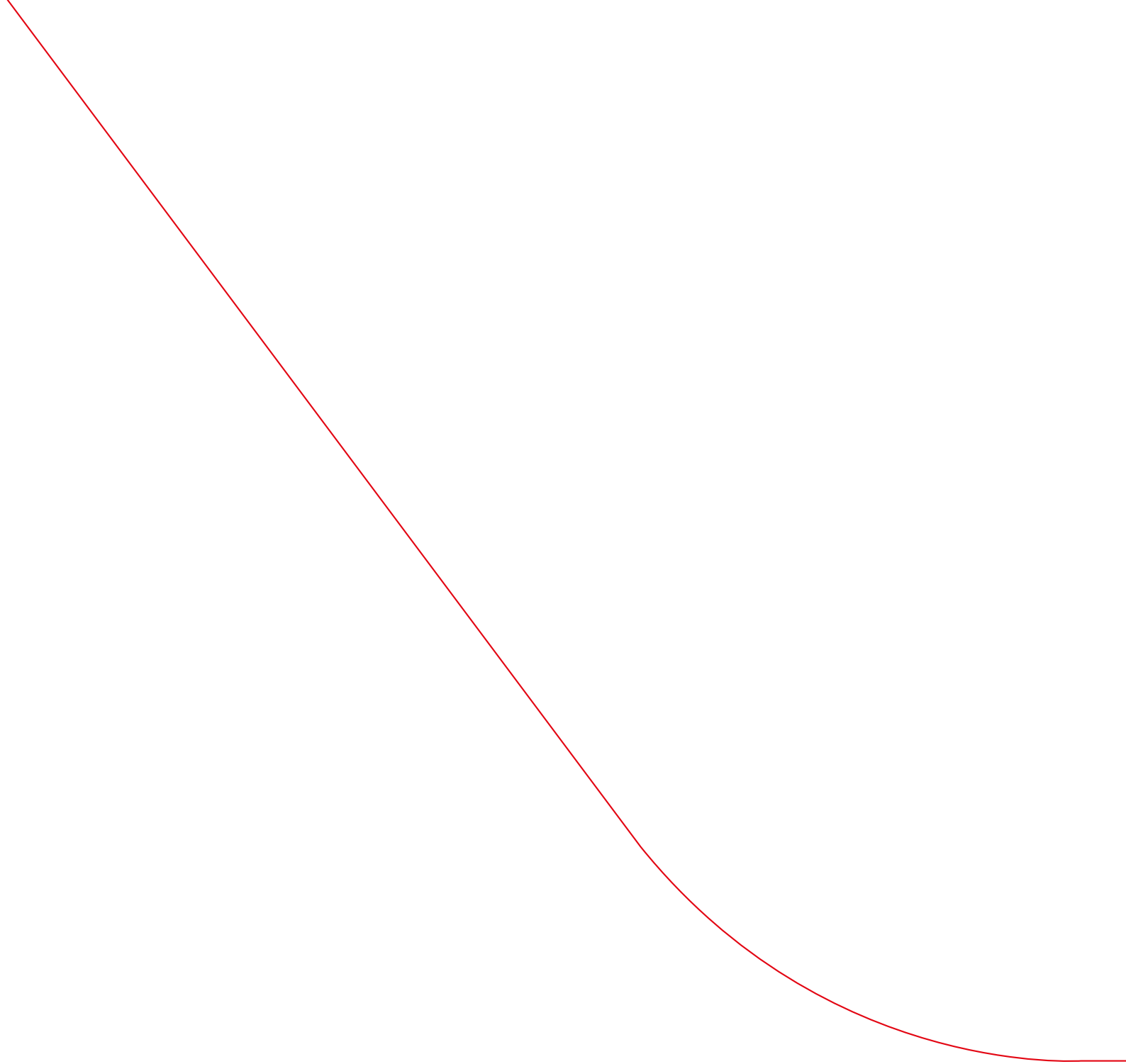


Erna Nairz-Wirth
Klaus Feldmann

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR LEHRENDE, SCHULLEITUNG UND ELTERN BZW. ERZIEHUNGS- BERECHTIGTE ZUR ERFOLGREICHEN PRÄVENTION VON SCHULABSENTISMUS UND SCHULABBRUCH

Aufbruch zu einer neuen Schulkultur

2. aktualisierte und erweiterte Auflage



Erna Nairz-Wirth
Klaus Feldmann

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR LEHRENDE, SCHULLEITUNG UND ELTERN BZW. ERZIEHUNGS- BERECHTIGTE ZUR ERFOLGREICHEN PRÄVENTION VON SCHULABSENTISMUS UND SCHULABBRUCH

Aufbruch zu einer neuen Schulkultur

2. aktualisierte und erweiterte Auflage

Verlag Arbeiterkammer Wien
September 2024

1. Auflage: Wissenschaftl. Leitung: Erna Nairz-Wirth; Bearbeitung: Klaus Feldmann, Barbara Diexer

EXECUTIVE SUMMARY

Ein frühzeitiger Schulabbruch ist sowohl für die Betroffenen als auch für die Gesellschaft mit hohen Folgerisiken verbunden und sollte deswegen unbedingt vermieden werden. Doch auch trotz erfolgreichem Schulabschluss kann eine Schul- und Lernaversion entwickelt worden sein, die sich für das weitere Leben und die Bewältigung von Berufsproblemen ungünstig auswirken kann. Die Handlungsempfehlungen sollen die Lehrenden und Lernenden unterstützen, die Bereitschaft für lebenslanges Lernen zu verankern. Die zentrale Zielgruppe für die vorliegenden Handlungsempfehlungen sind das Lehrpersonal und Schulleitungen, aber sie können für alle an schulischen Prozessen Beteiligten und Interessierten wertvolle Informationen liefern (Schüler und Schülerinnen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, lokale Gemeinschaften und die breitere Öffentlichkeit). Einige Empfehlungen richten sich explizit an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, ohne deren Einbindung effektive Dropout-Prävention nur schwer gelingen kann.

Durch intensive Recherchen in internationalen erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und Wissensfeldern wurden präventive und intervenierende Maßnahmen gegen Schulabbruch und Schulumüdigkeit eruiert und bezüglich ihrer Brauchbarkeit in Schulen kritisch bewertet. Qualitativ hochwertige Einzelstudien aus dem internationalen Ausland wurden für den spezifischen Zweck der Erstellung von Handlungsempfehlungen ausgewählt und analysiert. Der nun vorliegende Maßnahmenkatalog enthält 69 Handlungsempfehlungen mit detaillierten Handlungsschritten, die sowohl einzeln als auch in Kombinationen erprobt werden können. Ausgehend von dem konkreten Praxisfeld werden so verschiedene Wege zu einer Verbesserung der Situation gewählt. Auf diese Weise kann, im Gegensatz zu feststehenden Programmen, eine größere Flexibilität, Individualisierung und Autonomie im Handeln erreicht werden.

Wir empfehlen bei der Umsetzung der Maßnahmen, Schritt für Schritt vorzugehen. Beginnen Sie mit der Umsetzung jener Empfehlungen, die Sie derzeit für Ihre Schülerinnen, Ihre Klasse bzw. Ihre Schule als am dringlichsten erachten. Sie können die Handlungsempfehlungen auch in Arbeitsgruppen und Lerngemeinschaften (professional communities), in denen sie integriert sind, verwenden. Zwar steht die Vermeidung des Schulabbruchs und des abnehmenden Interesses an schulischen Angelegenheiten im Vordergrund, doch die Anwendung der Handlungsempfehlungen leistet erfahrungsgemäß zu unterschiedlichen positiven Veränderungen, z.B. der Schulkultur und des Kommunikationsklimas, einen Beitrag.

Inhalt

1.	Vorwort	- 9 -
2.	Einleitung	- 12 -
3.	Erste Selbsteinschätzung durch die Schulleitung	- 15 -
4.	Handlungsempfehlungen für Schulleitung und Lehrkörper	- 20 -
	<i>Problem erkennen, Frühindikatoren</i>	- 20 -
4.1.	Frühindikatoren (SL+L)	- 20 -
4.2.	Einheitliche und lückenlose Aufzeichnung der Fehlzeiten (L)	- 21 -
4.3.	Analyse der Fehlzeiten (SL+L)	- 24 -
4.4.	Diagnose des Verhaltens der Schüler:innen (SL+L)	- 25 -
	<i>Regeln, Maßnahmen und Verantwortungen</i>	- 27 -
4.5.	Erarbeitung einheitlicher Vorgehensweisen (SL+L)	- 27 -
4.6.	Schriftliche Verhaltensvereinbarungen mit den Schüler:innen und Schülern (SL+L)	- 31 -
4.7.	Anreize für Anwesenheit (SL+L)	- 33 -
4.8.	Etablierung von „Dropout-Verantwortlichen“ (SL+L)	- 34 -
4.9.	Reintegration häufig fehlender Schüler:innen (L)	- 36 -
	<i>Unterrichtsplanung und Leistungsstandards</i>	- 37 -
4.10.	Anpassung der Unterrichtsplanung an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen (SL+L)	- 37 -
4.11.	Verankerung der Berufsorientierung innerhalb des Curriculums (SL)	- 38 -
4.12.	Einführung und Umsetzung eines Plans zur Leistungssteigerung durch ein klar kommuniziertes schulisches Leitbild (SL+L)	- 39 -
4.13.	Für Schüler:innen verständliche und motivierende Aufbereitung der Leistungs- und Bildungsstandards (SL+L)	- 41 -
	<i>Schulumgebung und Schulklima</i>	- 42 -
4.14.	Gestaltung einer sicheren Schulumgebung und eines positiven Schulklimas (SL+L)	- 42 -
4.15.	Schule als Lebensraum und dynamische Gemeinschaft gestalten (SL+L)	- 44 -
	<i>Fördermaßnahmen auf Schulebene</i>	- 45 -

4.16.	Programme zur Lernförderung (SL+L)	_____	- 45 -
4.17.	Zusatzprogramme, um betroffene Schüler:innen stärker an die Schule zu binden (SL+L)	_____	- 47 -
4.18.	Mentoring-Programme (SL+L)	_____	- 48 -
4.19.	Tutoring-Programme (SL+L)	_____	- 50 -
4.20.	Beratung für Schüler:innen (SL+L)	_____	- 52 -
<i>Unterricht und Lerngestaltung</i>			_____ - 53 -
4.21.	Vielseitige und anregende Unterrichtsmethoden (L)	_____	- 53 -
4.22.	Individualisierung und Personalisierung des Lernens (SL+L)	_____	- 55 -
4.23.	Gestaltung einer anregenden Lernumgebung (SL+L)	_____	- 57 -
4.24.	Kompetenzen entdecken, analysieren und reflektieren (SL+L)	_____	- 58 -
4.25.	Selbstständigkeit und Autonomie der Schüler:innen fördern (SL+L)	_____	- 59 -
4.26.	Umgang mit Schülern und Schüler:innen, die langsamer bzw. unregelmäßig lernen (L)	_____	- 60 -
4.27.	Lerntechniken vermitteln und über die Gestaltung der Lernumgebung informieren (L)	_____	- 61 -
4.28.	Schülern und Schüler:innen eine positive Einstellung und hohe Erwartungen vermitteln (L)	_____	- 62 -
4.29.	Unterricht und Schule als Erlebnisraum gestalten (SL+L)	_____	- 64 -
4.30.	Unterstützungs- und Hilfeverhalten lernen und institutionalisieren (SL+L)	_____	- 65 -
4.31.	Nachhaltige Lernmotivation herstellen und gemeinsames Lernen institutionalisieren (SL+L)	_____	- 66 -
4.32.	Lehr- und Lernverhalten fördern, das zum Abbau von Ängsten beiträgt (SL+L)	_____	- 67 -
4.33.	Geschlechtsspezifische Aspekte der Schulverweigerung berücksichtigen (SL+L)	_____	- 68 -
4.34.	Sozial benachteiligten Schülern und Schüler:innen, auch aus verschiedenen Kulturen, schul- und unterrichtsakzeptierende Einstellungen und Verhaltensweisen erleichtern (SL+L)	_____	- 70 -
<i>Klassenklima, Klassenmanagement, Beziehungen und soziales Verhalten</i>			_____ - 71 -
4.35.	Erfolgreiches Klassenmanagement und positives Klassenklima (L)	_____	- 71 -
4.36.	Schaffung positiver Beziehungen (L)	_____	- 73 -
4.37.	Das Sozialverhalten der Schüler:innen trainieren (L)	_____	- 74 -
4.38.	Vorurteile und negative Erwartungen abbauen (L)	_____	- 75 -

4.39.	Fokussierung auf Wertschätzung, prosoziales Verhalten, Gemeinschaftsorientierung und Integration (L)	_____	- 76 -
4.40.	Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Schüler:innen fördern (L)	_____	- 77 -
<i>Lehrpersonen</i>			- 78 -
4.41.	Verhinderung bzw. Reduktion der Schuldistanzierung von Lehrkräften (SL)	_____	- 78 -
4.42.	Kompetenz der Lehrpersonen zum Thema Schulabsentismus und Schulabbruch erhöhen (Information, Austausch und Fortbildung) (SL)	_____	- 79 -
4.43.	Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Lehrer:innen fördern (SL)	_____	- 80 -
4.44.	Onboarding von Lehrpersonen (SL)	_____	- 81 -
4.45.	Vermeidung eines Praxischocks bei Junglehrer:innen und Junglehrern (SL)	_____	- 82 -
<i>Organisation</i>			- 83 -
4.46.	Kleingruppen- und Projektarbeit (SL)	_____	- 83 -
4.47.	Schaffung und Nutzung einer für die rasche Unterstützung in Problemfällen günstigen Infrastruktur (SL+L)	_____	- 84 -
4.48.	Schulräume und -zeiten für die Förderung schulabbruchgefährdeter Schüler:innen bereitstellen (SL+L)	_____	- 86 -
4.49.	Kleine, gut geführte Schuleinheiten sind für den Schulerfolg sozial benachteiligter Schüler:innen besser als große Schulen (SL+L)	_____	- 87 -
<i>Vernetzung</i>			- 88 -
4.50.	Vernetzung der Schule mit dem Bezirk (SL+L)	_____	- 88 -
4.51.	Verstärkte Unterstützung bei Schulübergängen (SL+L)	_____	- 89 -
<i>Eltern und Erziehungsberechtigte</i>			- 91 -
4.52.	Verbesserung der Kommunikation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten schulabbruchgefährdeter Schüler:innen (SL+L)	_____	- 91 -
4.53.	Im Lehrer:innenteam, mit Schulleitung und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gemeinsam Schul- und Lernbedingungen verbessern (SL+L)	_____	- 92 -
<i>Minderung von Dropout bei Flüchtlingskindern und Jugendlichen</i>			- 94 -
4.54.	Vorhandene Stärken und Ressourcen fördern (SL+L)	_____	- 94 -

4.55.	Aus- und Weiterbildung und Informationsvermittlung für das Schulpersonal (SL+L)	_____	- 95 -
4.56.	Integration von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (SL)	_____	- 96 -
4.57.	Umsetzung des „Refugee Welcome Plan“ (SL + L)	_____	- 97 -
<i>Minderung von Dropout bei individuellen und gesellschaftlichen Krisenzuständen, z.B.</i>			
<i>Pandemien, anderen Erkrankungen, lokalen Katastrophen</i> _____ - 98 -			
4.58.	Flexibilität in der Bewertung (SL, L)	_____	- 98 -
4.59.	Regelmäßige Leistungsfeststellungen (L)	_____	- 99 -
4.60.	Anreize schaffen (L)	_____	- 100 -
4.61.	Sichere Lernumgebungen schaffen (L)	_____	- 101 -
4.62.	Beziehungen aufrechterhalten (L)	_____	- 102 -
4.63.	Fehlzeiten kontrollieren (L)	_____	- 103 -
4.64.	Freiwilliger Förderunterricht (L)	_____	- 104 -
4.65.	Neues Unterrichtsdesign (L)	_____	- 105 -
4.66.	Gewährleistung des Zugangs zu Mitteln des Lehrens und Lernens (SL)	_____	- 106 -
4.67.	Zusammenarbeit zwischen Bund, Land, Behörden, Familien und Schulen (SL)	_____	- 107 -
4.68.	Stärkung von Unterstützungsdiensten für Schüler:innen (SL)	_____	- 108 -
4.69.	Unterstützende, Resilienz fördernde, auf gegenseitiges Vertrauen basierende Schulkultur (SL, L)	_____	- 109 -
5.	Handlungsempfehlungen für Eltern und Erziehungsberechtigte	_____	- 110 -
5.1.	Einheitliche und lückenlose Aufzeichnung der Fehlzeiten (E)	_____	- 110 -
5.2.	Erarbeitung einheitlicher Vorgehensweisen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte (E+L)	_____	- 112 -
5.3.	Negative Aussagen des Kindes über Schule, Unterricht oder Lehrer:innen ernst nehmen (E)	_____	- 114 -
5.4.	Auch bei vorübergehender Erkrankung des Kindes die schulische und unterrichtliche Kontinuität aufrechterhalten (E)	_____	- 115 -
5.5.	Für das Kind zu Hause eine dauerhafte Lernumgebung einrichten (E)	_____	- 116 -
5.6.	Die Lern- und Leistungsmotivation des Kindes fördern (E)	_____	- 117 -
5.7.	Gemeinsam Schul- und Lernbedingungen verbessern (E+L+SL)	_____	- 118 -
5.8.	Sich um das Kind so kümmern, dass es in der Schule erfolgreich ist (E)	_____	- 119 -

6. Resümee	- 121 -
7. Exkurs: Forschung zu Prävention und Intervention	- 124 -
Anhang I: Fragebogen und Checkliste	- 126 -
Anhang II: Vorschläge zur Verbesserung der Schulkultur	- 132 -
Anhang III: Beispiele von Förderprogrammen für Schüler:innen mit Lern- und Verhaltensproblemen und zur Vermeidung von Schulabbruch	- 135 -
Literaturverzeichnis	- 152 -
Internet-Links zu den Rechtsgrundlagen:	- 184 -

Die Abkürzungen stehen für die Personen, die für die Umsetzung der Handlungsempfehlungen zuständig sind bzw. deren Kooperation dafür notwendig ist:

SL = Schulleitung; L = Lehrkräfte; E = Eltern

1. Vorwort

Kerem (14 Jahre) sitzt auf einer Parkbank und hört Musik mit seinem neuen Handy. Eigentlich hätte er heute Schule, aber er hat keine Lust hinzugehen, denn er kann sich nicht erinnern, welche Hausübungen er für diesen Tag hätte erledigen sollen. Kerems Mutter weiß nicht, dass ihr Sohn bereits seit einem Jahr regelmäßig die Schule schwänzt und die Unterschriften für die Entschuldigungen fälscht. Zum Elternsprechtag erscheint sie nicht und verlässt sich auf die Informationen ihres Sohnes, der auch besser Deutsch als sie versteht. In der Klasse spielt Kerem den Klassenclown und stört regelmäßig den Unterricht. Von der Klassenlehrerin wird er in die letzte Sitzreihe versetzt mit der Aufforderung, den Unterricht nicht weiter zu stören und sich leise zu verhalten. Die Lehrerin meint, Kerem sollte bereits wissen, welche Regeln in der Schule gelten, schließlich wiederholt er schon zum zweiten Mal eine Klasse ...

Anna Sophia (17 Jahre) sitzt in der Klasse und träumt. Sie hat seit vier Wochen einen Freund, der nicht mehr die Schule besucht und jeden Tag im gegenüberliegenden Kaffeehaus ungeduldig auf sie wartet. Anna Sophia weiß, dass er jetzt schon dort sitzt, obwohl sie noch zwei Unterrichtsstunden vor sich hat. Sie zögert, ob sie Kopfschmerzen vortäuschen soll, um den letzten beiden Stunden zu entkommen, aber irgendwie ist sie wie gelähmt. Gestern hat sie einen Schwangerschaftstest gemacht, der positiv ausgefallen ist. Sie hat niemandem davon erzählt. Anna Sophia hat Angst ...

Konrad (16 Jahre) ist das Kind geschiedener Eltern (der Vater ist Arzt, die Mutter ist Therapeutin). Seine bisherige schulische Laufbahn gleicht einer Odyssee von Misserfolgen. An ein Erlebnis aus dem Kindergarten erinnert sich Konrad immer dann, wenn er vor einer ihm schwierig erscheinenden Mathematikaufgabe sitzt: Als kleines Kind ist er damals davongelaufen und stundenlang orientierungslos in der Stadt herumgeirrt, nachdem er trotz mehrmaligen Insistierens seiner Betreuerin eine Aufgabe nicht zu lösen vermochte. In der Volksschulzeit schwänzt er aus Angst vor einer Lehrerin tageweise den Unterricht. Die besorgte Mutter meldet ihren Sohn in der vierten Klasse in einer neuen Volksschule an, und tatsächlich trifft Konrad dort auf eine – wie er sagt – liebevolle und kompetente Lehrerin, die er auch über Jahre hinweg noch besucht. In der Mittelschule steht Konrad jedoch wieder vor neuen Herausforderungen: er fühlt sich von einigen Lehrpersonen abgelehnt, bringt die Hausübungen nur punktuell und spielt während des Unterrichts Karten. Mit Unterstützung eines Nachhilfelehrers schließt er dennoch die Mittelschule positiv ab, scheitert dann aber kurz nach seinem Übertritt in eine weiterführende Schule wegen mangelnder Leistungen in Mathematik. Derzeit ist Konrad in einem Oberstufenrealgymnasium angemeldet, das er nur unregelmäßig besucht ...

Sandro (18 Jahre) ist der Sohn einer mittleren Angestellten und eines angelernten Arbeiters. In der Volksschule und in den ersten beiden Jahren des Gymnasiums gilt er als Musterschüler. Die Trennung seiner Eltern erlebt Sandro dramatisch und kompensiert die Trauer mit Essen. Er wird übergewichtig und zunehmend von seinen Mitschülern und Mitschüler:innen gehänselt. Er bringt genügend Motivation auf, um durch Sport wieder abzunehmen. Sein neues Aussehen und seine sprachliche Eloquenz lassen ihn zum Mädchenschwarm werden. Auch bei den Burschen wird er zunehmend beliebter und erobert sich eine Alphaposition im Klassengefüge. Während der intensiven Phase der Pubertät sinken allerdings seine Schulleistungen. Sandro verliert immer mehr das Interesse am Unterricht und beginnt, immer häufiger Schulstunden oder ganze Schultage zu schwänzen. Hinzu kommt, dass sein Lieblingslehrer in Latein die Schule verlässt und er von einem neuen Lehrer anstelle des gewohnten Sehr Gut mit einem Nicht Genügend beurteilt wird. Sandro verhält sich diszipliniert immer auffälliger; er inszeniert eine groß angelegte Rebellion gegen das „System Schule“; die Mitschüler:innen folgen ihm. Protest und Streit mit Lehrkräften stehen an der Tagesordnung; unter seiner Dominanz eskalieren die Konflikte in der Schule ...

Isabella (18 Jahre) kommt aus einem Elternhaus, das von Suchterkrankungen geprägt ist. Ihre Mutter arbeitet im medizinischen Bereich und der Vater als Bankangestellter. Mit ihrem Vater hatte sie in ihrer Kindheit kaum Kontakt, dieser intensivierte sich jedoch als sie älter wurde. Beim Übergang in die berufsbildende höhere Schule verlor ihr Vater schließlich den Kampf gegen die Sucht. Parallel dazu wird das Verhältnis zu ihrer Mutter immer schwieriger. In dieser Zeit wird für sie die Schule zu einem Rückzugsort. Nur dort findet sie stabile Bezugspersonen und fühlt sich als eine „normale“ Jugendliche. Doch gleichzeitig entwickelt sie eine immer stärkere Leistungsorientierung; sie will sich dadurch die Anerkennung der Lehrpersonen „sichern“. Dieser sich selbst auferlegte Leistungsdruck und die familiäre Situation belasten Isabellas psychische Gesundheit schwer. Sie durchlebt immer wieder Phasen der emotionalen Erschöpfung. Zwei Wochen vor der Matura eskaliert ihre Situation zu Hause – Isabella wird von ihrer Mutter aus der Wohnung geworfen. Sie weiß nicht, wie sie in dieser Situation in den nächsten zwei Wochen noch ihren Schulabschluss schaffen soll. Isabella hofft auf die Unterstützung einer ihr vertrauten Lehrperson, die ihr Mut zusprechen und durch diese schwere Zeit helfen könnte.

So unterschiedlich die fünf Jugendlichen auf den ersten Blick erscheinen, so haben sie dennoch zweierlei gemeinsam: sie sind in hohem Maße schulabbruchgefährdet, und ihre jetzige Situation ist nicht von heute auf morgen entstanden. Diese ist vielmehr das Resultat aus einem langjährigen Prozess der Schuldistanzierung. Will man also dem Schulabbruch entgegenwirken, ist es erforderlich, ihn als Prozess wahrzunehmen und zu erkennen, dass dieser sich über vielfältige Risikoindikatoren (Schwänzen, Leistungsabfall, Verhaltensauffälligkeiten, Erkrankung) ankündigt. Weiß man über diese Bescheid und kennt man gegensteuernde Maßnahmen, die auch umgesetzt werden, dann besteht große Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler:innen unser Bildungssystem nicht vorzeitig verlassen. Ebenso würden ihnen in der Folge stigmatisierende Erfahrungen, die mit fehlenden Bildungszertifikaten zwangsläufig einhergehen, erspart bleiben. Dabei gilt der Grundsatz: Je früher Lehrkräfte, Schulleitung und Eltern präventive Maßnahmen für eine erfolgreiche Schullaufbahn setzen, desto größer wird der Erfolg sein. Und der Einsatz lohnt sich, denn ein früher Schulabgang (engl. „early school leaving“) ist sowohl für die Betroffenen als auch für die Gesellschaft mit hohen Folgerisiken verbunden: eingeschränkte soziale Kontakte, verringerte Kontrolle über das eigene Leben und die Lebensumstände, Stigmatisierungen durch Dritte, geschwälertes Selbstwertgefühl, Beschäftigungslosigkeit, geringeres Einkommen, höhere Krankheitsanfälligkeit und vor allem psychische Folgen, die mit Arbeitslosigkeit und Armut einhergehen. Obwohl man diese Kosten insgesamt schwer quantifizieren kann, berichtet die European Commission (2010) über gesellschaftliche Folgekosten je Early School Leaver von bis zu 1,8 Millionen Euro. Dies stimmt mit Ergebnissen internationaler Studien überein, die zeigen, dass jeder Euro, der in die Prävention investiert wird, um ein Vielfaches zurückfließt (Hillenbrand 2009; Gitschthaler und Nairz-Wirth 2018). Vor allem in den letzten Jahren wurde der Fokus in der internationalen Evaluationsforschung auf die Kostenrelation gelegt (Münich und Psacharopoulos 2018). Argumentiert wird, dass die soziale Rendite von Bildungsinvestitionen bis dato deutlich unterschätzt wurde, vor allem für Länder mit niedrigem Einkommen (Pradhan et al. 2017).

In einem Teil der Fälle von Schulverweigerung, Schulschwänzen und Schulabbruch sind ärztliche, psychologische, sozialpädagogische und auch rechtliche Interventionen erforderlich, doch die Forschung zeigt deutlich, dass in allen Fällen Schule und Lehrpersonal entscheidenden Einfluss ausüben können. Die hier angebotenen

Handlungsempfehlungen bauen auf diesen Forschungserkenntnissen auf und sollen eine Unterstützung für Sie als Lehrperson bzw. Schulleiter:in sein. Einige Empfehlungen richten sich auch explizit an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, ohne deren Einbindung effektive Dropout-Prävention nur schwer gelingen kann.

Wir empfehlen bei der Umsetzung der Maßnahmen, Schritt für Schritt vorzugehen. Beginnen Sie mit der Umsetzung jener Empfehlungen, die Sie derzeit für Ihre Schüler:innen, Ihre Klasse bzw. Ihre Schule als am dringlichsten erachten. Seien Sie sich dabei immer bewusst: jeder von Ihnen umgesetzte Schritt wird mit hoher Wahrscheinlichkeit die Schulabbruchszahlen an Ihrer Schule verringern und es wird sich auch die Schulkultur positiv verändern, d.h. hier besteht eine positive Wechselwirkung. Zu Ihrer zusätzlichen Unterstützung sind Seminare im Rahmen der Lehrer:innen- und Schulleiter:innenfortbildung geplant.

Um die Zahl der frühen Schulabgänger:innen deutlich zu verringern und ihren schulischen Erfolg zu fördern, besteht nach wie vor auf der Systemebene ein großer Handlungsbedarf. Schüler:innen und ihre Familien benötigen koordinierte Unterstützung, die über den bildungspolitischen Bereich hinausgeht. Die jüngsten Empfehlungen des Rates der Europäischen Kommission 2022/C 469/01 diesbezüglich lauten: Auf systemischer Ebene ist eine koordinierte Hilfestellung für Familien und deren Kinder notwendig. Dazu sind kohärente und gut koordinierte Maßnahmen in weiteren politischen Bereichen notwendig. Damit hängt auch zusammen, dass nationale, regionale, lokale und schulische Stakeholder sich vernetzen, um auf der Ebene der Schule ganzheitliche Konzepte zu fördern und umzusetzen. Alle Beteiligten (Schüler:innen, Schulleitung, Lehr- und sonstiges Personal, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, lokale Gemeinschaften und die breitere Öffentlichkeit) sollten dabei eingebunden werden (Rat der Europäischen Union 2022, Artikel 26).

Ebenso richtet sich der hier vorgestellte Maßnahmenkatalog, der sich auf die Umsetzung auf schulischer Ebene bezieht, an all jene Entscheidungsträger:innen, die eine direkte oder indirekte Gestaltungsmacht der strukturellen Rahmenbedingungen in unserem Bildungswesen haben.

Wien, im Februar 2024

Erna Nairz und Klaus Feldmann

2. Einleitung

Der Anteil der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger:innen lag im Jahr 2021 im EU-Durchschnitt bei 9,7 % (Rat der Europäischen Union 2022). Im Jahr 2022 verfügte ein Fünftel der 15-Jährigen in Europa nicht über ausreichende Lese-, Mathematik- oder Naturwissenschaftskompetenzen (Rat der Europäischen Union 2022). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der internationalen Studie zur Messung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen (ICILS) aus dem Jahr 2018, dass ein Fünftel der jungen Menschen in der EU nicht über grundlegende digitale Kompetenzen verfügt (Karpinski et al. 2021). Leistungsunterschiede korrelieren mit dem sozioökonomischen Status der Eltern, was zu einer Verstärkung der sozialen Ungleichheit bezüglich der Berufs- und Teilhabechancen führt.

In den letzten Jahren haben die EU-Mitgliedstaaten eine große Zahl von Migrant:innen und Migranten aus Drittländern (einschließlich Flüchtlingen im Schulalter) in ihre Schul- und Berufsbildungssysteme aufgenommen, darunter auch solche mit einem anfänglich sehr geringen Niveau an Grundkompetenzen. Dadurch ergaben sich Belastungen der Schulen und des Schulpersonals und Probleme in der Gestaltung des Bildungsbudgets. Seit dem Jahr 2022 fliehen viele Menschen mit Kindern im schulpflichtigen Alter aus der Ukraine nach Österreich und in andere europäische Länder. Für sie muss professionelle Lernunterstützung zur Verfügung gestellt werden, die vor allem den Erwerb der Unterrichtssprache betrifft. Gleichzeitig sind zu wenige Lehrpersonen auf dem Gebiet der traumasensitiven Pädagogik ausgebildet, die auf die Bedürfnisse der Schüler:innen adäquat reagieren könnten.

Generell setzt die erfolgreiche Integration von Flüchtlingskindern an Schulen ein inklusives Bildungssystem voraus, in welchem die Lernbedürfnisse, aber auch die sozialen und die emotionalen Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden. Professionelle Integrationsmaßnahmen umfassen mittlerweile auch den Einsatz digitaler Tools im Unterricht. Digitale Medien ermöglichen zudem, dass Kinder und Jugendliche mit ihrem Herkunftsort und den dortigen Geschehnissen verbunden bleiben können, auch wenn sie in einem neuen Land und unter stark veränderten Bedingungen leben und lernen. Ihre Potentiale, Talente, kulturellen und sprachlichen Fertigkeiten entfalten und entwickeln sich am besten in einer auf Vertrauen basierenden Schulkultur.

Die PISA-Studien von 2015 und 2018 machten auch nochmals deutlich, dass das Zugehörigkeitsgefühl vieler Schüler:innen in der Schule zu gering ist und Mobbing und Cybermobbing weitverbreitet sind (OECD 2016, 2019). Forschungsergebnisse zeigen, wie wichtig das emotionale, soziale und körperliche Wohlergehen in der Schule ist, um die Chancen von Kindern und Jugendlichen auf Erfolg in der Bildung und im Leben zu verbessern. Sie bestätigen, dass Probleme im Bereich der psychischen Gesundheit sowie Gewalt und Mobbing, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und andere Formen der Intoleranz und Diskriminierung negative Wirkungen auf das emotionale Wohlergehen und die Bildungsergebnisse von Kindern und Jugendlichen haben. Forschungsergebnisse zeigen auch, dass benachteiligte Gruppen stärker gefährdet sind, gemobbt zu werden, und dass Schüler:innen

aus Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Umgebungen ein schwächeres Zugehörigkeitsgefühl haben als besser gestellte Gleichaltrige (Wachs und Schubarth 2022).

Durch die COVID-19-Pandemie ist es noch wichtiger geworden, diese Herausforderungen zu bewältigen. Mehrere Studien deuten darauf hin, dass die Krise die Wahrscheinlichkeit erhöht haben könnte, dass Lernende mit der Tendenz, sich von der Schule abzuwenden, die Schule tatsächlich abbrechen und dass die Pandemie sich negativ auf die psychische Gesundheit und das Wohlergehen der Lernenden im Allgemeinen ausgewirkt hat (Koehler et al. 2022).

Auf Systemebene sind für die Bereitstellung einer koordinierten Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien die Kohärenz der politischen Maßnahmen, die Koordinierung mit anderen relevanten Politikbereichen (wie Jugend, Gesundheit, Kultur, Sozialdienste, Beschäftigung, Wohnungswesen, Justiz, Migration und Integration) und eine wirksame Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur:innen und Akteuren auf allen Ebenen (national, regional, lokal, Schule) erforderlich. Parallel dazu sollten, entsprechend den nationalen Gegebenheiten, auf schulischer Ebene ganzheitliche Schulkonzepte gefördert werden, die alle Tätigkeitsbereiche (Lehren und Lernen, Planung und Governance usw.) einbeziehen und alle wichtigen Beteiligten (Lernende, Schulleiter:innen, Lehrkräfte und sonstiges Personal, Eltern und Familien sowie lokale Gemeinschaften und die breitere Öffentlichkeit) einbinden.

“Schulen benötigen ganzheitliche Konzepte, in denen Themen wie die Erhaltung und Förderung der Gesundheit, die Vermittlung von umfassenden Handlungskompetenzen (bspw. auf der Grundlage der 21st Century Skills), die Persönlichkeitsbildung durch Berufsbildung, die Einbeziehung von Nachhaltigkeit, ökologische und ökonomische Überlegungen, Menschlichkeit und Menschsein, Integration und Inklusion, Lernortgestaltung und -erweiterung, Kooperationen und vieles mehr eine wichtige Rolle spielen.” (Steppuhn und Pinto 2019)

Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen unterstützen Schulen bei der Entwicklung „ganzheitlicher Schulkonzepte“, wobei sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft (Schulleiter:innen, Lehrkräfte, Auszubildende und sonstiges Bildungspersonal, Lernende, Eltern und Familien sowie die lokale Gemeinschaft) und ein breites Spektrum weiterer Akteur:innen und Akteure aktiv und gemeinsam für den Bildungserfolg aller Lernenden einsetzen. Hierbei werden national und international erfolgreiche Modelle und Verfahrensweisen (z.B. Peer-Learning und Peer-Mentoring) einbezogen und erprobt.

Der Schulabbruch und die damit zusammenhängende Bildungsarmut eines jungen Menschen haben eine lange Vorgeschichte. Präventionsmaßnahmen in der vorschulischen Zeit – ein berühmtes Projekt war und ist das *Perry Preschool Program* (Shouse 2000; Schweinhart 2019) – sind folglich von entscheidender Bedeutung, doch in der derzeitigen Situation liegt der Schwerpunkt der Aktivitäten im Sekundarbereich. Übrigens ist auch im Sekundarbereich nicht nur Intervention, sondern auch Prävention zu betreiben, da der Bildungsabbruch nicht nur den betroffenen jungen Menschen, sondern auch Beziehungen und Erfolgchancen seiner späteren Bezugspersonen und vor allem seiner Kinder beeinflussen wird.

Man kann drei Bereiche der *Prä- und Intervention* unterscheiden, nämlich innerschulische, außerschulische und systemische.

Die besten Erfolge liefern Programme, die auf allen drei Ebenen ansetzen. Das wäre beispielsweise ein Programm, das neue Unterrichtsformen (innerschulisch), außerschulische Angebote und Kooperationen (Praktika, Freizeitgestaltung) sowie systemische Veränderungen (neue Curricula, Zusammenarbeit zwischen Schulen etc.) miteinander vernetzt. Moderne evidenzbasierte Präventionsprogramme fokussieren auf die Institution Schule und lassen andere Faktoren (wie Individuum, Familie und soziales Umfeld) in den Hintergrund treten.

In den Untersuchungen erfolgreicher Präventionsprogramme zeigte sich, dass die Professionalisierung des Lehrpersonals eine Schlüsselrolle spielt, d.h. die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung und die Einrichtung von professionellen Lerngemeinschaften sollten hohe Priorität gewinnen. Unter Professionalisierung im Lehrer:innenberuf wird oft nur fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz verstanden, doch gerade die Untersuchungen über Schulverweigerung und Schulabbruch zeigen, dass die Gestaltung der Beziehungen zu Schüler:innen und Schülern entscheidend für den Bildungsprozess sind. Nairz-Wirth (2010) konnte in einer Interviewstudie nachweisen, dass die Qualität von persönlichen Beziehungen zu Lehrpersonen und Gleichaltrigen in der Schule einen maßgeblichen Einfluss auf die Entscheidung für oder gegen den frühzeitigen Schulabbruch hat. Ein weiterer wichtiger Faktor ist die *Motivation* der Schüler:innen, die durch das Engagement der Lehrer:innen, durch anregende *Lernumgebungen*, durch positives Klassen- und *Schulklima*, durch einen Unterricht, der sich an der Lebenswelt der Schüler:innen orientiert, positiv gesteigert werden kann. Daraus ist zu erkennen, dass eine verengte Kontroll- und Strafdiskussion der Probleme Schulschwänzen, Verhaltensauffälligkeit und Leistungsverweigerung kaum die erhofften Erfolge bringen wird. Folglich beziehen sich die vorliegenden Handlungsempfehlungen auf die gesamte Breite des innerschulischen Aktionsraums. Gleichzeitig wurden die Maßnahmen jedoch so ausgewählt bzw. geformt, dass sie eine deutliche Reduktion von Schulverweigerung und frühem Schulabbruch ermöglichen. Durch intensive Recherchen in internationalen erziehungswissenschaftlichen Wissensfeldern wurden präventive und intervenierende Maßnahmen gegen Schulabbruch eruiert und bezüglich ihrer Brauchbarkeit in Wiener Schulen kritisch bewertet. Über 100 qualitativ hochwertige Einzelstudien aus dem Ausland wurden für den spezifischen Zweck der Erstellung von Handlungsempfehlungen ausgewählt und analysiert. Der nun vorliegende Maßnahmenkatalog enthält 69 Handlungsempfehlungen mit detaillierten Handlungsschritten. Sie sind für alle Schultypen anwendbar. Zusätzlich wurden Empfehlungen für Eltern und Erziehungsberechtigte formuliert. Die Empfehlungen richten sich an die drei relevanten Zielgruppen:

- Schulleitung,
- Lehrpersonen und
- Eltern.

Die Studie wurde inhaltlich bewusst so ausgerichtet, dass sich die darin empfohlenen Maßnahmen in erster Linie an die Zielgruppe der Lehrpersonen, Schulleiter:innen und Eltern richten. Dabei ist den Studienautor:innen und

-autoren bewusst, dass strukturelle Veränderungen des Schulsystems für eine erfolgreiche Umsetzung einiger Handlungsempfehlungen notwendig wären. Daher richtet sich das Gesamtwerk der hier vorgeschlagenen Maßnahmen auch an die zuständigen österreichischen Schulbehörden. Manche Leser:innen werden sich fragen, weshalb keine Wiener Maßnahmen in den Katalog der Handlungsempfehlungen aufgenommen wurden. Dies wurde inhaltlich bewusst so festgelegt, um mit dieser Studie den Blick über den „Tellerrand“, d.h. in das internationale Ausland, zu richten. Selbstverständlich gibt es an zahlreichen Wiener Schulen bereits eine Reihe erfolgreicher Maßnahmen gegen Schulabsentismus und frühzeitigen Schulabbruch. Ebenso gibt es in Wien auch viele engagierte Schulleiter:innen, Lehrer:innen und Eltern, die durch Ihren Einsatz dazu beitragen, dass viele Wiener Kinder und Jugendliche eine erfolgreiche Schullaufbahn absolvieren. Gerade auch für diese interessierten Personen sollen die nun vorliegenden Handlungsempfehlungen eine Unterstützung bieten, um zusätzliche Maßnahmen gegen frühzeitigen Schulabbruch kennenzulernen und im schulischen Alltag umzusetzen.

Die Maßnahmen können sowohl einzeln als auch in Kombinationen erprobt werden. Ausgehend von dem konkreten Praxisfeld können dann verschiedene Wege zu einer Verbesserung der Situation gewählt werden. Auf diese Weise kann, im Gegensatz zu feststehenden Programmen, eine größere Flexibilität, Individualisierung und Autonomie im Handeln erreicht werden.

3. Erste Selbsteinschätzung durch die Schulleitung

In diesem Abschnitt besteht nun für Sie als Schulleiter:in die Möglichkeit, den derzeitigen Stand umgesetzter Präventionsmaßnahmen an Ihrer Schule mittels einer Checkliste grob einzuordnen. Welche Maßnahmen wenden Sie in Ihrer Schule bereits an, welche Maßnahmen haben Sie bereits angedacht, aber noch nicht bzw. nur teilweise umgesetzt, welche Maßnahmen sind für Sie gänzlich neu? Überlegen Sie sich nach dem Durcharbeiten der Checkliste, am besten gemeinsam mit Ihrem Schulentwicklungsteam, notwendige nächste Schritte.

Beachten Sie bitte, dass die nun folgende Checkliste der Kapitelstruktur der detaillierter ausgeführten Handlungsempfehlungen entspricht:

Die folgenden Maßnahmen werden in meiner Schule umgesetzt:

ja teil-
weise nein

Die folgenden Maßnahmen werden in meiner Schule umgesetzt:				ja	teil- weise	nein
Problem erkennen, Frühindikatoren						
4.1.	Wir haben/erheben Daten, um schulabbruchgefährdete Schüler:innen frühzeitig erkennen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.2.	Alle unsere Lehrpersonen zeichnen Fehlzeiten einheitlich und lückenlos auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.3.	Wir analysieren Fehlzeiten, um daraus weitere Erkenntnisse zu gewinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.4.	Wir diagnostizieren das Verhalten der betroffenen Schüler:innen, um Absenzen zu ergründen und darauf angemessen reagieren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Regeln, Maßnahmen und Verantwortungen						
4.5.	Wir haben einheitliche Vorgehensweisen im Falle von Absenzen erarbeitet, die von allen angewendet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.6.	Wir schließen schriftliche Verhaltensvereinbarungen mit allen Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.7.	Wir schaffen Anreize für die Anwesenheit in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.8.	Wir etablieren eine Person, die für Dropout in der Schule zuständig ist und präventive Maßnahmen zur Dropout-Vermeidung initiiert und im Kollegium koordiniert und für die Schüler:innen eine fürsorglich agierende Ansprechperson ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.9.	Unsere Lehrpersonen bemühen sich, häufig fehlende Schüler:innen erfolgreich zu reintegrieren, und unterlassen negative Reaktionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Unterrichtsplanung und Leistungsstandards						
4.10.	Unsere Unterrichtsplanung ist den Lebens- und Erfahrungswelten der Schüler:innen angepasst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.11.	Wir integrieren berufsorientierte Module in den Fachunterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.12.	Wir haben durch ein klar kommuniziertes schulisches Leitbild einen Plan zur Leistungssteigerung eingeführt, den wir kontinuierlich umsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.13.	Unsere Leistungs- und Bildungsstandards sind für die Schüler:innen verständlich und motivierend aufbereitet und formuliert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Schulumgebung und Schulklima						
4.14.	Wir haben eine sichere Schulumgebung gestaltet und sorgen gemeinsam mit den Schülern und Schüler:innen für ein positives Schulklima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.15.	Wir gestalten die Schule und die Schulklassen als Lebensraum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Fördermaßnahmen auf Schulebene						
4.16.	Wir bieten schulabbruchgefährdeten Schülern und Schüler:innen Programme zur Lernförderung an und sorgen für deren Umsetzung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.17.	Um die Betroffenen stärker an die Schule zu binden, bieten wir ihnen Zusatzprogramme an und sorgen für deren Umsetzung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.18.	Wir bieten Mentoring-Programme an und sorgen für ihre Umsetzung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
4.19.	Wir bieten Tutoring-Programme an und sorgen für ihre Umsetzung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Fortsetzung ...	ja	teilweise	nein
4.20. Wir bieten Schülern und Schüler:innen regelmäßig qualitativ hochwertige Beratung betreffend Schulkarriere, Schulwechsel, curriculare Wahlmöglichkeiten und Berufschancen an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterricht und Lerngestaltung			
4.21. Unsere Lehrpersonen verwenden vielseitige und anregende Unterrichtsmethoden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.22. Wir setzen Maßnahmen zur Individualisierung und Personalisierung des Lernens um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.23. Wir gestalten eine anregende Lernumgebung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.24. Wir wenden geeignete Instrumente an, um die Kompetenzen der Schüler:innen zu entdecken, zu analysieren und zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.25. Wir fördern Selbstständigkeit und Autonomie der Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.26. Unsere Lehrpersonen wenden geeignete Methoden für den Umgang mit langsamer bzw. unregelmäßig Lernenden an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.27. Unsere Lehrpersonen vermitteln den Lernenden und deren Eltern geeignete Lerntechniken und informieren über die optimale Gestaltung der Lernumgebungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.28. Unsere Lehrpersonen vermitteln den Lernenden eine positive Einstellung und eine hohe Erwartungshaltung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.29. Wir gestalten Unterricht und Schule als Erlebnisraum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.30. Wir lehren Hilfsbereitschaft und Unterstützungsverhalten und institutionalisieren diese Tugenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.31. Wir stellen eine nachhaltige Lernmotivation der Schüler:innen her und institutionalisieren gemeinsames Lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.32. Wir fördern Lehr- und Lernverhalten, das zum Abbau von Ängsten beiträgt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.33. Wir berücksichtigen die vielfältigen Aspekte der Schulverweigerung. Wir sorgen auch für die Sensibilisierung aller Mitglieder der Schule bezüglich der Probleme von LGBTQIA+ ⁱⁱ Schüler:innen und Schülern und Anzeichen von diesbezüglichen Phobien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.34. Wir unterstützen sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche, auch aus verschiedenen Kulturen, sodass sie den positiven Wert von Schule und Unterricht erkennen und schätzen lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klassenklima, Klassenmanagement, Beziehungen und soziales Verhalten			
4.35. Unsere Lehrpersonen etablieren ein gutes Klassenmanagement und sorgen für ein positives Klassenklima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.36. Unsere Lehrpersonen arbeiten daran, zu den Schüler:innen und Schülern eine positive Beziehung aufzubauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.37. Unsere Lehrpersonen trainieren das Sozialverhalten der Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ⁱⁱ LGBTQIA+: Lesbian, Gay, Bisexual, Transsexual/Transgender, Queer, Intersexual and Asexual. Das + weist darauf hin, dass dies keine abschließende Aufzählung ist, sondern es noch mehr sexuelle Identitäten bzw. Geschlechtsidentitäten gibt.

Fortsetzung ...	ja	teilweise	nein
4.38. Unsere Lehrpersonen arbeiten daran, Vorurteile und negative Erwartungen abzubauen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.39. Unsere Lehrpersonen treten Schülern und Schüler:innen gegenüber offen, freundlich und wertschätzend auf und sorgen für positive Kommunikation, Gemeinschaftsorientierung und Integration aller Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.40. Unsere Lehrpersonen fördern die Selbstsicherheit und Resilienz der Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrpersonen			
4.41. Wir verhindern bzw. reduzieren die Schuldistanzierung von Lehrpersonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.42. Wir steigern die Kompetenz der Lehrpersonen durch Information, Austausch und Fortbildung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.43. Wir fördern Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Lehrpersonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.44. Wir haben verschiedene Onboarding-Maßnahmen entwickelt, die den Lehrpersonen den Einstieg in den Schulalltag erleichtern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.45. Wir ermöglichen Lehrpersonen einen möglichst sanften und stressfreien Berufseinstieg, indem wir als Schule unterstützende Maßnahmen (bspw. Vernetzungsmöglichkeiten, fach einschlägige Mentor:innen und Mentoren) anbieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisation			
4.46. Wir verstärken das Lernen in kleinen Gruppen und bemühen uns um eine für die Arbeit mit schulabbruchgefährdeten Lernenden vorteilhafte Gruppengröße.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.47. Wir schaffen und nutzen eine – für rasche Unterstützung von Schulabbruchgefährdeten – geeignete Infrastruktur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.48. Wir stellen in der Schule räumliche und zeitliche Ressourcen zur Förderung schulabbruchgefährdeter Schüler:innen bereit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.49. Wir gliedern eine große Schule in autonome, kleine, gut organisierbare Einheiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vernetzung			
4.50. Wir sorgen für eine gute Vernetzung der Schule mit dem Bezirk bzw. der Gemeinde und anderen Schulen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.51. Wir unterstützen Schüler:innen bei Schulübergängen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern			
4.52. Wir kommunizieren frühzeitig mit den Eltern schulabbruchgefährdeter Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.53. Wir arbeiten gemeinsam mit den Eltern an der Verbesserung der Schul- und Lernbedingungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minderung von Dropout bei Flüchtlingskindern und Jugendlichen			
4.54. Wir fördern vorhandene Stärken und Ressourcen bei unseren Lernenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.55. Wir bieten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu migrationsspezifischen Themen für das gesamte professionelle Team der Schule an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.56. Wir integrieren Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Lehrkörper.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fortsetzung ...	ja	teilweise	nein
4.57. Wir haben in unserer Schule einen „Refugee Welcome Plan“ umgesetzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minderung von Dropout in Pandemiezeiten			
4.58. Unsere Lehrpersonen wissen über flexible Leistungsbeurteilungen Bescheid und setzen diese auch um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.59. Wir stellen sicher, dass mehrere Leistungsbeurteilungen über das Semester hinweg durchgeführt werden, die es den Lernenden erleichtern, positive Beurteilungen zu sammeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.60. Unsere Lehrkräfte schaffen Anreize, um die Unterrichtsbeteiligung der Schüler:innen zu erhöhen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.61. Unsere Lehrpersonen sorgen im Unterricht für eine sichere Lernumgebung, in der alle vorgeschriebenen Schutzmaßnahmen eingehalten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.62. Unsere Lehrpersonen sorgen dafür, dass die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen ihnen und den Lernenden sich positiv entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.63. Wir kontrollieren die Fehlzeiten unserer Schüler:innen, um frühzeitige Maßnahmen ergreifen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.64. Wir bieten einen freiwilligen Förderunterricht, den die Schüler:innen bei Bedarf nutzen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.65. Wir erweitern unsere bekannten Unterrichtsdesigns und integrieren neue Tools, um die Motivation und den Lernerfolg der Schüler:innen zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.66. Wir achten darauf, dass der Zugang zu Lernmitteln für alle Schüler:innen gewährleistet wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.67. Wir bemühen uns um eine Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern, Gemeinden, Behörden, Familien und Schulen und stehen mit den unterschiedlichen Gruppen und Organisationen regelmäßig in Kontakt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.68. Wir versuchen, den Zugang zu Unterstützungsmöglichkeiten (psychische Probleme, Lernschwierigkeiten) für Schüler:innen sicherzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.69. Wir bemühen uns um eine unterstützende Schulkultur, in der sich die Schüler:innen wohlfühlen und ihre individuellen Stärken und Schwächen berücksichtigt und akzeptiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kapitel 5 ist ein gesonderter Abschnitt und beschäftigt sich mit Handlungsempfehlungen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. Indem diese selbst aktiv werden, können sie einen wichtigen Beitrag zur Bekämpfung von Schulvermeidung und frühem Schulabgang leisten.

4. Handlungsempfehlungen für Schulleitung und Lehrkörper

Problem erkennen, Frühindikatoren

4.1. Frühindikatoren (SL+L)

Worum geht es?

Prävention und Intervention sind umso erfolgreicher, je früher und gezielter sie ansetzen, d.h. die Kenntnis und Beachtung von Frühindikatoren ist von besonderer Relevanz.

Ziele, Prinzipien

Möglichst viele Schüler:innen, die schulabbruchgefährdet sind, frühzeitig zu identifizieren, um geeignete Maßnahmen gezielt anwenden zu können.

Forschungsergebnisse

Interventionen sind, wie Studien nachweisen, umso effektiver und effizienter, je früher im Bildungssystem sie ansetzen (Hillenbrand 2009; Gitschthaler und Nairz-Wirth 2018). Zudem kann die frühzeitige Erkennung von potentiell abbruchgefährdeten Schüler:innen und Schülern verbessert werden, indem möglichst vielfältige und umfassende Datenquellen für die Analyse zur Verfügung stehen (Sansone 2019; Wroblewski et al. 2019). Jeder Euro in der Prävention spart mindestens acht bis vierzehn Euro in der Intervention (Hillenbrand 2009).

Handlungsempfehlungen:

Um Abbruchgefährdung frühzeitig erkennen zu können, ist es unerlässlich,

- / auf das zentrale Kriterium für Schulverweigerung und Schulabbruch, nämlich die Häufigkeit der Abwesenheit vom Unterricht zu achten und
- / sich dafür einzusetzen, dass die Daten für die Früherkennung vom gesamten Lehrkörper lückenlos erfasst werden, wobei folgende Aspekte festzuhalten sind:
 - Wiederholen von Schulstufen
 - unzureichende Schulleistungen
 - schlechtes Betragen
 - Suspendierungen
- / mit den Schulen zu kommunizieren, die Schüler:innen an Ihre Schule abgeben bzw. von Ihrer Schule aufnehmen, und eine Vernetzung der Daten vorzuschlagen;
- / die von den Schüler:innen und Schülern zuvor besuchte Schule um die Stammbblätter der Schüler:innen zu bitten, bzw. die Stammbblätter Ihrer Schüler:innen der weiterführenden Schule zu überlassen.

Erheben Sie die Indikatoren möglichst ohne großen Aufwand, z.B. mit Hilfe von Fragebögen (Bsp. für Fragebogen im Anhang). Und vergessen Sie nie, dass Abwesenheit der entscheidendste Frühindikator für späteren Schulabbruch ist!

Literatur: (Hillenbrand 2009)

4.2. Einheitliche und lückenlose Aufzeichnung der Fehlzeiten (L)

Worum geht es?

Alle Lehrkräfte sollten möglichst genau wissen, *welche* der von ihnen unterrichteten Schüler:innen *wie viele* und *welche* Schulstunden versäumt haben und *warum*, da Abwesenheit ein Frühindikator für späteres Early School Leaving sein kann.

Ziele, Prinzipien

Effektive Intervention bei Schulabsentismus und Schulabbruch setzt die Erfassung der Versäumnisse voraus, nach dem Grundsatz: Alle Schüler:innen erhalten volle Unterstützung für einen erfolgreichen Schulabschluss.

Forschungsergebnisse

- / Das Fernbleiben vom Unterricht gilt als einer der Hauptindikatoren für späteres Early School Leaving (Hammond et al. 2007).
- / Von Lehrkräften, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten durch Schweigen und Wegschauen ignoriertes Absentismus wirkt verstärkend auf Schüler:innen (Ricking 2003).
- / Zukünftige Early School Leavers zeigen insbesondere nach der *sechsten Schulstufe* eine deutlich verringerte schulische Anwesenheit. Dieser Trend setzt sich in den folgenden Schuljahren mit steigender Tendenz fort (Roderick 1993).
- / Ab einer Fehlzeit von mehr als zehn Prozent in der *sechsten Schulstufe* steigt die Wahrscheinlichkeit für einen späteren Schulabbruch signifikant (Balfanz et al. 2007).
- / Nur ein Viertel derjenigen Schüler:innen, die in mehr als zwanzig Prozent der Unterrichtsstunden fehlen, schließt die Schule positiv ab (Virtanen et al. 2021).
- / Jeder Schultag, der im ersten Schulsemester versäumt wird, erhöht die Wahrscheinlichkeit des Schulabbruchs (Alexander et al. 1997).
- / Neuere internationale Studien (vgl. z.B. Baxter und Meyers 2019) zeigen, dass die Umstellung von einer manuellen Aufzeichnung auf eine elektronische Sammlung den Zugang zu und die Analyse von Anwesenheitsdaten der Schüler:innen erleichtert und verbessert.

Rechtsgrundlagen

Anwesenheit in und Fernbleiben von der Schule sind im Schulpflichtgesetz, in der Verordnung zu Schulordnung und Schulunterrichtsgesetz geregelt. Dafür relevante Paragraphen bzw. Abschnitte werden nachfolgend zitiert.

Schulpflichtgesetz (SchPflG)

§ 9. Schulbesuch und Fernbleiben vom Unterricht

- (1) *Die in eine im § 5 genannte Schule aufgenommenen Schüler haben den Unterricht während der vorgeschriebenen Schulzeit regelmäßig und pünktlich zu besuchen, auch am Unterricht in den unverbindlichen Lehrgegenständen, für die sie zu Beginn des Schuljahres angemeldet wurden, regelmäßig teilzunehmen und sich an den verpflichtend vorgeschriebenen sonstigen Schulveranstaltungen zu beteiligen.*
- (2) *Ein Fernbleiben von der Schule ist während der Schulzeit nur im Falle gerechtfertigter Verhinderung des Schülers zulässig.*
- (3) *Als Rechtfertigungsgründe für die Verhinderung gelten insbesondere:*
 1. *Erkrankung des Schülers,*
 2. *mit der Gefahr der Übertragung verbundene Erkrankungen von Hausangehörigen des Schülers,*
 3. *Erkrankung der Erziehungsberechtigten oder anderer Angehöriger, wenn sie der Hilfe des Schülers bedürfen,*
 4. *außergewöhnliche Ereignisse im Leben des Schülers, in der Familie oder im Hauswesen des Schülers,*
 5. *Ungangbarkeit des Schulweges oder schlechte Witterung, wenn die Gesundheit des Schülers dadurch gefährdet ist.*

(5) Die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes haben den Klassenlehrer (Klassenvorstand) oder den Schulleiter von jeder Verhinderung des Schülers ohne Aufschub mündlich oder schriftlich unter Angabe des Grundes zu benachrichtigen. Auf Verlangen des Schulleiters hat die Benachrichtigung jedenfalls schriftlich und bei einer länger als eine Woche dauernden Erkrankung oder Erholungsbedürftigkeit allenfalls unter Vorlage eines ärztlichen Zeugnisses zu erfolgen.

Verordnung Schulordnung

§ 2.

(2) Der Schüler hat regelmäßig teilzunehmen:

1. am Unterricht der für ihn vorgeschriebenen Pflichtgegenstände (einschließlich der Pflichtseminare) und verbindlichen Übungen,
2. am Unterricht der von ihm gewählten alternativen Pflichtgegenstände,
3. am Förderunterricht, der für ihn verpflichtend oder für den er angemeldet ist,
4. am Unterricht in den Freigegegenständen und unverbindliche Übungen, für die er angemeldet ist,
- 4.a an ganztägigen Schulformen am Betreuungsteil, zu dem er angemeldet ist,
5. an den für ihn vorgesehenen Schulveranstaltungen,
6. an den schulbezogenen Veranstaltungen, für die er angemeldet ist, sowie
7. an der individuellen Berufs(bildungs)orientierung, zu deren Teilnahme er dem Unterricht fern bleiben darf.

§ 3.

(1) Bei verspätetem Eintreffen zum Unterricht, zu einer Schulveranstaltung und einer schulbezogenen Veranstaltung hat der Schüler dem Lehrer den Grund seiner Verspätung anzugeben.

(2) Auf das Fernbleiben von der Schule finden Anwendung:

1. für der allgemeinen Schulpflicht unterliegende Schüler § 9 des Schulpflichtgesetzes 1985, BGBl. Nr. 76,
2. für der Berufsschulpflicht unterliegende Schüler § 22 Abs. 3 in Verbindung mit § 9 sowie § 23 des Schulpflichtgesetzes 1985,
3. im übrigen § 45 des Schulunterrichtsgesetzes

(3) Das verspätete Eintreffen des Schülers zum Unterricht, zu Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen, das vorzeitige Verlassen sowie das Fernbleiben von der Schule sind im Klassenbuch zu vermerken. Beim Fernbleiben von der Schule ist auch der Rechtfertigungsgrund anzuführen.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG)

§ 45. Fernbleiben von der Schule

(1) Das Fernbleiben vom Unterricht ist nur zulässig

- a) bei gerechtfertigter Verhinderung (Abs. 2 und 3),
- b) bei Erlaubnis zum Fernbleiben (Abs. 4),
- c) bei Befreiung von der Teilnahme an einzelnen Unterrichtsgegenständen (§ 11 Abs. 6).

(2) Eine gerechtfertigte Verhinderung ist insbesondere: Krankheit des Schülers; mit der Gefahr der Übertragung verbundene Krankheit von Hausangehörigen des Schülers; Krankheit der Eltern oder anderer Angehöriger, wenn sie vorübergehend der Hilfe des Schülers unbedingt bedürfen; außergewöhnliche Ereignisse im Leben des Schülers oder in der Familie des Schülers; Ungangbarkeit des Schulweges oder schlechte Witterung, wenn die Gesundheit des Schülers dadurch gefährdet ist; Dauer der Beschäftigungsverbote im Sinne der Bestimmungen über den Mutterschutz.

(3) Der Schüler hat den Klassenvorstand oder den Schulleiter von jeder Verhinderung ohne Aufschub mündlich oder schriftlich unter Angabe des Grundes zu benachrichtigen. Auf Verlangen des Klassenvorstandes oder des Schulleiters hat die Benachrichtigung jedenfalls schriftlich zu erfolgen. Bei einer länger als eine Woche dauernden Erkrankung oder Erholungsbedürftigkeit oder bei häufigerem krankheitsbedingtem kürzerem Fernbleiben kann der Klassenvorstand oder der Schulleiter die Vorlage eines ärztlichen Zeugnisses verlangen, sofern Zweifel darüber bestehen, ob eine Krankheit oder Erholungsbedürftigkeit gegeben war.

Handlungsempfehlungen:

- / Erfassen Sie sowohl die Häufigkeit der Absenzen als auch deren Struktur möglichst genau hinsichtlich der Variablen Schulstunden, Fach, Lehrkraft und Wochentag.
- / Zeichnen Sie auch unpünktliches Erscheinen zum Unterricht (zu jeder Unterrichtsstunde) lückenlos auf – möglichst gemeinsam mit den Schülern bzw. Schüler:innen, wobei diese immer eine Begründung angeben sollten.
- / Nehmen Sie sowohl unentschuldigte als auch entschuldigte Fehltage genau zur Kenntnis und zeichnen Sie gehäufte Verspätungen oder entschuldigtes Fehlen mit Attesten wechselnder Ärzte auf.
- / Prüfen Sie fragwürdige Unterschriften genau (holen Sie z.B. am Beginn des Schuljahres bzw. am Elternabend von Erziehungsberechtigten Unterschriftproben ein). Kontaktieren Sie im Zweifel die Erziehungsberechtigten.
- / Verwenden Sie einheitliche Codes für Begründungen von Absenzen, sodass diese später auswertbar und vergleichbar sind.
- / Besprechen Sie gehäufte Fehlstunden/Verspätungen mit den Schülern und Schüler:innen und verschaffen Sie diesen einen Überblick, da sie ihre Fehlzeiten oft nicht wissen. Z.B. könnten Sie einen Ausdruck bzw. einen Eintrag in ein persönliches Schulheft, das nur von den jeweiligen Schüler:innen und Schülern, den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den Lehrpersonen eingesehen werden darf, anfertigen.

Literatur: (Roderick 1993; Alexander et al. 1997; Balfanz et al. 2007; Hammond et al. 2007; Balfanz et al. 2010; Widermann 2016; Balkis et al. 2016; Yang et al. 2016; Michel 2005; Baxter und Meyers 2019)

Details zur Umsetzung

- / Die Einführung elektronischer Klassenbücher (z.B. WebUntis, WISO) erleichtert den administrativen Aufwand und verbessert den Erfolg der Maßnahmen.
- / Der Aufbau einer Datenbank und eines Online-Portals (z.B. Digital Absence Portal in den Niederlanden), die sich u.a. auf alle Schüler:innen und möglichst viele Schulen in einer Gemeinde oder Stadt beziehen, ist wünschenswert. Die Datenbank sollte Informationen zu Anwesenheit, Verhalten, Noten, Testergebnissen etc. erfassen. Ihre Benutzung durch Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte erfordert Beratung und/oder Schulung (Beispiel: Data Coaches in Delaware).

4.3. Analyse der Fehlzeiten (SL+L)

Worum geht es?

Die Analyse der Fehlzeiten dient der ersten Feststellung von Absentismus-Tendenzen und in weiterer Folge der Ableitung von geeigneten Sanktionen und Maßnahmen.

Ziele, Prinzipien

Daten über Fehlzeiten sollen möglichst detailliert analysiert werden, um weitere Erkenntnisse zu gewinnen.

Handlungsempfehlungen:

- / Fassen Sie die erhobenen Daten zusammen, werten Sie sie aus und stellen Sie sie so dar, dass die Anwesenheitsrate und deren Entwicklung auf Schul-, Jahrgangs- und Klassenebene erkennbar sind, um interpretiert und diskutiert zu werden. Die Daten sollen den Betroffenen und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten möglichst zeitnah zur Verfügung stehen.
- / Analysieren Sie die Absenzen z.B. nach folgenden Kriterien:
 - Anzahl und Länge
 - Begründungen
 - gleichzeitiges Fehlen bestimmter Schüler:innen
 - Häufungen an bestimmten Wochentagen, zu gewissen Stunden, in bestimmten Zeiträumen
 - Häufungen in bestimmten Fächern
 - Häufungen bei bestimmten Lehrpersonen
 - Häufungen in bestimmten Klassen oder Jahrgängen.
- / Vergleichen Sie die Anwesenheitsraten auch mit anderen Schulen und analysieren Sie auffällige Unterschiede.
- / Suchen Sie anhand der vorliegenden Daten gemeinsam im Kollegium, mit Eltern, Schüler:innen und Schülern nach den Ursachen der Abwesenheiten.

Literatur: (Anderson et al. 2004; Hennemann und Hillenbrand 2007; Yang et al. 2016; Graham Mays 2022)

Details zur Umsetzung

Elektronische Klassenbücher sind manuellen Aufzeichnungen vorzuziehen, zumal zahlreiche Berichte bereits elektronisch vorgefertigt zur Verfügung stehen und Zeit sparen. Vor allem während der COVID-19-Pandemie haben sich digitale Mitteilungshefte wie beispielsweise SchoolFox sowie die elektronische Kommunikationsplattform eduFlow als hilfreich in Bezug auf die Dokumentation der Fehlzeiten sowie die Kommunikation mit Schüler:innen und Schülern erwiesen (BMBWF 2021).

Weiterführende Maßnahmen

Wünschenswert wäre es, wenn die einzelnen Schulen Schulschwänzen, Schulabbruch und andere Formen von Schul- und Unterrichtsvermeidung genau dokumentieren, sodass Datenmaterial vorhanden ist, das erfolgreiche Prä- und Interventionsmaßnahmen ermöglicht. Diese Maßnahmen sollten regelmäßig analysiert und gegebenenfalls modifiziert werden, um bestmögliche Wirksamkeit zu erzielen (Ricking et al. 2004; Sun et al. 2019). Neue wissenschaftliche Studien sind wünschenswert; so wäre es z.B. interessant zu erforschen, was eine Schule mit geringem Absentismus auszeichnet. Solche Forschungsprojekte könnten auch an Studierende des Lehramts vergeben werden.

4.4. Diagnose des Verhaltens der Schüler:innen (SL+L)

Worum geht es?

Häufiges oder dauerhaftes Fernbleiben von der Schule kommt durch ein komplexes Wechselspiel zwischen den Eigenschaften eines Schülers bzw. einer Schüler:in und dessen bzw. deren Umweltbedingungen zustande.

Ziele, Prinzipien

Ziel ist die Diagnose schulabsentem Verhaltens der Schüler:innen, um auf die dahinter liegenden Ursachen schließen und geeignete Maßnahmen ergreifen zu können.

Forschungsergebnisse

Sowohl außerschulische Faktoren („Pullfaktoren“, wie möglicherweise schulabsente Peers, Erwerbstätigkeit, frühe Mutterschaft, Persönliches oder Familiäres) als auch Faktoren im Schulkontext („Pushfaktoren“, z.B. schlechte Noten, negative Lehrer:in-Schüler:in-Beziehungen, Mobbing) können zu Absentismus führen (Hammond et al. 2007; Teuscher und Makarova 2018).

Schulabsentismus lässt sich in drei Gruppen untergliedern, wobei auch Mischformen existieren (Ricking et al. 2009; Ricking und Speck 2018):

- / Von Schulunlust und Schulaversion geprägtes Schulschwänzen:
Darunter versteht man sämtliche illegitimen Schulversäumnisse, die auf Initiative des Schülers bzw. der Schüler:in zurückgehen, von denen Erziehungsberechtigte häufig keine Kenntnis haben und bei denen die Schüler:innen einer für sie angenehmeren Tätigkeit im außerhäuslichen Bereich nachgehen (z.B. mit Peers durch die Stadt streifen).
- / Angstinduzierte Schulverweigerung oder Schulphobie:
Diese Form umfasst Ängste der Trennung von den Eltern und anderen engen Bezugspersonen, Furcht vor Bedrohungen durch Mitschüler:innen (z.B. Mobbing oder Gewalt), Furcht vor Lehrpersonen (großer Druck, Erniedrigungen), Versagensängste (z.B. Vermeiden von Lernkontrollen) und andere soziale Ängste (z.B. Vermeiden von Situationen mit vielen Menschen in Verkehrsmitteln, Schule, Klasse).
- / Das Zurückhalten der Schüler:innen durch Erwachsene:
Hier geht die Initiative nicht von den Kindern und Jugendlichen, sondern von den Erziehungsberechtigten aus. Gründe dafür können Gleichgültigkeit oder schulkritische Haltung, Missbrauch oder Verwahrlosung (um z.B. Verletzungen verborgen zu halten oder Aussagen zu verhindern), kulturelle oder religiöse Differenzen, Beeinträchtigung und Krankheit (z.B. psychische Erkrankung, Drogenabhängigkeit, Alkoholismus) und Kinderarbeit sein. Das kann entweder im Einvernehmen mit dem Kind oder gegen dessen Willen erfolgen.

Handlungsempfehlungen:

- / Tauschen Sie Ihre Wahrnehmungen bezüglich verändertem oder auffälligem Verhalten im Kollegium aus.
- / Vermitteln Sie ein Gespräch zwischen der betroffenen Person und einer schulinternen Vertrauensperson, wobei folgende Fragen zentral sind (für detaillierte Fragen vgl. den Fragebogen im Anhang):
 - Welche Gründe hat es für das Fernbleiben gegeben?
 - Was ist zu tun, damit es nicht zu erneutem Fernbleiben kommt?
 - Welche Unterstützung braucht er bzw. sie beim Bemühen, künftig regelmäßig und pünktlich zur Schule zu kommen?
- / Führen Sie ein Gespräch mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, um die Ursachen für Absentismus zu ergründen.
- / Wenn außerschulische Probleme die Ursache für das Fernbleiben sind, vermitteln Sie die Betroffenen an eine zuständige Hilfeeinrichtung (siehe Handlungsempfehlung 4.47. Schaffung und Nutzung einer für die rasche Unterstützung in Problemfällen günstigen Infrastruktur).

Literatur: (Hammond et al. 2007; Ricking et al. 2009; Gase et al. 2015; Ricking und Speck 2018; Teuscher und Makarova 2018)

4.5. Erarbeitung einheitlicher Vorgehensweisen (SL+L)

Worum geht es?

Richtlinien für die Reaktion auf verschiedene Ausprägungen von Schulvermeidung sollten auf der Basis der bestehenden rechtlichen Vorgaben erarbeitet werden. Diese Richtlinien sollten klar ausformuliert und von allen Lehrpersonen angewandt werden.

Ziele, Prinzipien

Innerhalb des rechtlich vorgesehenen Maßnahmenrahmens sollte auf jede Fehlzeit mit abgestuften Methoden reagiert werden, die in ein Gesamtkonzept zum Umgang mit Absentismus eingebettet sind. Dieses Konzept soll einen verbindlichen Teil des jeweiligen Schulprogramms darstellen. Dabei ist es Aufgabe des gesamten Kollegiums, Absentismus entgegenzuwirken.

Forschungsergebnisse

- / Keine oder eine verspätete Reaktion der Lehrpersonen auf unerlaubte Versäumnisse führt bei den Betroffenen zu Gewöhnungsprozessen.
- / Klare Regelungen zu Schulvermeidung wirken sich auf das Verhalten aller, insbesondere der Mitschüler:innen, positiv aus.
- / Geeignete Interventionen wirken vor allem bei Jugendlichen mit den höchsten Fehlzeiten positiv (Hobbs et al. 2018).
- / Ein Regelchaos sollte unbedingt vermieden werden, da es Fehlzeiten fördert.
- / Die Hemmung, Unterricht zu versäumen, ist größer, wenn die Konsequenzen für potentielle Schulschwänzer:innen konkret absehbar sind (Ricking 2003).

Dies bedeutet, dass

- Eltern bzw. Erziehungsberechtigte auf das Verhalten angemessen reagieren,
- die Schule ebenso angemessen reagiert,
- den Betroffenen die Folgerisiken klar gemacht wurden (Kearney 2022).

Rechtsgrundlagen

Die Aufgabe der Schule hinsichtlich jener Schüler:innen, die sich auffällig verhalten und am Unterricht nicht regelmäßig teilnehmen, ist im Schulorganisationsgesetz, im Schulunterrichtsgesetz und in der Verordnung betreffend die Schulordnung festgehalten. Die dafür relevanten Paragraphen bzw. Abschnitte werden nachfolgend zitiert.

Schulorganisationsgesetz (SchOG)

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik

Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG)

§ 19. Information der Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigten und der Lehrberechtigten

(4) Wenn das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers auffällig ist, wenn die Schülerin oder der Schüler seine Pflichten gemäß § 43 Abs. 1 in schwerwiegender Weise nicht erfüllt oder wenn es die Erziehungssituation sonst erfordert, ist dies den Erziehungsberechtigten unverzüglich mitzuteilen und der Schülerin oder dem Schüler sowie den Erziehungsberechtigten von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer oder von der Klassenvorständin bzw. vom Klassenvorstand oder von der unterrichtenden Lehrerin bzw. vom unterrichtenden Lehrer im Sinne des § 48 Gelegenheit zu einem beratenden Gespräch zu geben (Frühinformationssystem). Dabei sind insbesondere Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Verhaltenssituation (zB individuelles Förderkonzept, Ursachenklärung und Hilfestellung durch die Schulpsychologie-Bildungsberatung und den schulärztlichen Dienst) zu erarbeiten und zu beraten. Dies gilt für Berufsschulen mit der Maßgabe, dass die Verständigung auch an die Lehrberechtigte oder den Lehrberechtigten zu ergehen hat; diese Verständigungspflicht besteht nicht an lehrgangsmäßigen Berufsschulen mit einer geringeren Dauer als acht Wochen.

(9) Ist ein Fernbleiben der Schülerin oder des Schülers vom Unterricht in besonderer Weise gegeben, ist mit den Erziehungsberechtigten Verbindung aufzunehmen.

§ 47. Mitwirkung der Schule an der Erziehung

(1) Im Rahmen der Mitwirkung der Schule an der Erziehung der Schüler (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) hat der Lehrer in seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit die der Erziehungssituation angemessenen persönlichkeits- und gemeinschaftsbildenden Erziehungsmittel anzuwenden, die insbesondere Anerkennung, Aufforderung oder Zurechtweisung sein können. Diese Maßnahmen können auch vom Klassenvorstand und vom Schulleiter (Abteilungsvorstand), in besonderen Fällen auch von der zuständigen Schulbehörde ausgesprochen werden. Der erste Satz gilt auch für Erzieher und Freizeitpädagogen im Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen.

(3) Körperliche Züchtigung, beleidigende Äußerungen und Kollektivstrafen sind verboten.

§ 48. Verständigungspflichten der Schule

Wenn es die Erziehungssituation eines Schülers erfordert, haben der Klassenvorstand oder der Schulleiter (der Abteilungsvorstand) das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten zu pflegen. Wenn die Erziehungsberechtigten ihre Pflichten offenbar nicht erfüllen oder in wichtigen Fragen uneinig sind, hat der Schulleiter dies dem zuständigen Jugendwohlfahrtsträger gemäß § 37 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2013, BGBl. I Nr. 69/2013, mitzuteilen.

§ 8.

(1) Im Rahmen des § 47 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes sind folgende Erziehungsmittel anzuwenden:

a) bei positivem Verhalten des Schülers:

Ermutigung,
Anerkennung,
Lob,
Dank;

b) bei einem Fehlverhalten des Schülers:

Aufforderung,
Zurechtweisung,
Erteilung von Aufträgen zur nachträglichen Erfüllung versäumter Pflichten,
beratendes bzw. belehrendes Gespräch mit dem Schüler,
beratendes bzw. belehrendes Gespräch unter Beiziehung der Erziehungsberechtigten,
Verwarnung.

Die genannten Erziehungsmittel können vom Lehrer, vom Klassenvorstand und vom Schulleiter, in besonderen Fällen auch von der zuständigen Schulbehörde, angewendet werden.

(2) Erziehungsmaßnahmen sollen möglichst unmittelbar erfolgen und in einem sinnvollen Bezug zum Verhalten des Schülers stehen. Sie sollen dem Schüler einsichtig sein und eine die Erziehung des Schülers fördernde Wirkung haben.

Handlungsempfehlungen:

- / Vereinbaren Sie in für die gesamte Schulpartnerschaft (Lehrkräfte, Schüler:innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte) geltenden, schriftlich fixierten Regeln, wie auf Schulversäumnisse reagiert werden soll, mit dem Ziel, dass alle Schüler:innen einen erfolgreichen Schulabschluss erreichen. In dieser Vereinbarung sollte der Zusammenhang von regelmäßigem Schulbesuch und erfolgreichem Schulabschluss eindeutig und klar hervorgehoben sein.
- / Fixieren Sie Fristen, Verantwortlichkeiten und Art der Dokumentation.
- / Sehen Sie bei den Maßnahmen von strengen Disziplinarstrafen ab, da diese schulaversionsfördernd wirken. Als taugliche Mittel eignen sich z.B. Beratungsgespräche bei der Rückkehr zum Unterricht, Setzen kurzer Fristen zur nachträglichen Erfüllung versäumter Pflichten, verbindliche Verhaltensverträge und die Betreuung durch Mentoring.
- / Nützen Sie den Beginn der Schulzeit für die Einführung der Regeln, die Bekanntgabe der Verfahrensabläufe bei Regelverletzung und der Maßnahmen zur Vertrauensbildung gegenüber Erziehungsberechtigten. Erstellen Sie Informationen über das Schulrecht, die Schulpflicht und den Umgang der Schulleitung bzw. der Lehrkräfte mit Absentismus in den jeweiligen Muttersprachen und lassen Sie diese von den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unterzeichnen.
- / Definieren Sie eine niedrige Absenzzrate als Qualitätsmerkmal Ihrer Schule.
- / Entwickeln Sie einen Leitfaden (analog dem unten angeführten Beispiel aus der Praxis) und binden Sie in diesen die in Folge noch detailliert angeführten Handlungsempfehlungen ein (vgl. 4.6. Schriftliche Verhaltensvereinbarungen mit Schüler:innen und Schülern; 4.18. Mentoring-Programme).

Literatur: (Ricking 2003; Herz et al. 2004; Mlalazi et al. 2016; Hobbs et al. 2018)

Am 1. unentschuldigten Fehltag:

Unverzügliche Meldung der Abwesenheit an die Eltern durch den Klassenvorstand oder durch eine andere Person (z.B. Dropout Verantwortliche der Schule). Hier wird noch auf Verwarnungen zurückgegriffen.

An bis zu drei unentschuldigten Fehltagen:

Gespräch mit den Erziehungsberechtigten seitens der Schulleitung oder sonstiger von dieser beauftragten Personen (Klassenlehrer:in oder Klassenvorstand), mit dem Ziel, Probleme zu analysieren (Ursachenfeststellung, Schüler:innenberatung, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, schulärztlicher Dienst, Bildungsberatung, Jugendcoaching (vgl. auch §25(2) SchPflG)).

Ab drei unentschuldigten Fehltagen:

Ungerechtfertigtes Fernbleiben vom Unterricht an mehr als drei Schultagen der allgemeinen neunjährigen Schulpflicht ist bei der Bezirksverwaltungsbehörde anzuzeigen und führt zu einer Geld- oder Ersatzfreiheitsstrafe für die Erziehungsberechtigten (vgl. auch §24(4) SchPflG).

Bei Minderjährigen ist die Schulleitung verpflichtet, im Falle der Pflichtverletzung der Erziehungsberechtigten oder der Uneinigkeit in wichtigen Fragen mit der Schule eine Mitteilung (Gefährdungsmeldung) an den zuständigen Jugendwohlfahrtsträger vorzunehmen (§48 SchUG).

4.6. Schriftliche Verhaltensvereinbarungen mit den Schüler:innen und Schülern (SL+L)

Worum geht es?

Der Umgang mit Regeln und die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung bzw. zur Erfüllung von Pflichten sind bei manchen Schülern bzw. Schüler:innen oft nur unzureichend ausgebildet, daher muss ihnen klargemacht werden, dass sie für ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen haben.

Ziele, Prinzipien

Gemeinsame Verhaltensvereinbarungen sind ein positiver Beitrag zur Partnerschaftlichkeit im Lebensraum Schule, zeigen Fairness und gegenseitigen Respekt und leisten einen erheblichen Beitrag zur Prävention von Dropout.

Rechtsgrundlagen

Die Pflichten der Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie die bei Verletzung dieser Pflichten vorgesehenen Strafen sind im Schulunterrichtsgesetz und im Schulpflichtgesetz festgehalten. Die dafür relevanten Paragraphen und Abschnitte werden nachfolgend zitiert.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG)

§ 43. Pflichten der Schüler

(1) Die Schüler sind verpflichtet, durch ihre Mitarbeit und ihre Einordnung in die Gemeinschaft der Klasse und der Schule an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit (§ 17) zu fördern. Sie haben den Unterricht (und den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, zu dem sie angemeldet sind) regelmäßig und pünktlich zu besuchen, die erforderlichen Unterrichtsmittel mitzubringen und die Schulordnung bzw. die Hausordnung einzuhalten. Sie haben weiters Anordnungen und Aufträgen im Rahmen der individuellen Lernbegleitung Folge zu leisten und Vereinbarungen, die gemäß § 19 Abs. 3a im Rahmen des Frühwarnsystems getroffen wurden, zu erfüllen.

Schulpflichtgesetz (SchPflG)

§ 24. Verantwortlichkeit für die Erfüllung der Schulpflicht und Strafbestimmungen

(1) Die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten sind verpflichtet, für die Erfüllung der Schulpflicht, insbesondere für den regelmäßigen Schulbesuch und die Einhaltung der Schulordnung durch den Schüler bzw. in den Fällen der §§ 11, 13 und 22 Abs. 4 für die Ablegung der dort vorgesehenen Prüfungen zu sorgen. Minderjährige Schulpflichtige treten, sofern sie das 14. Lebensjahr vollendet haben, hinsichtlich dieser Pflichten neben die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten. Sofern es sich um volljährige Berufsschulpflichtige handelt, treffen sie diese Pflichten selbst.

(4) Die Nichterfüllung der in den Abs. 1 bis 3 angeführten Pflichten stellt eine Verwaltungsübertretung dar, die nach Setzung geeigneter Maßnahmen gemäß § 25 Abs. 2 und je nach Schwere der Pflichtverletzung, jedenfalls aber bei ungerechtfertigtem Fernbleiben der Schülerin oder des Schülers vom Unterricht an mehr als drei aufeinander- oder nicht aufeinanderfolgenden Schultagen der neunjährigen allgemeinen Schulpflicht, bei der Bezirksverwaltungsbehörde zur Anzeige zu bringen ist und von dieser mit einer Geldstrafe von 110 € bis zu 440 €, im Fall der Uneinbringlichkeit mit Ersatzfreiheitsstrafe bis zu zwei Wochen zu bestrafen ist.

Handlungsempfehlungen:

- / Erarbeiten Sie mit allen Schüler:innen und Schülern Verhaltensvereinbarungen.
- / Fixieren Sie diese schriftlich mit Schüler:innen und Schülern und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.
- / Sorgen Sie dafür, dass auch die Lehrkräfte, alle Schüler:innen und Erziehungsberechtigte diese schriftlichen Vereinbarungen kennen.
- / Motivieren Sie Schüler:innen und Erziehungsberechtigte und beachten Sie dabei, dass die Form der Motivierung
 - angemessen und sinnvoll ist,
 - von der Mehrheit der Schüler:innen und Lehrkräfte als gerecht empfunden wird,
 - Einsicht in das Fehlverhalten ermöglicht
 - und den weiteren Schulbesuch fördert.

Literatur: (Ricking 2003; Mlalazi et al. 2016; Khan et al. 2019)

4.7. Anreize für Anwesenheit (SL+L)

Worum geht es?

Ein Maßnahmenkatalog soll nicht nur Zurechtweisungen oder Strafen, sondern auch Belohnungen als positive Verstärker bzw. Anreize für den Schulbesuch enthalten.

Ziele, Prinzipien

Die Anreize sollen auf die Bedürfnisse der Schüler:innen zugeschnitten sein und bei ihnen das Gefühl erzeugen, dass sie vom Schulbesuch nur profitieren können.

Handlungsempfehlungen:

- / Anerkennen Sie guten Schulbesuch und erfolgreiches Lernen (individuellen Fortschritt), z.B. durch verstärkendes Lob oder durch kleine, altersadäquate Aufmerksamkeiten (bei Volksschulkindern Glitzersteinchen, Klebezettel etc.).
- / Definieren Sie als Erfolgskriterien nicht nur die absolute Anwesenheitsrate, sondern auch Verbesserungen des Schulbesuchsverhaltens und der schulischen Leistungen.

Literatur: (Ricking 2003; Davis 2015; Durham und Connolly 2017)

Maßnahmen zur Unterstützung

- / Schüler:innen, die verspätet sind, suchen unmittelbar danach das Gespräch mit ihren jeweiligen Tutor:innen und Tutoren/Mentor:innen und Mentoren. Das Ergebnis des Gesprächs wird gemeinsam schriftlich niedergelegt (May et al. 2021).
Hinweis: Tutor:innen und Tutoren sind ältere Mitschüler:innen, die beim Lernen helfen; Mentor:innen und Mentoren sind erwachsene Personen, die beratend und helfend zur Seite stehen.
- / Alle Schüler:innen arbeiten mindestens in einem Projekt mit. Die Projektaufgaben werden so gestellt, dass sie nur optimal erfüllt werden können, wenn alle Schüler:innen der Projektgruppe anwesend sind. Als sehr hilfreich hat es sich erwiesen, wenn Schüler:innen solche Mitschüler:innen, die Schwierigkeiten mit pünktlichem Erscheinen haben, anrufen oder den Schulweg gemeinsam mit ihnen zurücklegen.

4.8. Etablierung von „Dropout-Verantwortlichen“ (SL+L)

Worum geht es?

Für schulabbruchgefährdete Schüler:innen sollten an den Schulen verantwortliche Ansprechpartner:innen etabliert werden, die regelmäßig kontaktiert werden können, oder die von sich aus tätig werden. Sie erheben den Bedarf, leiten Maßnahmen ein, kontrollieren deren Durchführung und evaluieren den Erfolg. Diese Maßnahmen sind speziell an Schulen mit hohen Dropout-Quoten sehr wichtig.

Ziele, Prinzipien

Dropout-Verantwortliche haben fundiertes Wissen über Maßnahmen zur Prävention von Schulabbruch. Sie vernetzen sich mit Dropout-Verantwortlichen in anderen Schulen, ebenso mit Personen aus der Wissenschaft und Verwaltung, die sich mit Schulentwicklung und Professionalisierung befassen. Sie agieren als Fürsprecher:innen für persönliche und schulische Probleme der Schüler:innen, initiieren und koordinieren Maßnahmen zur Vermeidung von Schulabbruch und sind thematische Ansprechpartner:innen innerhalb des Kollegiums.

Forschungsergebnisse

- / Eine US-Metastudie wies moderate bis starke Effekte seiner solchen Maßnahme nach (Dynarski et al. 2008). Eine neuere Studie berichtet von deutlich positiven Effekten, wenn „Dropout-Verantwortliche“ Ermutigung, Motivation, Verständnis und Fürsorge gegenüber Schülern und Schüler:innen zeigen (Hickman und Anderson 2019).
- / Eine kalifornische Studie (Socias et al. 2007) berichtet, dass durch den Einsatz von School Counselors die Dropout-Rate gesenkt werden konnte.
- / Die genaue Abstimmung von Programmen für schulabbruchgefährdete Schüler:innen erhöht die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs der Maßnahmen zu Leistungsverbesserung und Vermeidung von Schulabbruch (ICF International 2010).

Handlungsempfehlungen:

- / Etablieren Sie eine Person oder ein Team, das sich speziell dem Thema Dropout widmet. Dropout-Verantwortliche leiten Initiativen, Maßnahmen und Interventionen ein und kümmern sich um sogenannte „Problemfälle“. Dropout-Verantwortliche sind beständige, d.h. an der Schule verankerte Ansprechpersonen. Sie geben erworbenes Wissen weiter und arbeiten eng mit dem gesamten professionellen Team und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zusammen.
- / Definieren Sie das Aufgabenspektrum der Dropout-Verantwortlichen:
 - Unterstützung der Schüler:innen durch persönliche Beratung und Betreuung,
 - Ansprechperson für die Lehrkräfte,
 - Kontaktstelle für Mentoring und Tutoring und
 - zu externen sozialen Diensten sowie Kooperationspartner:innen und -partnern.

/ Weiters sind Dropout-Verantwortliche zuständig für

- Abhaltung von Elterngesprächen,
- Unterstützung bei Erstellung bzw. Auswertung und Analyse der Absenz-Statistik,
- Fortbildung und Weitergabe ihres Wissens an alle Lehrkräfte der Schule,
- Erhebung des Bedarfs an Präventionsmaßnahmen und -programmen,
- Erstellung, Überwachung und Evaluierung eines Maßnahmenplans mit messbaren Zielen (generelle Maßnahmen, die der gesamten Schulgemeinschaft zugänglich sind, und individuelle Maßnahmen für besonders gefährdete Personen),
- Sammeln von Daten zur Beurteilung der Maßnahmen,
- Evaluation und bei Bedarf Anpassung der Maßnahmen,
- Erstellung von Berichten über die Entwicklung an der Schule und
- Erstellung von Kursangeboten zur Förderung der sozialen Kompetenz.

Literatur: (Hoyle und Collier 2006; Dynarski et al. 2008; Communities in Schools 2009; ICF International 2010; Oyinloye 2015; Hickman und Anderson 2019)

Details zur Umsetzung

Für einen mittel- bis langfristigen Maßnahmenplan ist eine gute Datenerhebung notwendig. Der Bedarf für Prävention und Intervention sollte daher jährlich auf der Basis der Daten vorangegangener Jahre und der Umfrage- und Diskussionsergebnisse ermittelt werden. Am Schuljahresende sollte ein Bericht über den Verlauf der Umsetzung der Maßnahmen erstellt werden (Communities in Schools 2009).

4.9. Reintegration häufig fehlender Schüler:innen (L)

Worum geht es?

Die Rückkehrsituation von (häufig) fehlenden Schüler:innen und Schülern soll positiv gestaltet werden; schulabsente Schüler:innen sollen bei der Rückkehr unterstützt werden.

Ziele, Prinzipien

Da Schüler:innen oft Angst vor einer unangenehmen Rückkehrsituation haben und aus diesem Grund Schulversäumnisse gern ausdehnen, soll bei ihrer Rückkehr keinesfalls mit negativen Reaktionen oder kränkenden Bemerkungen seitens der Lehrkräfte oder Mitschüler:innen reagiert werden. Führen Sie aber auf jeden Fall ein ernsthaftes und beratendes Gespräch über die Folgerisiken von Schwänzen.

Handlungsempfehlungen:

- / Für eine positive Gestaltung der Rückkehrsituation ist es förderlich, Anwesenheit und Mitarbeit der Betroffenen zu loben. Bieten Sie auch eine Beratung an, wenn diese erforderlich bzw. erwünscht ist.
- / Klären Sie einzelfallbezogen, wer die Federführung für die Konfliktklärung und Rückkehrhilfe übernimmt.
- / Bieten Sie den Betroffenen (gemäß ihren Fähigkeiten) an, tätig zu werden, um die hinter dem Fehlen stehenden Konflikte zu bearbeiten (Konfliktklärung mit Mitschülern und Mitschüler:innen oder Lehrpersonen, Elterngespräch, Vermittlung von weiteren Gesprächen mit Vertrauenspersonen etc.).
- / Üben Sie gegebenenfalls mit dem/der Rückkehrwilligen Verhaltensmöglichkeiten für die schulische Rückkehrsituation.
- / Lassen Sie sich Befürchtungen und Wünsche von den Betroffenen schildern und bieten Sie Unterstützung an.
- / Bereiten Sie die Klasse auf die Rückkehr vor und erarbeiten Sie mit ihr gemeinsam einzelfallbezogene Empfangs- und Integrationsstrategien.

Literatur: (Ricking 2003; Ricking et al. 2004; European Commission 2010; Bendell 2015; Litzau und Rice 2017)

4.10. Anpassung der Unterrichtsplanung an die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen (SL+L)

Worum geht es?

Schüler:innen, die Schwierigkeiten in und mit der Schule haben, können durch curriculare Angebote, die ihren Interessen entsprechen, wieder zum Lernen und zur Mitarbeit motiviert werden.

Ziele, Prinzipien

Die Unterrichtsplanung bzw. das Curriculum soll so flexibel gestaltet werden, dass die Lernerfolge der Schüler:innen optimiert werden (Shawer 2017).

Forschungsergebnisse

Lehr- und Lerninhalte, die die Interessen und Erfahrungen der verschiedenen Schüler:innen, auch mit Migrationshintergrund, einbeziehen, bewirken in Zusammenhang mit anderen Maßnahmen eine Verringerung der Gefahr des Schulabbruchs (Lamb et al. 2004).

Schulversagen und -verweigerung können durch eine an den Interessen von möglichst vielen beteiligten Schüler:innen und Schülern ausgerichtete Unterrichtsgestaltung verringert werden (Allensworth und Easton 2007; Harackiewicz et al. 2016).

Handlungsempfehlungen:

- / Setzen Sie sich für eine realistische Flexibilisierung des Curriculums ein, d.h. für die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten zwischen und innerhalb von Fächern.
- / Gestalten Sie die Lehr- und Lerninhalte und den Unterricht so, dass es den gegenwärtigen und künftigen Lebenswelten der Schüler:innen entspricht.
- / Wählen Sie alternative Inhalte und Angebote innerhalb des Curriculums, die auf die Interessen und Neigungen der Schüler:innen abgestimmt sind, ohne dabei die Leistungsanforderungen zu senken.
- / Thematisieren Sie die kulturellen und persönlichen Erfahrungen der Schüler:innen.
- / Begründen Sie gemeinsam mit Ihren Lernenden die Auswahl von fachlichen Schwerpunkten und Inhalten.
- / Verbessern Sie in verschiedenen lebensweltnahen Bereichen die Fähigkeiten der Schüler:innen, Probleme zu erkennen und Lösungsvorschläge zu erarbeiten.
- / Regen Sie die Schüler:innen an, allein und in Gruppen darüber zu reflektieren, warum sie sich für bestimmte Inhalte interessieren und für andere nicht.
- / Regen Sie die Schüler:innen an, zwischen scheinbar getrennten Fächern und Inhalten Bezüge herzustellen.

Literatur: (Lamb et al. 2004; Allensworth und Easton 2007; Fix et al. 2019; Placklé et al. 2018)

4.11. Verankerung der Berufsorientierung innerhalb des Curriculums (SL)

Worum geht es?

Als Bedingungsfaktoren für Dropout nennen Schüler:innen häufig ein für sie wenig sinnstiftendes Umfeld der Schule bzw. wenig anregende Unterrichtsinhalte und fehlende Möglichkeiten zur Mitwirkung an Entscheidungen.

Ziele, Prinzipien

Die Unterrichtsinhalte sollen um berufsorientierende Elemente erweitert werden. Wahlmöglichkeiten der Schüler:innen und die vermehrte Einbindung von praktischen (berufsbildenden) Elementen in den Unterricht sollen gefördert werden. Schülern und Schüler:innen soll die Möglichkeit geboten werden, Erfahrungen für ihren weiteren Lebensweg zu sammeln und herausfinden zu können, welche Bereiche (Ausbildung, Beruf) für sie besonders interessant sind bzw. wofür sie sich besonders gut eignen.

Forschungsergebnisse

Kazis (2005) ist in seiner Arbeit der Frage nachgegangen, ob berufspraktische und fachliche Ausbildung die Dropout-Rate senken und Leistungen verbessern kann. Seine Recherchen haben gezeigt, dass genau das in mehreren Studien eindeutig belegt werden konnte. Im Vergleich zu Kontrollgruppen sind die Schüler:innen nach einer derartigen Ausbildung weniger häufig aus der Schule ausgeschieden.

Laut einer australischen Studie wurde die Einbindung berufsausbildender Elemente von den Schulen zuerst zwar kritisch gesehen, war dann aber in den Effekten überzeugend (Lamb et al. 2004).

Bigos (2020) erstellte aufgrund seiner empirischen Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz ein Programm für Schulen, die verstärkt Berufsorientierung im Unterricht und in anderen Schulveranstaltungen aufnehmen wollen.

Handlungsempfehlungen:

- / Prüfen Sie das Potential neuer schulischer Schwerpunkte im Rahmen der schulautonomen Möglichkeiten.
- / Legen Sie stärkeren Fokus auf den Übergang ins Berufsleben.
- / Kooperieren Sie mit außerschulischen Partner:innen und Partnern.
- / Integrieren Sie die Berufsorientierung stärker in den Unterricht.
- / Bieten Sie vermehrt Beratungen zu weiteren Schul- und Bildungsentscheidungen an.
- / Bieten Sie projektorientierten Unterricht und Exkursionen an.
- / Laden Sie Personen aus anderen Organisationen ein, ihre Arbeit in der Schule zu präsentieren.
- / Vermitteln Sie Schülern und Schüler:innen Praktikumsplätze, an denen sie Beobachtungen und Arbeiten durchführen können.

Literatur: (Lamb et al. 2004; Murray et al. 2004; Kazis 2005; Köhler 2017)

4.12. Einführung und Umsetzung eines Plans zur Leistungssteigerung durch ein klar kommuniziertes schulisches Leitbild (SL+L)

Worum geht es?

Schulen sollten hohe Standards und Leistungserfolge betonen und dies in Form eines klaren schulischen Leitbildes an alle Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte kommunizieren. Zudem soll sichergestellt werden, dass die Kultur hoher Standards und Leistungserfolge auch umgesetzt wird. Vielen Schüler:innen und Schülern ist nicht bewusst, dass sie gefährdet sind. Lehrpersonen sollten hier Diagnosefähigkeit besitzen und Schüler:innen entsprechend unterstützen.

Ziele, Prinzipien

Schulen sollten hohen Erwartungen und Leistungssteigerung Priorität geben und dies in Form eines präzisen Plans allen Betroffenen, also Lehrpersonen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schülern bzw. Schüler:innen vermitteln. Ziel ist dabei, Schüler:innen für ihren weiteren Lebensweg (Ausbildung, Beruf) optimal vorzubereiten und ihnen zu zeigen, dass eine Vielzahl von Möglichkeiten für ihre Zukunft offensteht.

Forschungsergebnisse

Hohe Erwartungen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und Schulleitung haben nachweislich einen bedeutsamen Einfluss auf die tatsächlichen Leistungen der Schüler:innen. Doch dazu müssen die Lehrpersonen die Verantwortung übernehmen, allen Schülern und Schüler:innen glaubhaft mitzuteilen, dass sie herausragende Leistungen erzielen können (HSTW 2011), denn diese haben alle ihre Stärken (!), auch wenn z.B. Teilleistungsschwächen vorliegen.

HSTW-High Schools identifizieren jährlich Schulen mit den besten Verbesserungsquoten betreffend Anwesenheit und Dropout sowie Leistung und Schulkultur (HSTW 2009). Schulen, die hohe Erwartungen an ihre Schüler:innen, d.h. indirekt auch an die Lehrpersonen stellen, erzielen deutlich mehr Leistungsverbesserungen als andere Schulen (HSTW 2011). In einer neueren Studie wird ebenfalls die Rolle der psychischen Gesundheit in Bezug auf akademische Leistungen hervorgehoben. Die Leistungsfähigkeit kann mittels positiver Schulkultur verbessert werden, die das psychische Wohlbefinden und die Zugehörigkeit der Schüler:innen zur Schule fördert (Allen et al. 2017).

Handlungsempfehlungen:

- / Definieren Sie ein schulisches Leitbild mit hohen Standards und Leistungserfolgen, möglichst unter Mitwirkung aller Schulpartner:innen.
- / Gestalten Sie einen Plan zur Umsetzung des schulischen Leitbildes, dessen Zielsetzung die Leistungssteigerung aller (!) Schüler:innen ist, wobei auf die Förderung sozial Benachteiligter besonders zu achten ist.
- / Kommunizieren Sie mit der Schulverwaltung und der Schulleitung anderer Schulen über die Möglichkeit, einen gemeinsamen Plan zur Umsetzung zu erstellen.
- / Vermitteln Sie in Teamarbeit allen Beteiligten die Grundlagen der Planung zur Umsetzung des schulischen Leitbildes.
- / Setzen Sie den erarbeiteten Plan schrittweise um, wobei in regelmäßigen Abständen Feedback von den Betroffenen eingeholt wird.
- / Setzen Sie den Schwerpunkt auf die Vermittlung der Erwartungen an alle Schüler:innen, vor allem an die abbruchgefährdeten.
- / Bieten Sie den abbruchgefährdeten Schüler:innen verschiedene Formen der Unterstützung und Betreuung an.
- / Schaffen Sie vor allem für abbruchgefährdete Schüler:innen die organisatorischen Bedingungen, sich sowohl am Vormittag als auch am Nachmittag mit schulischen Aufgaben beschäftigen zu können, ohne sich dabei überfordert oder gestresst zu fühlen.

Literatur: (McClees Jr. und Ernest L. 2016; Allen et al. 2017; Placklé et al. 2018; Zimmermann 2022; Heller und Schrön 2019; van den Berghe et al. 2022)

4.13. Für Schüler:innen verständliche und motivierende Aufbereitung der Leistungs- und Bildungsstandards (SL+L)

Worum geht es?

Klar verständliche und gut aufgebaute Leistungserwartungen und -standards motivieren Schüler:innen, ihre Anstrengungen zu verstärken. Dies ist insbesondere bei Lernenden aus weniger privilegierten Haushalten wichtig. Um diese Leistungsstandards zu erreichen, benötigen sie ausreichende Unterstützung.

Ziele, Prinzipien

Durch verständliche und motivierende Aufbereitung von Leistungs- und Bildungsstandards und genügend Unterstützung durch die Schule werden die Leistungen der Schüler:innen verbessert und die Abschlussraten erhöht.

Forschungsergebnisse

Der Glaube, hohe Anforderungen würden Schüler:innen eher demotivieren und ihre Neigung zum Schulabbruch verstärken, ist ein Irrglaube. Ebenso falsch ist die weit verbreitete Ansicht, durch Senken der Standards höhere Abschlussraten erreichen zu können. Die Forschung beweist das Gegenteil: Hohe Standards kombiniert mit intensiver Unterstützung erhöhen schulische Leistungs- und Abschlussraten (Bryk et al. 2015).

Handlungsempfehlungen:

- / Bereiten Sie die vorliegenden Leistungs- und Bildungsziele oder -standards so auf, dass sie für alle Schüler:innen klar, verständlich und motivierend sind.
- / Lassen Sie die Schüler:innen diese Leistungsziele in Kleingruppen diskutieren.
- / Fordern Sie alle Schüler:innen, vor allem die abbruchgefährdeten auf, unterstützt durch Lehrkräfte, Mentoring und Tutoring für sich Leistungspläne aufzustellen.
- / Etablieren Sie für alle Schüler:innen ein Sicherheitsnetz. Dieses kann Angebote für Nachhilfe, Sommerkurse, Tutoring oder Förderklassen enthalten
- / Thematisieren Sie die Einrichtung eines Datenbanksystems, das Daten der Schüler:innen wie demografische Informationen, Testpunkte, Beurteilungen, Noten usw. über die Schuljahre hinweg dokumentiert. Daraus sollen Berichte generiert werden, die als Feedback für Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte dienen.

Literatur: (Bottoms 2002; Murray 2004, 2010; Dotson 2016; Martin et al. 2022)

4.14. Gestaltung einer sicheren Schulumgebung und eines positiven Schulklimas (SL+L)

Worum geht es?

Die Gestaltung eines positiven Schulklimas und einer sicheren Schulumgebung ist eine wichtige Dropout-Präventionsmaßnahme. Gerade in großen Schulkomplexen, in denen es leichter zur Entfremdung von Schüler:innen kommt, ist ein positives Klima notwendig, ebenso ist ein sicherer Schulweg unabdingbar.

Ziele, Prinzipien

Schulleitung und Lehrpersonen sollten unter Einbeziehung der Schüler:innen einen für alle Beteiligten angenehmen Lern- und Arbeitsort mit verlässlichen Regeln gestalten.

Besonders Mobbing und Gewalt sollen reduziert werden, da sie oft angstbedingtes Schulvermeidungsverhalten bewirken.

Forschungsergebnisse

In einer amerikanischen Studie wurde bewiesen, dass Schulabsentismusraten durch Maßnahmen zur Verhinderung von Mobbing und Gewalt an den Schulen verringert werden können (Berryhill und Prinz 2003; Ricking et al. 2009).

Das Verlangen nach Sicherheit ist eines der menschlichen Grundbedürfnisse; fehlt diese Sicherheit, so ist es für Schüler:innen schwierig bis unmöglich, sich auf Lernen und kognitive Leistungen zu konzentrieren (Bryk et al. 2010).

In Schulen, deren Klima von Konkurrenz, Ermahnung und negativer Kontrolle und wenig Unterstützung der Schüler:innen durch die Lehrkräfte geprägt ist, ist ein erhöhtes Maß an schulabsentem Verhalten festzustellen (Ricking 2003).

Problemverhalten, zu dem auch Schulverweigerung gehört, kann durch ein Klima des Vertrauens, der Unterstützung und der gemeinsamen Situationsgestaltung verringert werden (Orpinas und Raczynski 2015; Freiberg und Lapointe 2006).

Handlungsempfehlungen:

- / Motivieren Sie das Lehrer:innenteam und beteiligen Sie die Schüler:innen an der Schaffung einer angenehmen Schumatmosphäre und einer positiven Entwicklung der Schulkultur, um den Schulbesuch attraktiv zu machen und den Schulerfolg zu erhöhen (vgl. 4.35. Erfolgreiches Klassenmanagement und positives Klassenklima).
- / Fördern Sie die Partizipation der Schüler:innen bei der Gestaltung eines sicheren Schulumfelds und eines positiven Schulklimas (Gestaltung der Innenarchitektur, des Schulhofs, der Pausen, der Feste, Horte etc.).
- / Ein positives, gewaltfreies und lernförderliches Schulklima ist gekennzeichnet durch respektvollen Umgang miteinander, durch Verlässlichkeit, Fürsorge und Gerechtigkeit der Lehrpersonen gegenüber den einzelnen Schüler:innen und Schülern.
- / Entwickeln und realisieren Sie Verhaltensstandards gemeinsam mit Schüler:innen (vgl. Anhang II. Vorschläge zur Verbesserung der Schulkultur).

- / Diskutieren Sie mit den Schüler:innen und Schülern, welche Regeln, Maßnahmen und Entscheidungen Gerechtigkeit und Fairness fördern und welche sie behindern.
- / Treffen Sie Maßnahmen zur Erkennung und in Folge Reduzierung bzw. Verhinderung von Mobbing, Diskriminierung und Gewalt (höhere Sensibilisierung zur Wahrnehmung, schnelle Konsequenzen, Schul- und Klassenkonferenzen, Einführung von Klassenregeln und Gespräche mit Tätern, Opfern und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten).
- / Erhöhen Sie die Sicherheit der Schüler:innen am Schulgelände und in den Klassen.
- / Besprechen Sie gemeinsam mit der Klasse kooperationsfördernde Maßnahmen und Aktivitäten, die auch die Konkurrenz innerhalb der Klasse und in der Schule vermindern.
- / Organisieren Sie gemeinsam mit Schüler:innen und Schülern und im Kollegium Feste, Internetauftritte, Präsentationen von Arbeiten der Schüler:innen etc., um den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Mitgliedern der Gemeinde zu vermitteln, wie Schulkultur und Schulklima gestaltet und evtl. verbessert wurden.

Literatur: (Berryhill und Prinz 2003; Ricking 2003; Herz et al. 2004; Freiberg und Lapointe 2006; Dynarski et al. 2008; Ricking et al. 2009; Bryk et al. 2010; Orpinas und Raczynski 2015; Downes und Cefai 2016; Cuellar et al. 2018)

4.15. Schule als Lebensraum und dynamische Gemeinschaft gestalten (SL+L)

Worum geht es?

Architektonische, farbliche und kommunikative Gestaltung von Schulen wirken sich auf Einstellungen, Verhaltensweisen und Gefühle von Lernenden und Lehrenden aus. Es gibt Möglichkeiten der Gestaltung, die Neugierde, Interesse und Wohlbefinden fördern und somit Schulverweigerung und anderen unerwünschten Störungen von Kommunikations- und Lernprozessen entgegenwirken können.

Ziele, Prinzipien

Sensibilisierung aller Mitglieder der Schule für die architektonische, farbliche und kommunikative Gestaltung der Schule. Stärkung der Bereitschaft durch Gestaltung die Kultur der Schule zu verbessern.

Forschungsergebnisse

Verbesserungen der Schulkultur, des Schulklimas und der schulischen Lebenswelt haben einen positiven Einfluss auf Schulleistungen, Engagement und Lernmotivation (Waters et al. 2004; Wang und Degol 2016). Deal und Peterson (2016) berichten über die vielfältigen Forschungsergebnisse zu den Zusammenhängen der Gestaltung des Lebensraums mit der Qualifikation und Integration in Schulen.

Handlungsempfehlungen:

- / Regen Sie Schulleitung, Kollegium und Schüler:innen an, sich mit den Gestaltungsmöglichkeiten, die in der Schule positiv (oder negativ) wirken, zu beschäftigen. Beispiele für positiv wirksame Formen: Begrüßungsrituale, die eine Willkommenskultur repräsentieren (z.B. Schüler:innen werden mit dem Namen begrüßt, die Schulleitung begrüßt die Schüler:innen freundlich im Eingangsbereich), einladende Gestaltung des Eingangsbereichs, Farben der Wände, Wandschmuck, Werke von Schüler:innen und Schülern oder Lehrkräften, lachende oder lächelnde Personen, offene Türen, geheimnisvolle Räume, Kleidung, Feste (Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung), Singen, musikalische Darbietungen, Theater, Ausstellungen, Spielgeräte, technische Geräte, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte während der Unterrichtszeit in der Schule, kulturelle Vielfalt und Gleichberechtigung wird gelebt und in verschiedenen Formen nach außen repräsentiert etc.).
- / Erteilen Sie den Schüler:innen und Schülern Gruppenarbeitsaufträge, die sich auf die architektonische, farbliche und kommunikative Gestaltung ihrer Schule beziehen. Fordern Sie Ihre Schüler:innen auf, diesbezügliche Beobachtungen zu sammeln und in einer Schulausstellung zu präsentieren.
- / Arbeiten Sie gemeinsam mit anderen Lehrpersonen, Schüler:innen und Schülern auf der Basis der Dokumentation an der Verbesserung des Images und der Kultur der Schule.
- / Motivieren Sie Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, durch Ausstellungen und Präsentationen Feedback und neue Vorschläge zu erhalten.
- / Leiten Sie Tutor:innen bzw. Tutoren an, Schüler:innen, die neu in die Schule kommen, in das Schulleben und in die Gemeinschaft einzuführen.

Literatur: (Waters et al. 2004; Deal und Peterson 2016; Civitillo et al. 2017; Özdilekler et al. 2018)

4.16. Programme zur Lernförderung (SL+L)

Worum geht es?

Programme zur Lernförderung können bei Leistungsschwäche die schulische Leistung, bei Verhaltensproblemen die sozialen Fähigkeiten verbessern.

Ziele, Prinzipien

Leistungsschwache und schulabbruchgefährdete Schüler:innen sollen Lernunterstützung außerhalb der Unterrichtszeit erhalten, damit sie Lern- und Leistungsrückstände reduzieren können. Absentismus, Aversion gegen den Schulbesuch und Desinteresse sollen bewältigt werden, damit die jeweiligen Schüler:innen so weit wie möglich schulisch integriert bleiben und eine zusätzliche Lernförderung erhalten.

Forschungsergebnisse

Schüler:innen, die eine schwache Lernmotivation haben, leistungsschwach sind und zu wenig Lernunterstützung außerhalb der Unterrichtszeit erhalten, benötigen Lernförderung, um ihren Lern- und Leistungsrückstand nicht zu vergrößern. Mangelnde schulische Leistung wird in den meisten Forschungsarbeiten als das bedeutendste Vorhersagemerkmal für Dropout gesehen (Hammond et al. 2007).

Die Einführung von Programmen zur Lernförderung hat sich als hilfreicher Präventionsbaustein erwiesen (Socias et al. 2007; Mahoney 2014).

Handlungsempfehlungen:

- / Bieten Sie Förderkurse und Lernhilfen für die Betroffenen an.
- / Versuchen Sie gemeinsam mit Schulleitung und im Lehrer:innenteam Blockveranstaltungen an Nachmittagen zu organisieren. Diese sollten Schüler:innen und Schülern nicht wie eine Erweiterung des regulären Unterrichts erscheinen, sondern als besondere Gelegenheit wahrgenommen werden, bei welcher sie z.B. die Möglichkeit haben, mit Mitschüler:innen und -schülern gemeinsam die Hausübungen zu machen.
- / Bieten Sie neben Förderkursen für schwache Schüler:innen auch Vertiefungskurse für Begabte an, um Langeweile vorzubeugen.
- / Achten Sie vor allem auf sprachliche und mathematische Basiskompetenzen bei allen Schülern bzw. Schüler:innen. Organisieren Sie für jene, die in diesen Basisbereichen Defizite zeigen, kostenlose Angebote außerhalb der Unterrichtszeit innerhalb oder außerhalb der Schule (z.B. NPOs, die mit ehrenamtlich tätigen Personen agieren).
- / Ergänzen Sie die Lern- und Förderpläne gegebenenfalls durch einen Hilfeplan.
- / Gestalten Sie Förderprogramme durch verbindliche Zielvereinbarungen. Dabei werden Ziele in kleine Schritte aufgeschlüsselt, anhand derer Jugendliche ihre erreichten Etappenziele erkennen können und ihre Entwicklung besprochen werden kann.
- / Bieten Sie Kurse zur Stress- und Konfliktbewältigung oder Programme zur Förderung der Motivation und Kommunikation an (diese können mit externen Partnern bzw. Partner:innen durchgeführt werden). Diese Kurse müssen nicht nur an die Betroffenen gerichtet sein, sondern können auch ganze Klassen einbeziehen, um das Klassenklima zu fördern.
- / Unterstützen Sie Schüler:innen beim Nachholen des versäumten Unterrichtsstoffes, vor allem durch Tutoring.

- / Entwickeln Sie gemeinsam im Kollegium – entsprechend den Lehr- und Förderplänen – individuelle Konzepte für Schüler:innen mit Fehlzeiten. Die Durchführung der Förderung obliegt entweder ausgewählten Lehrkräften oder Peers. Die Programme können entweder am Nachmittag während der Schulzeit oder auch in Form von Sommerkursen stattfinden.
- / Setzen Sie sich dafür ein, dass Ferienkurse angeboten und in Anspruch genommen werden, da Untersuchungen zeigen, dass gefährdete Schüler:innen in den Ferien „Wissen verlieren“.
- / Ein derartiges Training sollte möglichst durch Tutoring, d.h. vor allem von anderen Schüler:innen und Schülern, unterstützt werden.

Literatur: (Lamb et al. 2004; Michel 2005; Socias et al. 2007; Mahoney 2014; Kielblock 2015)

4.17. Zusatzprogramme, um betroffene Schüler:innen stärker an die Schule zu binden (SL+L)

Worum geht es?

Zusätzliche Programme können nicht nur der Lernförderung dienen, sondern sollen die Schüler:innen stärker an die Schule binden.

Ziele, Prinzipien

Durch Einbindung in Schulaktivitäten außerhalb des Unterrichts können Schüler:innen eine aktive und mit Verantwortung verbundene Rolle einnehmen. Dadurch erhöht sich die Identifikation mit der Schule, und die persönliche Befriedigung steigt.

Forschungsergebnisse

Sind Schüler:innen in Schulaktivitäten (z.B. Produktion von einfachem Kunsthandwerk für Feiern, Mithilfe beim Schulbuffet, Mithilfe bei der Gestaltung der Schulhomepage und der Schulwände, Erstellung einer Schulzeitung, Gestaltung eines Schulgartens) involviert, sinkt die Wahrscheinlichkeit des Schulabsentismus (Ricking et al. 2009; Martinez et al. 2016; Denault und Guay 2017).

Handlungsempfehlungen:

- / Gestalten Sie spezielle Kurse oder andere außerschulische Aktivitäten (z.B. die Einrichtung von Lernräumen in der Schule, die Durchführung und Unterstützung von Freizeit- und Tutoring-Programmen, die Einrichtung von Treffen mit Peers zum Austausch über Probleme, Ferienkurse).
- / Bieten Sie zur verstärkten Bindung der Schüler:innen an die Schule interessante Aktivitäten, Freigegegenstände, Sportmannschaften oder kleine Lerngruppen an.
- / Ermöglichen Sie kostenlose Freizeitangebote an der Schule durch freie Träger bzw. Vereine oder andere Anbieter.
- / Die Programme können durch Lehrkräfte, Peers oder Externe betreut werden. Die Aktivitäten können schulautonom, schulübergreifend oder stadtteilbezogen veranstaltet werden.
- / Initiieren Sie karitative Projekte gemeinsam mit Ihren Schüler:innen und Schülern (kooperieren Sie dazu mit sozialen Einrichtungen).

Literatur: (Ricking et al. 2009; Schulze 2009; Martinez et al. 2016; Denault und Guay 2017)

4.18. Mentoring-Programme (SL+L)

Worum geht es?

Für manche Schüler:innen stehen keine Erwachsenen zur Verfügung, denen sie vertrauen und die ihnen bei schulischen Schwierigkeiten bzw. Lern- oder Verhaltensproblemen kompetent und individualisiert helfen. Mentoring-Programme sind Beratungs- und Förderangebote, die von bestimmten für Schüler:innen mit derartigen Problemen verantwortlichen erwachsenen Personen durchgeführt werden.

Ziele, Prinzipien

All jene Schüler:innen, die Lern- bzw. Verhaltensprobleme haben, erhalten Mentoring. Ihnen wird eine Person zugewiesen, die berät, fördert und eventuell noch weitere Verantwortungsbereiche übernimmt. Ziel ist eine intensive, persönliche Betreuung der Betroffenen, die sich über den Bedarfszeitraum erstreckt.

Forschungsergebnisse

Mentoring-Programme werden in fast allen namhaften US-amerikanischen Modellen der Dropout-Prävention eingesetzt (vgl. Anhang III (*Check and Connect* und *ALAS*)) und erzielen sehr gute Erfolge.

Mentoring-Programme erweisen sich für schulabbruchgefährdete Schüler:innen als bedeutsame Maßnahmen für einen erfolgreichen Schulabschluss (Sinclair et al. 2005; McDaniel und Yarbrough 2016; Judd 2017).

Anmerkung: Für die Tätigkeit der Mentor:innen und Mentoren ist eine Einverständniserklärung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten notwendig.

Handlungsempfehlungen:

- / Etablieren Sie Mentoring aus diesen Personenkreisen: geeignete Betreuungslehrkräfte, ausgewählte Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, andere Mitglieder der Gemeinde/des Schulbezirks oder andere speziell ausgebildete Personen. Um solche Personen zu gewinnen, kooperieren Sie mit anderen Schulen und Einrichtungen des tertiären Bildungssektors (Hochschulen, Universitäten), vor allem wenn dort Lehr- oder Studiengänge zu Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Frühpädagogik u.a. angeboten werden.
- / Bemühen Sie sich, geeignete Personen (siehe weiter unten Aufgaben Mentoring) aus der Schulumgebung zu gewinnen.
- / Weisen Sie Schüler:innen und Schülern, die aufgrund geringer Schulleistung oder Verhaltensauffälligkeit als abbruchgefährdet gelten, je eine:n Mentor:in zu. Dieser bzw. diese kann auch mehrere Schüler:innen betreuen.
- / Erwägen Sie im Lehrer:innenteam und mit der Schulleitung, wie Treffen mit Mentor:innen und Mentoren gestaltet und ob ein zusätzliches Training derselben angeboten werden soll.
- / Definieren Sie Rolle und Aufgaben von Mentor:innen bzw. Mentoren: Sie sind für den regelmäßigen Schulbesuch der Jugendlichen und für die Verbindung zwischen Schule, Schülerschaft und Elternhaus verantwortlich.

Beispiele für mögliche Mentoring-Aufgaben:

- / Sie kontrollieren Anwesenheit, Verhalten und Lernfortschritte.
- / Sie führen regelmäßige Besprechungen mit ihren Mentees durch (wöchentlich bis monatlich). Besprochen werden Lernfortschritte und angestrebte Ziele. Auf dieser Basis sollen die Kompetenzen der Schüler:innen gezielt gefördert werden.

- / Sie fördern die Selbstorganisation der Schüler:innen, indem sie diese motivieren, selbst Arbeitspläne zu erstellen und erworbene Kenntnisse zu überprüfen.
- / Sie holen Feedback der Lehrkräfte über Klassenverhalten, Arbeitseinsatz und Hausaufgaben ein und geben es an Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte weiter.
- / Sie koordinieren Unterstützungsmaßnahmen für Schüler:innen, Familien und Lehrkräfte.
- / Sie unterstützen die Schüler:innen auch bei der Lösung von Problemen durch Schulungsangebote zu Problemlösungsmethoden, Verbesserung der Selbstkontrolle und des Durchsetzungsvermögens.
- / Sie unterstützen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte bei der Lösung organisatorischer Probleme, der aktiven Teilnahme am schulischen Leben und dem Kontakt mit Lehrkräften.
- / Werden intensivere Interventionen aufgrund verminderter Anwesenheitsraten oder schulischer Leistungen notwendig, kontaktieren die jeweiligen Mentor:innen und Mentoren morgendlich die Erziehungsberechtigten telefonisch und organisieren zusätzliche Lernunterstützung (z.B. haben sich Hausbesuche als wirksame Interventionsmaßnahme erwiesen).
- / Sie veranstalten gemeinsame Aktivitäten für Schüler:innen, Lehrkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, um über Fortschritte und Unterstützungsmaßnahmen zu sprechen.
- / Sie stellen Kontakte her zum erweiterten professionellen Team aus den Feldern: Psychologischer Dienst, Sozialarbeit, andere Hilfsorganisationen.

Literatur: (Larson und Rumberger 1995; Sinclair et al. 1998; Prevatt und Kelly 2003; Sinclair et al. 2005; Shirm et al. 2006; Hennemann und Hillenbrand 2007; Ziegler et al. 2009; Judd 2017; McDaniel und Yarbrough 2016)

4.19. Tutoring-Programme (SL+L)

Worum geht es?

Schulabbruchgefährdete Schüler:innen werden durch Tutoring unterstützt. Dabei handelt es sich um speziell ausgebildete gleichaltrige oder ältere Mitschüler:innen, die als Lernpartner:innen und auch als persönliche Betreuer:innen in anderen Belangen agieren können.

Ziele, Prinzipien

Tutoring ermöglicht eine bessere Betreuung von schulabbruchgefährdeten Schüler:innen und Schülern, ist hilfreich bei Lern- oder Verhaltensproblemen und stärkt die soziale Bindung an die Schule.

Forschungsergebnisse

Tutoring-Programme werden schon seit Jahrzehnten in vielen Schulen eingesetzt und evaluiert. Metaanalysen (Elbaum et al. 2000; Ritter et al. 2009) zeigen, dass Tutoring vor allem für leistungsschwache Lernende wichtig ist. Mit Tutoring (durch eigens geschulte Schüler:innen) steigerten sie deren Leistungen signifikant und waren auch deutlich motivierter (Nickow et al. 2020).

Lütgenau (2004) berichtet über vielfältige Projekte und Forschungen, die Peer-Involvement und Tutoring-Programme erfolgreich zur Reduktion von Schulverweigerung eingesetzt haben.

Es sinkt auch die Absentismushäufigkeit, sobald Schüler:innen verstärkt außerhalb des Unterrichts kooperieren (Ricking et al. 2009).

Handlungsempfehlungen:

- / Definieren Sie Rolle, Einsatzbereich und Einsatzdauer der Tutor:innen und Tutoren.
- / Gewinnen Sie geeignete Schüler:innen für Tutoring.
- / Etablieren Sie geeignete Lehrpersonen oder externe Unterstützungskräfte als Ausbilder:innen und Ansprechpartner:innen für Tutor:innen und Tutoren.
- / Organisieren Sie ein Tutoring-Training und arrangieren Sie regelmäßige Treffen, um die Schüler:innen laufend zu betreuen.
- / Würdigen und anerkennen Sie die Leistungen der Tutor:innen und Tutoren (z.B. durch Kinogutscheine, lobende Erwähnung in der Schulzeitschrift u.a.).

Literatur: (Elbaum et al. 2000; Lütgenau 2004; Feldmann und Wendebourg 2008; Hillenbrand 2009; Ricking et al. 2009; Ritter et al. 2009; Pereira und Ventura 2016; Alegre Ansuategui und Moliner Miravet 2017)

Aus der Praxis:

Im Tutoring-Programm Valued Youth Program waren schulabbruchgefährdete Schüler:innen nicht nur Zielgruppe eines Förderprogramms, sondern leisteten selbst aktive Unterstützung. Dabei wurden Schüler:innen einer weiterführenden Schule (8. bis 12. Schulstufe), deren Schullaufbahn gefährdet war (Indikatoren für die Gefährdung waren unterdurchschnittliche Lesefähigkeit, Schwänzen und erhaltene disziplinarische Strafen), zu Tutor:innen bzw. Tutoren ausgebildet, um jüngeren Schüler:innen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule zu helfen. Einmal pro Woche trafen sich die Tutor:innen und Tutoren mit ihren Koordinationslehrer:innen und mit einer Gruppe von drei Kindern für vier bis acht Stunden. Während ihrer Ausbildung erhielten diese selbst Förderung in schulischen Lerninhalten, nahmen an Bildungsexkursionen teil und wurden von Mentor:innen und Mentoren, die den gleichen ethnischen Hintergrund hatten, betreut. Für ihren Einsatz bekamen die Tutor:innen und Tutoren Anerkennungen (z.B. Kinogutscheine u.ä., finanziert aus Mitteln des Elternvereins oder durch Spenden) und öffentliche Würdigung an der Schule, in Zeitungen, Radio und anderen Medien.

Evaluationsstudien zeigen, dass Jugendliche durch Tutoring eine stärkere Bindung zu ihrer Schule entwickelten, ihre Schulleistungen verbesserten, seltener den Unterricht störten und seltener die Schule schwänzten oder abbrachen. Besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund hatte Tutoring positive Wirkung (Hillenbrand 2009; Alegre Ansuategui und Moliner Miravet 2017).

4.20. Beratung für Schüler:innen (SL+L)

Worum geht es?

Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte müssen bedeutsame Entscheidungen über die Schullaufbahn, über den Wechsel der Schule, über die Wahl von Freifächern oder Wahlpflichtfächern und über die Berufswahl treffen.

Schüler:innen und Schülern, die in ihrem Elternhaus zu wenig Berufsorientierung erhalten, sollen ausreichende kompensatorische Maßnahmen geboten werden, damit auch sie eine solide Planungsgrundlage für ihre zukünftigen Bildungs- und Berufswege erhalten.

Ziele, Prinzipien

Beratung bezogen auf die Schullaufbahn und den Berufseinstieg sollte unbedingt qualitativ hochwertig geleistet werden. Bieten Sie, gemeinsam mit Professionellen aus unterschiedlichen beruflichen Feldern, Beratung (über einen längeren Zeitraum und in kontinuierlichen Abständen) an.

Forschungsergebnisse

Es ist wichtig, genaue Diagnosen zu erstellen, um die richtigen Maßnahmen anbieten zu können (Dynarski et al. 2008; Schaupp und Engelschalk 2022).

Handlungsempfehlungen:

- / Setzen Sie sich dafür ein, dass die verschiedenen Formen der Beratung arbeitsteilig von Lehrkräften und anderem professionellen Personal übernommen werden.
- / Informieren Sie Ihre Schüler:innen über die unterschiedlichen Schulformen, Ausbildungszweige und beruflichen Möglichkeiten. Laden Sie dazu regelmäßig Praktiker:innen aus unterschiedlichen Berufsfeldern in die Schule ein und organisieren Sie Exkursionen.
- / Sorgen Sie dafür, dass externe Berater:innen regelmäßig und nicht in zu großen Zeitabständen erscheinen.
- / Stellen Sie einfache, verständliche Fragen für Erziehungsberechtigte und ihre Kinder. Schließen Sie aus den Ergebnissen ihrer Fragestellungen, ob es einen zusätzlichen Beratungsbedarf gibt. Vermitteln Sie gegebenenfalls Mentoring oder eine andere Form der Beratung.

Literatur: (Hennemann und Hillenbrand 2007; Dynarski et al. 2008; Sanders et al. 2017; Eremie und Ezeoma 2019)

4.21. Vielseitige und anregende Unterrichtsmethoden (L)

Worum geht es?

Wenig anregende Inhalte und passive Lehrmethoden können zu Langeweile und Desinteresse, den ersten schleichenden Formen von Unterrichtsabsentismus, führen.

Förderlich sind fächerübergreifende, handlungsorientierte und offene Unterrichtsmethoden wie Projektunterricht und kooperatives Lernen, die eine starke Einbindung und Eigentätigkeit der Jugendlichen verlangen, eine Verknüpfung von praktischem und theoretischem Wissen ermöglichen und Freude, Erfolg sowie Bestätigung vermitteln. Des Weiteren könnte eine verstärkte Berufsorientierung erfolgen, um Jugendlichen mehr Perspektiven aufzuzeigen.

Ziele, Prinzipien

Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass Schulunlust und -abbruch minimiert werden (Moore McBride et al. 2016). Häufiges Scheitern an schulischen Anforderungen führt zu Schul- und Lerndistanzierung, zu Passivität und Vermeidung. Daher sollen ein Schulverweigerung verhindernder Unterricht und eine positive Lernumgebung geschaffen werden, die auch Schwächeren Erfolge ermöglichen (Murray et al. 2004; Moore McBride et al. 2016).

Forschungsergebnisse

- / Dropout-Raten werden durch hervorragenden professionellen Unterricht (Bost und Riccomini 2006) und durch neue Ansätze (z.B. „Lokalisiertes Lernen“ oder „Flipped Class“) (Terrenghi et al. 2019) verringert.
- / Dropout-Raten (Early School Leaving) sind an Schulen niedrig, deren Schüler:innen die Beziehung zu ihren Lehrkräften als positiv und den Unterricht als anspruchsvoll bezeichnen und häufig Hausaufgaben machen (Stamm 2007; Tarabini et al. 2019).

Handlungsempfehlungen:

- / Beziehen Sie die Schüler:innen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung ein.
- / Ermöglichen Sie Schüler:innen und Schülern, ihre eigenen Vorstellungen in den Unterricht einzubringen, wobei allerdings die bedeutsamen Lernziele immer betont werden sollten.
- / Erheben Sie gemeinsam mit den Lernenden die Lernvoraussetzungen und verbinden Sie diese so mit der Unterrichtsplanung, dass optimale Ergebnisse zu erwarten sind.
- / Koppeln Sie kognitives Lernen mit emotionalem und sozialem Lernen.
- / Gestalten Sie den Unterricht so, dass die Bedürfnisse der Schüler:innen und die erwünschten Leistungsfortschritte gleichermaßen berücksichtigt werden.
- / Gestalten Sie den Unterricht möglichst kooperativ, handlungsorientiert, projektorientiert, mit hohem alltagsweltlichem Bezug, fächerübergreifend und praxisorientiert.
- / Gliedern Sie die unterrichtlichen Prozesse klar, transparent und überschaubar.
- / Bieten Sie Schüler:innen und Schülern Möglichkeiten zur aktiven, handelnden und selbstbestimmten Teilhabe am Unterricht.

- / Bieten Sie ein reichhaltiges Angebot an Lernmaterial und recherchieren Sie dazu in verfügbaren Online-Plattformen.
- / Überlegen Sie, in welchen Bereichen sich Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte an der Erstellung oder Anschaffung des Lernmaterials aktiv beteiligen können.
- / Bieten Sie individualisierte Lernangebote bzw. Maßnahmen zur Differenzierung an.
- / Fördern Sie die Lesekompetenz.
- / Vereinbaren Sie eindeutige Zielsetzungen.
- / Vermeiden Sie Über- und Unterforderung.
- / Integrieren Sie verstärkt berufsorientierte Elemente.
- / Fördern Sie das selbstständige Arbeiten der Schüler:innen.
- / Kooperieren Sie schulintern, um hohe Unterrichtsqualität zu erreichen (Austausch, Peer-Beobachtungen).
- / Kooperieren Sie mit externen Partnern und Partner:innen bei der Organisation von Projekten, um Heranwachsenden einen Einblick ins Berufsleben zu ermöglichen.

Literatur: (Murray et al. 2004; Bost und Riccomini 2006; Stamm 2007; Dianda 2008; Terrenghi et al. 2019)

4.22. Individualisierung und Personalisierung des Lernens (SL+L)

Worum geht es?

Jeder Schüler/jede Schüler:in ist einzigartig, mit spezifischen Eigenschaften, Wünschen, Stärken und Schwächen. Daher sollte die Gestaltung von Lernumgebungen und Aufgaben auf das jeweilige Individuum zugeschnitten werden.

Ziele, Prinzipien

Lernumgebungen, Lehrstoff und Methoden sollten gemäß dem individuellen Entwicklungsstand und den Wünschen der Schüler:innen ausgewählt werden, um den Lernprozess zu optimieren.

Forschungsergebnisse

Individualisierung der Lernumgebung und des Unterrichts steigert die Schulleistung und kann zudem an jeder Schule installiert werden (Dynarski et al. 2008; Ergen und Kanadli 2017).

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Schüler:innen befürworten individualisiertes Lernen, wenn es professionell eingeführt und gehandhabt wird (Feldmann 2010).

Individualisiertes Lernen ist für schulabbruchgefährdete Schüler:innen unverzichtbar, will man die Erfolgsquoten erhöhen. Es ist allerdings mit einer Orientierung an persönlicher Leistungssteigerung und nicht mit Gruppenvergleich verbunden (Maehr und Zusho 2009).

Individualisiertes Lernen erfordert zusätzlich eine Differenzierung der Lernumgebung (besondere Lernmaterialien und Raumgestaltung). Als günstige Voraussetzungen für individualisiertes Lernen nennen (Keefe und Jenkins 2002) sechs Grundelemente:

- / Die Lehrperson ist auch Coach und Berater:in.
- / Programme und Kurse werden auf Basis der lernrelevanten Merkmale der einzelnen Schüler:innen (Vorwissen, Leistungsmotivation, Intelligenz, Selbstkontrolle etc.) erstellt bzw. ausgewählt.
- / Die curricularen und methodischen Entscheidungen werden durch Lehrendenteams getroffen.
- / Die Lernumgebungen sind interaktiv organisiert.
- / Zeitliche, inhaltliche und räumliche Regelungen sind flexibel gestaltet.
- / Die Leistungsbeurteilung ist transparent und wird von Lehrpersonen, Schülern und Schüler:innen gemeinsam durchgeführt.

Handlungsempfehlungen:

- / Informieren Sie sich über Möglichkeiten der Individualisierung im Unterricht.
- / Bemühen Sie sich, Ihre Schüler:innen möglichst gut kennenzulernen.
- / Beurteilen Sie den kognitiven, psychischen, sozialen und sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler:innen, falls notwendig, ziehen Sie dazu andere Professionelle zu Rate.
- / Ermitteln Sie die schulleistungsbezogenen und sozialen Kompetenzen und Bedürfnisse Ihrer Schüler:innen.
- / Entwickeln Sie Strategien, um die derzeitige Lernumgebung zu individualisieren.
- / Erarbeiten Sie gemeinsam mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und ihrem Kind ein individuelles Lernprogramm, z.B. für eine Woche oder für einen Monat.

- / Bieten Sie für die Betroffenen zusätzlich Beratungsangebote an. Führen Sie regelmäßige Gespräche mit Tutor:in oder Mentor:in über die Lernfortschritte und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler:innen.
- / Messen Sie die Lernfortschritte der Schüler:innen anhand der früheren Leistungen und lassen Sie die Messung schrittweise in deren Verantwortung übergehen. Dadurch entsteht ein Erfolgsbewusstsein auch bei leistungsschwachen Schüler:innen und Schülern, die bei Gruppenvergleichen sonst immer schlecht positioniert sind.
- / Organisieren Sie kleine Lerngruppen oder veranlassen Sie die Schüler:innen, dies selbst zu übernehmen, da das Lernen in Kleingruppen Individualisierung und Personalisierung erleichtert.
- / Sollten Sie in einer großen Schule arbeiten, so organisieren Sie gemeinsam mit anderen Kolleg:innen und Kollegen kleine autonome Untereinheiten bzw. regen Sie dies an, da Individualisierung und Personalisierung dadurch erleichtert werden.
- / Flexibilisieren Sie den Umgang mit Raum und Zeit, um individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Schaffen Sie Reichhaltigkeit und Anschlussfähigkeit der zeitlichen und räumlichen Angebote.
- / Greifen Sie soweit möglich auf bewährte Modelle der Individualisierung in der eigenen oder einer benachbarten Schule zurück.

Literatur: (Keefe und Jenkins 2002; Dynarski et al. 2008; Maehr und Zusho 2009; Hellrung 2010; Pane et al. 2017)

4.23. Gestaltung einer anregenden Lernumgebung (SL+L)

Worum geht es?

Vor allem für Schüler:innen mit Lern- und Verhaltensproblemen sind anregende Lernumgebungen bedeutsam, um die Schule erfolgreich absolvieren zu können.

Ziele, Prinzipien

Durch eine Verbesserung und Anreicherung der Lernumgebungen unter Einbeziehung der Schüler:innen und Erziehungsberechtigten sollen die Chancen der Beteiligung der Schüler:innen erhöht werden. Damit soll einer Abwendung von Schule und Unterricht entgegengewirkt werden.

Forschungsergebnisse

Anregende Lernumgebungen, in denen z.B. naturwissenschaftliche Experimente, innovative Verwendung von Kommunikationstechnologien oder kreative Gestaltung eingesetzt werden, verhelfen bei Motivations- und Leistungsschwächen zu einer Verbesserung der Leistungen (Barak et al. 2000; Doppelt und Barak 2002; Parsons et al. 2006; Sun et al. 2019; Liu et al. 2019).

Handlungsempfehlungen:

- / Versuchen Sie gemeinsam mit anderen Lehrkräften, Schulleitung, Erziehungsberechtigten und Schülern bzw. Schüler:innen, die Lernumgebung reichhaltiger zu gestalten (Klassencomputer, Lernsoftware, Bücherkisten, Experimentierkästen etc.).
- / Bemühen Sie sich um Sponsoring für Mittel zusätzlicher Anschaffungen (Technik etc.).
- / Lassen Sie die Schüler:innen in Projektgruppen arbeiten und ermöglichen Sie die Nutzung eines reichhaltigen Lernmaterialangebotes.
- / Lassen Sie die Schüler:innen ein eigenes Portfolio anlegen, in dem sie ihre Experimente und Arbeitsergebnisse dokumentieren.
- / Fördern Sie problemorientiertes Lernen, um vor allem die Leistung von Schüler:innen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen zu verbessern.

Literatur: (Barak et al. 2000; Doppelt und Barak 2002; Parsons et al. 2006; Sun et al. 2019; Liu et al. 2019)

4.24. Kompetenzen entdecken, analysieren und reflektieren (SL+L)

Worum geht es?

Alle Schüler:innen haben Begabungen und Gebiete, in denen sie motiviert sind, ihre Kompetenzen zu entwickeln und zu steigern. Bei leistungsschwachen und/oder sozial benachteiligten Schülern bzw. Schüler:innen handelt es sich hier jedoch häufig um Bereiche, die im schulischen Kontext keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Erfolgserlebnisse, Anerkennung und das Erleben der eigenen Kompetenz sind jedoch für ein positives Selbstbild der Schüler:innen und für ihre Leistungsmotivation unerlässlich.

Ziele, Prinzipien

Durch die Anerkennung und Förderung zu wenig berücksichtigter Kompetenzen oder Begabungen sollen Leistungsmotivation und positive Selbstbildentwicklung vor allem der leistungsschwachen und sozial benachteiligten Schüler:innen gefördert werden. Insbesondere die kreative und kompetenzbezogene Nutzung der neuen Medien und Technologien sollte in diesem Zusammenhang zum Zug kommen.

Forschungsergebnisse

Gardner (1993) und Chiofalo et al. (2022) weisen im Rahmen der Konzeption der multiplen Intelligenz nach, dass eine eingeschränkte Kompetenzförderung, wie sie in der Regel an Schulen durch das Curriculum und die Unterrichtsmethodik betrieben wird, der individuellen und gruppenspezifischen Vielfalt nicht gerecht wird und damit auch strukturelle Schäden bis hin zur Schulverweigerung begünstigt.

Handlungsempfehlungen:

- / Achten sie darauf, dass auch die sozial benachteiligten und leistungsschwachen Schüler:innen Kompetenzerfahrungen machen.
- / Die Basiskompetenzen sollten zwar als zentral angesehen werden, doch neben ihnen sollten Kompetenzen anerkannt werden, die möglichst allen Schüler:innen und Schülern Erfolgserlebnisse ermöglichen.
- / Zukunftskompetenzen sollten in Ansätzen auch von den Schüler:innen und Schülern entwickelt werden, die Defizite in den Basisfähigkeiten haben.
- / Versuchen Sie schon zu Beginn des Schuljahres, die vielfältigen Fähigkeiten und Stärken aller Schüler:innen zu erfassen.
- / Arbeiten Sie mit den Erziehungsberechtigten und ihren Kindern zusammen, indem Sie z.B. einen Fragebogen zu den Kompetenzen der Kinder an diese verteilen und anschließend die Daten auswerten.
- / Geben Sie im Laufe des Schuljahres allen Schüler:innen und Schülern Gelegenheit, ihre Fähigkeiten und Stärken den anderen zu präsentieren.
- / Versuchen Sie im Lehrer:innenteam gemeinsam mit den Schüler:innen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten, diese Fähigkeiten und Stärken mit dem Curriculum in Einklang zu bringen, z.B. durch geeignete Projekte.
- / Lassen Sie Schüler:innen Aufgaben wählen, durch die räumliche, visuelle, mathematische, verbale, non-verbale, musikalische, motorische, inter- und intrapersonale Fähigkeiten aktiviert werden.

Literatur: (Gardner 1993; Bergau 2009; Fischer et al. 2008; Winarti et al. 2019; Chiofalo et al. 2022)

4.25. Selbstständigkeit und Autonomie der Schüler:innen fördern (SL+L)

Worum geht es?

Schüler:innen werden oft in verschiedenen Bereichen in Abhängigkeit gehalten und zeigen in diesen Bereichen Kompetenzschwächen. Schulverweigerung ist ein Einstellungs- und Verhaltenssyndrom, das häufig mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung (persönliche Einschätzung der eigenen Kompetenzen, mit den Herausforderungen im täglichen Leben zurechtzukommen) und einer Autonomieschwäche verbunden ist.

Ziele, Prinzipien

Selbstständigkeit, Autonomie und Selbstwirksamkeit der Schüler:innen sollen gefördert werden.

Forschungsergebnisse

- / Untersuchungen zeigen schon lange, dass Schüler:innen, die an ihre eigenen Kompetenzen glauben, in der Schule erfolgreicher sind (vgl. z.B. Bandura 1995).
- / Autonomie und Selbstständigkeit stellen die zentrale Basis für Leistungsmotivation und Schulerfolgsorientierung dar (Ryan und Deci 2009).
- / Sind Schüler:innen intrinsisch motiviert, d.h. lernen sie aus eigenem Antrieb bzw. aus Interesse, Neugier oder Freude an den Unterrichtsinhalten, sind sie auch bereit, sich intensiver und nachhaltiger mit dem gelehrt Gegenstand zu beschäftigen (Ryan und Deci 2009).

Handlungsempfehlungen:

- / Geben Sie Schüler:innen und Schülern die Chance, selbst Lernziele und Lernmaterial auszuwählen, da dadurch eher intrinsische Motivation gefördert wird.
- / Bedenken Sie, dass es meist nicht zum Erfolg führt, wenn die Fremdkontrolle verstärkt wird.
- / Übertragen Sie den Betroffenen schrittweise Autonomie und Verantwortung für die Gestaltung der Lernsituationen, wobei Sie die Freiheitsspielräume von der Diagnose der Einstellungen, Verhaltensweisen und Umweltbedingungen der Betroffenen abhängig machen.
- / Helfen Sie Schüler:innen und Schülern dabei, sich selbst Leistungsziele zu setzen und die eigenen Leistungen selbst zu bewerten. Stellen Sie ihnen zur Bewertung Hilfsmittel, z.B. Software, zur Verfügung.
- / Besprechen Sie im Lehrer:innenteam, wie Autonomie und intrinsische Motivation bei Schülern bzw. Schüler:innen und Lehrkräften gestärkt werden können. Lehrpersonen sollen ihr eigenes Autonomieverhalten stärken. Dies kann in offen agierenden professionellen Gruppen, in denen der einzelnen Person Verhaltensspielräume gegeben und Vertrauen entgegengebracht wird, geübt werden.
- / Versuchen Sie, Ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler:innen Entscheidungsspielräume erhalten und auch nicht optimale Problemlösungen anerkannt werden.

Literatur: (Guay et al. 2008; Rice und Lamb 2008; Fitzpatrick und Knowlton 2009; Ryan und Deci 2009; León et al. 2015; Wang et al. 2016)

Aus der Praxis:

In einer Sekundarschule in Victoria (Australien) wurden die Gespräche zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen weitgehend durch Interviews und Diskussionen ersetzt, die Schüler:innen mit ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen führen. Die Schüler:innen sind also für Informationsgewinnung und -austausch zwischen Lehrpersonen und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zuständig (Rice und Lamb 2008).

4.26. Umgang mit Schülern und Schüler:innen, die langsamer bzw. unregelmäßig lernen (L)

Worum geht es?

Schüler:innen, die langsamer als die meisten anderen Kinder und Jugendlichen in der Klasse lernen, werden von Lehrkräften oft als Hindernis im Unterricht erlebt, was wiederum von den Betroffenen bemerkt wird und deren Selbstwertgefühl verringern und zu Misserfolgserwartung führen kann.

Ziele, Prinzipien

Schüler:innen, die langsamer oder nicht kontinuierlich lernen, sollen zu Lernfortschritten angeregt werden.

Forschungsergebnisse

Im Rahmen eines speziellen Interventionsprogramms für Schüler:innen, die „zu langsam“ lernen, konnte die Dropout-Rate signifikant gesenkt werden (Shaw 2008). Unterricht kann so gestaltet und differenziert werden, dass schnell und langsam Lernende integriert werden (Tomlinson 2017).

Handlungsempfehlungen:

- / Geben Sie Schülern und Schüler:innen, die langsamer oder nicht kontinuierlich lernen, Erfolgchancen, indem für sie erreichbare individuelle Ziele gesetzt werden.
- / Vermitteln Sie den Schüler:innen bzw. Schülern und ihren Erziehungsberechtigten, dass auch kleine Fortschritte positiv anzuerkennen sind, und dass Beharrlichkeit entscheidender als Geschwindigkeit ist.
- / Vermeiden Sie Vergleiche der Leistungen zwischen den Schülern und Schüler:innen und betonen Sie im Unterricht, dass nur der eigene Lernfortschritt bedeutsam ist.
- / Bilden Sie leistungsheterogene Lerngruppen, wobei ein Wettbewerb zwischen den Gruppen durchgeführt werden kann. Gewinnkriterien: Summe der individuellen Leistungssteigerung. Damit wird das Hilfeverhalten innerhalb der Gruppe gefördert.
- / Motivieren Sie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte von langsam lernenden Schüler:innen bzw. Schülern, einen Kurs zu besuchen, in dem sie Ratschläge für den Umgang mit dem Kind vermittelt erhalten.

Literatur: (Slavin 2006; Shaw 2008; Berger und Schneider 2011; Schneider 2019; Shaw 2022)

4.27. Lerntechniken vermitteln und über die Gestaltung der Lernumgebung informieren (L)

Worum geht es?

Alle Schüler:innen sollten zum lebenslangen Lernen befähigt werden. Doch Schüler:innen arbeiten und lernen oft ineffektiv, verwenden wenig wirksame Lerntechniken und erschweren sich so ihren Leistungsfortschritt (Xu et al. 2021).

Ziele, Prinzipien

Lehrer:innen sollen Selbstmanagement, Arbeits- und Lerntechniken vermitteln. Schüler:innen und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sollen über die Gestaltung von Lernumgebungen informiert werden, damit der Lernerfolg verbessert wird.

Forschungsergebnisse

Lernerfolge werden durch die Anwendung geeigneter Lernstrategien und -techniken verbessert (Bryk et al. 2015). Viele Schüler:innen verfügen jedoch nur über mangelhafte Lernstrategien und -techniken und sind damit auf entsprechende Unterrichtung angewiesen (Peeverly et al. 2002; Donker et al. 2014; Nairz-Wirth et al. 2017).

Handlungsempfehlungen:

- / Prüfen Sie durch Befragung und Test, welche Lerntechniken Ihre Schüler:innen tatsächlich nutzen.
- / Sorgen Sie dafür, dass Schüler:innen eine Reihe von Lerntechniken zur Verfügung haben, um sie zu erproben und gezielt anwenden zu können.
- / Achten Sie darauf, dass die vielfältig verwendbaren Lerntechniken wie Wiederholung, Gliederung von Informationen, Einteilung in Kategorien und sich gegenseitig Fragen stellen, allen Lernenden bekannt sind und von ihnen auch regelmäßig angewendet werden.
- / Informieren Sie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte über Lerntechniken, die ihren Kindern bei Lernschwierigkeiten helfen können.
- / Betten Sie die Vermittlung von Lerntechniken in den Lernstoff ein. Der Lernstoff sollte den Lernenden möglichst gefallen, und sie sollten ihn als brauchbar anerkennen.
- / Vermitteln Sie spielerische Elemente des Lernens und die Erfahrung, dass Lernen eine wichtige Quelle von Freude, Stolz und Befriedigung ist.
- / Motivieren Sie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, sich mit der Gestaltung der heimischen Lernumgebung (Raum, Tisch, Stuhl, Materialien, Ruhe, Computer etc.) zu beschäftigen und sich beraten zu lassen.
- / Sprechen sie mit Lernenden über die Gefühle, die sie beim Lernen in der Schule und zu Hause empfinden, und wie man mit diesen Gefühlen umgehen kann.
- / Leiten Sie die Lernenden an, ein persönliches Lerntagebuch zu führen, und lassen Sie sich die Lerntagebücher in regelmäßigen Abständen vorlegen.
- / Leiten Sie die Lernenden an, Portfolios zu führen. Dies kann eine Kombination von Arbeitsmappen und elektronischer Sammlung von Dokumenten, Bildern etc. sein.
- / Lassen Sie die Lernenden oft zu zweit oder zu dritt lernen und besprechen Sie mit ihnen, wie Probleme oder Hindernisse des Gruppenlernens bewältigt werden können.

Literatur: (Peeverly et al. 2002; Joseph 2009; Canter et al. 2010; Haworth 2016; Fiorella und Mayer 2016)

4.28. Schülern und Schüler:innen eine positive Einstellung und hohe Erwartungen vermitteln (L)

Worum geht es?

Leider entsteht für leistungsschwache Schüler:innen oft ein Klima der Verringerung positiver Erwartungen und der Fokussierung auf Misserfolg. Diese Erwartungshaltungen teilen dann auch die Lehrkräfte und häufig auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Anspruchsvoller Unterricht und die Vermittlung hoher Erwartungen leisten jedoch einen notwendigen positiven Beitrag zur Dropout-Prävention.

Ziele, Prinzipien

Schüler:innen sollen erkennen, dass eigene Erwartungshaltungen und die Einstellungen der Lehrkräfte entscheidenden Einfluss auf die Leistung haben und dass somit ein Klima hoher Erwartungen vorteilhaft ist. In diesem Sinn lautet eine Zielvorgabe des OECD-Reports zur Prävention von frühem Schulabgang: „Challenging low-performing unmotivated students rather than simplifying their tasks.“ (Lyche 2010, S. 7)

Forschungsergebnisse

Die Vermittlung hoher Erwartungen und ein positiver Erfolgsdruck durch Peers (Socias et al. 2007) haben großen Einfluss auf die Motivation, die Schule erfolgreich abzuschließen (Khattab 2015).

Schulen, in denen ein hoher Konsens im Kollegium besteht, in denen die Schüler:innen und das Lehrer:innenteam in einem positiven Schul- und Klassenklima gut und effektiv zusammenarbeiten und eine hohe Erwartungs- und Anerkennungshaltung zeigen, sind erfolgreicher (Stamm 2007).

Handlungsempfehlungen:

- / Vermitteln Sie der Klasse eine positive Einstellung zur Schule und eine Wertschätzung für fachliche Leistung und weiterführende Ausbildung.
- / Teilen Sie den Schüler:innen und Schülern mit: „Du kannst es!“, „Du möchtest es!“ und „Du gehörst hier dazu!“ im Zusammenhang mit der Botschaft „Wir schaffen es gemeinsam!“
- / Vermitteln Sie der Klasse hohe, aber realistische Erwartungen.
- / Vermitteln Sie der Klasse, dass alle (!) Schüler:innen hohe Leistungen erzielen können und dass dies ein gemeinsames Ziel sein soll.
- / Erklären Sie durch Beispiele, dass Vorurteile über Intelligenz, Begabung, Faulheit etc. Lernen und Erfolg behindern.
- / Vermeiden Sie Maßnahmen, die eine Verfestigung von negativen Erwartungen begünstigen, z.B. die dauerhafte Einteilung von Lernenden in Gruppen mit niedrigen Anforderungen (tracking).
- / Arbeiten Sie im Kollegium zusammen, damit die Erwartungen konsistent sind und sowohl Unter- als auch Überforderung vermieden werden.
- / Lassen Sie Schüler:innen allein und in Gruppen Ziele für Arbeitsaufträge setzen und lassen Sie diese nach der Durchführung durch Schüler:innen bewerten. Motivieren Sie die Schüler:innen dann, Verbesserungen vorzunehmen.
- / Geben Sie allen Schülern und Schüler:innen die Möglichkeit, ihre eigenen Leistungsfortschritte festzustellen.
- / Wenn die Leistungsfortschritte einzelner Schüler:innen nicht zufriedenstellen, organisieren Sie zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen.

- / Individualisieren Sie, um Schüler:innen emotional und sozial anzusprechen, d.h. wenden Sie sich den einzelnen Personen zu und erstellen Sie mit ihnen gemeinsam Pläne zur Entwicklungs- und Leistungssteigerung.
- / Beraten Sie Schüler:innen individuell, damit Apathie, Misserfolgsorientierung, Lernverweigerung und ähnliche Einstellungen und Emotionen sofort bearbeitet werden können.
- / Beziehen Sie, soweit dies möglich ist, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in diese Erwartungssteuerung mit ein, vor allem wenn sie der Schule und den Lehrer:innen und Lehrern distanziert oder vielleicht sogar ablehnend gegenüberstehen.

(Vgl. auch 4.12. Einführung und Umsetzung eines Plans zur Leistungssteigerung durch ein klar kommuniziertes schulisches Leitbild)

Literatur: (Socias et al. 2007; Stamm 2007; Strom und Boster 2007; Kortering und Christenson 2009; Khattab 2015; te Poel 2021; Keller und Szakál 2021)

Aus der Praxis:

Møller (2018) berichtet über die positive Entwicklung einer norwegischen Gesamtschule. Die Schule hat einen überdurchschnittlichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, und der Ruf der Schule war schlechter geworden. Der Superintendent, der die Autonomie der Schulleitung und des Lehrpersonals fördert, sprach mit diesen und es wurde ein Plan der Veränderung ausgearbeitet. Viele Eltern konnten ihre Kinder aufgrund ihrer Arbeitssituation und mangelnder Sprachkenntnisse schulisch kaum unterstützen. Daher war die Beziehung zu den Lehrkräften von entscheidender Bedeutung. Sie verstärkten ihre Bereitschaft zuzuhören und boten Unterstützung. Das Team der Lehrkräfte legte großen Wert auf den Aufbau einer Feedback-Kultur, und die Schulleiterin versuchte, als Vorbild für eine Haltung der Zuwendung und Erfolgssicherheit zu dienen. Sie informierte die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten darüber, wie die Schule die Ergebnisse verbessern kann und wie die Schüler:innen positiv auf die jährliche nationale Schüler:innenumfrage zum Wohlbefinden und zur Lernumgebung reagieren. Die Eltern halfen, gute Nachrichten über die Schule in der Gemeinde zu verbreiten. Sie wurden politisch aktiver und nahmen Einfluss auf Lokalpolitiker:innen, damit die Schule mehr finanzielle und andere Ressourcen erhält.

Neue Lehrkräfte wurden herzlich willkommen geheißen und gut integriert. Die Schulkultur und das Schulklima verbesserten sich, was die Motivation aller Mitglieder der Schulgemeinschaft verstärkte. Die empirische Untersuchung konnte diesen Prozess der Veränderung der Einstellungen, Verhaltensweisen, der Verbesserung der Schulleistungen und des Images der Schule nachweisen (Møller 2018).

4.29. Unterricht und Schule als Erlebnisraum gestalten (SL+L)

Worum geht es?

Schüler:innen beklagen sich oft, dass die Schule langweilig sei und ihnen zu wenige Anregungen liefere. Idealerweise sollte die Schule möglichst vielen Schüler:innen und Schülern Interesse und Wohlbefinden vermitteln.

Ziele, Prinzipien

Unterricht und Schule sollen als Erlebnis- und Gemeinschaftsraum gestaltet werden, wobei die Lernziele und das Schulklima zentral zu berücksichtigen sind.

Forschungsergebnisse

In ALAS (Achievement for Latinos through Academic Success), einem wissenschaftlich geprüften und weit verbreiteten amerikanischen Programm zur Prävention von Dropout (vgl. Anhang III), werden Schulveranstaltungen und Projekte von den Lehrkräften gemeinsam mit den Schülern und Schüler:innen geplant und durchgeführt und die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten werden zur aktiven Mitarbeit aufgefordert. Die Schule wird damit zu einem Raum der Vergemeinschaftung und der Anerkennung der Aktivitäten aller Betroffenen (Slavin et al. 2012).

Handlungsempfehlungen:

- / Diskutieren Sie im Kollegium, mit Schüler:innen und Schülern über die Schule als Erlebnisraum und über eine dafür notwendige Umgestaltung. Regen Sie ein Projekt zur Umgestaltung an, das arbeitsteilig von mehreren Kleingruppen, bestehend aus Lehrpersonen, Schüler:innen bzw. Schülern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, bearbeitet wird.
- / Engagieren Sie sich in einer Gruppe von Lehrpersonen, Lernenden und ihren Erziehungsberechtigten, die Theater- und Musikaufführungen planen und durchführen. Schlagen Sie vor allem kurze Theaterstücke und einfache Musikdarbietungen vor, die regelmäßig eingeübt und vorgeführt werden. Die Vorführungen sollten sich nicht nur auf die eigene Schule beschränken.
- / Bieten Sie Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Gelegenheit, ihre beruflichen, sportlichen und sonstigen Kompetenzen in der Schule zu präsentieren. Achten Sie darauf, dass niedrigschwellige Angebote gemacht werden.
- / Bieten Sie für Schüler:innengruppen an, in anderen Organisationen Erfahrungen zu sammeln und diese zu dokumentieren und zu präsentieren, womöglich mit Hilfe verschiedener Medien.
- / Setzen Sie sich dafür ein, dass die Schule eine moderne und erstklassige Computer- und Medienausstattung erhält, die es leichter macht, andere Lebenswelten in die Schule zu holen, mit anderen in- und ausländischen Schulen zu kommunizieren und vielfältige fachspezifische und interdisziplinäre Projekte durchzuführen.
- / Bieten Sie Schülern und Schüler:innen die Gelegenheit, ihre Kompetenzen, z.B. handwerkliche Fähigkeiten, vor der Klasse vorzuführen.
- / Diskutieren Sie im Team mit anderen Lehrpersonen und mit Schüler:innen und Schülern über Projektoptionen, z.B. „kleine Beratung“ beim Einkaufen, bei der Bedienung elektronischer Geräte oder beim Kochen. Schüler:innen können so Beratungskompetenzen erwerben und im Rahmen des Projekts erproben.
- / Bereiten Sie im Unterricht Erlebnispraktika oder -ferien vor.

Literatur: (Overwien und Schleich 2009; Brown und Rodriguez 2009; Rodríguez und Conchas 2009; Simmons et al. 2015; Simmons 2019)

4.30. Unterstützungs- und Hilfeverhalten lernen und institutionalisieren (SL+L)

Worum geht es?

Schüler:innen brauchen Unterstützung, die einen mehr, die anderen weniger, doch wird diese oft nicht gegeben, weil manche Schüler:innen Hemmungen und Ängste haben oder weil kompetente Hilfe fehlt.

Ziele, Prinzipien

Unterstützungsverhalten und Hilfsbereitschaft sollen für alle Lehrkräfte und Schüler:innen hohe Priorität gewinnen und regelmäßig praktiziert werden.

Forschungsergebnisse

Wenn Lehrkräfte wirksam vermitteln, wie Unterstützung und Respekt erfolgreich angefordert und geforderte Unterstützung gegeben werden kann, dann erhöhen sich die Chancen für die Verbesserung der Schulleistung und der Lernmotivation (Webb und Mastergeorge 2003; Kiefer et al. 2015).

Handlungsempfehlungen:

- / Um Hilfeverhalten zu üben, lassen Sie Schüler:innen paarweise arbeiten, wobei eine kompetente Person einer weniger kompetenten Person hilft.
- / Achten Sie darauf, dass jeder Schüler bzw. jede Schüler:in die helfende Rolle übernimmt und dass möglichst auch andere Gruppen und Klassen einbezogen werden.
- / Erarbeiten Sie im Kollegium Programme zur Institutionalisierung von Hilfe beim Lernen.
- / Um auch gegenüber den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine gute Rechtfertigung zu erhalten, achten Sie darauf, dass die Unterstützung sich primär auf schulisch relevantes Lernen bezieht.
- / Erarbeiten Sie gemeinsam im Lehrer:innenteam und mit Schüler:innen und Schülern ein Evaluationsprogramm, das hochwertige Unterstützung gewährleistet.
- / Achten Sie darauf, dass die Unterstützungsprogramme so institutionalisiert werden, dass sie jederzeit zur Verfügung stehen.
- / Gestalten Sie das Programm so, dass Hilfe während des Unterrichts und auch nach dessen Ende zur Verfügung steht.

Literatur: (Webb und Mastergeorge 2003; Petermann 2007; Ruzek et al. 2016; Balfanz et al. 2002)

4.31. Nachhaltige Lernmotivation herstellen und gemeinsames Lernen institutionalisieren (SL+L)

Worum geht es?

Je älter Schüler:innen werden, umso weniger sind sie motiviert, die schulischen Lernanforderungen zu erfüllen. Das Risiko, dass Lernen negativ besetzt wird und Lernmotivation und -fähigkeit nachhaltig beschädigt werden, ist für sozial benachteiligte und leistungsschwache Schüler:innen besonders hoch.

Ziele, Prinzipien

Die Lernmotivation aller Schüler:innen soll gefördert werden, ebenso ihr Interesse und Verständnis für nachhaltiges und lebenslanges Lernen. Der Unterricht soll so gestaltet werden, dass sich alle Schüler:innen aktiv beteiligen und damit ihre Lernmotivation stabilisieren.

Forschungsergebnisse

Auf die Lernmotivation wirken sich nachweislich positiv aus: kooperatives, selbstständiges und problemorientiertes Lernen und hohe Selbstwirksamkeit, d.h. Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierigere Aufgaben und Situationen bewältigen zu können (Jerusalem und Hopf 2002; Thoonen et al. 2011).

Geringes Engagement und eine gering ausgeprägte Lernmotivation sind zentrale Indikatoren für Dropout-Verhalten (Archambault et al. 2009; Fan und Wolters 2014).

Handlungsempfehlungen:

- / Gestalten Sie den Unterricht und die Lernprozesse so, dass alle Schüler:innen sich aktiv beteiligen können, damit sich ihre Lernmotivation stabilisiert.
- / Achten Sie auf Schüler:innen, die Desinteresse am Unterricht und Motivationsschwächen zeigen, und erstellen Sie gemeinsam mit ihnen und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten individuelle Lernpläne.
- / Setzen Sie sich dafür ein, dass Lehrkräfte und Schüler:innen in Lerngemeinschaften zusammenarbeiten, in denen curriculare, räumliche, zeitliche und sonstige unterrichtsbezogene Entscheidungen gefällt werden.
- / Verbessern Sie die Lernmotivation vor allem sozial benachteiligter und leistungsschwacher Schüler:innen durch lebenswelt- und berufsbezogene Unterrichtsgestaltung.
- / Bemühen Sie sich, die Lernprozesse so zu lenken, dass die Schüler:innen schrittweise immer mehr Lernentscheidungen selbst steuern, wobei allerdings bei leistungsschwachem und schuldistanziertem Verhalten sehr behutsam vorzugehen ist.
- / Um die Lernmotivation zu erhöhen, organisieren Sie häufig Lernen in Gruppen, die gemeinsam Aufgaben bearbeiten.
- / Erarbeiten Sie gemeinsam im Lehrer:innenteam Maßnahmen, die eine einfache Erfassung des Entwicklungs- und Lernstandes ermöglichen, um angemessene Aufgaben verteilen zu können.
- / Gestalten Sie eine Lernumgebung, in der für Sie selbst und für alle Schüler:innen selbstwirksamkeitsbezogenes Denken und Fühlen bestärkt werden.
- / Ermuntern Sie die Schüler:innen, unterrichtsbezogene Beziehungen zu anderen Organisationen (Schulen, Hochschulen, Betrieben etc.) aufzunehmen, sodass Lernen als gesellschaftsbezogen erlebt werden kann.
- / Gestalten Sie (u.U. auch gemeinsam mit anderen Lehrpersonen) regelmäßig Unterrichtszeit außerhalb des Schulgeländes.

Literatur: (Jerusalem und Hopf 2002; Archambault et al. 2009; Wentzel und Wigfield 2009; Thoonen et al. 2011; Ruzek et al. 2016)

4.32. Lehr- und Lernverhalten fördern, das zum Abbau von Ängsten beiträgt (SL+L)

Worum geht es?

Ängste sind allgegenwärtig und können bei einer Minderheit der Schüler:innen zu gravierenden Störungen der Einstellung und des Verhaltens führen und Schul- bzw. Lernaversion verstärken (Zeidner 2014).

Ziele, Prinzipien

In der Schule und in der Schulklasse soll Lehr- und Lernverhalten gefördert werden, das zum Abbau von Ängsten beiträgt.

Forschungsergebnisse

Leistungsrückmeldungen über individuelle Lernfortschritte statt Vergleiche zwischen Schülern bzw. Schüler:innen, eine gute, individualisierte Unterrichtsstrukturierung und die Bereitschaft der Lehrpersonen, über Gefühle zu sprechen, verringern Ängste und ermöglichen Leistungssteigerungen (Spiel und Sirsch 2002).

Handlungsempfehlungen:

- / Erzeugen Sie eine Lernumgebung, in der Offenheit und die Mitteilung von Gefühlen alltäglich sind.
- / Kommunizieren Sie mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten leistungsschwacher und sozial benachteiligter Schüler:innen und stellen Sie deren Gefühlslagen fest.
- / Individualisieren Sie den Unterricht vor allem für ängstliche Schüler:innen und gewinnen Sie deren Vertrauen.
- / Führen Sie häufig kleine Tests in einer freundlichen Atmosphäre durch, wobei nur die richtigen Antworten von jedem Schüler/jeder Schüler:in selbst gezählt werden.
- / Üben Sie Lerntechniken mit den Schülern bzw. Schüler:innen.
- / Regen Sie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ängstlicher Schüler:innen an, ein Elterntaining zu besuchen.
- / Vermeiden Sie eine klassenöffentliche Darstellung von schlechten Noten oder Versagenssituationen.
- / Erproben Sie alternative nicht bedrohliche Bewertungen von Leistungen.
- / Vermitteln Sie einfache Techniken zur Entspannung. Einfache Anleitungen dazu finden Sie auf dem Österreichischen Schulportal: <http://www.schule.at/index.php?url=kategorien&kthid=6120>

Literatur: (Spiel und Sirsch 2002; Canter et al. 2010; Hargreaves 2015)

4.33. Geschlechtsspezifische Aspekte der Schulverweigerung berücksichtigen (SL+L)

Worum geht es?

Das Geschlecht hat gemeinsam mit Alter, Peergroup-Bildung und sozialer Herkunft Auswirkungen auf Lernmotivation und Schulleistung und damit auch auf Schulabbruch. Lehrkräfte sollten Wissen über diese Zusammenhänge erwerben.

Ziele, Prinzipien

Die geschlechtsspezifischen Aspekte der Schulverweigerung sollten bei Maßnahmen zusammen mit Alter und soziokulturellen Faktoren berücksichtigt werden.

Forschungsergebnisse

Nach einer amerikanischen Untersuchung gibt es Unterschiede bei den Ursachen für Schulabbruch durch Zuschreibungen von Geschlechterrollen (Bennett und Maclver 2009; Stearns und Glennie 2006; Lodwick und Teske 2009). Diesen Studien zufolge sind Mädchen in stärkerem Maße durch familiäre Probleme betroffen, sorgen für Geschwister und kranke oder hilfsbedürftige Familienangehörige, werden auch stärker von verschiedenen Aktivitäten abgehalten, welche Eltern bzw. Erziehungsberechtigte für gefährlich halten, was sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf ihre Schullaufbahn haben kann. Aus diesen Forschungsergebnissen können Richtlinien für die Beratung von abbruchgefährdeten Mädchen abgeleitet werden.

Eine kanadische Studie zeigte allerdings, dass bei Berücksichtigung der wesentlichen persönlichen, familiären und schulbezogenen Merkmale der Schulabbrecher:innen, z.B. Vernachlässigung in der Familie, Verweigerung von Mitarbeit im Unterricht, mangelhafte Schulleistungen und Ablehnung der Schüler:innen durch Lehrer:innen, das Geschlecht keine signifikante zusätzliche Erklärungskraft bezüglich des Schulabbruchs erbrachte (Fortin et al. 2010).

Der Einfluss von Geschlecht auf den Schulabbruch nahm in den vergangenen Jahrzehnten ab. Derzeit sind wirtschaftliche Probleme und schlechte Schulleistungen die Hauptgründe für den Schulabbruch (Boyaci 2019). Viele Bereiche, die sich auf das Risiko, die Schule abzubrechen, auswirken, erwiesen sich somit als geschlechtsneutral (genderneutral) (Gubbels et al. 2019).

Dennoch bestehen weiterhin EU-weit sowie auch in Österreich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Schulabbruchszahlen. So sank die Zahl der Schulabbrecher innerhalb der EU von 14,5 % im Jahr 2012 auf 11,1 % im Jahr 2022 und der prozentuelle Anteil der Schulabbrecherinnen von 10,6 % im Jahr 2012 auf 8,0 % im Jahr 2022. Insgesamt ging der Anteil der Schulabbrecher:innen innerhalb der EU von 12,6 % (2012) auf 9,6 % (2022) zurück. In Österreich erhöhte sich der Anteil der Schulabbrecher:innen im 10-Jahres-Vergleich, von 7,8 % (2012) auf 8,4 % (2022). Dabei stieg die Zahl der Schulabbrecher von 8,0 % (2012) auf 9,5 % (2022), während der Anteil der Schulabbrecherinnen in diesem Zeitraum von 7,6 % auf 7,4 % leicht gesunken ist (EUROSTAT 2023).

Handlungsempfehlungen:

- / Sprechen Sie mit ihren Schüler:innen und Schülern über ihr Interaktionsverhalten in Bezug auf die diversen Geschlechterrollen und -identitäten.
- / Unterrichten Sie Ihre Schüler:innen so, dass diese den Eindruck haben, dass Sie keine Geschlechtergruppe der anderen vorziehen.

- / Planen Sie gemeinsam mit Schulleitung, Lehrer:innenteam und anderen professionellen Akteur:innen in der Schule gender-orientierte Maßnahmen im Umgang mit unterrichts- und schulverweigerndem Verhalten.
- / Fördern Sie in der Schulklasse sowohl geschlechtshomogene als auch -heterogene Gruppenbildung.
- / Wirken Sie Lern- und Verhaltensproblemen durch geschickte Gruppenbildung entgegen.
- / Wenn Schüler:innen Selbstwert- und Genderprobleme haben, die durch das Verhalten des anderen Geschlechts verstärkt werden, bieten Sie diesen an, inner- oder außerschulisch in Gruppen desselben Geschlechts zu arbeiten, um ihre Persönlichkeit zu stabilisieren (z.B. Handwerkerinnenhaus Köln E.V. o.J.; Schreiber 2005; Bahnfrei Verein und Juvivo Verein 2017).
- / Initiieren Sie mit Schüler:innen und Schülern Projekte, in denen die Erfahrungen der diversen Geschlechter mit der Erfüllung familiärer Aufgaben thematisiert werden.

Literatur: (Stearns und Glennie 2006; Bennett und MacIver 2009; Lodwick und Teske 2009; Fortin et al. 2010; Hjorth et al. 2016)

4.34. Sozial benachteiligten Schülern und Schüler:innen, auch aus verschiedenen Kulturen, schul- und unterrichtsakzeptierende Einstellungen und Verhaltensweisen erleichtern (SL+L)

Worum geht es?

Kinder und Jugendliche wachsen unter ungleichen Bedingungen auf, was ihre Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn betrifft. Besonders benachteiligt sind Kinder und Jugendliche aus Familien mit prekären Lebensverhältnissen (Dauerarbeitslosigkeit etc.), in denen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in anderen Kulturen sozialisiert wurden und geringe Kenntnisse in der Unterrichtssprache haben. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen kommt mit einer ungünstigen Einstellung in die Schule, die sie in ihrer Lebenswelt erworben haben, z.B. dass Schule unwichtig sei oder dass sich geistige Arbeit nicht lohne.

Ziele, Prinzipien

Schüler:innen aus allen Kulturen akzeptieren und wertschätzen Schule und Unterricht.

Forschungsergebnisse

Die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und entsprechenden Vereinen in der Gemeinde wirkt sich positiv auf die Lernmotivation und den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus (Bryk et al. 2010).

Handlungsempfehlungen:

- / Achten Sie darauf, dass Basisbedürfnisse der Schüler:innen (Essen, Trinken, Kleidung, Hygiene, Gesundheit) befriedigt werden und bei Defiziten sofort Hilfe angeboten wird.
- / Gestalten Sie die Leistungsbewertung vor allem bei sozial benachteiligten Schülern und Schüler:innen so, dass individuelle Fortschritte belohnt und gelobt werden, d.h. vermeiden Sie Erfahrungen des Versagens.
- / Richten Sie Tutoring-Programme für die diversen kulturellen Gruppen ein, d.h. ältere Schüler:innen betreuen jüngere bzw. neu hinzugekommene Schüler:innen aus dem gleichen oder einem ähnlichen kulturellen Feld.
- / Engagieren Sie sich dafür, dass die wichtigsten kulturellen Gruppen, die in der Schule vertreten sind, als eigene Schulgemeinschaften institutionalisiert werden, denen räumlich und zeitlich die Möglichkeit für regelmäßige Treffen geboten wird.
- / Veranstalten Sie regelmäßige Treffen für kulturelle Gruppen in der Schule, bei denen die Elternbeteiligung organisiert wird.
- / Ermöglichen Sie Schülern und Schüler:innen mit Migrationshintergrund, ihr kulturelles Wissen z.B. durch Projekte und Präsentationen in den Unterricht einzubringen.
- / Wenn Sie in einer Klasse unterrichten, die durch hohe kulturelle Diversität gekennzeichnet ist, dann verstärken Sie das Lernen in Gruppen und achten Sie darauf, dass alle sich gegenseitig schätzen lernen.
- / Setzen Sie sich dafür ein, dass ein interkulturelles Mentoring-Programm in der Schule bzw. in der Gemeinde aufgebaut wird, das der Unterstützung sozial benachteiligter Schüler:innen dient.
- / Setzen Sie sich dafür ein, dass in der Schule in Kooperation mit Vereinen regelmäßig interkulturelle Veranstaltungen und Feste stattfinden, an deren Gestaltung die Schüler:innen aktiv mitwirken. Heben Sie dabei auch die interkulturellen Gemeinsamkeiten hervor.

Literatur: (Mächler 2001; Barr und Parrett 2008; Bryk et al. 2010; Hansen-Thomas und Chennapragada 2018)

4.35. Erfolgreiches Klassenmanagement und positives Klassenklima (L)

Worum geht es?

Eine positive Arbeitsatmosphäre mit respektvollem Umgang, Verlässlichkeit, Gerechtigkeitssinn und einem lernförderlichen, gewaltarmen Klima wie auch das Etablieren allgemeiner Klassenregeln und die Fürsorge der Lehrkräfte für Schüler:innen wie auch der Schüler:innen untereinander sind sehr wichtig. Große Bedeutung wird insbesondere der Konfliktregelung, der Integration von Schüler:innen und Schülern und dem Stärken der Klassengemeinschaft beigemessen.

Ziele, Prinzipien

Das Klassenmanagement soll verbessert werden, um ein positives Klima zu fördern bzw. zu erzeugen.

Forschungsergebnisse

Einige Studien betrachten die Beziehungsarbeit im Gesamtkontext des „classroom management“ (Lamb et al. 2004; Murray et al. 2004).

Wenn der Unterricht für alle Schüler:innen verständlich, einsichtig und mit eindeutigen Regeln durchgeführt wird, wenn Lehrer:innen ihre Erwartungen auch gegenüber den einzelnen Schülern und Schüler:innen äußern und diesen die Verantwortung für ihre Leistungen explizit zuschreiben, dann können selbst die Erfolge leistungsschwacher und abbruchgefährdeter Schüler:innen verbessert werden (Korpershoek et al. 2016). Ein gutes Klassenmanagement führt außerdem zu Zeitgewinn, sodass flexibel und individualisierend reagiert werden kann (Malcom et al. 2003; Brophy 2006; Evertson und Weinstein 2006; Evertson und Emmer 2009; Hennemann et al. 2010).

Handlungsempfehlungen:

- / Vermitteln Sie klare Werte und Normen für das Verhalten innerhalb der Schule und der Klasse, wobei Sie insbesondere auf kulturelle Diversität achten und unterschiedliches Verhalten durch Diskussionen über Höflichkeit, Kleidung, Gesundheit und Ernährung einsichtig machen.
- / Sorgen Sie für die Sensibilisierung aller Mitglieder der Schule bezüglich der Probleme von LGBTQIA+ Schüler:innen und diesbezüglichen Phobien.
- / Etablieren Sie gemeinsam mit den Schüler:innen und Schülern Klassenregeln, insbesondere Konfliktregeln.
- / Berücksichtigen Sie dabei sowohl positive Verstärker für regelkonformes Verhalten als auch Konsequenzen bei Regelverletzungen.
- / Minimieren Sie lern- und schulverweigerndes sowie verletzendes Verhalten (Drohungen, Lächerlichmachen, Mobbing) durch offene Gespräche und fördern Sie gegenseitige Hilfe und Rücksichtnahme. Zur Unterstützung können ältere Tutor:innen und Tutoren zugezogen werden.
- / Achten Sie auf die Integration aller Schüler:innen, die nur dann gelingt, wenn die Mehrheit der Schüler:innen dies als wichtiges Ziel anerkennt.
- / Lassen Sie Schüler:innen Klassenämter übernehmen.
- / Fördern Sie den Aufbau sozialer Bindungen durch Gruppenarbeit, Feste und Freizeitaktivitäten.

- / Fördern Sie bei Schüler:innen und Schülern die Fähigkeit zu Selbstmanagement und Problemlösung.
- / Schaffen Sie gemeinsame und individuelle Erfolgserlebnisse. Neben der Bewertung von Einzelleistungen sollte auch die der Gruppenleistungen institutionalisiert werden.
- / Fördern Sie partnerschaftliches Arbeiten und Lernen.
- / Ermöglichen Sie den Schülern und Schüler:innen Mitbestimmung (z.B. Mitsprache bei der Sitzordnung).
- / Planen, organisieren und veranstalten Sie gemeinsam mit den Schülern und Schüler:innen Aktivitäten (Feiern, Ausflüge) und holen Sie von ihnen regelmäßig Feedback ein.

Literatur: (Gordon 1999; Malcom et al. 2003; Lamb et al. 2004; Murray et al. 2004; Brophy 2006; Evertson und Weinstein 2006; Evertson und Emmer 2009; Hennemann et al. 2010; Korpershoek et al. 2016; Sieberer-Nagler 2016)

4.36. Schaffung positiver Beziehungen (L)

Worum geht es?

Zu wenig Unterstützung bei Schwierigkeiten, Konflikte zwischen Schüler:innen und Lehrkräften sowie ein problematisches Umfeld verschärfen die Gefahr des Schulabbruchs.

Ziele, Prinzipien

Die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sollen so gestaltet sein, dass Versagensängste reduziert und Dropout-Gedanken ferngehalten werden.

Forschungsergebnisse

Fehlende Unterstützung bei Problemen und ein wenig sinnstiftendes Umfeld sind Schlüsselfaktoren bei Schulabbruch (Lamb et al. 2004; Murray et al. 2004). Erfolgreiche Beziehungsarbeit und positive Interaktionen können vor allem bei negativen Leistungen als Puffer wirken, sodass Versagensängste und Dropout-Gedanken nicht aufkommen (Strom und Boster 2007).

Jugendliche, welche die Schule vorzeitig verlassen, geben häufig an, dass ihre Beziehung zu einzelnen Lehrpersonen schlecht gewesen sei, dass Lehrpersonen kein Interesse für ihre Probleme gezeigt hätten (Strom und Boster 2007) oder dass es keine geeigneten Ansprechpersonen gegeben hätte (Ricking 2003).

Die Zielvorgabe eines OECD-Berichts zur Prävention von Schulabbruch hat bereits 2010 die Bedeutung positiver Beziehungen explizit betont: „Encouraging the development of pro-social bonds for instance to school staff or to positive peers as they may lead to a commitment and attachment to school“ (Lyche 2010, S. 7).

Handlungsempfehlungen:

- / Bauen Sie vertrauensvolle Beziehungen mit Schüler:innen und Schülern durch Arbeit in kleinen Gruppen, durch Tutoring-Programme und durch kleine autonome Schuleinheiten auf, da sich Menschen in überschaubaren Gemeinschaften wohler fühlen.
- / Achten Sie auf emotionale Aufgeschlossenheit und ein freundliches, optimistisches Auftreten.
- / Seien Sie selbst ein gutes Vorbild in Sachen Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit.
- / Vermitteln Sie Schüler:innen und Schülern das Gefühl, „erwünscht zu sein“ und „gebraucht zu werden“, und kultivieren Sie diese Gefühle durch Gruppen- und Projektarbeit und selbstständiges Lernen (z.B. indem die Lernenden ihre Wochenpläne selbst erstellen).
- / Pflegen Sie einen wertschätzenden und respektvollen Kommunikationsstil.
- / Geben Sie häufig positive Rückmeldungen.
- / Stärken Sie das Selbstwertgefühl der Schüler:innen durch Leistungsmessungen, die sich auf den individuellen Fortschritt und nicht auf kollektive Standards richten.
- / Vermitteln Sie Klarheit und Struktur und machen Sie Ihre Erwartungen bezüglich Unterricht, Verhalten und Einstellungen transparent.
- / Bieten Sie insbesondere für schulabbruchgefährdete Schüler:innen regelmäßig Gespräche und Lernhilfen an, um Versäumtes nachzuholen und Hintergründe der Versäumnisse aufzuarbeiten.

Literatur: (Ricking 2003; Lamb et al. 2004; Murray et al. 2004; Hammond et al. 2007; Strom und Boster 2007; Stamm 2008; Lyche 2010; Gehlbach et al. 2016; Archambault et al. 2017)

4.37. Das Sozialverhalten der Schüler:innen trainieren (L)

Worum geht es?

Ein Teil der leistungsschwachen und abbruchgefährdeten Schüler:innen zeigt Mängel im Sozialverhalten, die einen ungünstigen Einfluss auf Lernmotivation und Schulleistung haben können.

Ziele, Prinzipien

Ein Training des Sozialverhaltens sollte allen Schüler:innen und Schülern regelmäßig angeboten werden.

Forschungsergebnisse

Anerkannte Programme zur Dropout-Prävention trainieren das Sozialverhalten (Slavin et al. 2012; vgl. Anhang III.2. ALAS). In einer internationalen Studie wurden schulische Programme zum Training des Sozialverhaltens geprüft, sodass Best Practices zur Verfügung stehen (Taylor et al. 2017).

Handlungsempfehlungen:

- / Gestalten Sie die Lernstoffauswahl und die Unterrichtsmethodik so, dass positives Sozialverhalten gefördert wird.
- / Führen Sie regelmäßig Arbeiten in Kleingruppen und mit Unterstützung von Tutoring durch, da dies der Verbesserung der Schulleistungen und des Sozialverhaltens dient.
- / Organisieren Sie für Schüler:innen ein Training mit den Schwerpunkten Problemlösungsverhalten, Umgang mit den eigenen Gefühlen und den Reaktionen anderer auf Gefühlsäußerungen.
- / Erarbeiten Sie im Team der Lehrpersonen Vorschläge für Maßnahmen, durch die Schüler:innen Selbstkontrollkompetenz und positive Selbstwertgefühle entwickeln können und auch lernen, mit abwertenden Gedanken und Gefühlen gegenüber sich selbst und anderen umzugehen.
- / Lassen Sie im Rahmen des Unterrichts Projekte durchführen, in denen prosoziales Verhalten geübt wird, z.B. indem eine Person ausgewählt wird, der eine andere für begrenzte Zeit (z.B. zwei Wochen) hilft. Geben Sie den Beteiligten die Gelegenheit, über ihre Projekterfahrungen zu berichten.

Literatur: (Petermann 2007; Albrecht et al. 2015; Taylor et al. 2017)

4.38. Vorurteile und negative Erwartungen abbauen (L)

Worum geht es?

Vorurteile und negative Erwartungen sind in Organisationen, also auch in Schulen, normale Erscheinungen. Sie behindern aber erfolgreiches Lernen und Integration und schädigen das soziale Klima.

Ziele, Prinzipien

Vorurteile und negative Erwartungen, bezogen auf Geschlecht, Ethnie, Hautfarbe, körperliche Erscheinung, Verhaltensweisen etc. sollen abgebaut werden, da sie sich vor allem für benachteiligte, leistungsschwache Schüler:innen ungünstig auswirken und Schulverweigerung begünstigen.

Forschungsergebnisse

Vorurteile und negative Erwartungen wirken sich auf die Schulleistung negativ aus und können im Extremfall Schulabbruch verursachen (Kumar und Maehr 2010).

Zwar ist es schwierig, Vorurteile durch Aufklärung und Unterricht abzubauen, doch schulische Maßnahmen wie Information und Reflexion können Angst produzierende Vorurteile aufweichen und damit auch die Leistung steigern (Smith 2004; Aronson und Steele 2007; Osborne 2007).

Handlungsempfehlungen:

- / Regen Sie an, dass im Team der Lehrpersonen der Abbau von Vorurteilen und negativen Erwartungen thematisiert wird.
- / Nützen Sie Fortbildungen und Workshops zum Abbau von Vorurteilen, zum Aufbau von positiven Erwartungen und Einstellungen und zur Anwendung entsprechender Verhaltens- und Unterrichtstechniken.
- / Besprechen Sie mit den Schülern bzw. Schüler:innen Vorurteile über Intelligenz, Begabung, Leistung, Fleiß etc. und erklären Sie, wie schwer diese Einstellungen zwar zu beseitigen sind, dass man aber damit besser oder schlechter umgehen kann.
- / Organisieren Sie spezielle Beratung und fokussiertes Training für Schüler:innen, die eine negative Selbsteinschätzung und Misserfolgsorientierung zeigen. Hinweise dazu finden Sie beispielsweise auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/psych/Schulpsychologie_Lerntip1577.xml).

Literatur: (Smith 2004; Aronson und Steele 2007; Osborne 2007; Kumar und Maehr 2010; McKown et al. 2010; Benner et al. 2015; Berger et al. 2018)

4.39. Fokussierung auf Wertschätzung, prosoziales Verhalten, Gemeinschaftsorientierung und Integration (L)

Worum geht es?

In manchen Schulen gibt es Schüler:innen, die zu wenig vertrauensvoll und wertschätzend gegenüber den anderen Schüler:innen und Schülern eingestellt sind. In Schulklassen entstehen oft Gruppenkonstellationen, in denen einzelne Mitglieder abgewertet und Opfer von Stigmatisierung und Mobbing durch Schüler:innen und manchmal auch durch Lehrpersonen werden.

Ziele, Prinzipien

Lehrer:innen sollten gegenüber allen Schüler:innen und Schülern offen, freundlich und wertschätzend auftreten und für positive Kommunikation und Interaktion in Schüler:innengruppen Sorge tragen.

Forschungsergebnisse

Vertrauen und positive Einstellungen führen zu Schulleistungssteigerung und zur Verringerung der Schulabbruchswahrscheinlichkeit (Romero 2010).

Prosoziales Verhalten kann verstärkt und antisoziales Verhalten minimiert werden, wenn dieses Ziel durch ein nachhaltiges integratives Maßnahmenprogramm, an dem sämtliche Mitglieder der Schule beteiligt sind, angestrebt wird (Walker et al. 1996; Shinn et al. 2002; Cheon et al. 2018).

Handlungsempfehlungen:

- / Überlegen Sie sich vertrauensbildende Maßnahmen für Schüler:innen, die ein nicht wertschätzendes oder aggressives Verhalten zeigen.
- / Bieten Sie diesen Schülern und Schüler:innen Hilfen und Gespräche an.
- / Zeigen Sie sich den Lernenden gegenüber als Modell für Kooperation, freundliche verbale und nonverbale Zuwendung und integrieren Sie isolierte Schüler:innen.
- / Sprechen Sie immer wieder mit den Schüler:innen über folgende Themen: Vertrauen, Integration in der Klasse und in der Schule, Förderung von Gemeinschaftsverhalten.
- / Regen Sie gegenüber dem Kollegium und der Schulleitung an, Aktionen durchzuführen, die das Gemeinschaftsverhalten in der Schule stärken und zur Vertrauensbildung beitragen (Outdoor-Seminare).
- / Nehmen Sie Kontakt mit Pädagogischen Hochschulen, Universitäten oder vergleichbaren Organisationen auf und regen Sie an, dass eine wissenschaftliche Untersuchung über Vertrauen, Integrations- und Ausgrenzungsprozesse in Schulklassen Ihrer Schule gemacht wird.
- / Überlegen Sie im professionellen Team, wie die Ergebnisse einer solchen Untersuchung in das Maßnahmenprogramm Ihrer Schule einfließen könnten.

Literatur: (Walker et al. 1996; Shinn et al. 2002; Gregory und Ripski 2008; Romero 2010; Cheon et al. 2018; Mariani et al. 2015)

4.40. Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Schüler:innen fördern (L)

Worum geht es?

Schüler:innen befinden sich im Prozess der Identitätsbildung, und so treten oft auch Selbstunsicherheit, Ängste, übertriebene Vorstellungen von Schwierigkeiten etc. auf. Derartige Gefühle und Einstellungen begünstigen schul- und lernaversives Verhalten.

Ziele, Prinzipien

Selbstsicherheit und psychische Widerstandskraft der Schüler:innen sollen gefördert werden.

Forschungsergebnisse

Durch individuelle und gruppenspezifische Aufgabenstellung können Selbstsicherheit und Nichtverführbarkeit – Wissenschaftler:innen sprechen in diesem Zusammenhang von Resilienz – der Schüler:innen gestärkt werden (vgl. den Forschungsbericht in Masten et al. 2008; Zacarian und Silverstone 2020).

Handlungsempfehlungen:

- / Vermitteln Sie den Schülern bzw. Schüler:innen die Fähigkeit, Probleme zu erkennen, sie realistisch einzuschätzen und für ihre Lösung Vorschläge zu erarbeiten bzw. einzuholen.
- / Vermitteln Sie ihnen die Gewissheit, dass schulische Probleme gelöst werden können und dass Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und Mitschüler:innen dabei helfen werden.
- / Sagen Sie den Schülern bzw. Schüler:innen, dass sie ihre Probleme nicht allein bewältigen müssen, sondern ein professionelles Team in der Schule für sie bereitsteht (Schulleitung, Schulpsychologie, Lehrpersonal, Sozialpädagogik, Mentoring).
- / Vermitteln Sie den Schülern bzw. Schüler:innen, dass sie sich auf ihre bereits vorhandenen Kompetenzen stützen und diese weiterentwickeln können. Beraten Sie im professionellen Team, wie verschiedene Kompetenzen gemeinsam mit Mitschüler:innen und Mitschülern und Erziehungsberechtigten geübt und weiterentwickelt werden können.
- / Regen Sie die Lehrpersonen an, Elemente zur Förderung von Selbstsicherheit, Resilienz, Selbstmotivation, Selbstmanagement etc. in den Unterricht einzubauen oder gegebenenfalls mit anderen Organisationen zusammenzuarbeiten.

Literatur: (Davis und Race 2003; Knesting 2008; Masten et al. 2008; Lessard et al. 2009; Mirza und Arif 2018; Pitzer und Skinner 2017)

4.41. Verhinderung bzw. Reduktion der Schuldistanzierung von Lehrkräften (SL)

Worum geht es?

Anzeichen von Schuldistanzierung bei Lehrpersonen können Schuldistanz von Schüler:innen und Schülern bedingen oder provozieren.

Ziele, Prinzipien

Schuldistanziertes Verhalten von Lehrpersonen sollte durch den Aufbau einer positiven Schulkultur reduziert werden. Die Prävention von Schulverweigerung kann eine hohe zeitliche und möglicherweise auch psychische Belastung für den Lehrkörper mit sich bringen, sodass unterstützende und entlastende Strategien und Maßnahmen durch die Schulleitung eingesetzt werden sollten.

Forschungsergebnisse

Schuldistanziertes Verhalten von Lehrpersonen zeigt Parallelen zu schuldistanziertem Verhalten von Schülern und Schüler:innen (Kastirke und Jennessen 2004; Klusmann et al. 2016; Bonal und González 2020).

Handlungsempfehlungen:

- / Fördern Sie eine offene, lösungsorientierte Schulkultur.
- / Nehmen Sie Belastungen ernst und unterstützen Sie Lehrpersonen in ihren Bewältigungsstrategien. Lehrkräfte sollen in „professional communities“ arbeiten. Wenn dies noch zu wenig geschieht, sollten professionelle Lerngemeinschaften initiiert werden.
- / Vermeiden Sie unbedingt, durch die Anordnung von Innovationen und durch bürokratische Maßnahmen Druck auszuüben.
- / Fördern Sie stattdessen eine kontinuierliche Personalentwicklung.
- / Etablieren Sie Dropout-Verantwortliche (eine Person, besser mehrere Personen mit dem entsprechenden Wissen).
- / Führen Sie regelmäßig Personalgespräche mit sämtlichen Personen aus dem professionellen Team und thematisieren Sie Distanzierungsstrategien.
- / Analysieren Sie die Fehlzeiten der Betroffenen.
- / Fördern Sie die Schaffung von Erfolgserlebnissen.
- / Setzen Sie die Lehrperson nach ihren individuellen Qualifikationen ein.
- / Vermitteln Sie Strategien zur intrinsischen Arbeitsmotivation.
- / Fördern Sie die Kooperation durch verstärkte Teamarbeit im Kollegium.
- / Sorgen Sie für klare, transparente Rollen und Zuständigkeiten im Kollegium.
- / Fördern Sie die sozialen Bindungen der Lehrkräfte in der Schule, indem Sie ihnen Raum und Zeit für professionelle Lerngemeinschaften zur Verfügung stellen.
- / Treffen Sie klare, verlässliche und auf einem pädagogischen Grundkonsens beruhende Vereinbarungen.
- / Ermöglichen Sie Fortbildung zu Stressmanagement, Bewältigungsstrategien, Burnout und Rollendefinition.
- / Sorgen Sie für ein angenehmes, konstruktives Schulklima, in dem sich berufliches Engagement lohnt.

Literatur: (Kastirke und Jennessen 2004)

4.42. Kompetenz der Lehrpersonen zum Thema Schulabsentismus und Schulabbruch erhöhen (Information, Austausch und Fortbildung) (SL)

Worum geht es?

Die Durchführung von präventiven Maßnahmen erfordert sowohl motivierte als auch kompetente Lehrpersonen. Dazu soll die Haltung des „Hinschauens“ *aller* Lehrpersonen gefördert werden.

Ziele, Prinzipien

Es ist wichtig, ausreichende Kenntnisse über Schulabsentismus (Warnsignale, Risikofaktoren, Formen des Absentismus, mögliche Präventionsmaßnahmen und unterstützende Systeme) im Kollegium zu etablieren, die praktische Handlungskompetenz zu stärken und zu erweitern und das Problemfeld stärker als bisher in die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu integrieren.

Forschungsergebnisse

Eine Reihe von Untersuchungen haben ergeben, dass die Qualität des Unterrichts und somit die Kompetenz der Lehrpersonen einen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung und auch auf die Wahrscheinlichkeit eines Schulabschlusses haben (Koedel 2008; Havik et al. 2015).

Handlungsempfehlungen:

- / Setzen Sie das Thema Schulabsentismus regelmäßig bei Konferenzen, Teamsitzungen etc. auf die Agenda.
- / Fördern Sie die Kenntnisse der Lehrpersonen über Dropout-Risikofaktoren und über die ersten Anzeichen von Schulunlust, damit Warnsignale frühzeitig erkannt werden und Lehrpersonen darauf angemessen reagieren können.
- / Etablieren Sie als Experte/in für Absentismus und Schulverweigerung eine Person aus dem Kollegium, die sich besonders intensiv mit dem Thema auseinandersetzt (vgl. 4.8. Etablierung von „Dropout-Verantwortlichen“).
- / Fördern Sie die Kommunikation innerhalb des Kollegiums und verbessern Sie zu diesem Zweck die professionellen Lerngemeinschaften, indem Sie Raum- und Zeitplanung ebenso flexibel wie Gruppenbildung gestalten.
- / Sorgen Sie bei der Erstellung der Stundenpläne dafür, dass Lehrkräfte mit gleichen Fächern in Parallelklassen Zeit finden, um Schulstunden gemeinsam zu planen und zu besprechen. Unterstützen Sie die Lehrkräfte durch Fortbildungsangebote.
- / Schaffen Sie ein Klima der Zusammenarbeit zum Austausch von Wissen und Wahrnehmungen.
- / Ermöglichen Sie Fortbildung zum Thema „professioneller Umgang mit mehrfach belasteten Familien, Jugendlichen und Kindern“. Initiieren Sie eine gemeinsame Fortbildung mit Akteur:innen und Akteuren aus dem Feld der Jugendarbeit (Liegmann 2004, S. 102).
- / Fördern Sie eine Kultur der Anerkennung als Anreiz für den gesamten Lehrkörper, sich dem Problem der Schulverweigerung und des Schulabbruchs stärker zuzuwenden.
- / Erläutern Sie die Grenzen für Maßnahmen, welche die Lehrpersonen bzw. die Schulgemeinschaft setzen können (vgl. auch 4.47. Schaffung und Nutzung einer für die rasche Unterstützung in Problemfällen günstigen Infrastruktur und 4.5. Erarbeitung einheitlicher Vorgehensweisen).

Literatur: (Liegmann 2004; Socias et al. 2007; Koedel 2008; Havik et al. 2015)

4.43. Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Lehrer:innen fördern (SL)

Worum geht es?

Lehrer:innen haben einen anstrengenden Beruf. Zusätzlich können Krankheit und private Probleme belastend wirken. Bei einem Teil der Lehrer:innen kann das Burnout-Syndrom festgestellt werden, bzw. dass sie durch Dauerstress an erfolgreicher professioneller Arbeit gehindert werden (Kastirke und Jennessen 2004; Murray et al. 2004; Klusmann et al. 2016).

Ziele, Prinzipien

Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Lehrer:innen fördern.

Forschungsergebnisse

Lehrkräfte, die in Teams arbeiten, professionellen Umgang mit Praxisproblemen gelernt haben und im Team über große Handlungsautonomie verfügen, können auch in Schulen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von schulabbruchgefährdeten Lernenden ihre Selbstsicherheit und Resilienz behalten und vergrößern (Patterson et al. 2004; Yonezawa et al. 2011).

Handlungsempfehlungen:

- / Engagieren Sie sich für Programme, z.B. im Rahmen der Fortbildung, die Selbstsicherheit und Resilienz (psychische Widerstandskraft) der Lehrkräfte gezielt fördern.
- / Arbeiten Sie in der Schule regelmäßig in Teams und besprechen Sie an konkreten Beispielen Fälle der Schulverweigerung und des -schwänzens.
- / Unterstützen Sie neu eintretende Lehrkräfte und binden Sie diese in erfahrene Teams ein.

Literatur: (Patterson et al. 2004; Lantieri und Malkmus 2011; Yonezawa et al. 2011; Richards et al. 2016)

4.44. Onboarding von Lehrpersonen (SL)

Worum geht es?

Die Unterstützung von neu eingestellten Lehrkräften durch einen adäquaten Onboarding-Prozess schafft eine gute Voraussetzung dafür, Lehrpersonen langfristig in diesem Berufsfeld und in der konkreten Schule zu halten.

Ziele, Prinzipien

Ziel von Onboarding ist der Aufbau von Beziehungen zwischen Schulleitung und Lehrpersonen, aber auch zwischen Lehrpersonen untereinander. Dabei soll es durch geeignete Maßnahmen gelingen, Orientierung und Wertschätzung zu vermitteln, was zu einer höheren Bindung an den Arbeitsplatz und auch zu mehr Zufriedenheit im gesamten professionellen Team der Schule führt.

Forschungsergebnisse

Studien zeigen, dass viele Lehrpersonen ihren Beruf innerhalb der ersten fünf Jahre wieder verlassen (Ingersoll et al. 2018). Als Gründe gelten dafür oftmals beschränkte Entwicklungsmöglichkeiten oder Unzufriedenheit bezüglich Führung oder Organisation der Schule (Blättig-Ineichen 2009). Vor allem bei Neulehrer:innen und -lehrern ist die Organisation der Schule wichtig, denn diese brauchen anfangs vor allem Orientierung (Lichtenschopf und Schwarz 2023), um sich in der neuen Arbeitsumgebung einzufinden und sich langfristig wohlfühlen zu können. Ein Onboarding-Prozess kann dabei helfen, dies zu realisieren. Ein gelungenes Onboarding erhöht die Bindung neuer Lehrpersonen an die Schule und reduziert die Wahrscheinlichkeit, den Lehrberuf frühzeitig wieder zu verlassen (Podolsky et al. 2016).

Handlungsempfehlungen:

- / Entwickeln Sie einen Onboarding-Plan und beantworten Sie dabei folgende Fragen:
 - Welche Normen und Werte werden in Ihrer Schule realisiert?
 - Was sollten neue Lehrpersonen über Ihre Schule unbedingt wissen?
 - Wann und auf welche Weise sollten neue Lehrpersonen dieses Wissen erwerben?
 - Wie wird sichergestellt, dass die neuen Lehrpersonen diese Informationen auch erhalten?
 - Sind sämtliche Lehrpersonen der Schule ebenso auf dem neuesten Wissensstand?
- / Entwickeln Sie für den Onboarding-Plan verschiedene Maßnahmen, wie beispielsweise:
 - Heißen Sie die Neueinsteigenden im Rahmen einer "kleineren" Veranstaltung willkommen und sorgen Sie dafür, dass das bestehende Team die neuen Lehrkräfte kennenlernt.
 - Stellen Sie den Neueinsteigenden rechtzeitig Mentoring (im günstigen Fall facheinschlägige Personen) zur Seite, um ihnen den Einstieg zu erleichtern.
 - Schaffen Sie zusätzliche Zeit nach Besprechungen oder Konferenzen, damit mit den neuen Lehrkräften bei Bedarf weitere Fragen geklärt werden können.
 - Organisieren Sie Veranstaltungen gezielt für Neueinsteigende, damit diese gemeinsam ihre Erfolge und Leistungen reflektieren können.

Literatur: (Blättig-Ineichen 2009; Podolsky et al. 2016; Ingersoll et al. 2018; Webb 2022; Lichtenschopf und Schwarz 2023; TNTP 2022)

4.45. Vermeidung eines Praxisschocks bei Junglehrer:innen und Junglehrern (SL)

Worum geht es?

Viele Junglehrer:innen erleben bei ihrem Einstieg in den Lehrberuf einen sogenannten Praxisschock. Dieser Praxisschock ergibt sich oft durch unerfüllte Ideale und Erwartungen. Während des Studiums entwickeln Studierende des Lehramts meist bestimmte Vorstellungen und Annahmen über die Organisation Schule. Nach den ersten tatsächlichen Erfahrungen zeigt sich oft, dass diese Vorstellungen in der Realität modifiziert werden müssen (Dicke et al. 2016). Es besteht also eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen auf der einen Seite und der Realität auf der anderen Seite, was zu Ernüchterung oder Enttäuschung führen kann.

Ziele, Prinzipien

Der Praxisschock sollte bei Junglehrer:innen und -lehrern durch die Schaffung eines sanften Berufseinstiegs so gut wie möglich vermieden werden. Gerade in Zeiten des Lehrer:innenmangels, der sich aktuell in vielen Ländern der europäischen Union zeigt, ist es wichtig, möglichst wenig neue Lehrkräfte aufgrund von unerfüllten Erwartungen zu verlieren (Nairz-Wirth et al. 2023).

Forschungsergebnisse

Laut einer Studie von Nairz-Wirth et al. (2023) zeigen sich bei einigen Junglehrer:innen und -lehrern in Österreich Merkmale eines Praxisschocks, und zwar unabhängig vom Schultyp. Die Gründe für einen Praxisschock können vielfältig sein, wie beispielsweise eine fehlende Kompetenzentwicklung in der Lehrer:innenausbildung, psychosoziale Belastungen während des Studiums oder auch schwierige Bedingungen im Klassenzimmer, die erst mit gewisser Berufserfahrung gut bewältigbar wären. Der Praxisschock ist aber kein Phänomen, das alle jungen Lehrkräfte betrifft. Es kommt hierbei vor allem auf individuelle Unterschiede im Beanspruchungserleben an, wobei das Schulsetting und das Ausbildungssetting eine große Rolle spielen (Dicke et al. 2016).

Handlungsempfehlungen:

- / Lassen Sie neuen Lehrpersonen rechtzeitig (vor Schulbeginn) Informationen zu den ersten Schulwochen zukommen.
- / Klären Sie administrative und organisatorische Abläufe ebenfalls noch vor Schulbeginn mit den neuen Mitarbeitenden.
- / Achten Sie darauf, Junglehrer:innen nicht zusätzlich durch die Einarbeitung in neue bzw. fachfremde Fächer oder die Übernahme „schwieriger“ Klassen zu überfordern.
- / Im besten Fall lassen Sie neue Lehrpersonen außerdem nicht mit einer vollen Lehrverpflichtung starten, sondern erhöhen diese schrittweise.
- / Ermöglichen Sie den Junglehrer:innen und -lehrern regelmäßige Hospitationen und geben Sie Feedback zum Unterricht.
- / Binden Sie Junglehrer:innen in ein Team-Teaching-Setting ein.
- / Achten Sie darauf, neuen Lehrpersonen keine fachfremden Mentor:innen und Mentoren zuzuordnen.
- / Schaffen Sie Vernetzungsmöglichkeiten zwischen Lehrpersonen (wenn möglich nicht nur schulintern, sondern schulübergreifend).
- / Schaffen Sie Supervisions- und Coachingangebote für Lehrpersonen.
- / Bieten Sie Unterstützung und Weiterbildungsangebote zum Umgang mit Diversität an.

Literatur: (Nairz-Wirth et al. 2023)

4.46. Kleingruppen- und Projektarbeit (SL)

Worum geht es?

In großen Gruppen können potentielle Probleme von Schülern bzw. Schüler:innen eher verstärkt werden als in kleinen Lerngruppen.

Ziele, Prinzipien

Unterricht und außerunterrichtliche Schulaktivitäten sollten schrittweise in Kleingruppen verlagert werden, um Lern- und Verhaltensproblemen entgegenzuwirken.

Handlungsempfehlungen:

- / Erhöhen Sie den Anteil des Unterrichts in Kleingruppen und Projekten an der Gesamtunterrichtszeit.
- / Organisieren Sie die Arbeit in Kleingruppen so, dass die Steuerung immer mehr an die Schüler:innen übergeht, damit sich Lehrer:innen anderen wichtigen Aufgaben, wie z.B. der Unterstützung abbruchgefährdeter Schüler:innen, widmen können.

Literatur: (Lamb et al. 2004; Murray et al. 2004; Dianda 2008; Creghan und Adair-Creghan 2015)

4.47. Schaffung und Nutzung einer für die rasche Unterstützung in Problemfällen günstigen Infrastruktur (SL+L)

Worum geht es?

Da die Grenzen der Möglichkeiten und zeitlichen Kapazitäten von einzelnen Schulen bei Problemfällen bald erreicht sind, ist die Kooperation zwischen verschiedenen Akteur:innen und Akteuren, insbesondere mit anderen Schulen, Beratungsstellen, Non-Profit Organisationen, möglicherweise auch mit der Polizei, ratsam.

Ziele, Prinzipien

Ziel ist die optimale Förderung der Betroffenen (Lern- und Verhaltensprobleme, Schulverweigerung, Krankheit etc.) durch Nutzung inner- und außerschulischer Kompetenzen sowie die Vermeidung von Betreuungslücken, doch sollte die Gefahr der Mehrgleisigkeit vermieden werden.

Forschungsergebnisse

Die Kooperation mit sozialpädagogischen Fachkräften kann die schulische Elternarbeit unterstützen, da jene eine andere, weniger autoritätsbesetzte Rolle haben; sie können so leichter zwischen den Parteien vermitteln und dadurch Hindernisse, die etwa seitens der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten bestehen, ausräumen (Michel 2005).

Studien verdeutlichen, dass schulische Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Schulverweigerung und -abbruch umso erfolgreicher sind, je mehr Schulen sich in dieser Arbeit entweder mit anderen sozialen Diensten oder in der Gemeinde vernetzen (Wells et al. 2015). Eine erfolgreiche Intervention ist stets auch mit Prävention verbunden. Folglich ist eine positive, Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte umfassende Kommunikationsstruktur erforderlich. Diese führt nachweislich zu geringeren Dropout-Raten und beschleunigt die Lösung von Problemen (Strom und Boster 2007).

Handlungsempfehlungen:

- / Schaffen Sie innerhalb der Schule gemeinsam mit anderen Lehrkräften und mit der Schulleitung unter Mitwirkung der Schüler:innen ein Team und eine Infrastruktur, die bei Lern- und Verhaltensproblemen, Schulverweigerung, häuslichen Problemen, Krankheit etc. sofort und unbürokratisch Unterstützung ermöglichen.
- / Bauen Sie Unterstützungskonzepte curricular und methodisch in das Lerngeschehen ein: Tutoring und Mentoring; curriculare Angebote, die sich auf Gesundheit und soziale Berufe richten; Projekte, in denen mit Kindertagesstätten, Altenheimen und ähnlichen Einrichtungen zusammengearbeitet wird.
- / Schaffen Sie ein schulübergreifendes „Helfer:innenteam“ bzw. ein Netz von Ansprechpartner:innen und -partnern aus folgenden Feldern: Kinder- und Jugendhilfe, Schulpsychologie, Bildungsberatung, Humanmedizin, sonstiges Fachpersonal.
- / Schaffen Sie vielfältige Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen dem Helfer:innenteam und den Lehrpersonen.
- / Arbeiten Sie mit Lehrkräften gemeinsam schulübergreifende Maßnahmen zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zum Thema Schulabsentismus aus.
- / Kooperieren Sie mit Fachkräften zur Unterstützung der schulischen Elternarbeit. Verweisen Sie in Fällen des Schulschwänzens, bei welchen Sie an Ihre Grenzen stoßen, an zuständige kompetente Institutionen.

Literatur: (Michel 2005; Strom und Boster 2007; Wells et al. 2015; Botha und Kourkoutas 2016)

Aus der Praxis:

Kooperation mit anderen Schulen und Universitäten: In einer Studie (Socias et al. 2007) wurden 22 kalifornische High Schools untersucht, die vergleichsweise hohe Abschlussraten auswiesen. Um die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und deren Erziehungskompetenz zu verbessern, wurden die schulischen Planungen gemeinsam mit erziehungswissenschaftlichen Abteilungen von Universitäten durchgeführt. Die wissenschaftlich betreuten Lehrgänge wurden zwei Mal pro Jahr in 8-Wochen-Zyklen sowohl in Englisch als auch Spanisch angeboten und zeigten großen Erfolg. Darüber hinaus versuchten auch viele Schulen, den Kontakt mit Non-Profit-Organisationen und kirchlichen Einrichtungen zu intensivieren und in der Gemeinde aktiver zu sein. Laut Aussagen aus der Schulleitung ist es den Schulen dadurch gelungen, zu Eltern bzw. Erziehungsberechtigten eine positive Beziehung aufzubauen und eine positive Wahrnehmung der Schule zu erreichen.

Kooperation mit der Polizei: In einem Projekt in Niedersachsen wurde die Zusammenarbeit mit der Polizei in Hinblick auf Absentismus erprobt (Brettfeld et al. 2005). Die Aufgabe der Polizei bestand in gezielter Kontrolle jugendtypischer Treffpunkte. Schulpflichtige Personen, die in Kaufhäusern, auf Plätzen, in Spielhallen etc. angetroffen wurden, wurden angesprochen und befragt, weshalb sie sich außerhalb der Schule aufhielten. Erhärtete sich der Verdacht auf ein unentschuldigtes Fernbleiben, wurden die Jugendlichen, nach einem sogenannten „normverdeutlichenden Gespräch“, zurück in die Schule geschickt.

Diese Kooperation sollte dazu beitragen, dass Schulschwänzen früher erkannt und jugendtypische Delikte, die während der Schulzeit begangen wurden, reduziert würden.

In der Studie wurden die Interventionen der Polizei von den Lehrkräften als überwiegend positiv bewertet, und der Umfang des Schulschwänzens konnte reduziert werden (ebd.).

4.48. Schulräume und -zeiten für die Förderung schulabbruchgefährdeter Schüler:innen bereitstellen (SL+L)

Worum geht es?

Es bestehen teilweise Raumprobleme, was die Förderung schulabbruchgefährdeter Schüler:innen in normalen Schulzeiten schwierig macht. Daher ist es notwendig, bestimmte Fördermaßnahmen außerhalb der normalen Schulzeiten anzubieten.

Ziele, Prinzipien

Räumliche und zeitliche Ressourcen der Schule sollen für die Förderung schulabbruchgefährdeter Schüler:innen zur Verfügung gestellt werden. Die Forschungsarbeit von Huang (2015) zeigt, dass es einen starken Zusammenhang zwischen Leistung, Ausdauer und der Lernzeit in der Schule gibt, insbesondere, wenn zusätzliche Klassenräume und Lernmöglichkeiten direkt zur Verfügung gestellt werden.

Handlungsempfehlungen:

- / Überlegen Sie gemeinsam mit der Schulleitung und im Kollegium, wie die räumlichen und zeitlichen Ressourcen flexibler als bisher genutzt werden könnten.
- / Sprechen Sie über die Chancen, die sich durch zusätzliche Nutzungsmöglichkeiten (z.B. für Mentoring und Tutoring) von Räumen und Zeiten ergeben.
- / Stellen Sie fest, welche zeitlichen und räumlichen Bedingungen geschaffen werden müssten, um die Arbeit in kleinen Gruppen häufiger und besser durchführen zu können.
- / Besprechen Sie im Lehrer:innenteam und mit der Schulleitung, welche Projekte geplant werden können, z.B. Theater- oder Musikveranstaltungen, wenn eine solche raum-zeitliche Flexibilisierung ermöglicht wird.

Literatur: (Huang 2015; Roda 2016)

4.49. Kleine, gut geführte Schuleinheiten sind für den Schulerfolg sozial benachteiligter Schüler:innen besser als große Schulen (SL+L)

Worum geht es?

In großen Schulen treten verschiedene Probleme auf, die in kleinen Schulen oder Schuleinheiten in geringerem Maße feststellbar sind: Unsicherheit, stark abweichendes Verhalten, verschärfte Kontrollen und ihre unerwünschten Nebenwirkungen, Mobbing, Isolation.

Ziele, Prinzipien

Eine große Schule sollte in autonome kleine Einheiten gegliedert werden.

Forschungsergebnisse

Forschungen zeigen, dass kleine autonome Schuleinheiten bessere Schulleistungen, geringere Abwesenheits- und Abbruchraten und positivere Einstellungen der Schüler:innen und Lehrer:innen gegenüber der Schule aufweisen (Raywid 1996; Hammond et al. 2007; Nathan und Thao 2007; Dynarski et al. 2008; Humann et al. 2015).

Kleinere Schuleinheiten, in denen der Schwerpunkt auf der Berufsorientierung liegt, haben bei Evaluationen gut abgeschnitten, d.h. die Anwesenheit in der Schule und die Schulleistung verbesserten sich signifikant (Hammond et al. 2007; Dynarski et al. 2008).

Handlungsempfehlungen:

- / Wenn Ihre große Schule nicht in kleinere autonome Einheiten (ca. 300 bis höchstens 400 Schüler:innen) gegliedert ist, erarbeiten Sie gemeinsam mit anderen Schulmitgliedern einen Plan für eine solche Gliederung.
- / Treten Sie in Kontakt mit Schulen und Schulleitungen, in denen solche autonomen Schuleinheiten bereits gebildet wurden.
- / Besorgen Sie sich Informationsmaterial zum Thema und erarbeiten Sie gemeinsam im Kollegium eine Informationsbroschüre für ihre Schule.
- / Informieren Sie in der Informationsbroschüre vor allem über folgende nachgewiesene Tatsachen bezüglich des Vorteils kleinerer Schuleinheiten:
 - Größere Sicherheit und stärkeres Wohlbefinden für Schüler:innen,
 - verbesserte Lernumgebung, die vor allem die Leistungsmotivation begünstigt,
 - langfristig verbesserte Schulleistungen,
 - höhere Anteile von erfolgreichen Schulabschlüssen,
 - weniger Verhaltensauffälligkeit und
 - bessere Kooperation zwischen Lehrkräften, Schüler:innen und Schülern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Literatur: (Raywid 1996; Hammond et al. 2007; Nathan und Thao 2007; Dynarski et al. 2008; Mathis 2017)

4.50. Vernetzung der Schule mit dem Bezirk (SL+L)

Worum geht es?

Manchmal ist der Austausch zwischen der Schule und Personen, Gruppen und Organisationen in der Gemeinde unterentwickelt. Die Bevölkerung der Umgebung und die Gemeinde sind jedoch wichtige Ansprechpartner einer Schule, mit welchen bei der Gestaltung und Umsetzung von Dropout-Präventionsmaßnahmen kommuniziert und kooperiert werden sollte.

Ziele, Prinzipien

Die soziale Kompetenz der Schüler:innen kann gesteigert werden, wenn sie in gemeinnützige Aktivitäten innerhalb der Gemeinde eingebunden werden. Umgekehrt können personelle Ressourcen aus der Bevölkerung für die Schule und die Schulgemeinschaft genutzt werden.

Forschungsergebnisse

In vielen anerkannten Programmen zur Dropout-Prävention sind Organisationen und Personen aus der Gemeinde involviert und werden angeregt, sich an der Verbesserung der Schulsituation zu beteiligen. Diese Community-Komponenten haben einen bedeutsamen Einfluss auf die nachhaltige Wirkung der Programme (Hammond et al. 2007; Maclver und Maclver 2009; Bennett und Maclver 2009; Childs und Grooms 2018).

Handlungsempfehlungen:

- / Kooperieren Sie mit sozialen Einrichtungen Ihres Schulbezirks, um die soziale Kompetenz der Schüler:innen zu trainieren, und übertragen Sie diesen Verantwortung (z.B. ältere Menschen in Pflegeheimen oder Kinder und Jugendliche in Kinderheimen zu besuchen und ihnen vorzulesen).
- / Bauen Sie Partnerschaften mit ausgewählten Jugendorganisationen auf und präsentieren Sie diese den Schülern und Schüler:innen als Optionen für die Freizeitgestaltung.
- / Gewinnen Sie Personen aus dem Kreis der Gemeinde und aus Non-Profit-Organisationen als zusätzliche Ressourcen für Schulprojekte (z.B. als Mentor:innen und Mentoren für die Betreuung schulabbruchgefährdeter Schüler:innen).
- / Vernetzen Sie Schule und Lehrkörper mit Organisationen im Schulbezirk, um die Angebote für Schüler:innen und deren Familien zu erweitern.

Literatur: (Hammond et al. 2007; Maclver und Maclver 2009; Bennett und Maclver 2009; Hauseman et al. 2017; Childs und Grooms 2018)

4.51. Verstärkte Unterstützung bei Schulübergängen (SL+L)

Worum geht es?

Der Übertritt in eine neue Schule, die damit verbundenen kognitiven Herausforderungen und die Eingewöhnung in eine andere Schulorganisation und -kultur sowie in einen neuen Klassenverband stellen für viele Schüler:innen eine enorme Belastung dar und sind oft Auslöser für Schuldistanzierung.

Ziele, Prinzipien

Durch Kooperation der beteiligten Schulen soll der Schulübergang erleichtert werden. Der Übergang von einer Schule zur anderen sollte für die einzelnen Schüler:innen möglichst so gestaltet werden, dass Angst, Aversion, Stress und Unsicherheit vermieden bzw. minimiert werden.

Forschungsergebnisse

Nach (Hillenbrand 2009; Lester und Cross 2015) steht v.a. der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I im Zusammenhang mit der Entstehung und Zunahme schulabsenten Verhaltens.

(Weiss und Baker-Smith 2010) sowie (Benner et al. 2017) berichten über Faktoren, die bei nicht gut begleiteten Schulübergängen dazu führen, dass die Schulleistung und die Lernmotivation sinken (z.B. Verlust von Freundschaften, Angst vor Überforderung, Kontaktschwierigkeiten mit Lehrpersonen).

Handlungsempfehlungen:

- / Kooperieren Sie mit den Vorgänger- und Nachfolgeschulen. Bieten Sie Besuchstermine für Schüler:innen und Lehrkräfte an.
- / Bieten Sie zu Schulbeginn verstärkt Betreuung und Förderung an, um die Umstellung zu erleichtern (Orientierungswochen, persönliche Betreuung durch ältere Schüler:innen, Tutoring und Mentoring).
- / Erstellen Sie für alle Schüler:innen beim Übergang eine Diagnose, die vor allem das Wissen in den Hauptfächern, das soziale Verhalten und die bisherigen Schulschwierigkeiten betrifft, um gezielt individualisierende und fördernde Maßnahmen setzen zu können.
- / Vermeiden Sie Über- und Unterforderung vor allem in der Orientierungsphase, d.h. für neue Schüler:innen ist Individualisierung, Betreuung durch Tutoring und Mentoring besonders wichtig.
- / Aktivieren Sie die intrinsische Motivation der neuen Schüler:innen, d.h. bieten Sie Lerninhalte bzw. Arbeitsformen an, die für die Schüler:innen anregend, interessant und anschlussfähig sind. Denn intrinsisch motivierte Schüler:innen lernen aus eigenem Antrieb bzw. aus Interesse, Neugier oder Freude an den Unterrichtsinhalten!
- / Wenn Sie sehen, dass neue Schüler:innen Umstellungsschwierigkeiten haben, bieten Sie ihnen spezielle Förderungen wie Tutoring an und achten Sie darauf, dass die Aufgaben im Unterricht angemessen sind.
- / Fördern Sie die Selbststeuerung der Schüler:innen, d.h. erlauben Sie ihnen, selbstständig Aufgaben und Literatur auszuwählen und ihre Leistungen selbst oder gegenseitig zu bewerten.

- / Achten Sie darauf, ob es neuen Schüler:innen und Schülern gelingt, positive Beziehungen in der Klassen- und Schulgemeinschaft herzustellen. Nehmen Sie bereits kleine Anzeichen von Ablehnung und Mobbing durch Mitschüler:innen zum Anlass für Interventionen, die allerdings nicht strafend sein sollten.
- / Fördern Sie vermehrten, regelmäßigen pädagogischen Austausch zwischen den Klassenlehrer:innen und -lehrern über die Entwicklung der Schüler:innen.
- / Pflegen Sie einen guten und kontinuierlichen Austausch mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Literatur: (Ricking et al. 2004; Dianda 2008; Hillenbrand 2009; Anderman und Mueller 2010; Weiss und Baker-Smith 2010; Lester und Cross 2015; Benner et al. 2017)

4.52. Verbesserung der Kommunikation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten schulabbruchgefährdeter Schüler:innen (SL+L)

Worum geht es?

Oft entstehen Spannungen und Unstimmigkeiten zwischen Lehrpersonen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, wenn deren Kind die Schule schwänzt und/oder störendes Verhalten zeigt. Diese Kommunikationsprobleme erschweren die Erarbeitung einer gemeinsamen Strategie zur Problemlösung.

Ziele, Prinzipien

Die Kommunikation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten von schulabbruchgefährdeten Schüler:innen und Schülern sollte konstruktiv und wertschätzend sein.

Forschungsergebnisse

Untersuchungen zeigen, dass sich das Schulbesuchsverhalten verbessert, wenn die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten regelmäßig von der Schulleitung kontaktiert werden (Ricking 2003; Copeland et al. 1972).

Schulische Programme zur stärkeren Einbeziehung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten führen bei Schülern und Schüler:innen zu Leistungssteigerung (Jeynes 2007).

Handlungsempfehlungen:

- / Nutzen Sie alle möglichen Kommunikationskanäle (persönliches Gespräch, Brief, Telefon, E-Mail), um die Kommunikation zu erleichtern.
- / Wenden Sie sich an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, wenn Schüler:innen (manchmal unerwartete) gute Leistungen oder (positiv oder negativ) überraschendes Verhalten zeigen.
- / Teilen Sie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten immer mit, welche Themen und Unterrichtsformen in den kommenden Wochen auf der Tagesordnung stehen.
- / Führen Sie ein regelmäßig stattfindendes Leistungsfeedback für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten ein.
- / Informieren Sie die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über Formen der Mitarbeit in Unterricht und Schule, auf Ausflügen, Feiern, Praktika etc.
- / Wenn die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten nicht gut Deutsch sprechen und schreiben können, passen Sie die Kommunikation den Kompetenzen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten an.
- / Engagieren Sie sich für eine gemeinsame Strategie von Schulleitung und Lehrkräften, um die Kommunikation mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu verbessern.
- / Engagieren Sie sich für die Einrichtung eines regelmäßigen Elterntrainings an der Schule, vor allem in der Volksschule.

Literatur: (Copeland et al. 1972; Ricking 2003; Jeynes 2007; Barr und Parrett 2008; Berlinski et al. 2016; Ross 2016)

4.53. Im Lehrer:innenteam, mit Schulleitung und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gemeinsam Schul- und Lernbedingungen verbessern (SL+L)

Worum geht es?

Viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sind in der Regel nur an Angelegenheiten interessiert, die ihr Kind betreffen. Eine Ausweitung des Interesses auf die Schulklasse oder die ganze Schule ist allerdings erstrebenswert. Der Bezug der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zum Schulleben sollte gefördert werden, ebenso sollten das Verhalten und die Einstellung gegenüber der Schule – falls notwendig – verbessert werden. Die Einbindung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten fördert auch das Verständnis der Lehrpersonen für die Lebenswelten der Schüler:innen.

Ziele, Prinzipien

Mit Unterstützung des Kollegiums, der Schulleitung und der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gemeinsam an einer Verbesserung der Schul- und Lernbedingungen arbeiten.

Forschungsergebnisse

Die professionelle Zusammenarbeit der Lehrpersonen, auch mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, führt zur Verbesserung der Anwesenheitsrate und zur Leistungssteigerung bei Schülern und Schüler:innen (Allensworth und Easton 2007; Rooney et al. 2015).

Handlungsempfehlungen:

- / Verfertigen Sie mehrere Angebote zur Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinschaft, die an Eltern bzw. Erziehungsberechtigte weitergeleitet werden.
- / Gehen Sie auf einzelne Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu und unterbreiten Sie spezifische Vorschläge für Mitarbeit.
- / Erinnern Sie die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, dass ihr Engagement auch im Interesse ihres Kindes ist, denn wenn Schüler:innen merken, dass sich ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in der Klasse bzw. Schule engagieren, werden sie das als Vorbild für ihr eigenes Engagement anerkennen.
- / Teilen Sie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten rechtzeitig und detailliert mit, welche Veranstaltungen und Projekte in der Klasse bzw. Schule geplant sind, und machen Sie niedrigschwellige Angebote, damit Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zumindest bei einer Veranstaltung oder einem Projekt aktiv mitwirken.
- / Organisieren Sie regelmäßig Elternabende zur Beratung über weiterführende Schulen und über finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten.
- / Nützen Sie die Homepage der Schule für den Kontakt mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, damit diese sich regelmäßig über schulische Aktivitäten informieren können.
- / Bemühen Sie sich, die Herkunftskultur der Schüler:innen und ihrer Eltern bzw. Erziehungsberechtigten besser kennen zu lernen und im Unterricht darauf Bezug zu nehmen.
- / Beteiligen Sie die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten am Prozess des Lernerfolgs ihrer Kinder.
- / Laden Sie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zu Informationsveranstaltungen ein.
- / Lassen Sie Schüler:innen ihre Produkte und Portfolios präsentieren und die Präsentation auf Video aufnehmen, um sie den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu zeigen, und stellen Sie die erforderliche technische Ausstattung zur Verfügung.

Literatur: (Allensworth und Easton 2007; Socias et al. 2007; Barr und Parrett 2008; Hartung et al. 2009; Rooney et al. 2015; Haines et al. 2015)

Aus der Praxis:

Eine Lehrerin berichtet: Im letzten Jahr wurden alle Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Klasse eingeladen, und die Schüler:innen sollten ihre Arbeiten und Produkte präsentieren. Es kamen viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, doch bei weitem nicht alle. Deshalb wurden die Schüler:innen ermutigt und unterstützt, ihre Präsentationen digital aufzunehmen. Aufnahmen konnten sie dann zu Hause oder innerhalb ihres Freundeschaftskreises und der Verwandtschaft verwenden, um ihre Leistungen zu zeigen. Bei der nächsten Präsentation in der Schule kamen deutlich mehr Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, da ihr Interesse durch die heimischen Vorführungen geweckt worden war (Barr und Parrett 2008).

Zwar ist bei einigen der o.a. Handlungsempfehlungen die Einbindung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten notwendig, wie ja überhaupt deren Mithilfe für eine gezielte Prävention und Intervention bei Schulverweigerung und vorzeitigem Schulabgang unabdingbar ist. Daher fordern die Handlungsempfehlungen 4.52. und 4.53. Lehrkräfte und Schulleitung auf, die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten zur Mitwirkung am Schulgeschehen anzuspornen. Doch können diese auch von sich aus aktiv werden bzw. Maßnahmen ergreifen, die von der Schule nicht geleistet werden können. Möglichkeiten dafür werden in Kapitel 5 vorgestellt.

4.54. Vorhandene Stärken und Ressourcen fördern (SL+L)

Worum geht es?

Obwohl Flüchtlingskinder und Jugendliche erst sprachliche und andere Kompetenzen erwerben und viele Barrieren überwinden müssen, sollten vor allem die Stärken und mitgebrachten Ressourcen wertgeschätzt und gefördert werden, anstatt hauptsächlich Defizite und Probleme zu adressieren.

Ziele, Prinzipien

Der Fokus soll auf den mitgebrachten Stärken und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen liegen. Die Einbeziehung ihrer Muttersprache und ihres Bildungshintergrundes sowie eine starke Lernmotivation und der Wunsch, sich in dem neuen Land zu integrieren, helfen den Kindern und Jugendlichen, die Schule zu meistern.

Forschungsergebnisse

Kinder mit Migrationshintergrund, deren Eltern einen geringen sozioökonomischen Status haben, sind mehr als andere Kinder von Anerkennung und Unterstützung in der Schule abhängig (Gabielli et al. 2022).

Stärken wie Mehrsprachigkeit und soziale Kompetenzen sowie die Motivation und das Engagement der Eltern und der Lehrpersonen sind wichtige Bedingungen für einen Bildungserfolg von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (Kaukko et al. 2022).

Handlungsempfehlungen:

- / Bieten Sie den Lernenden Gespräche an, um gemeinsam an der Integration zu arbeiten.
- / Unterstützen Sie Schüler:innen, die neue Sprache zu erlernen.
- / Lassen Sie Schüler:innen wissen, dass ihre Situation und Geschichte akzeptiert und in die Lernprozesse einbezogen wird und sie jederzeit Unterstützung erhalten.
- / Stellen Sie sicher, dass die Stärken und Talente der Kinder und Jugendlichen erkannt und gefördert werden, um die Leistungs- und Bildungsmotivation aufrechtzuerhalten.
- / Der Bildungshintergrund der neu zugewanderten Schüler:innen muss zu Beginn festgestellt werden, um zu erkennen, worauf man aufbauen kann.
- / Die Erstsprache der neuen Schüler:innen sollte weiter gefördert und anerkannt sowie weiterentwickelt und genutzt werden.
- / Eine Zusammenarbeit der Schule mit NGOs und Asylzentren für Informationen und gemeinsame Arbeit kann dabei helfen, den Zugang zu Bildung für die Kinder und Jugendlichen zu erleichtern sowie den Prozess der Integration zu beschleunigen.

Literatur: (Bunar 2019; Cerna 2019; Koehler und Schneider 2019)

4.55. Aus- und Weiterbildung und Informationsvermittlung für das Schulpersonal (SL+L)

Worum geht es?

Die berufliche und soziale Weiterbildung des Schulpersonals ist wünschenswert, um die Integration von Schüler:innen und Schülern mit Migrationshintergrund im Bildungswesen zu fördern. Diese haben viele verschiedene Erfahrungen in ihrem bisherigen Leben gemacht. An diese Erfahrungen sollte im Unterricht und in anderen schulischen Veranstaltungen angeknüpft werden. Darüber hinaus ist es notwendig, auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten miteinzubeziehen.

Ziele, Prinzipien

Das Hauptziel der Aus- und Weiterbildung ist es, den Migrationshintergrund und die Geschichte der Kinder und Jugendlichen kennenzulernen und in Unterricht und Schulkultur einzubeziehen. Durch Erfahrungsaustausch und Informationsvermittlung in Workshops und anderen Bildungsveranstaltungen können Grundlagen der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien mit Migrationshintergrund vermittelt sowie Verständnis für die neue Situation geschaffen werden.

Forschungsergebnisse

Verhalten, Einstellungen und Praktiken von Lehrkräften haben bedeutsamen Einfluss auf die Lernenden. Wenn Lehrpersonen über diese Wirkungen besser Bescheid wissen und entsprechend ihr Verhalten ausrichten, können sie die Kinder und Jugendlichen besser unterstützen, sich schneller zu integrieren. Um das Verhalten der Lehrpersonen anzupassen, sollte die Informationsvermittlung (Probleme, Bedürfnisse, Stärken, spezifische Barrieren etc.) über neu zugewanderte Schüler:innen rasch und differenziert erfolgen (Schaupp und Engelschalk 2022).

Handlungsempfehlungen:

- / Schulpersonal, Schulleitung, Lehrpersonen und Administration sollten eine Schulung erhalten, wie geflüchtete Kinder und Jugendliche unterstützt und gefördert werden können.
- / Lehrpersonen sollten vor allem in Bereichen der Sprachentwicklung und multikulturellen Bildung weitergebildet werden. So können sie lernen, wie man mit verschiedenen kulturellen Bedingungen und Sprachen in einer Klasse umgeht.
- / Die zugewanderten Kinder und Jugendlichen müssen von den Lehrkräften und vom Schulpersonal als Schüler:innen und Lernende in umfassendem Sinn anerkannt werden, nicht nur als Personen, die vorerst die neue Sprache erlernen müssen.
- / Alle Lehrenden und Lernenden sollten rechtzeitig klare, strukturierte und korrekte Informationen über die neu zugewanderten Schüler:innen erhalten.
- / Coachings und Seminare zu Themen wie Konfliktlösung, Aggressionsbewältigung, Anti-Rassismus oder auch emotionale Gesprächstherapien sollten regelmäßig angeboten werden.

Literatur: (Bunar 2019; Cerna 2019; Koehler und Schneider 2019)

4.56. Integration von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (SL)

Worum geht es?

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund sollen durch staatliche Institutionen und vor allem auch durch Schulleitungen gefördert und unterstützt werden, da sie eine wichtige Rolle im Kontext der Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund darstellen.

Ziele, Prinzipien

Mithilfe dieser Lehrkräfte mit Migrationshintergrund wird es erleichtert, mit den geflüchteten Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu kommunizieren und mehr Informationen über die entsprechenden Kulturen und Bildungssysteme zu erlangen.

Forschungsergebnisse

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund haben wichtige kulturelle Erfahrungen, sprechen zumindest eine Sprache der Flüchtlingskinder und Jugendlichen und können somit die Verständigung erleichtern, außerdem kennen sie das Bildungssystem des Landes, aus dem die Kinder und Jugendlichen kommen (Goltsev und Dewitz 2023).

Handlungsempfehlungen:

- / Es sollten auf nationaler Ebene Voraussetzungen geschaffen werden, um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu fördern.
- / Die Verfahren, bereits abgeschlossene Ausbildungen und erlangte Zeugnisse anzuerkennen, sollten vereinfacht werden. Dadurch kann die Wiederaufnahme des erlernten Berufes erleichtert und die Motivation aufrechterhalten werden.
- / Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an die eigene Schule zu bringen, ist vor allem beim Spracherwerb von großer Bedeutung. Ebenso verbessert sich dadurch die Kommunikation mit Kindern, Jugendlichen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte mit Migrationshintergrund.

Literatur: (Bunar 2019; Goltsev und Dewitz 2023)

4.57. Umsetzung des „Refugee Welcome Plan“ (SL + L)

Worum geht es?

Schulen sollen zusammenarbeiten und versuchen, sich durch ein vorab geplantes „Refugee Welcome“ Programm gut auf die zugewanderten Schüler:innen vorzubereiten und ihnen einen möglichst erfreulichen Schuleinstieg zu ermöglichen. Außerdem sollen Sie sich für die rasche und wenig bürokratisch erschwerte Aufnahme von Schüler:innen und Schülern mit Flucht bzw. Migrationshintergrund in das Bildungssystem einsetzen.

Ziele, Prinzipien

Ziel ist es, dass sich Kinder und Jugendliche willkommen fühlen und in das Bildungssystem problemlos aufgenommen werden. Es soll durch das Programm eine sichere und motivationsfördernde Umgebung geschaffen werden. Verfahrensweisen sollen entwickelt werden, um Flüchtlingskinder und Jugendliche und ihre Familien in den Gemeinden, Organisationen und in der Schule aufzunehmen und zu unterstützen, um Isolation und Vorurteilsbildung zu vermeiden.

Forschungsergebnisse

Umfassende diesbezügliche Information des professionellen Teams der Schule, der Lernenden und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erhöht die Bereitschaft, Kinder und Jugendliche bei der Integration zu unterstützen. Aufklärungsarbeit und persönlicher Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen fördert die herzliche Aufnahme in die gesamten Gemeinschaft. Gemeinschaftskampagnen, in denen mehrere Schulen und eventuell andere Organisationen und Gruppen zusammenarbeiten, entfalten eine noch größere Wirkung: dadurch können sich zusätzliche Personen und Organisationen an integrationsfördernden Prozessen und Maßnahmen beteiligen (Guo-Brennan und Guo-Brennan 2019; Cerna 2019).

Handlungsempfehlungen:

- / Durch ein Buddy-System (zur Seite stellen eines Schülers bzw. einer Schüler:in aus einer übergeordneten Klasse) an den Schulen finden Kinder und Jugendliche schneller Anschluss und werden in die Gemeinschaft aufgenommen. Es wird die Akzeptanz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihrer kulturellen Erfahrungen in der Schule und im Unterricht gefördert.
- / Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollten ebenso in das schulische Geschehen ihrer Kinder miteinbezogen werden, z.B. als Lehrassistenz, andere Mitarbeit oder als Informationsquelle, um besser mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten zu können. Das Buddy-System ist auch für ganze Familien möglich, dadurch kann die gesamte Schulgemeinschaft gestärkt werden.
- / Eine Willkommensfeier für neu ankommende Schüler:innen unter Einbeziehung aller, die der Schulgemeinschaft angehören, trägt zu einer Verbesserung der Integration bei.
- / In den Unterricht sollten Module eingefügt werden, damit die Schüler:innen wichtige Informationen über Flüchtlinge und Integration lernen können.
- / Es sollten persönliche Gespräche mit Personen geführt werden, welche noch nicht von einer Teilnahme am „Refugee Welcome“ Programm überzeugt sind.
- / Haben sich Flüchtlingskinder und Jugendliche einmal eingelebt, sollten sie von Lehrkräften unterstützt werden, Pläne und Visionen für ihre Zukunft zu entwickeln und zu verfolgen.
- / Um noch mehr Verständnis zu schaffen, können mit Einverständnis der einzelnen Schüler:innen mit Migrationshintergrund Gruppengespräche durchgeführt werden, in denen die Mitschüler:innen offen, aber respektvoll, Fragen stellen können, um die Geschichte der zugewanderten Mitschüler:innen besser verstehen zu können.

Literatur: (Bunar 2019; Guo-Brennan und Guo-Brennan 2019; Cerna 2019)

Minderung von Dropout bei individuellen und gesellschaftlichen Krisenzuständen, z.B. Pandemien, anderen Erkrankungen, lokalen Katastrophen

4.58. Flexibilität in der Bewertung (SL, L)

Worum geht es?

Lehrpersonen sollten Informationen über flexible Leistungsbeurteilung erhalten und mit entsprechenden Erfahrungen von Lehrpersonen und Schulen bekannt gemacht werden.

Ziele, Prinzipien

Diese Flexibilität sollte jedoch nicht mit einer simplifizierten Bewertung zur Erreichung positiver Noten verwechselt werden. Vielmehr geht es darum, die eventuell auftretenden familiären Verpflichtungen, psychosozialen Störungen oder Krankheiten der Schüler:innen zu berücksichtigen, welche als sogenannte Pull-Faktoren die Leistungserbringung beeinträchtigen können. Eine solche flexiblere Bewertung kann den Lernenden dabei helfen, ihre Leistungen realistischer einzuschätzen und ihnen ein unterstützendes Umfeld bieten, das ihnen ermöglicht, ihr volles Potential auszuschöpfen.

Forschungsergebnisse

Dropout und Lernstörungen können reduziert werden, wenn Schüler:innen in schwierigen und neuen Situationen durch Flexibilität in der Bewertung geholfen wird, weiterhin im Unterricht mitzuarbeiten und ihre Leistungsmotivation aufrechtzuerhalten (Weed 2018; Bartholomew et al. 2020).

Handlungsempfehlungen:

- / Bieten Sie den Schüler:innen und Schülern Gespräche an, um eine gemeinsame Lösung für Leistungsbeurteilungen zu finden.
- / Informieren Sie Ihre Schüler:innen über die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie sie Leistungen erbringen können.
- / Lassen Sie Schüler:innen wissen, dass erschwerte Bedingungen durch private Umstände bei Anforderungen und Leistungsbeurteilungen berücksichtigt werden.
- / Stellen Sie trotz der Bereitschaft, flexible Lösungen zu finden, klar, dass die Leistungen positiv erbracht werden müssen, um aufzusteigen beziehungsweise erfolgreich abzuschließen.

Literatur: (Holtgrewe et al. 2021)

4.59. Regelmäßige Leistungsfeststellungen (L)

Worum geht es?

Eine regelmäßige Überprüfung der Leistungen kann dazu beitragen, die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten, da eine geringere Anzahl von Leistungskontrollen oft dazu führt, dass die Schüler:innen weniger anwesend und engagiert sind.

Ziele, Prinzipien

Werden regelmäßige, nicht überfordernde Leistungsüberprüfungen durchgeführt, sind die Lernenden eher dazu angehalten, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Mehrere Leistungsfeststellungen mit geringerer Gewichtung könnten auch eine kleinere Hürde für die Lernenden darstellen und dazu beitragen, ihre Motivation zu steigern.

Forschungsergebnisse

Infolgedessen kann eine stärkere Betonung auf vielen kleinen Teilleistungen im Gegensatz zu wenigen umfangreicheren Leistungsfeststellungen gelegt werden, um ein kontinuierliches Feedback zu ermöglichen und die Motivation aufrechtzuerhalten (Holtgrewe et al. 2021; Bartholomew et al. 2020).

Handlungsempfehlungen:

- / Bieten Sie mehrere Leistungsbeurteilungen über das Semester hinweg an, um die Möglichkeiten, positive Beurteilungen zu sammeln, zu erhöhen.
- / Kommunizieren Sie, dass die Gewichtung bei der Beurteilung geringer ist als bei wenigen, umfangreicheren Überprüfungen, und ein schlechtes Ergebnis sich nicht so stark negativ auf die Note auswirkt wie bei wenigen Leistungsbeurteilungen.
- / Vermitteln Sie, dass eine aufmerksame Anwesenheit dabei hilft, die kleinen Leistungsfeststellungen besser zu absolvieren.
- / Versuchen Sie, die Schüler:innen dazu zu motivieren, auch für die kleinen Überprüfungen gute Leistungen zu erbringen, da diese in Summe die Note bestimmen.

Literatur: (Niemi und Kousa 2020; Simons et al. 2020; Holtgrewe et al. 2021)

4.60. Anreize schaffen (L)

Worum geht es?

Es geht darum, die Beteiligung der Schüler:innen an der Distanzlehre, also am Online-Unterricht zu erhöhen. Hierfür können Anreize geschaffen werden.

Ziele, Prinzipien

Eine Möglichkeit wäre, Zertifikate für den erfolgreichen Abschluss bestimmter Module oder Kurse zu vergeben. Eine regelmäßige Anwesenheit und die Absolvierung diverser Arbeiten während der Online-Lehre können hierfür eine Voraussetzung sein. Auf diese Weise können die Lernenden motiviert werden, kontinuierlich am Unterricht teilzunehmen und sich aktiv an den Aufgaben zu beteiligen. Darüber hinaus können Zertifikate ein Anreiz sein, um zusätzliche Kompetenzen und Fähigkeiten zu erwerben, die für die berufliche oder persönliche Entwicklung und Laufbahn von Vorteil sind.

Forschungsergebnisse

Anreize werden geschaffen, um die Schüler:innen durch außerordentliche Leistungen und Qualifikationen zu motivieren und ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich weiterzuentwickeln (Subakthiasih und Putri, I G. A. V. W. 2020; McKendall et al. 2021).

Handlungsempfehlungen:

- / Motivieren Sie die Schüler:innen, Zusatzzertifikate zu absolvieren, um ihre Bildungs- und Berufschancen zu erweitern und zu verbessern.
- / Durch Leistungserbringung während der Online-Sessions werden die teilnehmenden Schüler:innen dazu angehalten, aktiv mitzuarbeiten.
- / Teamarbeiten tragen dazu bei, aufmerksamer an den Modulen bzw. Kursen teilzunehmen.
- / Gestalten Sie die Zusatzanreize so, dass sie keine Überforderung auch unter den erschwerten Bedingungen darstellen.
- / Betonen Sie die Vorteile zusätzlicher Zertifikate und absolvierter Module, z.B. bei Bewerbungen.

Literatur: (Ulbricht 2009; Schroeder et al. 2021)

4.61. Sichere Lernumgebungen schaffen (L)

Worum geht es?

Die Lehrpersonen können in Phasen des Präsenzunterrichts eine sichere Umgebung schaffen, in der alle vorgeschriebenen Schutzmaßnahmen eingehalten werden.

Ziele, Prinzipien

Dazu gehören beispielsweise die Einhaltung der Maskenpflicht, regelmäßiges Lüften der Räume, um eine gute Luftqualität zu gewährleisten, sowie Desinfektionsmaßnahmen zur Reinigung der Räumlichkeiten und Materialien.

Forschungsergebnisse

Durch die Umsetzung dieser Maßnahmen können Lehrkräfte ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden für Schüler:innen und Lehrpersonal schaffen und dazu beitragen, die Ausbreitung von Infektionen zu verhindern. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten die Notwendigkeit dieser Schutzmaßnahmen verstehen und sich entsprechend verhalten, um ein sicheres und produktives Lernumfeld zu gewährleisten (Lasser et al. 2022).

Handlungsempfehlungen:

- / Halten Sie alle Sicherheitsmaßnahmen ständig ein.
- / Kommunizieren Sie mit Ihren Schüler:innen und Schülern, warum es so wichtig ist, die vorgegebenen Maßnahmen einzuhalten.
- / Stellen Sie klar, dass es auch Personen gibt, für die diese Schutzmaßnahmen lebensnotwendig sind und dass einige der Mitschüler:innen mit gefährdeten Mitmenschen zusammenleben.
- / Beziehen Sie Ihre Schüler:innen in die Umsetzung und Durchführung der Maßnahmen mit ein, lassen Sie beispielsweise die Schüler:innen lüften oder die Materialien desinfizieren.
- / Vermitteln Sie den Lernenden ein Gefühl von Sicherheit, damit sie sich auf den Unterricht konzentrieren können.

Literatur: (Lasser et al. 2022; Panorama 2022)

4.62. Beziehungen aufrechterhalten (L)

Worum geht es?

Die zwischenmenschliche Beziehung der Lehrkräfte mit den Schüler:innen und Schülern ist in unsicheren Zeiten wie Pandemien oder Krisen ein besonders wichtiger Punkt und vermittelt den Lernenden Sicherheit.

Ziele, Prinzipien

Ein Ziel der Lehrkräfte muss es sein, die Beziehungen zu ihren Schüler:innen und Schülern so gut als möglich aufrechtzuerhalten, vor allem aber bei jenen, die Gefahr laufen, die Schule abzubrechen. Der laufende Kontakt kann dabei helfen zu erkennen, wann die Gefahr eines Schulabbruchs besteht. Diese Situation gilt es folglich zu entschärfen. Ein wöchentliches Gespräch mit den einzelnen Schüler:innen und Schülern ist hilfreich für die Beziehungspflege (Holzer et al. 2021).

Forschungsergebnisse

Durch regelmäßige Gespräche kann der Kontakt bestehen bleiben und man verliert als Lehrperson die Leistung und die persönliche Lage des Schülers oder der Schüler:in nicht aus den Augen.

Handlungsempfehlungen:

- / Halten Sie Kontakt zu Ihren Schüler:innen und Schülern.
- / Vereinbaren Sie immer fixe Termine für das nächste Gespräch und halten Sie die Schüler:innen dazu an, diese Termine auch einzuhalten.
- / Schaffen Sie eine persönliche Ebene, sodass die Vertrautheit gestärkt wird und eine formale Lehrer-Schüler:innen-Rolle in den Hintergrund rückt.
- / Gehen Sie auf jeden Schüler oder jede Schüler:in individuell ein und versuchen Sie, sich genügend Zeit für jene mit größerem Gesprächsbedarf zu nehmen.

Literatur: (Lichand und Christen 2021)

4.63. Fehlzeiten kontrollieren (L)

Worum geht es?

Während einer Pandemie müssen Lehrkräfte – unter erschwerten Bedingungen – sorgfältig die Fehlzeiten und das Fernbleiben der Schüler:innen (auch im Online-Unterricht) dokumentieren.

Ziele, Prinzipien

Es ist von großer Wichtigkeit, frühzeitig Maßnahmen zu ergreifen, um mögliche negative Auswirkungen auf den Lernfortschritt und die Motivation der betroffenen Schüler:innen zu minimieren. Eine genaue Dokumentation der Fehlzeiten kann dabei helfen, festzustellen, ob es sich um ein Einzelproblem oder ein strukturelles Problem handelt und entsprechende Maßnahmen erforderlich sind.

Forschungsergebnisse

Werden vermehrte Fehlzeiten frühzeitig erkannt, so ist es möglich, Maßnahmen zu ergreifen und das Gespräch mit den betroffenen Schüler:innen und Schülern zu suchen, um intervenieren zu können. Erfolgt dies erst zu einem späteren Zeitpunkt, so erhöht sich das Risiko des häufigen Fernbleibens vom Unterricht und infolgedessen des frühzeitigen Schulabgangs.

Handlungsempfehlungen:

- / Halten Sie regelmäßigen Kontakt zu Ihren Schüler:innen und Schülern.
- / Sprechen Sie die Schüler:innen direkt auf die Fehlzeiten an, damit sie wissen, dass Sie dies im Auge haben und die Fehlstunden nicht unbemerkt bleiben.
- / Geben Sie Ihren Schüler:innen und Schülern Raum, sich zu erklären und Fehlzeiten zu begründen. Eventuell stoßen Sie hierbei auf tiefergehende Probleme, über die Lernende dann mit Ihnen sprechen.
- / Stellen Sie Lernenden, die oft fehlen, Zusatzaufgaben zur Verfügung, um sie einerseits auf dem Laufenden zu halten, andererseits um zu signalisieren, dass ein Fernbleiben keine Befreiung von den Aufgaben bedeutet.
- / Sprechen Sie bei Bedarf auch mit den Erziehungsberechtigten, denn oft ist es für diese schwierig zu beurteilen, ob ihre Kinder tatsächlich am Online-Unterricht teilnehmen.

Literatur: (Baumgarten et al. 2021)

4.64. Freiwilliger Förderunterricht (L)

Worum geht es?

In Zeiten, in denen ein Ausnahmezustand herrscht, ist es für Lernende oft schwierig, die Konzentration und den Fokus auf die schulischen Anforderungen aufrechtzuerhalten. Unsicherheit zu Hause aber auch während der Schulzeit und auch die sich ständig ändernden Maßnahmen und Anpassungen können zu Aufmerksamkeits- und Arbeitsstörungen führen, die Konzentration schwindet und ein Leistungsabfall ist oftmals die Folge.

Ziele, Prinzipien

Um dieser fehlenden Konzentration auf Schulleistungen entgegenzuwirken, kann Förderunterricht seitens der Lehrenden angeboten werden. Es könnte beispielsweise wöchentlich in sogenannten „Problemfächern“ eine Online-Stunde abgehalten werden, in der alle Schüler:innen auf freiwilliger Basis offene Fragen, Komplikationen oder Verständnisfragen klären können. Dies könnte auch als eine Art Sprechstunde für Schüler:innen gestaltet sein. Ebenso sind Einheiten denkbar, in welchen für schwächere Schüler:innen nochmals die Unterrichtsinhalte genauer erklärt und Übungsmöglichkeiten angeboten werden. Wenn nur schwächere Schüler:innen anwesend sind, sinkt das Schamgefühl, vor Mitschüler:innen oder Mitschülern Fragen zu stellen.

Forschungsergebnisse

Unsichere Zeiten bringen oft fehlende Konzentration für die wesentlichen Dinge mit sich. Förderunterricht, in denen Schüler:innen auch Fragen stellen können, bieten eine große Unterstützung für diese, sodass sie nicht den Anschluss verlieren.

Handlungsempfehlungen:

- / Kommunizieren Sie offen, dass Sie bereit sind, einen solchen Förderunterricht anzubieten, und stellen sie auch klar, dass dieser freiwillig erfolgt.
- / Sie können zusätzliches Lernmaterial zur Verfügung stellen, um durch Übungen den Lernfortschritt zu ermöglichen.
- / Ermuntern Sie Schüler:innen regelmäßig dazu, sich in der Online-Sprechstunde an Sie zu wenden, um über Probleme zu sprechen.
- / Versuchen Sie, den Förderunterricht regelmäßig zu halten, um Kontinuität zu bieten.
- / Lassen Sie sich, wenn möglich, schon vor Beginn der Förderstunde wichtige Fragen zusenden, um passendes Material dafür vorzubereiten.
- / Seien Sie erreichbar für die Schüler:innen, falls dringende Fragen auftreten.

Literatur: (Niemi und Kousa 2020; Stone und Springer 2020; Breyer-Mayländer et al. 2022)

4.65. Neues Unterrichtsdesign (L)

Worum geht es?

Kleinere Diskussionsgruppen anstelle von Klassendiskussionen tragen zur Produktivität während des Online-Unterrichts bei. Kleinere Gruppen steigern die geforderte Konzentration. So kann vermieden werden, dass Schüler:innen unkonzentriert sind.

Ziele, Prinzipien

Durch *Breakout Rooms* (digitale Gruppenräume) werden Schüler:innen in kleinere Gruppen aufgeteilt und sind gefordert, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen und Arbeitsaufträge im Team zu bewältigen.

Forschungsergebnisse

Viele Schüler:innen fühlen sich in kleinen Gruppen wohler und tendieren dazu, dort eher an dem Gespräch teilzunehmen als vor der gesamten Klasse. Auch fällt eher auf, wenn eine Person in einer kleineren Gruppe fehlt. Durch Gruppenarbeiten, welche nicht im Plenum durchgeführt werden, gelingt es leichter, ruhige, schüchterne Schüler:innen miteinzubeziehen.

Handlungsempfehlungen:

- / Gestalten Sie die Aufgaben so, dass diese in Kleingruppen in einer Online-Session gelöst werden können.
- / Im besten Fall müssen die Aufgaben interaktiv gelöst werden, um die Teilnahme aller zu fördern und auch Teamarbeit zu stärken.
- / Stellen Sie die Ziele und Ihre Erwartungen klar dar.
- / Kontrollieren Sie die Ergebnisse oder lassen Sie diese präsentieren. So können Sie die Durchführung sicherstellen.
- / Besuchen Sie die Breakout Rooms nacheinander, um auch Ihre Präsenz zu zeigen und etwaige Unklarheiten oder Fragen zu den Aufgaben zu beantworten.
- / Kommunizieren Sie die Dauer der Aufgabe klar.
- / Stellen Sie, wenn nötig, eine Dateiablage zur Verfügung, in der die Ergebnisse und individuellen Lösungen hochgeladen werden können.

Literatur: (Lee und Martin 2017)

4.66. Gewährleistung des Zugangs zu Mitteln des Lehrens und Lernens (SL)

Worum geht es?

Der Zugang zu den nötigen Ressourcen und technischen Mitteln wie Laptop, Tablet, Drucker und vor allem zum Internet, um am Fernunterricht teilnehmen zu können, muss gewährleistet sein.

Ziele, Prinzipien

Schüler:innen und Schülern soll der Zugang zu Bildung ermöglicht werden, auch wenn Unterricht nicht in Präsenz in der Schule stattfinden kann. Dafür ist es notwendig, dass alle Lernenden über die notwendigen technischen Mittel verfügen.

Forschungsergebnisse

Sind die technischen Mittel nicht vorhanden, entsteht oft aufgrund von Scham oder Angst vor sozialer Ausgrenzung eine Abneigung gegenüber der Distanzlehre. Ein Fernbleiben vom Online-Unterricht kann die Folge sein. Außerdem muss auch darauf geachtet werden, dass ein sicherer Umgang mit den Endgeräten und den zur Verfügung stehenden Plattformen gewährleistet ist.

Handlungsempfehlungen:

- / Halten Sie Kontakt mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, um sicherzustellen, dass die Schüler:innen Zugang zu allen technischen Mitteln haben.
- / Falls nicht ausreichend technisches Equipment zur Verfügung steht, unterstützen Sie die Lernenden bei der Beschaffung.
- / Fragen Sie nicht nur zu Beginn der Online-Lehre nach, sondern auch währenddessen, welche Schwierigkeiten bestehen.
- / Bieten Sie, wenn nötig, Schulungen an, damit die Online-Arbeit erleichtert und effektiver gemacht wird.
- / Ermuntern Sie die Schüler:innen sowie deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, dass diese sich an Sie wenden, wenn bei der Online-Arbeit Probleme auftreten bzw. nicht ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen.

Literatur: (Holtgrewe et al. 2021)

4.67. Zusammenarbeit zwischen Bund, Land, Behörden, Familien und Schulen (SL)

Worum geht es?

Pandemien stellen Ausnahmesituationen dar, welche auch besondere Maßnahmen erfordern. Da es um gesetzliche Maßnahmen, notwendige finanzielle Mittel und auch die Umsetzung der Online-Lehre geht, ist es nötig, ein gutes Miteinander der beteiligten Parteien zu schaffen.

Ziele, Prinzipien

Um beispielsweise ausreichend technische Mittel bereitstellen zu können, braucht es ein funktionierendes Netzwerk zwischen dem Bund, Land bzw. der Gemeinde, den Schulen sowie den Familien. Schulen müssen mit den Familien klären, ob die notwendigen Ressourcen vorhanden sind. Wenn nicht, gilt es, mithilfe von Fördermitteln die Familien mit den notwendigen Mitteln auszustatten und somit alle Ressourcen für einen reibungslosen Online-Unterricht bereitzustellen.

Forschungsergebnisse

Die Zusammenarbeit muss schnell und klar erfolgen, wenn möglich auch mit geringer Bürokratie, um den Kindern und Jugendlichen die benötigten Mittel bereitzustellen. Dies soll die reibungslose Teilnahme am Unterricht gewährleisten.

Handlungsempfehlungen:

- / Stellen Sie eine klare Kommunikation mit der öffentlichen Hand sicher! Klären Sie, wer Ihre Ansprechpartner:innen sind, und fordern sie rasch die benötigten Geräte an.
- / Schaffen Sie für die Familien einen vertrauenswürdigen und hilfreichen Kommunikationskanal mit der öffentlichen Hand. Wenn möglich, stellen Sie sich als Partei in der Mitte zur Verfügung und helfen Sie den Familien, bürokratische Hürden zu bewältigen.
- / Überlegen Sie sich ein System, eventuell gemeinsam mit den Klassenlehrer:innen und -lehrern, wodurch Sie die ständige Sicherheit haben, dass Ihre Schüler:innen ausreichend technische Geräte für den Online-Unterricht zur Verfügung haben.

Literatur: (Khan und Ahmed 2021)

4.68. Stärkung von Unterstützungsdiensten für Schüler:innen (SL)

Worum geht es?

Schulleiter:innen sollen den Zugang für Schüler:innen zu Unterstützungsdiensten während der Pandemie sicherstellen. Hierbei kann es sich um verschiedene Dienste handeln, vor allem aber um die Hilfe bei psychischen Problemen oder Lernstörungen.

Ziele, Prinzipien

Diese Unterstützungsdienste sind beispielsweise psychologische Beratungen, um mit den Herausforderungen der Pandemie (zum Beispiel fehlende soziale Kontakte) umgehen zu lernen. Es können auch Fördergruppen für lernschwache Schüler:innen eingerichtet werden. Mit diesen Schüler:innen und Schülern und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sollten Gespräche geführt werden, damit ihre Bedürfnisse und Erwartungen mit den Angeboten abgestimmt werden können.

Forschungsergebnisse

Die Literatur zeigt, dass die Unterstützungsdienste wichtiger denn je sind. Vor allem die COVID-19-Pandemie verursachte einen Anstieg an psychischen Problemen von Kindern und Jugendlichen. Außerdem sind viele nicht mit der Online-Lehre zurechtgekommen und benötigten zusätzliche Unterstützung, um nicht Gefahr zu laufen, Leistungseinbußen zu erleiden oder die Schule abzubrechen. Ohne Unterstützungs- und Beratungsangebote hätte es vermutlich eine höhere Dropout Quote gegeben.

Handlungsempfehlungen:

- / Kommunizieren Sie klar und vor allem regelmäßig, dass es Unterstützungs- bzw. Beratungsstellen gibt.
- / Stellen Sie klar, dass die Situation für alle nicht einfach ist, und dass Schwierigkeiten und Unsicherheit bei allen Beteiligten auftreten. Außerdem soll die Umstellung auf Online-Lehre für alle Schüler:innen und Erziehungsberechtigten gut vermittelt und Anlaufstellen zur Verfügung gestellt werden.
- / Vergewissern Sie sich, dass die Schüler:innen darüber informiert sind, an wen sie sich bei Schwierigkeiten wenden können.
- / Agieren Sie als Vorbild und sprechen Sie offen über Themen wie psychische Krankheiten, Lernschwächen etc.
- / Setzen Sie sich dafür ein, dass Unterstützungsprogramme für alle Schüler:innen zur Verfügung stehen, die Probleme unterschiedlicher Art haben.

Literatur: (Breyer-Mayländer et al. 2022)

4.69. Unterstützende, Resilienz fördernde, auf gegenseitiges Vertrauen basierende Schulkultur (SL, L)

Worum geht es?

Es geht darum, ein Umfeld zu schaffen, in dem die Schüler:innen sich wohlfühlen und ihre individuellen Stärken und Schwächen berücksichtigt und akzeptiert werden. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die gute Erreichbarkeit der Schulleitung und der Lehrpersonen, insbesondere der Vertrauenslehrer:innen, die eine offene und respektvolle Kommunikation praktizieren.

Ziele, Prinzipien

Lehrkräfte sowie die Schulleitung sollen zugänglich und erreichbar für Schüler:innen sein, um Unterstützung zu leisten. Schüler:innen werden dadurch ermutigt, Interesse und Motivation aufzubauen und die Schule nicht abzubrechen. In einer unterstützenden, vertrauensvollen Schulkultur wird positiv, authentisch und konstruktiv kommuniziert. Entscheidungen, die die Lehrpersonen, Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte betreffen sind transparent und nachvollziehbar. Dies stärkt das Wohlbefinden, das Zugehörigkeitsgefühl und den Zusammenhalt in der Schule.

Forschungsergebnisse

In Krisenzeiten sind die persönlichen Kontakte und das Verständnis gegenüber herausfordernden Situationen wichtiger denn je. Ist eine unterstützende Schulkultur gegeben, so fühlen sich Schüler:innen seltener allein gelassen mit ihren Problemen. Durch eine derartige Wohlbefinden und Resilienz fördernde Schulkultur verringert sich auch die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs (Erwin 2018; Neuwirth 2023).

Handlungsempfehlungen:

- / Seien Sie für Ihre Schüler:innen und das professionelle Team der Schule gut erreichbar.
- / Gründen Sie ein schulinternes Netzwerk mit Anlaufstellen für Schüler:innen und Lehrer:innen, die bei Problemen und Fragen Unterstützung und Hilfe anbieten.
- / Oft werden Schulleiter:innen nicht angesprochen, da man Angst hat sie zu stören. Versuchen Sie diese Angst zu nehmen.
- / Schaffen Sie eine Schulkultur, die das Zugehörigkeitsgefühl von Lehrpersonen und Schüler:innen stärkt.
- / Seien Sie in der Schule präsent und kommunizieren Sie regelmäßig (wertschätzend, empathisch und offen) mit Schüler:innen und Schülern. Dies verringert ihre Angst, Sie als Schulleiter:in anzusprechen, wenn es Fragen oder Probleme gibt.
- / Kommunizieren Sie diese Schulkultur auch mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, um ihnen das Gefühl zu geben, dass Sie erreichbar und lösungsorientiert sind.

Literatur: (Simons et al. 2020)

5. Handlungsempfehlungen für Eltern und Erziehungsberechtigte

Dieser Teil der Handlungsempfehlungen sollte vorerst in der Schulgemeinschaft, also mit Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Schüler:innen und Schülern besprochen und reflektiert werden. Diese können dann als Multiplikator:innen und Multiplikatoren wirken und Beratungsfunktionen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte abbruchgefährdeter Schüler:innen übernehmen. Sie können der Situation angemessene Ratschläge und Hinweise geben. Im Rahmen der üblichen Kooperationsformen, vor allem der Elternabende und Sprechstunden, können die Lehrkräfte den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten entsprechende Informationen vermitteln. Um Lernenden, die schulabbruchgefährdet sind, wirksam zu helfen, sollten Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte möglichst intensiv zusammenarbeiten und sich gegenseitig mitteilen, was sie über das Problem wissen und wie sie damit umgehen. Bereits diese Art von Erfahrungsaustausch führt in vielen Fällen zu Verbesserungen.

5.1. Einheitliche und lückenlose Aufzeichnung der Fehlzeiten (E)

Worum geht es?

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollen wie auch die Lehrkräfte möglichst genau wissen, welche Schulstunden versäumt wurden und wo ihr Kind sich mit wem aufgehalten hat.

Ziele, Prinzipien

Voraussetzung für eine effektive Intervention ist das Erkennen des Problems durch die genaue Erfassung der Versäumnisse.

Forschungsergebnisse

Nicht nur durch Ignorieren bzw. „Wegsehen“ der Lehrkräfte, sondern auch wenn Eltern bzw. Erziehungsberechtigte Absentismus ihres Kindes nicht beachten oder für unbedeutend halten, verfestigt und verstärkt sich schulaversives Verhalten (Ricking 2003; Montero-Sieburth und Turcatti 2022).

Rechtsgrundlagen

Wie Eltern bzw. Erziehungsberechtigte mit Schulverweigerung umgehen sollten, bzw. welche Absenzen gerechtfertigt sind, und was Schüler:innen in diesen Fällen zu tun haben, das wird vom Schulunterrichtsgesetz und vom Schulpflichtgesetz festgelegt. Die dafür relevanten Paragraphen bzw. Abschnitte werden nachfolgend zitiert.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG)

§ 45. Fernbleiben von der Schule

(1) Das Fernbleiben vom Unterricht ist nur zulässig:

- a) bei gerechtfertigter Verhinderung (Abs. 2 und 3),
- b) bei Erlaubnis zum Fernbleiben (Abs. 4),
- c) bei Befreiung von der Teilnahme an einzelnen Unterrichtsgegenständen (§ 11 Abs. 6).

(2) Eine gerechtfertigte Verhinderung ist insbesondere: Krankheit des Schülers; mit der Gefahr der Übertragung verbundene Krankheit von Hausangehörigen des Schülers; Krankheit der Eltern oder anderer Angehöriger, wenn sie vorübergehend der Hilfe des Schülers unbedingt bedürfen; außergewöhnliche Ereignisse im Leben des Schülers oder in der Familie des Schülers; Ungangbarkeit des Schulweges oder schlechte Witterung, wenn die Gesundheit des Schülers dadurch gefährdet ist; Dauer der Beschäftigungsverbote im Sinne der Bestimmungen über den Mutter-schutz.

(3) Der Schüler hat den Klassenvorstand oder den Schulleiter von jeder Verhinderung ohne Aufschub mündlich oder schriftlich unter Angabe des Grundes zu benachrichtigen. Auf Verlangen des Klassenvorstandes oder des Schulleiters hat die Benachrichtigung jedenfalls schriftlich zu erfolgen. Bei einer länger als eine Woche dauernden Erkrankung oder Erholungsbedürftigkeit oder bei häufigerem krankheitsbedingtem kürzerem Fernbleiben kann der

Klassenvorstand oder der Schulleiter die Vorlage eines ärztlichen Zeugnisses verlangen, sofern Zweifel darüber bestehen, ob eine Krankheit oder Erholungsbedürftigkeit gegeben war.

Schulpflichtgesetz (SchPflG)

§ 24. Verantwortlichkeit für die Erfüllung der Schulpflicht und Strafbestimmungen

- (1) Die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten sind verpflichtet, für die Erfüllung der Schulpflicht, insbesondere für den regelmäßigen Schulbesuch und die Einhaltung der Schulordnung durch den Schüler bzw. in den Fällen der §§ 11, 13 und 22 Abs. 4 für die Ablegung der dort vorgesehenen Prüfungen zu sorgen. Minderjährige Schulpflichtige treten, sofern sie das 14. Lebensjahr vollendet haben, hinsichtlich dieser Pflichten neben die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten. Sofern es sich um volljährige Berufsschulpflichtige handelt, treffen sie diese Pflichten selbst.*
- (2) Die Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten eines der allgemeinen Schulpflicht unterliegenden Kindes sind weiters nach Maßgabe ihrer Leistungsfähigkeit verpflichtet, das Kind für den Schulbesuch in gehöriger Weise, insbesondere auch mit den notwendigen Schulbüchern, Lern- und Arbeitsmitteln, soweit diese nicht von einer Körperschaft des öffentlichen Rechts beigestellt werden, auszustatten. Ferner sind sie verpflichtet, die zur Führung der Schulpflichtmatrik (§ 16) erforderlichen Anzeigen und Auskünfte zu erstatten.*
- (3) Berufsschulpflichtige sind vom Lehrberechtigten (vom Leiter des Ausbildungsbetriebes) bei der Leitung der Berufsschule binnen zwei Wochen ab Beginn oder Beendigung des Lehrverhältnisses oder des Ausbildungsverhältnisses an- bzw. abzumelden. Sofern der Berufsschulpflichtige minderjährig ist und im Haushalt des Lehrberechtigten wohnt, tritt dieser hinsichtlich der im Abs. 1 genannten Pflichten an die Stelle der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten. Inwieweit der Lehrberechtigte oder der Inhaber einer Ausbildungseinrichtung ansonsten für die Erfüllung der Berufsschulpflicht verantwortlich ist, richtet sich nach dem Berufsausbildungsgesetz.*
- (4) Die Nichterfüllung der in den Abs. 1 bis 3 angeführten Pflichten stellt eine Verwaltungsübertretung dar, die nach Setzung geeigneter Maßnahmen gemäß § 25 Abs. 2 und je nach Schwere der Pflichtverletzung, jedenfalls aber bei ungerechtfertigtem Fernbleiben der Schülerin oder des Schülers vom Unterricht an mehr als drei aufeinander- oder nicht aufeinanderfolgenden Schultagen der neunjährigen allgemeinen Schulpflicht, bei der Bezirksverwaltungsbehörde zur Anzeige zu bringen ist und von dieser mit einer Geldstrafe von 110 € bis zu 440 €, im Fall der Uneinbringlichkeit mit Ersatzfreiheitsstrafe bis zu zwei Wochen zu bestrafen ist.*

Handlungsempfehlungen:

- / Ersuchen Sie die Lehrer:innen, Ihnen ohne Zeitverzögerung genaue Informationen bezüglich des Schwänzens (nicht nur die Häufigkeit, sondern auch in welchen Schulstunden und Fächern, bei welchen Lehrkräften und an welchen Wochentagen) zukommen zu lassen. Besprechen Sie diese Informationen mit Ihrem Kind, um die Hintergründe zu erforschen.
- / Informieren Sie sich auch über unpünktliches Erscheinen zum Unterricht und besprechen Sie diese Informationen mit Ihrem Kind.
- / Bemühen Sie sich, durch genaue Aufzeichnungen und Angaben über mögliche Gründe gemeinsam mit den Lehrern und Lehrer:innen auf einen übereinstimmenden Informationsstand zu kommen.

Literatur: (Ricking 2003; Michel 2005; Ricking und Speck 2018; Rogers und Feller 2018)

5.2. Erarbeitung einheitlicher Vorgehensweisen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte (E+L)

Worum geht es?

Klare Richtlinien, wie auf die verschiedenen Ausprägungen von Schulvermeidung reagiert werden soll, sollten erarbeitet und den Schülern und Schüler:innen, den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den Lehrkräften zur Verfügung gestellt werden. Keine oder eine verspätete Reaktion der Lehrpersonen auf schulaversives Verhalten der Schüler:innen führt rasch zu Gewöhnung. Vor allem müssen die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der betroffenen Schüler:innen ohne Verzögerung informiert und die Gegenmaßnahmen mit ihnen gemeinsam besprochen werden (Peters 2015).

Ziele, Prinzipien

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen sollen gemeinsam auf Fehlzeiten reagieren. Auch Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sollten sich dafür einsetzen, dass entsprechende Konzepte und Regelungen schriftlich vorliegen, um einen wesentlichen Beitrag dazu leisten zu können, dass ihre Kinder gern in die Schule gehen und am Lernen Freude entwickeln. Damit wird gleichzeitig deren erfolgreiche Bildungslaufbahn begünstigt (Montero-Sieburth und Turcatti 2022).

Rechtsgrundlagen

Die diesbezügliche Informationspflicht der Schule gegenüber den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wird vom Schulunterrichtsgesetz festgelegt. Die dafür relevanten Paragraphen bzw. Abschnitte werden nachfolgend zitiert.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG)

§ 19. Information der Schülerinnen und Schüler, deren Erziehungsberechtigten und der Lehrberechtigten

(4) Wenn das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers auffällig ist, wenn die Schülerin oder der Schüler seine Pflichten gemäß § 43 Abs. 1 in schwerwiegender Weise nicht erfüllt oder wenn es die Erziehungssituation sonst erfordert, ist dies den Erziehungsberechtigten unverzüglich mitzuteilen und der Schülerin oder dem Schüler sowie den Erziehungsberechtigten von der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer oder von der Klassenvorständin bzw. vom Klassenvorstand oder von der unterrichtenden Lehrerin bzw. vom unterrichtenden Lehrer im Sinne des § 48 Gelegenheit zu einem beratenden Gespräch zu geben (Frühinformationssystem). Dabei sind insbesondere Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Verhaltenssituation (zB individuelles Förderkonzept, Ursachenklärung und Hilfestellung durch die Schulpsychologie-Bildungsberatung und den schulärztlichen Dienst) zu erarbeiten und zu beraten. Dies gilt für Berufsschulen mit der Maßgabe, dass die Verständigung auch an die Lehrberechtigte oder den Lehrberechtigten zu ergehen hat; diese Verständigungspflicht besteht nicht an lehrgangsmäßigen Berufsschulen mit einer geringeren Dauer als acht Wochen.

(9) Ist ein Fernbleiben der Schülerin oder des Schülers vom Unterricht in besonderer Weise gegeben, ist mit den Erziehungsberechtigten Verbindung aufzunehmen.

§ 48. Verständigungspflichten der Schule

Wenn es die Erziehungssituation eines Schülers erfordert, haben der Klassenvorstand oder der Schulleiter (der Abteilungsvorstand) das Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten zu pflegen. Wenn die Erziehungsberechtigten ihre Pflichten offenbar nicht erfüllen oder in wichtigen Fragen uneinig sind, hat der Schulleiter dies dem zuständigen Jugendwohlfahrtsträger gemäß § 37 des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2013, BGBl. I Nr. 69/2013, mitzuteilen.

Handlungsempfehlungen:

- / Besorgen Sie sich gleich bei Schulbeginn die schriftlich fixierten Regelungen, die sich auf die Abwesenheit vom Unterricht beziehen.
- / Melden Sie gerechtfertigtes Fernbleiben vom Unterricht (Krankheit u.a.) immer unverzüglich und lückenlos den Lehrpersonen, um unnötigen Arbeitsaufwand zu vermeiden.
- / Sprechen Sie mit Ihrem Kind, auch wenn es regelmäßig zur Schule geht, und teilen Sie ihm mit, dass bereits geringes Schulschwänzen den erfolgreichen Schulabschluss erschweren kann.
- / Legen Sie Arzttermine, Behördenwege etc. immer in die Freizeit, um Ihrem Kind zu signalisieren, dass es keine wichtigen Ausnahmen vom Schulbesuch gibt.
- / Vermeiden Sie ebenso, Urlaubsreisen (verfrühte Abreise, verspätete Rückkehr) als berechtigten Grund für Absenzen anzusehen.
- / Wenn Sie von Vorfällen des Schulschwänzens durch die Schule informiert werden, decken Sie Ihr Kind nicht durch nachträgliche Entschuldigungen.
- / Schon bei ersten Vorfällen des Schulschwänzens sollten Sie sich mit dem Kind über klare Regeln und die Maßnahmen verständigen, die sie vorgesehen haben und auch umsetzen werden.
- / Vermeiden Sie jedoch jede Art von Bestrafung und auch seelische oder gefühlsmäßige Verletzungen Ihres Kindes. Nähere Informationen zu diesem Themenbereich finden Sie unter: [Erziehung – Gewalt ist keine Lösung \(oesterreich.gv.at\)](#).
- / Sprechen Sie regelmäßig mit der verantwortlichen Lehrperson der Klasse Ihres Kindes über das Verhalten Ihres Kindes im Unterricht.
- / Tauschen Sie sich mit anderen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Klasse Ihres Kindes bzw. der Elternvertretung aus.

Literatur: (Schmalohr 2009; Walter und Döpfner 2021)

5.3. Negative Aussagen des Kindes über Schule, Unterricht oder Lehrer:innen ernst nehmen (E)

Worum geht es?

Wenn sich ein Kind negativ über Schule, Unterricht, Lehrer:innen oder Mitschüler:innen äußert, ist dies in der Regel kein Anlass für zu große Sorge. Doch hat es sich als günstig erwiesen, wenn Eltern bzw. Erziehungsberechtigte nicht einfach darüber hinweggehen, sondern auf sensible Weise die Ursachen solcher negativen Äußerungen zu erfahren versuchen. Ebenso wichtig ist es, solchen Äußerungen nicht vorschnell zuzustimmen oder sie zu verstärken, sondern eine positive Einstellung zur Schule zu bewahren.

Ziele, Prinzipien

Negative Aussagen des Kindes über Schule, Unterricht oder Lehrer:innen ernst nehmen und gleichzeitig eine positive Kommunikationsatmosphäre bewahren.

Forschungsergebnisse

Wenn ein Kind im Unterricht und in anderen Leistungsfordernden Situationen gelangweilt, desinteressiert, abwesend, nicht kommunikativ wirkt, dann ist dies zwar nicht unbedingt besorgniserregend. Doch wenn dieses Verhalten häufig auftritt, könnte das auf gravierende Probleme und die Gefahr des frühen Schulabgangs hindeuten (Archambault et al. 2009; Košir et al. 2023).

Handlungsempfehlungen:

- / Wenn Ihr Kind sagt, dass es nicht in die Schule gehen will, dann sollten Sie das ernst nehmen.
- / Doch sollten Sie Ihr Kind, wenn es sich negativ über Schule, Unterricht oder Lehrkräfte äußert, nicht beschimpfen oder strafen, sondern mit ihm freundlich und ernsthaft darüber reden.
- / Sprechen Sie mit der der Klasse Ihres Kindes vorstehenden Lehrkraft und vereinbaren Sie ein gemeinsames Handeln, um die Situation zu verbessern.
- / Fragen Sie die Lehrkraft, ob und wann Sie am Unterricht teilnehmen können, und beobachten Sie Ihr Kind und das Verhalten der anderen Schüler:innen und der Lehrperson.
- / Bemühen Sie sich, über die Gründe, die das Kind für seine Ablehnung der Schule nennt, mehr Informationen zu gewinnen, doch denken Sie gleichzeitig daran, dass es noch andere Gründe geben könnte und dass diese vielleicht wichtiger sein könnten (z.B. Ängste, die das Kind verschweigt).
- / Sollten die Gründe für die negative Haltung schul- oder klassenbezogen sein, tauschen Sie sich mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten aus der Klasse Ihres Kindes bzw. der Elternvertretung aus, um eine gemeinsame Vorgehensweise mit der Schule oder den Lehrpersonen zu finden.
- / Wenn sich die Situation nicht bessert, sollten Sie sich von anderen Personen aus dem professionellen Feld, z.B. aus der Schulpsychologie, beraten lassen. Auf keinen Fall sollten Sie resignieren oder gleichgültig reagieren!

Literatur: (Archambault et al. 2009; Dupéré et al. 2018; Afia et al. 2019)

5.4. Auch bei vorübergehender Erkrankung des Kindes die schulische und unterrichtliche Kontinuität aufrechterhalten (E)

Worum geht es?

Vorübergehende Erkrankung, die zu einer schulischen Abwesenheit Ihres Kindes führt, ist zwar kein Grund zu hektischer Aktivität, sollte aber als Gelegenheit ergriffen werden, um dem Kind auch zu Hause, sofern sein Krankheitszustand es erlaubt, eine schulähnliche Lernumgebung einzurichten.

Ziele, Prinzipien

Erkrankungen des Kindes sind als Gelegenheit zu nutzen, dem Kind auch zu Hause eine schulähnliche Lernumgebung einzurichten. Krankheit ist zwar kein zentraler Faktor für Dropout-Verhalten, doch bei schulabbruchgefährdeten Schülern und Schüler:innen können auch periphere Aspekte, die nicht beachtet werden, ungünstige Wirkungen entfalten. Außerdem ist Erkrankung für Lehrkräfte, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Schüler:innen eine gute Gelegenheit, soziale Verantwortung zu üben und Lerngemeinschaft zu praktizieren.

Handlungsempfehlungen:

- / Kann Ihr Kind nicht in die Schule gehen, organisieren Sie Schul- und Hausübungen mit Hilfe von Mitschüler:innen und -schülern (persönlich oder mit technischen Mitteln), damit es auf dem aktuellen Stand ist.
- / Kann Ihr Kind einige Tage oder länger aufgrund von Krankheit nicht in die Schule gehen, versuchen Sie einen Teil des Tages schulähnlich zu organisieren. Ein Familienmitglied kann die Lehrperson spielen, doch sollten Stress und Streit unbedingt vermieden werden.
- / Kann oder will kein Familienmitglied die Rolle der Lehrkraft oder Mentor:in bzw. des Mentors spielen, versuchen Sie auf jeden Fall, jemanden zu gewinnen, z.B. aus dem Klassenkollegium.
- / Ist Ihr Kind krank, nehmen Sie Kontakt mit den Lehrer:innen bzw. Lehrern auf, um Informationen über Lernstoff und evtl. Hilfe durch Tutoring und Mentoring zu erhalten.
- / Wenn Ihr Kind längere Zeit krank ist, bitten Sie die Lehrpersonen um die Erstellung eines Lernplanes mit Terminen, wie und bis wann Ihr Kind Versäumtes nachholen kann/soll.

Literatur: (Schmalohr 2009; Dupéré et al. 2018)

5.5. Für das Kind zu Hause eine dauerhafte Lernumgebung einrichten (E)

Worum geht es?

Manchen Kindern und Jugendlichen fehlt wegen beengter häuslicher Verhältnisse oder aus anderen Gründen eine gute Lernumgebung in ihrem Zuhause.

Ziele, Prinzipien

Für das Kind bzw. den Jugendlichen sollte Zuhause eine dauerhafte Lernumgebung eingerichtet werden, auch wenn die häuslichen Verhältnisse beengt sind oder andere Hindernisse bestehen.

Forschungsergebnisse

Vorschulische kompensatorische Programme, z.B. das Perry Preschool Projekt, zeigen, dass eine lernanregende und -fördernde Gestaltung der familiären Situation entscheidenden Einfluss auf die Bildungs- und Berufslaufbahn des Kindes hat (Shouse 2000; Lawson 2003; Makgopa und Mokhele 2013; Schweinhart 2019).

Handlungsempfehlungen:

- / Versuchen Sie am besten schon, wenn Ihr Kind in den Kindergarten geht, aber auf jeden Fall zu Beginn der Schulzeit, ihm zu Hause einen Platz einzurichten, an dem es in Ruhe malen, schreiben, lesen und andere Tätigkeiten durchführen kann.
- / Leiten Sie das Kind an, täglich möglichst zu einer festen Zeit an diesem Platz zu arbeiten.
- / Achten Sie darauf, dass die Tätigkeiten für das Kind – v.a. im ersten Schuljahr – erfreulich sind.
- / Strafen Sie das Kind nicht, wenn es zu der vorgesehenen Zeit nicht an seinem Arbeitsplatz ist, sondern sprechen Sie mit ihm und erklären Sie ihm, warum diese regelmäßige Tätigkeit für es und seinen Erfolg in der Schule wichtig ist.
- / Leiten Sie Ihr Kind an, seinen Arbeitsplatz gut zu organisieren (aufgeräumte Tischfläche für Hausaufgaben, Ablage- und Sortiersystem etc.), die Schultasche mit den notwendigen Unterrichtsmaterialien (Bücher, Hefte, Federetuis, Lineale etc.) frühzeitig zu packen und (derzeit) nicht notwendige Materialien ordentlich aufzubewahren.

Literatur: (Shouse 2000; Schmalohr 2009; Baker et al. 2016; Bonal und González 2020)

5.6. Die Lern- und Leistungsmotivation des Kindes fördern (E)

Worum geht es?

Gleich zu Beginn der Schulzeit wird vorausgesetzt, dass das Kind mit Freude lernt und auch schon Grundfähigkeiten besitzt, die vor allem mit Selbstdisziplin oder Selbststeuerung verbunden sind.

Ziele, Prinzipien

Die Lern- und Leistungsmotivation des Kindes in der Familie fördern.

Handlungsempfehlungen:

- / Achten Sie darauf, dass Ihr Kind schrittweise selbstständiger wird und immer weniger durch Befehle oder Hinweise gesteuert werden muss.
- / Geben Sie Ihrem Kind regelmäßig zu Hause seinem Entwicklungsstand angemessene Aufgaben. Es sollte sein Zimmer aufräumen, den Tisch decken, aber auch malen, zeichnen etc.
- / Wecken Sie das Interesse des Kindes für Tiere, Bücher, Geschichtenerzählen etc.
- / Lesen Sie dem Kind aus Kinderbüchern und anderen Schriften vor.
- / Sprechen Sie mit dem Kind über Schule oder Themen, die im Unterricht behandelt werden.
- / Achten Sie darauf, dass das Kind einen gut ausgestatteten, ruhigen Arbeitsplatz zu Hause hat.
- / Knüpfen Sie Belohnungen an gutes Lern- und Schulverhalten.
- / Nehmen Sie Verhaltensweisen und Gefühle, die auf Desinteresse an Lernen und Schule hinweisen, ernst und versuchen Sie sofort, positive Lernanreize zu bieten: Vereinbaren Sie mit der Lehrperson, dass diese Ihrem Kind kleine Aufträge gibt, z.B. etwas von zu Hause für den Unterricht mitzubringen, und sprechen Sie mit Ihrem Kind dann darüber, wie man gemeinsam den Auftrag besorgt und was es am Unterricht gut findet und öfter erleben möchte. Diese Wünsche teilen Sie dann der Lehrperson mit.

Literatur: (Lawson 2003; Makgopa und Mokhele 2013; Niklas und Schneider 2017; Bonal und González 2020)

5.7. Gemeinsam Schul- und Lernbedingungen verbessern (E+L+SL)

Worum geht es?

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sind, wie schon gesagt wurde, meist nur an Angelegenheiten interessiert, die ihr Kind betreffen, und sind auch zeitlich so eingespannt, dass sie schulische Angebote kaum wahrnehmen können. Eine Ausweitung des elterlichen Interesses auf die Schulklasse oder die Schule ist allerdings erstrebenswert, insofern sie zur Verbesserung der Schul- und Lernbedingungen beitragen kann (vgl. auch Handlungsempfehlung 4.53). Im Kollegium, mit der Schulleitung und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gemeinsam Schule und Lernbedingungen verbessern. Wenn alle gemeinsam an einem Strang ziehen, erleichtert das die Prävention und Intervention bei Schulverweigerung und Schulabbruch und führt ganz allgemein zu einer Leistungssteigerung, was wiederum bedeutet, dass auch das eigene Kind davon profitiert.

Ziele, Prinzipien

Mit Lehrkräften und Schulleitung gemeinsam die Schul- und Lernbedingungen verbessern.

Handlungsempfehlungen:

- / Nehmen Sie Angebote der Lehrkräfte und der Schulleitung zur Zusammenarbeit an.
- / Bieten Sie selbst den Lehrkräften und der Schulleitung Ihre Mitarbeit an.
- / Denken sie daran, dass Ihr Engagement auch im Interesse Ihres Kindes ist. Denn wenn Ihr Kind wahrnimmt, dass Sie sich in der Klasse bzw. in der Schule engagieren, hat das Vorbildcharakter.
- / Erkundigen Sie sich, welche Veranstaltungen und Projekte in der Klasse bzw. Schule geplant werden, und beteiligen Sie sich zumindest bei *einer* Veranstaltung oder *einem* Projekt.

Literatur: (Hartung et al. 2009; Francis et al. 2016)

5.8. Sich um das Kind so kümmern, dass es in der Schule erfolgreich ist (E)

Worum geht es?

Viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte beschäftigen sich nur unregelmäßig mit ihrem Kind und wissen zu wenig über seine schulischen Erfahrungen. Doch sie sollten immer die Bedeutung einer erfolgreichen Schullaufbahn für den weiteren Lebensweg ihres Kindes im Auge behalten. Außerdem ist eine gute Beziehung mit dem Kind notwendig, d.h. positive Zuwendung sollte verstärkt und strafende Handlungen sollten verringert werden (Fleischmann und Haas 2016).

Ziele, Prinzipien

Dem Kind die Gewissheit geben, dass die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sich um sein Wohl, um seinen Schul- und Lebensweg kümmern.

Forschungsergebnisse

Eine Ursache von Schulabbruch liegt in einem Erziehungsverhalten, das durch wenig emotionale Wärme, geringe Aufmerksamkeit für die kindlichen Bedürfnisse, unzureichende Beaufsichtigung und Unterstützung, z.B. bei Hausaufgaben, gekennzeichnet ist (Epstein und Sheldon 2002; Dunkake 2007; Hillenbrand und Ricking 2011). Die systematische Unterstützung von Eltern bzw. Erziehungsberechtigten könnte dazu beitragen, dass schulabbruchgefährdete Kinder und Jugendliche in der Schule verbleiben (Afia et al. 2019).

Handlungsempfehlungen:

- / Erstellen Sie für die wichtigen Tätigkeiten einen Zeitplan, der in der Früh beginnt und am Abend endet: aufstehen, duschen, frühstücken, zur Schule gehen, von der Schule zurückkommen, Hausaufgaben erledigen, fernsehen, spielen und andere Freizeitaktivitäten, Abendessen, zu Bett gehen.
- / Achten Sie auf die Kompetenzen Ihres Kindes und auf die Tätigkeiten, die es gern durchführt. Schaffen Sie Gelegenheiten zur Entwicklung dieser Kompetenzen.
- / Sprechen Sie mit Ihrem Kind über seine Schulerfahrungen.
- / Stellen Sie dem Kind Fragen, die sich auf Freundschaften, Tätigkeiten in der Pause und freudige Ereignisse in der Schule beziehen.
- / Wenn Ihr Kind nicht über seine Erfahrungen in der Schule sprechen will, dann sprechen Sie mit den Lehrpersonen und bitten Sie diese um eine Beschreibung des Verhaltens in der Klasse.
- / Sprechen Sie mit Ihrem Kind über die Wichtigkeit der Schule, über seine Berufswünsche und über die Anforderungen, die gestellt werden, wenn man bestimmte Berufe ergreifen will.
- / Anerkennen Sie schulförderliches Verhalten wie Hausaufgaben machen, sich auf Prüfungen vorbereiten.
- / Wenn Ihr Kind häufig schlechte Leistungsbeurteilungen erhält, sprechen Sie mit den Lehrpersonen, wie die Situation verbessert werden kann.
- / Wenn Sie feststellen, dass Ihr Kind am Nachmittag allein zu Hause ist und keine Tätigkeiten durchführt, die seinen Schulerfolg fördern, sollten Sie sich um Alternativen kümmern: Nachmittagsbetreuung in der Schule, Sportverein, sonstige konstruktive Tätigkeiten.

- / Erkundigen Sie sich, ob in der Schule am Nachmittag eine Hausaufgabenbetreuung stattfindet. Wenn dies nicht der Fall ist, versuchen Sie mit Lehrpersonen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gemeinsam, eine Hausaufgabenbetreuung zu organisieren.
- / Achten Sie darauf, dass Ihr Kind auch Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag besucht bzw. Angebote in der Schule wahrnimmt.
- / Erkundigen Sie sich, welche Formen der Elternmitarbeit oder welche Elternkurse an der Schule angeboten oder empfohlen werden.
- / Fördern Sie den Umgang Ihres Kindes mit anderen Kindern aus der Klasse.
- / Sprechen Sie mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten aus der Klasse Ihres Kindes und vereinbaren Sie gemeinsame Aktivitäten.
- / Wenn Sie bei Ihrem Kind Verhaltensprobleme entdecken, die einige Zeit unverändert anhalten, dann suchen Sie auf jeden Fall eine Beratungsstelle auf (z.B. Familienberatungsstelle MA 11).

Literatur: (Mächler 2001; Epstein und Sheldon 2002; Dunkake 2007; Ziegler und Stöger 2007; Hillenbrand und Ricking 2011)

6. Resümee

Die Handlungsempfehlungen in diesem Bericht beruhen auf einer umfassenden Recherche der internationalen Literatur zu Forschung und Evaluation des frühzeitigen Schulabgangs und zur Erprobung von Maßnahmen der Prävention und Intervention, die in die Schulentwicklung eingebettet sind.

Die Nutzung der Handlungsempfehlungen wird auf jeden Fall verbessert, wenn vorher eine gründliche Analyse des bisherigen Umgangs mit dem Problem Schulabbruch in der eigenen Schule geleistet wird. Diese Analyse kann durch die Handlungsempfehlungen auf ihre Relevanz und Vollständigkeit hin geprüft werden. Die Auswahl und Gewichtung der Empfehlungen sollte also auf die konkrete Schulsituation hin bezogen werden. Der Prozesscharakter des Geschehens erfordert die Entwicklung einer Strategie, in deren Rahmen verschiedene Empfehlungen erprobt werden sollten. Es können auch Netzwerke errichtet werden, in denen der Lehrkörper und die Schulleitung verschiedener Schulen ihre Strategien und Erfahrungen einbringen, die dann in die Fortbildung für Lehrpersonen und in die Arbeit professioneller Teams an Schulen integriert werden. Das fördert die nachhaltige Reduktion der Lern- und Schulverweigerung und des Schulabbruchs in einer Region oder Stadt.

Die Handlungsempfehlungen können von Lehrpersonen, Schulleitungspersonal und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten genutzt werden, um eine Selbstevaluation der Schule durchzuführen, um Stärken und Schwächen zu erkennen. Die Gewichtung der einzelnen Handlungsempfehlungen muss vor Ort erfolgen, da die Wirksamkeit von Maßnahmen von der genauen Kenntnis der schulischen und personalen Bedingungen abhängig ist. In diesem Sinn bekommen Lehrkräfte Anregungen für Veränderungen, die sie selbst möglicherweise in ihrem Unterricht bzw. in ihrer Arbeit mit einer Klasse durchführen können, um der Problematik Dropout zu begegnen.

Die schulbezogene Entfremdung und Distanzierung von Schüler:innen und Schülern schreitet meist allmählich voran. Ein sorgfältig geplantes präventives Handeln, das gleichzeitig Teil einer positiven Schul- und Unterrichtsentwicklung sein soll, ermöglicht Einblicke und rechtzeitige Eingriffe in diesen ansonsten oft verdeckt laufenden Prozess.

Die Grundlage eines nachhaltigen Handelns stellt eine genaue und für alle Lehrpersonen nutzbare Dokumentation dar, die schrittweise erarbeitet werden sollte. Jede Lehrperson der Schule kann ihre Erfahrungen in den allmählich wachsenden Wissenspool eingeben. Dadurch können Maßnahmen schneller und effektiver durchgeführt werden. Außerdem stellt die Dokumentation für Personen oder Gruppen, die sich mit dem Problem intensiver beschäftigen wollen, leicht abrufbare und kontextbezogene Informationen zur Verfügung. Durch die Dokumentation werden Diagnosen und Interventionen verbessert.

Lehrpersonen und Schulleitungen können auf viele Good Practice Beispiele Bezug nehmen, die im Internet und in Schriften zur Verfügung stehen. Lebenslanges Lernen und professionelle Weiterentwicklung sind in einer Epoche, die durch beschleunigten sozialen Wandel und viele Krisen gekennzeichnet ist, unverzichtbar. Grundlage dieser professionellen Arbeit sind die Konzepte der inklusiven Schule und der flexiblen problemorientierten Arbeit in *professional learning communities* (Downes et al. 2017; Biewer et al. 2019; Feyrerer 2020).

Die genaue Beobachtung und Aufzeichnung der Anwesenheit und des Lern- und Sozialverhaltens von schulabbruchgefährdeten Schüler:innen und Schülern ist ein entscheidender Baustein wirkungsvoller Maßnahmen. Weiters ist die regelmäßige und auf die Beobachtungsergebnisse bezogene Kommunikation mit den jeweiligen Schüler:innen und Schülern und ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erforderlich; ebenso eine Erfolgsprüfung, die sich auf die gemeinsam schriftlich festgehaltenen Vereinbarungen über weiteres Vorgehen und über genaue Lern- und Verhaltenspläne bezieht. Alle Schüler:innen sind von Anfang an in Projekten und Gruppen einzubinden, sodass das Fehlen eines Mitglieds von der Gruppe als Mangel empfunden wird. Soziale Verpflichtung und Anerkennung für alle Schüler:innen sind somit Basismerkmale einer guten Schule und einer guten

Schulklasse. Außerdem erhalten alle Schüler:innen jeweils eine:n Mentor:in und eine:n Tutor:in zugeordnet. Dabei handelt es sich um Personen, die – meist nach einem speziellen Training – in regelmäßiger Beziehung und Kommunikation mit den Lernenden, Lehrpersonen und – soweit möglich – mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten stehen. Sie üben Betreuungs-, Motivations- und Kontrollfunktionen aus. Zusätzlich wird das individualisierte und schrittweise selbst gesteuerte Lernen gefördert, wobei auch neueste Lernmittel und Technologien eingesetzt werden.

Untersuchungsergebnisse weisen immer wieder darauf hin, dass Fördern und Fordern kein Gegensatz sind. Schulabbruch wird durch hohe Leistungsforderungen eher vermindert als verstärkt! Allerdings sollten diese Leistungsanforderungen zumindest durch die oben genannten Maßnahmen flankiert werden.

Die Verhinderung von Schulabbruch erfolgt am besten im Rahmen einer von professionellen Lehr- und Lerngemeinschaften getragenen Schulentwicklung, in die vor allem die distanzierten und entfremdeten Schüler:innen inkludiert werden, d.h. in Netzwerke der motivierten, leistungsorientierten, hilfsbereiten und innovativen Schüler:innen und Lehrer:innen einbezogen werden. Ein positives Schulklima ist das Ergebnis dieser Netzwerkarbeit, in der

- Lebens- und Erfahrungswelten der Schüler:innen einbezogen,
- verständliche und erreichbare Leistungsziele, die sowohl auf die einzelnen Personen als auch auf Gruppen bezogen sind, gesetzt werden, und
- anregende von den Schüler:innen und Schülern mitgestaltete Lernumgebungen entstehen.

In Schulen, die in verschiedenen Berichten lobend erwähnt werden, werden immer Schulklima und Schulkultur als entscheidende Faktoren genannt. Die Handlungsempfehlungen sollten so gelesen werden, dass das gegebene Schulklima verbessert wird. Die Ansatzmöglichkeiten sind in jeder Schule spezieller Natur und sollten von den Lehrpersonen gemeinsam angegangen werden. Das Schulklima zu verbessern bedeutet, das Netzwerk anzureichern, Beziehungen zu knüpfen und fruchtbar zu machen. Dies bedeutet immer auch, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten stärker einzubinden und Mentoring- und Tutoring-Programme aufzubauen, um die Lehrpersonen zu entlasten und ihnen zu ermöglichen, wichtige Aufgaben zu erfüllen.

Der hier angebotene Ansatz erscheint auf eine Minderheit der Schüler:innen fokussiert, doch wird sowohl bei der Betrachtung der erfolgreichen Projekte und Schulen als auch bei der Durcharbeitung der Handlungsempfehlungen erkennbar, dass es sich um eine *Schulentwicklung* im Interesse ALLER Schüler:innen handelt. Schulen sollen nicht nur Lerngemeinschaften werden, in denen die Rollen von Lehrpersonen und Schüler:innen bzw. Schülern flexibilisiert werden und die Arbeitsteilung verbessert wird. Es soll auch insgesamt das Klima so verbessert werden, dass Schulen Orte werden, wo sich die Schüler:innen wohl fühlen und zum Lernen motiviert werden, wo ihnen mit Respekt begegnet wird und wo sie ein soziales Verhalten üben können, das die Grundlage einer positiven gesellschaftlichen Entwicklung ist.

Schüler:innen, die die Schule schwänzen oder abbrechen, können als positiv zu bewertende „Anlässe“ für Professionalisierung und Weiterentwicklung im Bereich Schule gesehen werden. Die Defizitperspektive sollte durch eine Sichtweise der Lehrer:innen und Schüler:innen, Probleme zu lösen und Lernfortschritte anzustreben, ergänzt werden. Dies bedeutet freilich auch die Bereitschaft der Lehrkräfte und der erfolgreichen Schüler:innen, den Absentismus und das Schulversagen nicht nur in ihrer Klasse und in ihrer Schule als ihr eigenes Problem anzunehmen und Lösungen zu suchen.

Exzellente Schulen, die diese Probleme in geringerem Maße haben, werden gemäß dieser Sichtweise ihre Kooperation mit den Problemschulen verstärken. Diese Fähigkeit zur Kooperation und Bildung von Netzwerken wird in Zukunft notwendig sein, da Globalisierung und Beschleunigung des sozialen Wandels neue Formen der Vergesellschaftung hervorrufen oder vielleicht sogar erzwingen werden. Um eine solche Neuorientierung

nachhaltig zu verankern, ist freilich ein Zusammenwirken der fünf wichtigen „Umwelten“ der Schüler:innen erforderlich: Familie, Schule, Gemeinde, Schulverwaltung und Politik (Staat). Eine enge bürokratische Sichtweise wird der gesellschaftlichen Neugestaltung nicht dienlich sein; dies kann eher durch die Bereitschaft zu Kultivierung, Vergemeinschaftung und Reflexion geschehen.

Im Anhang werden Good Practice Beispiele aus Programmen und Schulen vorgestellt, in denen mehrere Maßnahmen in eine Gesamtkonzeption integriert sind. In den angeführten und auch anderen fortschrittlichen Programmen werden nicht nur einfache Kombinationen von Handlungsempfehlungen und Maßnahmen ausgewählt, sondern auf der Grundlage von System- und Prozessbeobachtungen und soliden individuellen Entwicklungsdiagnosen wird Dropout-Prävention mit Organisations- und Professionsentwicklung gekoppelt.

Selbstverständlich ist es uns als Autorin und Autor dieser Studie bewusst, dass ebenso an Wiener Schulen engagierte Lehrpersonen und Schulleiter:innen Maßnahmen zur Prävention und Intervention gegen Schulabsentismus und Schulabbruch erfolgreich anwenden. Das Ziel dieser Studie ist es jedoch, den eigenen Blickwinkel zu erweitern, indem international erprobte Modelle vorgestellt werden, die bei der täglichen Arbeit im Feld der Schule unterstützend wirken wollen.

Um innovative Konzepte erfolgreich zu implementieren, wird empfohlen, folgende übergeordnete Unterstützungsmaßnahmen, die teilweise in vorhandene Strukturen bereits aufgenommen wurden, auf der Ebene der Stadt bzw. der Region weiter auszubauen und zu erproben:

- / Ein Internetportal für Information und Austausch über Schul- bzw. Lernverweigerung und Schulabbruch,
- / eine Institution für die Vernetzung und Koordination der vielfältigen Angebote, Personen und Organisationen,
- / kontinuierliche professionelle Weiterbildung, die auf das Zentralproblem des Schulabbruchs und der Schulverweigerung gerichtet ist, d.h. eine verbindliche Aufnahme dieses Arbeitsbereichs in den Plan für die Fortbildung der Lehrer:innen und der Schulleitung,
- / Supervision und Unterstützung zur Bildung von Lehrpersonenteams (professional communities),
- / eine mobile Einsatzgruppe, die für die sofortige Beratung und Hilfe für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Schüler:innen zuständig ist, und
- / eine wissenschaftliche Forschungseinheit, die in ständigem Kontakt mit den Schulen Evaluation betreibt und Innovationsvorschläge unterbreitet.

7. Exkurs: Forschung zu Prävention und Intervention

In den 1960er Jahren wurden Schulverweigerung und früher Schulabgang fast ausschließlich psychologisch betrachtet und auf Defizite der jeweiligen Person zurückgeführt. Seither werden diese Fragen als komplexe und dynamische Prozesse untersucht, in denen die Einstellungen und Verhaltensweisen der Betroffenen im Kontext der Interaktion mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Peers, Lehrpersonen, Berater:innen und Beratern sowie Organisationen und sozialen Umweltbedingungen gesehen werden. Diese Sichtweise hat einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Lösungsvorschlägen zur Vermeidung von Schulabbruch und möglicher Interventionen (Lyche 2010).

Die Beschäftigung mit Schul- und Lernverweigerung hat insgesamt gesellschaftlich an Bedeutung gewonnen, da die Anforderungen am Arbeitsmarkt, die internationale Konkurrenz, die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, die demographischen Entwicklungen und die Bedeutung der Migration politisch in den Vordergrund getreten sind.

Schul- bzw. Lernverweigerung wird somit heute im Rahmen von Schulentwicklung, Professionalisierung, lebenslangem Lernen und nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung diskutiert. Die Erkenntnis, dass eine Verringerung der Schulabbruchraten ein Kennzeichen von Schul- und Bildungsqualität ist, hat sich folglich durchgesetzt. International gibt es mittlerweile unzählige Projekte und Programme zur Prävention von Schulabbruch. Für Lehrkräfte, Schulleitungs-Teams, Bildungsdirektionen und andere Interessierte empfehlen wir das Europäische Toolkit für Schulenⁱⁱⁱ, das seit einem halben Jahrzehnt Maßnahmen zur Prävention und Intervention aus vielen europäischen Ländern sammelt und illustriert. Regelmäßig finden Webinars für Interessierte statt, an denen kostenlos teilgenommen werden kann.

Entscheidungen, welche Maßnahmen für die einzelne Schule als geeignet ausgewählt werden sollen, sind dadurch aber keineswegs einfacher geworden. Denn aufgrund der gestiegenen theoretischen und methodischen Anforderungen, der hohen Komplexität des Geschehens und der Unsicherheit der Vorhersage der letztlich entscheidenden langfristigen individuellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen erweisen sich – wie in den Reviews und Metaanalysen festgestellt wurde – Evaluationen und Maßnahmenvergleiche und die Übertragung auf schulische Kontexte als Herausforderung. Die positive Botschaft lautet allerdings: In einer Reihe von Schulbezirken in den Europäischen Ländern, in den USA, in Kanada, Australien, Singapur und anderen Ländern ist es gelungen, mit Hilfe aktueller Forschungs- und Interventionsmodelle bedeutsame Erfolge bei der Verringerung der Schulabbruchraten und der Verbesserung des Schulklimas zu erreichen.

Im Hinblick auf eine erfolgreiche Implementierung an Schulen in Wien wurden die hier vorliegenden Handlungsempfehlungen aufgrund einer Analyse der internationalen wissenschaftlichen Literatur zu Prävention und Intervention bei Schulverweigerung, Schulschwänzen, Dropout und Absentismus erstellt. Sie richten sich an Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und ganz allgemein an Personen, die sich der Aufgabe widmen, das Schulengagement und die Lernmotivation zu erhöhen und Schulabsentismus und Schulverweigerung entgegenzuwirken. Die Handlungsempfehlungen beschränken sich auf den schulischen Bereich, d.h. auf außerschulische Programme wird nur dann hingewiesen, wenn sich ein notwendiger Anschluss an die inner-schulischen Maßnahmen ergibt. Auch wenn die Prävention von schul- und lernaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen möglichst schon im Vorschul- und Grundschulbereich verbessert werden sollte, werden

ⁱⁱⁱ Das Europäische Toolkit für Schulen (schooleducationgateway.eu)

entsprechende Probleme im Sekundarbereich I auftreten, deren Lösung durch diese Handlungsempfehlungen erleichtert werden soll.

Untersuchungen zeigen, dass eindeutig formulierte Handlungsempfehlungen bessere Ergebnisse bei der Implementierung von Programmen und Maßnahmen zur Prävention von Schulverweigerung und Schulabbruch erbringen als offene, mehrdeutige und divergierende (Gottfredson und Gottfredson 2002).

Um freilich einen nachhaltigen Erfolg zu erzielen, sind zusätzlich zu diesen Vorgaben regelmäßige Beobachtungen und Evaluationen, Trainings der beteiligten Personen und Integration der Maßnahmen in die schulische „Normalität“ notwendig (Payne und Eckert 2010).

Im Katalog der Maßnahmen wird die Erfassung von Frühindikatoren an die Spitze gestellt, da es sich beim Schulabbruch um ein Prozessgeschehen handelt, in dem spätere Eingriffe deutlich höhere Kosten und geringere Erfolge erbringen als frühe. Die zentralen Empfehlungen der international anerkannten Präventionsschriften wurden vorrangig berücksichtigt. Neben der systematischen Datenerfassung sind dies Mentoring-Systeme (adult advocates), spezifische Programme zur Steigerung der schulischen Leistungen, Steuerung des sozialen Verhaltens, Personalisierung und Individualisierung sowie kontinuierliche professionelle Verbesserung des Unterrichts (Downes et al. 2017; School Education Gateway 2022).

In dem vorgelegten Maßnahmenkatalog werden viele Anregungen zum innerschulischen Handeln geboten, doch sollte immer darauf fokussiert werden, dass erstens die schulische Lebenswelt und Kultur, das Schul- und Klassenklima, und zweitens die Schüler:innen im Zentrum stehen müssen, also sowohl auf individueller Ebene als auch auf Gruppenebene nicht nur ein Abarbeiten von Aspekten geschieht, sondern eine ganzheitliche Perspektive handlungsleitend ist.

Anhang I: Fragebogen und Checkliste^{iv}

1. Beispiel eines Fragebogens für Lehrpersonen, um die Abwesenheit des Schülers bzw. der Schüler:in festzuhalten

1.1. Fragebogen zur Abwesenheit von Schüler:innen und Schülern

- Wie viele Tage fehlt der Schüler/die Schüler:in bereits?
- Hat das Fernbleiben abrupt eingesetzt?
- Gibt es einen konkreten Auslöser, ein konkretes Ereignis für das Fernbleiben?
- Gibt es bedeutsame Ereignisse, die einen Distanzierungsprozess der Schüler:in bzw. des Schülers ausgelöst haben?
- Gibt es bestimmte Phasen der Abwesenheit? Wenn ja, wie lange dauern diese und wie oft sind sie bisher aufgetreten?
- In welchen Fächern, bei welchen Lehrpersonen, an welchen Wochentagen und zu welchen Tageszeiten ist der Schüler/die Schüler:in abwesend?
- Wie reagieren das Kollegium und die Mitschüler:innen auf das Fehlen von Schüler:innen und Schülern?
- Welche Maßnahmen wurden ergriffen?
- Wann wurden die Maßnahmen umgesetzt?
- Welche Personen wurden bei der Umsetzung der Maßnahmen einbezogen?
- Wie haben sich die Maßnahmen ausgewirkt?

^{iv} Für ähnliche Fragebögen vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Referat Kulturelle Bildung (Hg.) 2007.

1.2. Fragen an die betroffenen Schüler:innen

- Welche Gründe für ihre Abwesenheit geben Schüler:innen an:
 - Vermeidung von Unterricht, von Lehrkräften oder von Mitschüler:innen
 - Gründe, die mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder Geschwistern zusammenhängen
 - körperliche Befindlichkeit, Unwohlsein, Müdigkeit
 - außerschulische Aktivitäten (alleine oder in Gemeinschaft?)
- Sprechen die betroffenen Schüler:innen allgemein über Schulunlust, Sinnlosigkeit von Schule und von Lernen?
- Werden Ängste geäußert? Wenn ja, wovor (vor Lehrpersonen, Mitschüler:innen bzw. Mitschülern, Leistungskontrollen, Unterrichtssituationen)?
- Wo halten sich die betroffenen Schüler:innen auf, wenn er/sie nicht in der Schule ist?

- Mit welchen Personen verbringt er/sie die Zeit, wenn er/sie nicht in der Schule ist?
- Gibt es gesundheitliche Probleme, die die Abwesenheit erklären lassen? Wann wurde zuletzt der Gesundheitszustand überprüft?
- Fühlen sich die betroffenen Schüler:innen überfordert (in welchen Fächern, bei welchen Lehrer:innen bzw. Lehrern)?
- Zeigen die betroffenen Schüler:innen abweichendes bzw. delinquentes Verhalten (Drogenkonsum, Gewalttätigkeit, Diebstahl)?
- Was gefällt den betroffenen Schüler:innen bzw. Schülern in der Schule, im Klassenkollegium, in der Klasse, bei Lehrkräften, was nicht?

2. Beispiel eines Fragebogens für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, um sich über den Schulbesuch zu informieren

- Wann haben Sie das erste Mal gemerkt oder mitgeteilt erhalten, dass Ihr Kind die Schule schwänzt?
- Haben Sie Ihr Kind nach den Gründen für das Schulschwänzen gefragt, und was hat es geantwortet?
- Haben Sie mit Ihrem Kind manchmal oder öfter darüber gesprochen?
- Was haben Sie unternommen, damit Ihr Kind regelmäßig zur Schule geht?
- Haben Sie mit der Klassenlehrer:in bzw. dem Klassenlehrer darüber gesprochen? Was hat sie/er Ihnen geraten?
- Hat Ihr Kind Schwierigkeiten beim Lernen und bei der Erfüllung der Aufgaben, die es in der Schule oder als Hausaufgaben machen muss?
- Ist Ihr Kind unzufrieden mit den Noten? Fühlt es sich gerecht beurteilt?
- Was missfällt Ihrem Kind Ihrer Meinung nach an der Schule oder an der Klasse, die es besucht?
- Hat Ihr Kind Schwierigkeiten, morgens rechtzeitig aufzustehen? Wenn ja, warum?
- Geht Ihr Kind allein zur Schule oder mit anderen Kindern oder Jugendlichen?
- Was macht Ihr Kind, wenn es nicht zur Schule geht? Bleibt es zu Hause oder geht es am Vormittag weg?
- Wenn Ihr Kind nicht zur Schule geht und vormittags nicht zu Hause ist, was macht es dann?
- Ist Ihr Kind schon einmal mit dem Gesetz in Konflikt geraten?
- War oder ist Ihr Kind krank und hat es wegen der Krankheit Schwierigkeiten in der Schule?
- Wünschen Sie Unterstützung, damit Ihr Kind regelmäßig zur Schule geht? Wie möchten Sie unterstützt werden?
- Haben Sie Vorschläge, was wir jetzt gemeinsam unternehmen sollten, damit Ihr Kind regelmäßig zur Schule geht?

3. Beispiel einer Checkliste für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zur Einschätzung schulbezogenen Verhaltens

Wenn einige dieser Punkte für Sie bzw. Ihr Kind zutreffen, wenden Sie sich bitte an eine Ihnen vertraute Lehrperson bzw. an die Schulpsychologie-Bildungsberatung, Jugend-Coaching oder auch den schulärztlichen Dienst.

Mein Kind ist
<input type="checkbox"/> Ängstlich
<input type="checkbox"/> aggressiv und neigt zu Wutanfällen
<input type="checkbox"/> wenig aktiv
<input type="checkbox"/> sehr ruhig und ernst
<input type="checkbox"/> traurig
<input type="checkbox"/> verschlossen
Mein Kind hat manchmal oder auch öfter
<input type="checkbox"/> diffuse Schmerzen
<input type="checkbox"/> Magen- oder Darmprobleme
<input type="checkbox"/> Unwohlsein
<input type="checkbox"/> andere Erkrankungen
Mein Kind berichtet über die Schule
<input type="checkbox"/> kaum
<input type="checkbox"/> eher Unerfreuliches
<input type="checkbox"/> wenig Lustiges
Mein Kind
<input type="checkbox"/> klagt über Mitschüler:innen
<input type="checkbox"/> klagt über Lehrpersonen
Mein Kind geht zur Schule
<input type="checkbox"/> manchmal mit geringer Freude
<input type="checkbox"/> widerwillig
<input type="checkbox"/> angsterfüllt

Mein Kind beklagt sich über

- Mitschüler:innen
- Lehrpersonen
- Art der Notengebung
- Prüfungen, Tests
- Hausaufgaben
- andere schulische Belange

Ich gehe bzw. mein Partner/meine Partnerin geht

- sehr selten morgens mit dem Kind zur Schule
- unregelmäßig zu Elternsprechtagen
- selten bis nie zu Schulveranstaltungen

Mein Kind

- hat zu Hause keinen festen Arbeitsplatz
- macht unregelmäßig Hausaufgaben
- hat oft eine unordentliche Schultasche

Ich bzw. eine zweite erziehungsberechtigte Person kümmert sich nicht darum,

- ob das Kind gute oder schlechte Noten in einem Unterrichtsfach erhält
- ob es regelmäßig seine Hausaufgaben macht
- ob es sich in der Schule wohl fühlt
- welche Ratschläge Lehrkräfte geben, damit sich Verhalten und Schulleistungen meines Kindes verbessern

Mein Kind

- geht öfters zu spät schlafen
- steht selten rechtzeitig in der Früh auf
- führt unregelmäßig in der Früh die erforderlichen Tätigkeiten (sich waschen, Zähne putzen, frühstücken) durch
- macht unregelmäßig seine Hausaufgaben/vergisst öfters seine Hausaufgaben
- vergisst Lernunterlagen in der Schule
- liest zu Hause wenig

Mein Kind

- pflegt (fast) keine Freundschaften
- ist in Gruppen teilweise Außenseiter:in, isoliert oder wird von anderen abgelehnt
- streitet oft mit anderen (Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Geschwistern, Mitschüler:innen bzw. Mitschülern, Lehrpersonen)

Anhang II: Vorschläge zur Verbesserung der Schulkultur

Auf den nachfolgenden zwei Seiten geht es um Vorschläge für einen kultivierten Umgang der Schüler:innen untereinander und mit dem gesamten Schulpersonal wie auch für den zwischenmenschlichen Kontakt im Allgemeinen.

Dieser Katalog, der auf der Grundlage des code of conduct der Sir Charles Tupper Secondary School in Vancouver, die als eine hervorragende Schule in British Columbia, Kanada (Gunderson und D´Silva 2018) gilt, erarbeitet wurde (vgl. Nairz-Wirth et al. 2011), beinhaltet die wichtigsten Verhaltensregeln, die jederzeit von den Lehrpersonen bzw. der Schulleitung für die eigene Schule ergänzt und modifiziert werden können.

Es versteht sich von selbst, dass die Umgangsformen der Lehrpersonen Vorbildcharakter haben und, sofern sie vorbildlich sind, wesentlich zur Verbesserung der Schulkultur beitragen. Wenn sich Schüler:innen an die Regeln halten, werden die empfohlenen Umgangsformen nicht nur im Klassenzimmer, in und außerhalb der Schule und im Internet, sondern im alltäglichen Leben überhaupt angewendet werden.

Vorschlag für Verhaltensvereinbarungen zur Verbesserung der Schulkultur

	Alle Bereiche	Klassenzimmer	Schulräume	Außerhalb des Schulbereichs	Versammlungen & Aufführungen	Online
Respekt	<p>Wir achten kulturelle, religiöse und individuelle Unterschiede; beleidigen niemanden; sind pünktlich; werfen nichts achtlos weg; schützen die eigene Privatsphäre und die der anderen; bitten um Entschuldigung, wenn wir andere gekränkt haben; reparieren bzw. ersetzen durch uns beschädigte Gegenstände.</p>	<p>Wir hören einander zu und fragen höflich nach, wenn wir etwas nicht verstanden haben; sind während des Unterrichts aufmerksam; schalten Handy und technische Geräte aus, die nicht zum Unterricht gehören.</p>	<p>Wir pflegen einen höflichen und wertschätzenden Umgang; sorgen für Ordnung und Sauberkeit in allen Räumen; bemalen nicht die Wände; verhalten uns überall so, dass wir andere nicht stören.</p>	<p>Wir belästigen niemanden; sorgen für einen sauberen Schulhof und eine saubere Umgebung; pflegen auf der Straße, in Geschäften und öffentlichen Verkehrsmitteln einen respektvollen Umgangston.</p>	<p>Wir sind pünktlich und aufmerksam, auch bei Veranstaltungen außerhalb der Schule; schalten Handy oder andere technische Geräte aus; halten die Regeln ein, die für Essen und Trinken gelten, und stören nicht die Aufführungen bzw. Versammlungen.</p>	<p>Wir verwenden auch im Internet eine wertschätzende Sprache; veröffentlichen auf Websites und Social Media nur Inhalte, die die eigene Intimsphäre und die der anderen nicht verletzen; mobben andere nicht über das Internet bzw. Social Media und ermuntern auch nicht dazu.</p>
Verantwortung	<p>Wir handeln verantwortlich und bedenken die Konsequenzen; behandeln geborgte Gegenstände sorgsam und retournieren sie; halten Vereinbarungen ein und teilen uns unsere Zeit sinnvoll ein; halten unsere Termine im Schulkalender fest; besuchen regelmäßig Kurse etc. für die wir uns angemeldet haben.</p>	<p>Wir kommen vorbereitet, pünktlich und lernwillig zum Unterricht; erledigen unsere Arbeit, auch bei Gruppenprojekten; bereiten uns auf den Unterricht vor und machen Hausübungen; holen verpasste Aufgaben und Tests nach; lösen unsere Aufgaben bestmöglich und verbessern sie, wenn nötig.</p>	<p>Wir tragen dazu bei, unsere Schulräume lernförderlich zu gestalten.</p>	<p>Wir verhalten uns außerhalb des Schulbereichs genauso, wie es an unserer eigenen Schule von uns erwartet wird.</p>	<p>Wir verhalten uns verantwortungsbewusst entsprechend den geltenden Regeln; bitten andere, die sich nicht an diese Regeln halten, um Verhaltensänderung.</p>	<p>Wir verwenden Schulcomputer nur für schulische Angelegenheiten; halten uns an die für schriftliche Arbeiten geltenden Regeln; chatten etc. verantwortungsbewusst und verletzen auch über das Internet nicht die Gefühle anderer; verbringen nur so viel Zeit vor dem Computer oder am Handy, dass es unseren Schulerfolg nicht gefährdet.</p>

Vorschlag für Verhaltensvereinbarungen zur Verbesserung der Schulkultur (Fortsetzung)

	Alle Bereiche	Klassenzimmer	Schulräume	Außerhalb des Schulbereichs	Versammlungen & Aufführungen	Online
Höflichkeit	<p>Wir</p> <p>sind rücksichtsvoll, wertschätzend und zuvorkommend; sind mitfühlend und hilfsbereit; schließen keine Mitmenschen aus; fördern eine positive Lebenseinstellung.</p>	<p>Wir</p> <p>warten, bis wir an der Reihe sind; bemühen uns gemeinsam um ein positives Klassenklima; sind offen für neue Konzepte und Ideen; tragen durch unser Verhalten dazu bei, dass Lernen Freude macht; schließen neue Schüler:innen nicht aus.</p>	<p>Wir</p> <p>sprechen in angemessener Lautstärke; räumen unsere Sachen weg; essen an dafür vorgesehenen Plätzen und benehmen uns so, dass andere nicht gestört werden; verwenden die Müllbehälter; benützen Automaten nur in den Pausen.</p>	<p>Wir</p> <p>sind großzügig, zuvorkommend und freundlich zu unseren Mitmenschen; sprechen in einer angemessenen Lautstärke miteinander.</p>	<p>Wir</p> <p>sprechen während der Präsentationen nicht; hören aufmerksam zu; würdigen die Leistung anderer; unterstützen die Mitschüler:innen bei ihren Präsentationen und Darstellungen; gehen achtsam mit den Gefühlen der Aufführenden um.</p>	<p>Wir</p> <p>denken daran, dass das Internet ein öffentlicher Bereich ist und das, was wir machen und sagen, eine bleibende Spur hinterlässt; verwenden Social Media als Forum für positiven Austausch.</p>
Sicherheit	<p>Wir</p> <p>halten uns an die Anweisungen des Schulpersonals; sprechen mit Erwachsenen über unsere Probleme; helfen dabei, dass sich alle sicher und wohl fühlen können; mobben nicht und ermuntern nicht dazu; meiden und melden gefährliches oder destruktives Verhalten; lösen Konflikte ohne Gewalt.</p>	<p>Wir</p> <p>kennen die Notfallbestimmungen und Notausgänge; reichen Sachen von Hand zu Hand weiter und werfen sie nicht durch den Raum.</p>	<p>Wir</p> <p>achten auf unsere Gesundheit und die der anderen; halten Gänge und Stiegen frei und vermeiden Gedränge und Stoßen; halten uns überall an die geltenden Verhaltensregeln; verwenden alle Geräte sachgemäß und behutsam.</p>	<p>Wir</p> <p>achten auf sicheres Verhalten; meiden und melden Vandalismus; respektieren Straßenverkehrsregeln und sind in der Schulzone besonders vorsichtig.</p>	<p>Wir</p> <p>betreten und verlassen Räume in geordneter Weise; sitzen in den dafür vorgesehenen Bereichen; informieren uns über die Notausgänge; drängen und stoßen nicht beim Kommen und Gehen.</p>	<p>Wir</p> <p>behalten persönliche und vertrauliche Informationen für uns und verwenden die Sicherheitseinstellungen; passen auf, was wir downloaden; fügen nur Menschen, denen wir vertrauen, zu unseren Social Media Seiten und Accounts hinzu; melden Mobbing u.a. gefährliche Handlungen; halten Speisen und Getränke von Computern fern; informieren über Gefahren digitaler Medien (z.B. siehe hierzu: Datenschutz Arbeiterkammer)</p>

Anhang III: Beispiele von Förderprogrammen für Schüler:innen mit Lern- und Verhaltensproblemen und zur Vermeidung von Schulabbruch

1. Check and Connect^v

Check and Connect ist wohl das in der Literatur am häufigsten beschriebene und auf seine Wirksamkeit hin bestens evaluierte Modell. Es wurde an der Universität von Minnesota von einem Team aus Forscher:innen, Praktiker:innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schüler:innen entwickelt und beruht auf einer strengen Kontrolle der Schulleistungen („check“) und auf Beziehungsintensivierung („connect“). Es wird an öffentlichen Schulen der Sekundarstufe I und II Schülern bzw. Schüler:innen mit Lern- und Verhaltensproblemen oder emotionalen Schwierigkeiten angeboten und bei chronisch schulschwänzenden Jugendlichen angewandt.

Die Schlüsselfaktoren des Modells sind:

- / Beziehungsaufbau: gegenseitiges Vertrauen und eine offene Kommunikation.
- / Genaue Kontrolle der Indikatoren zur Frühwarnung: Anwesenheit, schulische Leistungen und Verhalten.
- / Individuelle und frühe Intervention.
- / Langfristige Bindungen: Schüler:innen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte werden zumindest für zwei Jahre betreut.
- / Beharrlichkeit in der schulischen Motivation und der Botschaft, dass Schulbildung wichtig für die Zukunft ist.
- / Anbieten eines Problemlösungstrainings in fünf Schritten für Schüler:innen, um ihre sozialen Kompetenzen zu fördern: 1. Stop. Denk über das Problem nach. 2. Welche Möglichkeiten gibt es, das Problem zu lösen? 3. Wähle eine angemessene Lösungsmöglichkeit aus. 4. Erprobe die gewählte Lösungsmöglichkeit. 5. Wie hat die gewählte Lösungsmöglichkeit funktioniert?
- / Verbessertes Anschluss der Schüler:innen an die Schule; Lernen durch Teilnahme an schulbezogenen Aktivitäten.

Die „Check“-Säule bildet die Basis der Intervention bzw. Prävention und besteht aus einer monatlichen Auswertung eines Fragebogens, in dem das schulische Engagement der Lernenden, Verspätungen, Schwänzen, Fehlzeiten, Verhaltensverweise, schulinterne und schulexterne Suspendierungen genau festgehalten werden.

^v <https://checkandconnect.umn.edu/model/default.html>

Die zweite Komponente, die „Connect“-Säule, stellt den Beziehungsaspekt in den Vordergrund. Als Präventivmaßnahme erfolgen Basisinterventionen für die ausgewählten Schüler:innen. Mit minimalem Ressourceneinsatz werden sogenannte „Monitore“ für Mentoring etabliert, die für die Jugendlichen und deren regelmäßigen Schulbesuch sowie für die Verbindungen Schule, Schüler:innen und Elternhaus verantwortlich sind. Im Mentoring besprechen Schüler:innen regelmäßig ihre Lernfortschritte und angestrebten Ziele: bei jüngeren (bis einschließlich Sekundarstufe I) wöchentlich, bei älteren zwei Mal monatlich. Die regelmäßigen Gespräche ermöglichen es, die Kompetenzen der Schüler:innen zu erkennen und gezielt zu fördern, sodass der aktive Bezug zur Schule aufrechterhalten wird. Einen weiteren Bestandteil der Basisintervention bildet ein spezielles Problemlösungstraining.

Bei Bedarf wird die Betreuung verstärkt und kann bis zu morgendlichen Anrufen zu Hause, Hausbesuchen, Übernahme von Verantwortlichkeiten durch die Schüler:innen und zusätzlicher Lernunterstützung gehen. Sowohl bezüglich Schulverbleib als auch Schulfortschritt werden die Modelleffekte als sehr positiv eingestuft: Schüler:innen der 9. Schulstufe, die das erste Jahr in einem Check and Connect Programm teilnahmen, verließen signifikant weniger häufig die Schule als die der Vergleichsgruppe (Reschly 2020).

2. ALAS^{vi}: Achievement for Latinos through Academic Success

ALAS besteht aus sechs strategischen Maßnahmen:

1. *Anwesenheitskontrolle*: Die Anwesenheit der Schüler:innen wird genau aufgezeichnet, und Abwesenheit ist mit Kompensationsleistungen verbunden. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte schulabbruchgefährdeter Schüler:innen werden regelmäßig, teilweise täglich, kontaktiert.
2. *Problemlösungsfähigkeiten*: Während des ersten Projektjahres erhalten die Schüler:innen 10 Wochen Unterricht, um Kompetenzen für Problemlösung und Selbstkontrolle zu erlernen (ALAS Resilience Builder©curriculum). Die positiven Verhaltensänderungen werden nach dem ersten Jahr regelmäßig geprüft, und – wenn notwendig – werden weitere Kurse angeboten.
3. *Feedback*: Lehrer:innen kommunizieren mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und deren Kind über Verhalten, Leistung und Hausaufgaben. Für die Gespräche werden Mentoring und Beratung hinzugezogen.
4. *Elternmitarbeit*: Lehrer:innen binden Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in die schulischen Aktivitäten ein und geben Ihnen Erziehungsratschläge. Elterntraining wird regelmäßig angeboten.
5. *Anerkennung und Vergemeinschaftung*: Schüler:innen präsentieren gemeinsam mit Lehrkräften Projekte und planen Schulveranstaltungen. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten erhalten positive Rückmeldungen über die Aktivitäten ihrer Kinder.
6. *Verbindung mit der Gemeinde*: Lehrer:innen helfen Schüler:innen und Schülern und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, sich in der Gemeinde zu engagieren und – wenn erforderlich – gesundheitsbezogene und andere Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen.

In der Schule arbeitet ein ALAS-Team bestehend aus Personen aus Lehrkörper, Supervision, Beratung, Mentoring etc. Pro Teilnehmer:in und Jahr betragen die Kosten 1200 Dollar. ALAS erwies sich als erfolgreich für die Verbesserung schulischer Anwesenheit, die Steigerung der Leistung und das Absolvieren der Schule mit Schulabschluss (Archambault et al. 2019).

^{vi} <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/InterventionReport.aspx?sid=22>

3. AVID^{vii}: Advancement Via Individual Determination

Dieses internationale Programm existiert bereits seit 1980 und wurde in mehr als 7.000 Schulen in den Vereinigten Staaten sowie vielen weiteren Ländern implementiert, wobei inzwischen über 2 Millionen Schüler:innen pro Jahr einbezogen werden.

AVID ist als ein College-Vorbereitungsprogramm konzipiert für Schüler:innen in der Middle School und High School, die Unterstützung benötigen. Viele stammen aus einkommensschwachen Familien oder aus Familien, die einer Minderheitengruppe angehören. AVID ist ein Wahlprogramm, das Studierfähigkeit, Organisationsfähigkeit, kritisches Denkvermögen, Schreiben, Lesen, Kooperationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit fördert. Es inkludiert Tutoring, Personalentwicklung, eine eigene Bibliothek, Exkursionen, Lehrmaterialien und Cornell Notizblätter sowie Notebooks, welche den Schülern bzw. Schüler:innen zur Verfügung gestellt werden. Diese bleiben bis zu ihrem High-School-Abschluss im Programm. Ein Mitgliedsbeitrag muss bezahlt werden.

Programmziel

AVID will in erster Linie Schüler:innen befähigen, ein Hochschulstudium erfolgreich zu absolvieren. Dazu soll insbesondere die Fähigkeit zum selbstverantwortlichen Lernen gefördert werden. Unter anderem wird dazu eine spezifische Form des note taking verwendet, das Schüler:innen anregt, ihre eigenen Leistungen zu reflektieren und zu verbessern. In Interviews gaben Schüler:innen des AVID Programms an, dass sie sich zu Beginn manchmal überfordert fühlten, aber sehr bald merkten, wie sehr sie sich selbst weiterentwickelt und ihre Fähigkeit verbessert hatten, selbstständig zu lernen, sich selbst zu organisieren, Inhalte zu reflektieren und ihre Schulleistungen zu steigern.

Programm Voraussetzung

Voraussetzung für den Erfolg des Programms ist die Begleitung einer AVID Gruppe über alle Jahrgänge durch dieselbe Lehrperson, die auch als Berater:in und Mentor:in fungiert. Diese langfristige Beziehung schafft Vertrauen, Stabilität und gegenseitiges Verständnis. Durch Lehrpersonen mit verschiedenen Qualifikationen sowie eine gezielte Fortbildung des Teams und eine Weiterentwicklung der Curricula soll die Effektivität gewährleistet werden. Auch die Einbeziehung der Familien bzw. Erziehungsberechtigten ist ein wesentlicher Bestandteil des Programms.

Der Erfolg des AVID Programmes ist nicht zuletzt auf die von der AVID-Gründerin Mary Catherine Swanson verankerten Werte und Prinzipien zurückzuführen:

1. Ein flexibles und innovatives Setting des Klassenzimmers ermöglicht es, die schulischen und emotionalen Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schüler:in zu berücksichtigen.
2. Die Lehrperson ist Coach, Berater:in und Fürsprecher:in.

^{vii} <https://www.avid.org/>

3. Der Schüler/die Schüler:in steht im Mittelpunkt des Entscheidungsprozesses für schulische Zielsetzungen.
4. Ausbildungsverträge sollen Arbeitsmoral und schulische Zielsetzungen festigen und fördern.
5. Schüler:innen erhalten Unterstützung von Lehrpersonen, Mitschüler:innen bzw. Mitschülern und durch Tutoring.
6. Lese- und Schreibkompetenzen werden vorrangig entwickelt.

Mentoring bzw. Beratung und Betreuung ist ein wesentlicher Bestandteil des AVID Programmes. Das sogenannte Tutorial beinhaltet zum Beispiel Präsentationen der Schüler:innen, Gruppendiskussionen, Unterstützung durch Tutoring (Student:innen, College-Absolvent:innen, pensionierte Lehrkräfte) und Mentoring durch die Lehrperson. Am Ende des Tutorials schreiben die Schüler:innen einen Reflexionsbericht über ihre Lernerfahrungen. Das ist eine der „learn-to-learn“-Techniken, die das AVID Programm so erfolgreich macht. Das Programm verläuft in 5 Schritten, wobei das Basisprogramm (AVID Elementary) mit der Zielgruppe dritte bis achte Schulstufe insbesondere die Chancengleichheit in Bezug auf den College-Zugang fördert. „Erfolgsfähigkeit“, Organisationsfähigkeit und Implementierung des sogenannten WICOR-Unterrichts (Writing, Inquiry, Collaboration, Organization, Reading) stehen im Mittelpunkt. Auch der Aufbau von Beziehungen mit anderen im Klassenverband und im Jahrgang sowie mit den Familien und der Gemeinde wird gefördert.

Im zweiten Schritt lernen AVID Schüler:innen der Middle und High School kritisches Denkvermögen und konstruktives Frageverhalten, erhalten fachliche Unterstützung durch Gleichaltrige und Tutoring und werden zu weiterführenden, motivierenden Veranstaltungen eingeladen. Es werden weiterhin WICOR Unterricht und Cornell note taking verwendet.

Wenn man Schulen, in denen überdurchschnittlich viele Schüler:innen aus Familien mit niedrigem Einkommen stammen, nach dem Kriterium Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an AVID vergleicht, erkennt man den bedeutsamen Unterschied bei dem Anteil derjenigen, die eine Collegeausbildung beginnen, nämlich 47% zu 64% (2020). Vier Mal so viele AVID Absolvent:innen, die aus sozial benachteiligten Familien, in denen Eltern keinen Collegeabschluss haben, stammen, erwerben im Vergleich zu den Absolvent:innen anderer Schulen einen Collegeabschluss.

Die Schüler:innen organisieren und ordnen selbst ihre Lernunterlagen, Aufgaben, Schularbeiten und andere Informationsträger. Termine, Hausaufgaben und Schularbeiten werden in einem Verzeichnis erfasst. Sie beschreiben auch, wie sie mit elektronischen Hilfsmitteln ihre Lernorganisation durchführen, und demonstrieren, wie sie ihre Schulunterlagen zur optimalen Unterrichtsvorbereitung ordnen und verwenden. Außerdem reflektieren die Schüler:innen, wie die neue Organisation ihren Lernprozess beeinflusst hat.

Die Schüler:innen schreiben, verbessern und wiederholen ihren Lernstoff mit Hilfe von Cornell notes, um ihre Lern- und Arbeitsfähigkeiten zu verbessern. Diese Technik des Mitschreibens hilft, die Notizen während und nach den Kursen zu strukturieren. Die Schüler:innen

- / verfolgen und kontrollieren ihre Bewertungen und Schulaufgaben für alle Kurse,
- / berechnen und kontrollieren regelmäßig ihren Notendurchschnitt,
- / reflektieren ihre Noten und bringen diese in Verbindung mit Verhalten und Entscheidungen,
- / erstellen einen Plan zur Verbesserung oder zur regelmäßigen Leistungserbringung.

Sie präsentieren ein Portfolio ihrer Arbeiten mit den besten Exemplaren aus jedem Bereich ihrer Schreibarbeiten, lernen Schnellschreiben, Zusammenfassen, Recherchieren, Reflektieren und das Verfassen von offiziellen Texten. Sie bereiten sich in Teams (ca. 5 Schüler:innen und eine moderierende Lehrperson) auf Tutorials vor, nehmen daran teil und reflektieren darüber. Sie entwickeln selbst Tutorials und beschreiben, wie der Tutorial-Prozess zu besserem Verständnis geführt hat und wie ihre Aktivitäten und Fragen auch den Lernprozess anderer Schüler:innen gefördert haben. Dann präsentieren sie daraus ein Portfolio an hochwertigen Beispielen.

Sie beschreiben und entwickeln Verhaltensweisen, welche die Zusammenarbeit in Kleingruppen verbessern, und werden anhand des von ihnen in diesen Gruppen gezeigten Verhaltens beurteilt. Auch beschreiben sie schriftlich, welches Verhalten und welche Fähigkeiten dazu beitragen, erfolgreich in Gruppen zusammen zu arbeiten und den Lernprozess anderer zu erleichtern, und welche Lerngewinne sie selbst durch die Gruppenarbeit erhalten haben.

Die Schüler:innen verwenden verschiedene Lesestrategien zum Analysieren von Texten, zum Erkennen der relevanten Informationen, zur Identifizierung der Standpunkte sowie zum Herstellen von Verbindungen. Dabei wenden sie ihre Fähigkeiten zum kritischen Lesen an und erklären, wie ihnen diese Strategie hilft, den Text zu verstehen.

Die Schüler:innen setzen sich selbst College- und Karriereziele und erstellen Mappen für Bewerbungen, die zu ihren Zielen passen. Sie präsentieren ihre Bewerbungen gemeinsam mit Kommentaren zu ihren Zielen und mit einer Erklärung, wie die Materialien in den Bewerbungen helfen sollen, diese Ziele zu erreichen.

Ein Faktor für ein erfolgreiches AVID Programm ist ein/e Standortkoordinator:in, die/der mit Personal aus dem Sekundarschulbereich sowie mit College-Studierenden und -lehrenden zusammenarbeitet. Außerdem muss sie/er Lehrpläne und Aktivitäten organisieren und bereit sein, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen. Koordinator:innen und Koordinatoren implementierten mit anderen Lehrpersonen an den beteiligten Schulen AVID-Methoden, um die Schüler:innen in einem College-Vorbereitungs-Curriculum zu platzieren, und sie/er kooperiert mit Personen aus der Beratung, um die Schüler:innen durch den Prozess der College-Bewerbung zu begleiten.

Eltern bzw. Erziehungsberechtigte nehmen an Schulversammlungen und an AVID Meetings teil und stehen ständig mit dem Koordinator bzw. der Koordinatorin in der Schule in Verbindung. Viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Schüler:innen nehmen auch an AVID Familien-Workshops teil.

Oftmals unterstützen Colleges die AVID Programme eines Bezirkes, indem sie Gastredner:innen zur Verfügung stellen oder Lehrveranstaltungen und Sommerkurse für Schüler:innen durchführen. Die Gemeinde bzw. der Bezirk unterstützt AVID ebenfalls mit Gastredner:innen bzw. -rednern oder bietet Sommerjobs für Schüler:innen an.

Die AVID Zentrale unterstützt Schulbezirke, welche ihr Bildungssystem verändern möchten, wobei für die Vorbereitung zur Implementierung Seminare und Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten werden, zum Beispiel im Rahmen von „Summer Institutes“ für zukünftige AVID Trainer:innen und Koordinator:innen.

4. High Schools That Work (HSTW)

Dieses Programm startete im Jahr 1987 mit 28 Pilot-Standorten in 13 Staaten der USA. Mittlerweile läuft es an mehr als 1000 Standorten. HSTW ist das erste großflächig angelegte Projekt, welches den Staat, den Distrikt und die Schulleitung veranlasst, gemeinsam mit den Lehrpersonen, den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, den Schüler:innen bzw. Schülern und der Gemeinde daran zu arbeiten, dass schulische Leistungen in der Middle und High School verbessert werden. Es ist eine Dropout-Präventionsinitiative des Southern Regional Education Board (SREB), einer unabhängigen Non-Profit Organisation, die Schulen und Schuldistrikten Schulungen, Unterstützung, Informationen und Materialien zur Umsetzung des Programms anbietet. Einzelne Schulen können einem bestehenden HSTW Netzwerk in ihrem Staat beitreten, können direkt mit der Dachorganisation von HSTW einen Vertrag abschließen oder im Rahmen eines Distrikt-Netzwerkes (HSTW Urban Schools Network) mitwirken.

Das Programm bietet:

- / eine praxis- und lebensweltbezogene Berufs- und Schulbildung,
- / unterstützende Beziehung zwischen Schüler:innen und Schülern und Erwachsenen, sodass schwierige Kurse erfolgreich absolviert werden können, um den Übergang von der Middle School zur High School bzw. von der High School zu weiterführenden Studien oder ins Berufsleben zu meistern,
- / ein flexibles Schulmanagement, Konzentration auf hervorragende Lehre und gemeinsame Planung sowie Personalentwicklung.

In einem derartigen Umfeld wird möglichst allen Schülern und Schüler:innen vermittelt, dass der Abschluss der High School sehr wichtig für ihre Zukunft ist. Schüler:innen werden zu selbstständigem Handeln angeregt, setzen sich selbst Berufs- und Bildungsziele und entscheiden selbst, welche Kurse sie dafür belegen müssen.

Jede Schule, die das Programm anwendet, muss die folgenden 10 Prinzipien, die maßgeblich den Schulerfolg der Schüler:innen beeinflussen, berücksichtigen: Hohe Erwartungen, anspruchsvoller Studienplan, Vorbereitung auf Hochschulstudien, Berufsausbildung bzw. technische Ausbildung, praxisorientierter Unterricht, Zusammenarbeit der Lehrkräfte, aktives Engagement der Schüler:innen, Anleitung durch Lehrpersonen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Nachhilfe und Förderunterricht sowie insgesamt eine Kultur der kontinuierlichen Verbesserung.

HSTW hat es sich zur Aufgabe gemacht, eine Kultur der hohen Erwartungen zu schaffen und die Leistungen der Schüler:innen kontinuierlich zu verbessern. Um dieser Mission gerecht zu werden, will es folgendes:

- / 85 % der Schüler:innen erfüllen das Leistungsziel von HSTW (College-Einstiegsniveau) im Bereich Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften.
- / 90 % aller Schüler:innen, welche in der 9. Schulstufe in die High School einsteigen, sollen diese nach 4 Jahren abschließen.
- / Der Großteil der Schüler:innen soll die wichtigsten Inhalte zur College-Vorbereitung lernen und eine fachliche bzw. berufliche Spezialisierung erwerben.

Wesentliche Voraussetzungen für die Implementierung von HSTW sind:

1. Kontinuierliche Verbesserung der Lehrpläne, der Unterrichtsmethoden und der Leistungen, wobei folgendes zu beachten ist:
 - ein klares und zweckmäßiges schulisches Leitbild,
 - ein Beschleunigungsprogramm für alle Schüler:innen,
 - das Hauptaugenmerk soll auf dem Lernprozess liegen und
 - Beurteilen, Priorisieren, Planen, Durchführen, Evaluieren.
2. Die Distrikt- und die Schulleitung halten sich an die 10 Prinzipien als Anleitung zur Schulverbesserung, wobei folgendes besonders wichtig ist:
 - Gründung von Schulführungsteams,
 - Lehrer:innenteams, welche sich auf einzelne Gruppen von Schüler:innen bzw. Schülern konzentrieren,
 - Feedback durch die Schüler:innen.
3. Unterstützung zur Neuorientierung von Ausbildungswegen, wobei insbesondere
 - die neunte Schulstufe (als Übergang in die High School) neu gestaltet wird,
 - das Abschlussjahr verbessert wird (als Übergang zum College oder ins Berufsleben),
 - alle Schüler:innen eine Spezialisierung abgeschlossen haben,
 - eine berufsorientierte Ausbildung gefördert wird,
 - Zusatzaktivitäten zum regulären Stundenplan angeboten werden.
4. Die Distriktleitung unterstützt Schulleitung und Lehrpersonen bei der Ausführung der Schlüsselmethoden, wobei es insbesondere um folgendes geht:
 - die finanzielle Unterstützung für Materialien,
 - die Schaffung von zeitlichen Freiräumen für Lehrpersonen zur gemeinsamen Planung,
 - die Förderung der professionellen Entwicklung der Lehrkräfte im Ausmaß von mindestens 10 Tagen pro Jahr (der Fokus liegt auf der Verbesserung des Lernprozesses),
 - die Förderung der Abstimmung zwischen allgemeinbildenden und berufsorientiert fachlichen Lehrkräften, zwischen High Schools und Berufsberatung sowie zwischen High Schools, Middle Schools und postsekundären Bildungsinstitutionen.
5. Ermöglichung für Schulen, flexible Stundenpläne umzusetzen.

Die Umsetzung flexibler Stundenpläne bietet viele Vorteile:

- / Schüler:innen können mehr Credits erreichen.
- / Es können praktische, interdisziplinäre und erfahrungsbasierte Lernergebnisse anerkannt werden.
- / Lehrpersonen sollten nicht mehr als 80 Schüler:innen pro Tag unterrichten.
- / Alternative Lernmethoden können vermehrt eingesetzt werden (E-Learning etc.).

Erfolgsmerkmale der Schüler:innen für die High School, für postsekundäre sowie für weitere Ausbildungen und das Berufsleben sind:

1. Aufbau und Erhalt von förderlichen Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen.
2. Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement und Studier- bzw. Lernfähigkeit.
3. Solide Lese- und Schreibkenntnisse.
4. Solide Mathematikenkenntnisse.
5. Das Setzen von Zielen und das Planen, wie diese erreicht werden können.
6. Der Zugang zu Ressourcen, die notwendig sind, um die Ziele zu erreichen.

Das Programm HSTW unterscheidet zwei große Interventionsbereiche: einerseits den Übertritt von der Middle School in die High School und andererseits den Übergang von der High School in postsekundäre Weiterbildungen oder das Berufsleben.

Für den Übergang von der Middle School in die High School werden Vorbereitungskurse für Mathematik, Sprachen und Lesen in der siebenten und achten Schulstufe (Middle School) angeboten, um sicherzustellen, dass alle Schüler:innen High School Standards erfüllen. Außerdem gibt es 4-6wöchige Sommerprogramme, in denen Förderunterricht und Exkursionen angeboten werden. Ein weiterer Programmbestandteil von HSTW sind berufspraktische Kurse. Insbesondere schulabbruchgefährdete Schüler:innen sollen dabei die Möglichkeit bekommen, herauszufinden, welche Berufsfelder und damit zusammenhängende weiterführende Ausbildungswege für sie in Frage kommen.

Beim Übergang von der High School zum College bzw. ins Berufsleben ist das letzte sogenannte Senior Year ein entscheidender Abschnitt. Neben der Wahl der richtigen Kurse ist hier auch die Vorbereitung auf mögliche College-Aufnahmeprüfungen oder die Bewerbung für einen optimalen Job ein wichtiger Bestandteil.

Um das anspruchsvolle Curriculum, das sowohl auf weiterführende Ausbildung als auch auf das Berufsleben vorbereiten soll, zu absolvieren, müssen alle Lernenden folgende Kurse belegen:

- / Mindestens vier Englischkurse, deren Inhalt und Leistungsniveau einer College-Vorbereitung entsprechen. Der Fokus soll dabei auf Lesen, Schreiben und Präsentationsfähigkeiten liegen. Die Schüler:innen sollen mindestens 8 Bücher pro Jahr lesen und wöchentlich Aufsätze sowie kleine Seminararbeiten verfassen. Die Arbeiten werden so oft überarbeitet, bis sie den definierten Ansprüchen gerecht werden.
- / Mindestens vier Mathematikurse, darunter Algebra I, Geometrie, Algebra II und ein weiterführender Mathematikurs zur Vorbereitung auf die postsekundäre Ausbildung.
- / Mindestens drei Naturwissenschaftskurse zur College-Vorbereitung wie z.B. Biologie, Chemie, Physik, angewandte Physik, Anatomie/Physiologie etc. Schüler:innen führen Experimente durch, recherchieren Literatur, lesen und geben Kommentare ab. Kleine Forschungsprojekte und Seminararbeiten sollen ebenfalls abgeschlossen werden.
- / Mindestens drei sozialwissenschaftliche Kurse zur College-Vorbereitung.
- / Mindestens einen Computerkurs, welcher bereits früh absolviert werden sollte.
- / Mindestens vier Kurse in einem spezifischen Lernbereich. Es sollten dazu mindestens vier berufsbildende bzw. schulfachliche Spezialbereiche in der Schule, in Berufsbildungszentren oder an postsekundären Bildungseinrichtungen sowie zwei wissenschaftliche Bereiche wie z.B. Mathematik/Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften angeboten werden.

5. First Things First^{viii} (FTF)

Dieses Programm wurde in Kansas City 1998/99 in Middle Schools und High Schools eingeführt und ist inzwischen auch in anderen Distrikten und Bundesstaaten implementiert. Es dient der Verbesserung von Schulen, die einen hohen Anteil an leistungsschwachen Schülern und Schüler:innen haben, und besteht aus drei zentralen Komponenten:

1. In kleinen Lerngemeinschaften arbeiten bis zu 350 Schüler:innen und ihre Lehrkräfte einige Jahre zusammen. Die Lerngemeinschaften beschäftigen sich mit zentralen Lernbereichen, z.B. „Wissenschaft und Technologie“ oder „Darstellende Kunst“.
2. Ein Familienbetreuungssystem wird installiert, in dem die einzelnen Schüler:innen sich regelmäßig mit ihren jeweiligen Lehrpersonen treffen, um die Lernplanung und den Lernerfolg – in der Regel auch mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten – zu besprechen und mitzugestalten.
3. Lernen und Unterrichten werden professionell gestaltet und kontinuierlich verbessert. Lehrer:innen arbeiten in Teams, verändern die Curricula und erproben verschiedene Methoden des Lernens und Lehrens.

Strukturelle Voraussetzungen:

- / Das Schüler:innen/Lehrer:innen-Verhältnis in den Klassen bzw. Lerngruppen von 15:1 in den sprachlichen, mathematischen und künstlerischen Fachbereichen.
- / In den drei Jahren der Middle School und den ersten beiden Jahren der High School bleiben die acht bis zehn Lehrer:innen und die ihnen zugeordneten Schüler:innen zusammen und bilden eine enge Gemeinschaft.

Unterrichtsbedingungen:

- / Für alle werden gleichermaßen eindeutige und verständliche Standards für Leistung und Verhalten gesetzt.
- / Die Lernumgebungen sind vielfältig, anregend, individualisiert und ermöglichen Schülern bzw. Schüler:innen und Lehrpersonen, die Fortschritte gut zu erfassen.
- / Lehrer:innen arbeiten in professionellen Teams und versuchen gemäß gemeinsam beschlossener Planung, die Lernbedingungen zu verbessern.

Leitung und Bewertung:

- / Schulleitung und Teams können die Ressourcen gemäß den Erfordernissen, die sich auf die Lern- und Entwicklungsoptimierung der Schüler:innen beziehen, verteilen.
- / Die Lehrer:innen sind für eine erfolgreiche Gestaltung des Lernens verantwortlich und geben regelmäßig Bericht über die Erfolge.

^{viii} <https://www.firstthingsfirst.org/> und <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/interventionreport.aspx?sid=181>

FTF-Schulen in Kansas City erbringen im Vergleich mit Kontrollschulen in dieser Stadt bessere Schulleistungen, v.a. auch bei leistungsschwachen Schülern und Schüler:innen. In einer anderen Untersuchung (Quint et al. 2005), die sich auf FTF-Schulen in Houston bezog, wurden allerdings im Vergleich mit Kontrollschulen keine signifikanten Verbesserungen festgestellt. Bezüglich der positiven Bedeutung der wesentlichen Komponenten des Programms besteht jedoch nach wie vor ein breiter Konsens unter Personen mit der entsprechenden Expertise im Feld der Erziehungswissenschaften.

6. CIS^{ix}: Communities in Schools

Ziel des Programms Communities in Schools (CIS) ist es, vor allem durch Gemeinschaften, aber auch mit Hilfe von unterstützenden Personen und Einrichtungen Schüler:innen an die Schule zu binden. Dadurch soll auch ein früher Schulabgang verhindert werden. Möglichst viele Schüler:innen sollen die Schule erfolgreich abschließen und mehr Aussicht auf ein erfolgreiches Leben haben. In das Programm eingebunden sind sowohl die Pädagog:innen bzw. Pädagogen als auch schulabbruchsgefährdete Schüler:innen mit deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Diese Zusammenarbeit hilft den Pädagog:innen, die einzelnen Bedürfnisse und Situationen der Kinder und Jugendlichen kennenzulernen und daran angepasst auch Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Dazu gehören Familienmanagementdienste, die Schüler:innen beim Lernen und bei der Integration in den schulischen Alltag unterstützen. Den wichtigsten Aspekt hierbei stellt die Gemeinschaft dar. Der Erfolg des Projektes wird anhand von Bildungsergebnissen der betreuten Schüler:innen kontrolliert.

Sechs Komponenten des CIS-Projektes

- / Enrichment Aktivitäten: Hierzu zählen zusätzliche Programme und Kurse, ebenso Mentoring und Gespräche zur Förderung des Engagements in der Schule.
- / Motivationssteigerung durch Informationen: Es wird ein ausreichender Zugang zu Informationsmaterial über Hochschulen und diverse Berufe zur Verfügung gestellt. Dazu ergänzend wird auch kommuniziert, welche Vorbereitungen dafür notwendig sind und wie der Übergang gelingen kann.
- / Akademische Förderung: Nachhilfeunterricht und auch überdurchschnittlich viele Lernzeiten sowie Unterstützung bei den genannten Förderungen werden angeboten.
- / Förderung des Familienengagements: Durch Hausbesuche und Familienberatungen soll das Engagement der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und der Familie gestärkt werden, um die Schüler:innen zu unterstützen.
- / Beratungen und Betreuungen: Durch Gruppenberatungen aber auch Krisenhilfen in Einzelfällen können Schüler:innen laufend unterstützt werden.
- / Gesundheitsdienste und Humandienste: Diese beiden Dienste sowie auch jene, welche die psychische Gesundheit und die Grundbedürfnisse der Schüler:innen sicherstellen, stehen zur Verfügung.

^{ix} <https://www.communitiesinschools.org>

7. Career Academies^x

Karriere-Akademien sind spezielle Schulprogramme, die Schüler:innen in einem strukturierten Umfeld mit Gleichaltrigen, Lehrkräften, Schulpartnerschaften mit Gemeinde oder Unternehmen zusammenbringen. Sie haben das Ziel, den akademischen Erfolg, die psychische Gesundheit sowie die beruflichen Chancen der Schüler:innen zu steigern. Diese „Schulen in Schulen“ haben sich als besonders effektiv in Regionen mit einem hohen Anteil an Minderheitengruppen gezeigt.

Die Akademien bieten eine Alternative für Jugendliche, die Schwierigkeiten im herkömmlichen Schulumfeld haben. Hier wird ihnen eine kleinere Gemeinschaft zur Verfügung gestellt, und sie können das Schulleben besser mit ihren beruflichen Zielen abstimmen, ohne ihre schulische und postsekundäre Bildungsvorbereitung zu vernachlässigen. Es wird somit das schulische Lernen mit den Berufsambitionen der Schüler:innen bestmöglich verbunden. Da der Fokus auf den Arbeitsmarktaussichten und der Vorbereitung auf Hochschulbildung liegt, konzentrieren sich die Karriere-Akademien auf solche inhaltlichen Schwerpunkte, die die Schüler:innen besser auf diese Institutionen und Anforderungen vorbereiten.

Career Academies verringern Schulabbruch (Belfield und Levin 2007) und die Wahrscheinlichkeit delinquenten Verhaltens der Schüler:innen (Logan-Greene et al. 2011).

Wie funktioniert eine Career Academy?

- / Eine Career Academy stellt eine Schule innerhalb einer Schule dar. Zwischen 50 und 75 Kinder und Jugendliche werden in Kleingruppen während der High School von drei bis fünf Lehrkräften unterrichtet. Diese Lerngemeinschaften sollen schulabbruchgefährdete Schüler:innen individuell unterstützen und ein positives Lernumfeld schaffen. Schüler:innen nehmen ebenso an Unterrichtsstunden in regulären Klassen teil.
- / Berufliche Interessen werden mithilfe der akademischen Themen behandelt, so ermöglicht es die Karriere-Akademie, akademische und berufliche Lehrpläne zu verknüpfen. Gemeinsam mit Schüler:innen und Schülern wird über Zukunftspläne nach der Schule beraten.
- / Um die Praxiserfahrungen zu fördern, bestehen Beziehungen zwischen den Karriere-Akademien und den örtlichen Arbeitgeber:innen und Arbeitgebern. Dadurch wird es den Jugendlichen ermöglicht, Schule und Beruf zu verknüpfen, und es wird ihnen außerdem eine Reihe von beruflichen Möglichkeiten und Karrierewegen präsentiert. Exkursionen, Mentoring-Programme und auch Job Shadowing sollen ihnen dabei helfen, eine Berufswahl zu treffen. Außerdem besteht die Möglichkeit, bereits während der Schule für Unternehmen zu arbeiten, welche mit der Career Academy in Beziehung stehen.

^x <https://nationalgangcenter.ojp.gov/spt/Programs/4397> und <https://www.ncacinc.com/>

/ Die Erfolgsquote des Programms ist beeindruckend, was sich auch in einigen Studien zeigt (vgl. z.B. Blueprints o.J., o.J.; Hemelt et al. 2019). Mehr als 90 % der Akademie Teilnehmer:innen haben ihre High School abgeschlossen oder ein GED-Zertifikat (General Educational Development) erworben. Nahezu 80 % entscheiden sich für ein postsekundäres Bildungsprogramm. Außerdem wurde festgestellt, dass junge Männer nach Abschluss der Akademie im darauffolgenden vierjährigen Beobachtungszeitraum rund 20 % mehr Einkommen erhalten als jene, die nicht Teil der Akademie waren. Begründen lässt sich dies durch mehr Arbeitsstunden, höhere Löhne und stabilere Beschäftigungsverhältnisse. Bei jungen Frauen gab es keine Einkommensunterschiede zu beobachten. Ein Erklärungsversuch für diesen Geschlechtsunterschied bezog sich darauf, dass diese oft Alleinerzieherinnen waren.

8. SAFEChildren^{xi}: Schools And Families Educating Children

Ziel der Programms SAFEChildren ist es, die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen zu stabilisieren und zu verbessern, um einem (möglichen) späteren Drogenmissbrauch entgegenzuwirken, ebenso wie Verhaltensauffälligkeiten (z.B. Aggression) und frühzeitigen Schulabgang zu vermeiden oder zu reduzieren. Dieses Ziel soll durch familienorientierte Präventionsmaßnahmen erreicht werden. Das Programm fokussiert auf Schüler:innen der ersten Klassen sowie deren Familien.

SAFEChildren funktioniert mithilfe von zwei Komponenten:

1. Gestärkt werden sollen die elterlichen Fähigkeiten, Beziehungen in der Familie positiv zu gestalten und das dafür notwendige Verständnis für die kindliche Entwicklung zu erlangen. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte werden dabei unterstützt zu lernen, wie sie ihre Kinder bestmöglich unterstützen können. Parallel dazu soll die Zusammenarbeit zwischen den Familien und den Schulen verbessert werden. Ein weiterer Fokus liegt auf Problemen im sozialen Umfeld der Kinder und Jugendlichen (z.B. Nachbarschaftsgewalt) und deren Lösungsmöglichkeiten. Die Familiensitzungen finden wöchentlich für zwei bis zweieinhalb Stunden im Zeitraum von 20 Wochen statt. Geleitet werden diese von professionell ausgebildeten Familiengruppenleiter:innen und -leitern.
2. Die zweite Komponente des Programmes konzentriert sich auf das Lesetraining der Kinder und Jugendlichen im Rahmen von Nachhilfestunden. Zweimal in einer Woche finden Einheiten zu je 20 oder 30 Minuten statt, über einen Zeitraum von 20 Wochen. Hierbei wird eine modifizierte Version des Wallach-Programms angewendet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder und Jugendliche, welche an dem Programm teilnahmen, ihre Lesefähigkeiten im Vergleich zu den anderen Schüler:innen rascher verbessern konnten. Auch die elterliche Betreuung und Überwachung konnte bei den teilnehmenden Hochrisikofamilien signifikant verbessert werden. Auch Aggressionen nahmen bei Hochrisikoschüler:innen und -schülern ab, im Vergleich dazu nahmen sie bei nicht teilnehmenden Kindern und Jugendlichen leicht zu.

^{xi} <https://nationalgangcenter.ojp.gov/spt/Programs/116> und <https://twitter.com/NatlGangCenter>

9. ENDING^{xii}: Early School Leaving. Developing a New Methodology to Empower Children in Digital Wellbeing and Critical Thinking

Bei diesem Programm bilden fünf Organisationen aus drei europäischen Mitgliedsstaaten eine strategische Partnerschaft. Das Ziel dieser Partnerschaft ist es, eine auf Peer-Learning basierte Methodik zu entwickeln, zu testen und am Ende auch umzusetzen. Diese Methodik soll den Missbrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) minimieren oder gar verhindern und somit auch den Schulabbruch reduzieren. Pädagogische Hilfsmittel werden in diesem Programm erforscht und entwickelt, welche der Schulgemeinschaft dabei helfen sollen, IKT erfolgreich einzusetzen und diesen Einsatz auch zu fördern. Dies soll dabei helfen, wichtige Informationsquellen zu ermitteln, welche auch angemessen sind für das Alter der Kinder und Jugendlichen, und darüber hinaus eine positive Beziehung mit anderen Gleichaltrigen fördern. Weiters soll das kritische Denken und auch das Bewusstsein für Risiken gesteigert werden sowie der Respekt gegenüber anderen gefördert werden.

Die Mission von ENDING

Das Programm fokussiert auf Schulabbruchsquoten. Ziel ist es, Schulabbruchsquoten unter den Zielwert von zehn Prozent in den betroffenen Ländern zu bringen. Um dieses Ziel erreichen zu können, ist ein freundliches und sicheres Umfeld in der Schule ein wichtiger Faktor, der vorhanden sein muss. IKT und dessen Missbrauch sowie Abhängigkeit der jungen Menschen ist einer von vielen Faktoren, welcher zu Schulabbruch führt. Schüler:innen sollen lernen, mit digitalen Ressourcen umzugehen und diese ordnungsgemäß und auch altersgerecht zu nutzen. Eine zeitgerechte Erkennung des Missbrauchs, aber auch der Abhängigkeit ist daher von Relevanz. Fähigkeiten zur richtigen Nutzung von IKT sind heute von entscheidender Bedeutung. Vor allem benachteiligten Personen müssen Informationen gegeben und Chancen aufgezeigt werden, wie sie den Missbrauch vermeiden können. Das Programm fördert vor allem die Teilnahme von Kindern und Jugendlichen aus Minderheitengruppen, Randgemeinden und mit Migrationshintergrund.

Die Zielsetzung von ENDING

Ungefähr 54 % der gesamten Weltbevölkerung hat Zugang zum Internet und ist somit „online“. Parallel zu der positiven Entwicklung des Internets wie Informationsbeschaffung, Möglichkeiten zur Bildung und Weiterbildung, aber auch zur Vernetzung und Kommunikation haben sich auch die Risiken erhöht. Vor allem gefährdeten Personengruppen wie Kindern und Jugendlichen ist das Risiko oft nicht bewusst. Diese Risiken sollen den teilnehmenden Personen bewusster gemacht und ihnen sollen Chancen des verbesserten Umgangs mit den Risiken vermittelt werden.

^{xii} <https://endingproject.eu/the-project/>

Literaturverzeichnis

- Afia, Kamel; Dion, Eric; Dupéré, Véronique; Archambault, Isabelle; Toste, Jessica (2019): Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. In: *Journal of Adolescence* 76, S. 55–64. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.08.012.
- Albrecht, Susan F.; Mathur, Sarup R.; Jones, Ruth E.; Alazemi, Saad (2015): A School-wide Three-tiered Program of Social Skills Intervention: Results of a Three-year Cohort Study. In: *Education and Treatment of Children* 38 (4), S. 565–586. DOI: 10.1353/etc.2015.0023.
- Alegre Ansuategui, Francisco J.; Moliner Miravet, Lidón (2017): Emotional and cognitive effects of peer tutoring among secondary school mathematics students. In: *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 48 (8), S. 1185–1205.
- Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R.; Horsey, Carrie S. (1997): From First Grade Forward. Early Foundations of High School Dropout. In: *Sociology of Education* 70 (2), S. 87–107. DOI: 10.2307/2673158.
- Allen, Kelly-Ann; Kern, Margaret L.; Vella-Brodrick, Dianne; Waters, Lea (2017): School Values: A Comparison of Academic Motivation, Mental Health Promotion, and School Belonging With Student Achievement. In: *The Educational and Developmental Psychologist* 34 (1), S. 31–47. DOI: 10.1017/edp.2017.5.
- Allensworth, Elaine M.; Easton, John Q. (2007): What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools. A Close Look at Course Grades, Failures, and Attendance in the Freshman Year. University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Chicago, IL. Online verfügbar unter https://toandthrough.uchicago.edu/sites/default/files/uploads/documents/TT_FOT_Toolkit_ARD_SetA_What_Matters.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Anderman, Eric M.; Mueller, Christian E. (2010): Middle School Transitions and Adolescent Development. In: Judith L. Meece und Jacquelynne S. Eccles (Hg.): *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. Hoboken: Routledge, S. 198–215.
- Anderson, Simon; Biggart, Andy; Deacon, Kirsty; Furlong, Andy; Given, Lisa; Hinds, Kerstin (2004): 17 in 2003. Scotland's Young People: Findings from the Scottish School Leavers Survey. Hg. v. Scottish Executive Education Department. Scottish Center for Social Research. Edinburgh. Online verfügbar unter <http://www.gov.scot/Resource/Doc/30859/0023664.pdf>.

Archambault, Isabelle; Janosz, Michel; Fallu, Jean-Sébastien; Pagani, Linda S. (2009): Student engagement and its relationship with early high school dropout. In: *Journal of Adolescence* 32 (3), S. 651–670. DOI: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007.

Archambault, Isabelle; Janosz, Michel; Goulet, Melissa; Dupéré, Veronique; Gilbert-Blanchard, Ophélie (2019): Promoting Student Engagement From Childhood to Adolescence as a Way to Improve Positive Youth Development and School Completion. In: Jennifer Fredricks, Amy L. Reschly und Sandra L. Christenson (Hg.): *Handbook of student engagement interventions. Working with disengaged students*. London, San Diego, CA, Cambridge, MA, Oxford: Elsevier Academic Press, S. 13–29. Online verfügbar unter https://www.wellbeingbc.ca/images/school-toolkit/12f_Promoting_Student_Engagement_From_Childhood_to_Adolescence.pdf, zuletzt geprüft am 16.11.2023.

Archambault, Isabelle; Vandenbossche-Makombo, Jade; Fraser, Sarah L. (2017): Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship. In: *J Child Fam Stud* 26 (6), S. 1702–1712. DOI: 10.1007/s10826-017-0691-y.

Aronson, Joshua; Steele, Claude M. (2007): Stereotypes and the Fragility of Academic Competence, Motivation, and Self-Concept. In: Andrew J. Elliot und Carol S. Dweck (Hg.): *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press, S. 436–456.

Bahnfrei Verein; Juvivo Verein (2017): *Return to Gender. Haltungen und Angebote zu Genderfragen in der Offenen Jugendarbeit*. Unter Mitarbeit von Barnabas Bartl, Sophie Busch, Christopher Hetfleisch-Knoll. Hg. v. Bahnfrei Verein und Juvivo Verein. Wien.

Baker, Timberly L.; Wise, Jillian; Kelley, Gwendolyn; Skiba, Russell J. (2016): Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. In: *School Community Journal* 26 (2), S. 161–184.

Balfanz, Robert; Herzog, Liza; Mac Iver, Douglas J. (2007): Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools. Early identification and effective interventions. In: *Educational Psychologist* 42 (4), S. 223–235.

Balfanz, Robert W.; McPartland, James; Shaw, Alta (2002): *Re-conceptualizing Extra Help for High School Students in a High Standards Era*. Hg. v. Office of Vocational and Adult Education. John Hopkins University. Baltimore, MD. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ed465089>.

Balfanz, Robert.; Wang, Antonia; Byrnes, Vaughan (2010): *Early Warning Indicator Analysis*. John Hopkins University. Tennessee.

- Balkis, Murat; Arslan, Gökmen; Duru, Erdinç (2016): The School Absenteeism among High School Students: Contributing Factors. In: *Educational Sciences: Theory & Practice* 16 (6), S. 1819–1831. DOI: 10.12738/estp.2016.6.0125.
- Bandura, Albert (1995): *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barak, Moshe; Waks, Shlomo; Doppelt, Yaron (2000): Majoring in technology and fostering learning. In: *Learning Environments Research* 3 (2), S. 135–158. DOI: 10.1023/A:1026548211500.
- Barr, Robert D.; Parrett, William (2008): *Saving our students, saving our schools. 50 proven strategies for helping underachieving students and improving schools*. 2. Aufl. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Bartholomew, Scott R.; Strimel, Greg J.; Lucietto, Anne M.; Akdere, Mesut (2020): Reinventing High School. In: *The Journal of Technology Studies* 46 (1), S. 2–19.
- Baumgarten, Melanie; Porsch, Raphaela; Jahn, Robert W. (2021): Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA). *Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. 1st, New ed. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830994626>.
- Baxter, Lindy P.; Meyers, Noel M. (2019): What counts? The influence of school attendance on Australia's urban Indigenous students' educational achievement. In: *Aust. Educ. Res.* 46 (3), S. 511–532. DOI: 10.1007/s13384-019-00300-y.
- Belfield, Clive R.; Levin, Henry M. (2007): *The return on investment for improving California's high school graduation rate: California Dropout Research Project* Santa Barbara, CA.
- Bendell, Jacqueline (2015): *Back to School: Re-Engagement from the Adolescent Perspective*. Master Thesis. UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA, Vancouver. Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies.
- Benner, Aprile D.; Boyle, Alana E.; Bakhtiari, Farin (2017): Understanding Students' Transition to High School: Demographic Variation and the Role of Supportive Relationships. In: *J Youth Adolescence* 46 (10), S. 2129–2142. DOI: 10.1007/s10964-017-0716-2.
- Benner, Aprile D.; Crosnoe, Robert; Eccles, Jacquelynne S. (2015): Schools, Peers, and Prejudice in Adolescence. In: *Journal of research on adolescence : the official journal of the Society for Research on Adolescence* 25 (1), S. 173–188. DOI: 10.1111/jora.12106.
- Bennett, Laurie; Maclver, Martha A. (2009): *Girls tend to stop going; Boys get told not to come back. A report on gender and the dropout problem in Colorado schools*. Hg. v. Colorado Children's Campaign (1954).

- Bergau, Philipp (2009): Professionalisierungsprozesse junger Lehrerinnen und Lehrer heute. Zur Rekonstruktion generationenspezifischer Bewältigungsmuster in der Berufseingangsphase. Dissertation. Universität Leibniz, Hannover. Philosophische Fakultät.
- Berger, Nicole; Schneider, Wolfgang (2011): Verhaltensstörungen und Lernschwierigkeiten in der Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Paderborn: Schöningh.
- Berger, Rony; Brenick, Alaina; Lawrence, Samantha E.; Coco, Lila; Abu-Raiya, Hisham (2018): Comparing the effectiveness and durability of contact- and skills-based prejudice reduction approaches. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 59, S. 46–53. DOI: 10.1016/j.appdev.2018.04.002.
- Berlinski, Samuel; Busso, Matias; Dinkelman, Taryn; Martinez A., Claudia (2016): Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile. In: *NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH Working Paper* (28581), S. 1–29.
- Berryhill, Joseph C.; Prinz, Ronald J. (2003): Environmental Interventions to Enhance Student Adjustment. Implications for Prevention. In: *Prevention Science* 4 (2), S. 65–87. DOI: 10.1023/A:1022994514767.
- Biewer, Gottfried; Proyer, Michelle; Kremsner, Gertraud (2019): Inklusiv Schule und Vielfalt. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bigos, Michael (2020): Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Research).
- Blättig-Ineichen, Sabine (2009): Ausstieg aus dem Lehrberuf-aus Unzufriedenheit? Motive für den Berufswechsel von Lehrpersonen auf Primarschulstufe. Dissertation. Philosophische Fakultät. Universität Zürich. Online verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/38783/files/zu10050.pdf?version=1>.
- Blueprints (o.J.): Career Academies: School-based programs designed to provide students with the credentials and skills needed to make successful transitions to post-secondary education and careers. Online verfügbar unter <https://www.blueprintsprograms.org/programs/310999999/career-academies/print/>, zuletzt geprüft am 16.11.2023.
- BMBWF (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien.
- Bonal, Xavier; González, Sheila (2020): The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. In: *Int Rev Educ* 66 (5), S. 635–655. DOI: 10.1007/s11159-020-09860-z.

- Bost, Loujeania W.; Riccomini, Paul J. (2006): Effective Instruction. An Inconspicuous Strategy for Dropout Prevention. In: *Remedial and Special Education* 27 (5), S. 301–311. DOI: 10.1177/07419325060270050501.
- Botha, Johan; Kourkoutas, Elias (2016): A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. In: *International Journal of Inclusive Education* 20 (7), S. 784–799. DOI: 10.1080/13603116.2015.1111448.
- Bottoms, Gene (2002): Raising the Achievement of Low-Performing Students. What High Schools Can Do. Hg. v. Office of Vocational and Adult Education. Washington D.C. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465091.pdf>.
- Boyaci, Adnan (2019): Exploring the Factors Associated with the School Dropout. In: *International Electronic Journal of Elementary Education* 12 (2), S. 145–156. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ej1240232>.
- Brettfeld, Katrin; Enzmann, Dirk; Trunk, Daniela; Wetzels, Peter (2005): Das Modellprojekt gegen Schulschwänzen (ProgeSs) in Niedersachsen. Ergebnisse der Evaluation. Universität Hamburg. Hamburg, Hannover.
- Breyer-Mayländer, Thomas; Zerres, Christopher; Müller, Andrea; Rahnenführer, Kai (Hg.) (2022): Die Corona-Transformation. Krisenmanagement und Zukunftsperspektiven in Wirtschaft, Kultur und Bildung. Wiesbaden, Germany: Springer Gabler.
- Brophy, Jered E. (2006): History of Research on Classroom Management. In: Carolyn M. Evertson und Carol S. Weinstein (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge, S. 17–43.
- Brown, Tara M.; Rodriguez, Louie F. (2009): School and the Co-Construction of Dropout. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 22 (2), S. 221–242.
- Bryk, Anthony S.; Allensworth, Elaine; Easton, John Q.; Luppescu, Stuart; Sebring, Penny (2010): *Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bryk, Anthony S.; Gomez, Louis M.; Grunow, Alicia; LeMahieu, Paul G. (2015): *Learning to improve. How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

- Bunar, Nihad (2019): Promoting Effective Integration of Migrants and Refugees in Education. Hg. v. European Trade Union Committee for Education. Brussels. Online verfügbar unter https://www.csee-etu.org/images/attachments/SD_Mig_REPORT_2ND_Edition-Online.pdf.
- Canter, Andrea S.; Paige, Leslie Z.; Shaw, Steven (2010): Helping Children at Home and School III: Handouts for Families and Educators. Hg. v. NASP. Bethesda, MD.
- Cerna, Lucie (2019): Refugee education: Integration models and practices in OECD countries: OECD (OECD Education Working Papers, 203). Online verfügbar unter https://www.oecd-ilibrary.org/education/refugee-education_a3251a00-en.
- Cheon, Sung H.; Reeve, Johnmarshall; Ntoumanis, Nikos (2018): A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance students' prosocial behavior and diminish antisocial behavior. In: *Psychology of Sport and Exercise* 35, S. 74–88. DOI: 10.1016/j.psychsport.2017.11.010.
- Childs, Joshua; Grooms, Ain A. (2018): Improving School Attendance through Collaboration: A Catalyst for Community Involvement and Change. In: *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 23 (1-2), S. 122–138. DOI: 10.1080/10824669.2018.1439751.
- Chiofalo, Maria L. M.; Giudici, Claudia; Gardner, Howard (2022): An interview with Howard Gardner: John H. and Elisabeth A. Hobbs research professor of cognition and education at the Harvard Graduate School of Education. In: *EURASIA J Math Sci Tech Ed* 18 (6), 2-9. DOI: 10.29333/ejmste/12035.
- Civitillo, Sauro; Schachner, Maja; Juang, Linda; van de Vijver, Fons J.R.; Handrick, Anna; Noack, Peter (2017): Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. In: *Learning, Culture and Social Interaction* 12, S. 1–14. DOI: 10.1016/j.lcsi.2016.09.002.
- Communities in Schools (2009): Surrounding Students with a Community of Support. Delaware (Annual Report). Online verfügbar unter https://www.communitiesinschools.org/media/uploads/attachments/CIS_Results_Report_2008-2009.pdf.
- Copeland, Rodney E.; Brown, Ronald E.; Axelrod, Saul; Hall, Vance R. (1972): Effects of a School Principal Praising Parents for Student Attendance. In: *Educational Technology* 12 (7), S. 56–59.
- Creghan, Casey; Adair-Creghan, Kathleen (2015): The Positive Impact of Project-Based Learning on Attendance of an Economically Disadvantaged Student Population: A Multiyear Study. In: *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 9 (2). DOI: 10.7771/1541-5015.1496.

- Cuellar, Matthew J.; Elswick, Susan E.; Theriot, Matthew T. (2018): School Social Workers' Perceptions of School Safety and Security in Today's Schools: A Survey of Practitioners Across the United States. In: *Journal of school violence* 17 (3), S. 271–283. DOI: 10.1080/15388220.2017.1315308.
- Davis, Deborah; Race, Lisa (2003): A quick-start guide to building assets in your school. Moving from incidental to intentional. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Davis, Luke (2015): Student Attendance: A school's intervention to increase attendance. In: *Research Paper*, Artikel 61-683, S. 1–21. Online verfügbar unter <https://www.nwmissouri.edu/library/research-papers/2015/Davis,%20Luke.pdf>.
- Deal, Terrence E.; Peterson, Kent D. (2016): Shaping school culture. Third edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denault, Anne-Sophie; Guay, Frédéric (2017): Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. In: *Journal of Adolescence* 54, S. 94–103. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.11.013.
- Dianda, Marcella R. (2008): Preventing Future. High School Dropouts: An Advocacy and Action Guide for NEA State and Local Affiliates. National Educational Association. Washington, D.C. Online verfügbar unter <https://2livnlearn.files.wordpress.com/2018/04/preventing-future-high-school-dropouts.pdf>.
- Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Linninger, Christina; Schulze-Stocker, Franziska (2016): „Doppelter Praxischock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 63 (4), S. 244. DOI: 10.2378/peu2016.art20d.
- Donker, Anouk S.; Boer, Hester de; Kostons, Danny; van Dignath Ewijk, Charlotte; van der Werf, Mariet (2014): Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. In: *Educational Research Review* 11, S. 1–26. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.11.002.
- Doppelt, Yaron; Barak, Moshe (2002): Pupils Identify Key Aspects and Outcomes of a Technological Learning Environment. In: *The Journal of Technology Studies* 28 (1), S. 22–28.
- Dotson, Ronnie (2016): Goal Setting to Increase Student Academic Performance. In: *JSARD* 1 (1), S. 45–46. DOI: 10.32674/jsard.v1i1.1908.

- Downes, Paul; Cefai, Carmel (2016): How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESET-II_Bullying-Report.pdf.
- Downes, Paul; Nairz-Wirth, Erna; Rusinaitė, Viktorija (2017): Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools. Analytical Report. Luxembourg. Online verfügbar unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e48090a-e204-11e6-ad7c-01aa75ed71a1>, zuletzt geprüft am 30.11.2023.
- Dunkake, Imke (2007): Schulverweigerung. Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle? In: Michael Wagner (Hg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim, München: Juventa, S. 105–134.
- Dupéré, Véronique; Dion, Eric; Leventhal, Tama; Archambault, Isabelle; Crosnoe, Robert; Janosz, Michel (2018): High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events. In: *Child Development* 89 (2), 107-122. DOI: 10.1111/cdev.12792.
- Durham, Rachel E.; Connolly, Faith (2017): Strategies for Student Attendance and School Climate in Baltimore's Community Schools. Hg. v. Baltimore Education Research Consortium. Baltimore, MD. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578884.pdf>.
- Dynarski, Mark; Clarke, Linda; Cobb, Brian; Finn, Jeremy; Rumberger, Russell; Smink, Jay (2008): Dropout Prevention. A practice guide: NCEE 2008-4025; U.S. Department of Education. U.S. Department of Education. Washington, DC. Online verfügbar unter https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dp_pg_090308.pdf.
- Elbaum, Batya; Vaughn, Sharon; Tejero Hughes, Marie; Watson Moody, Sally (2000): How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? : A meta-analysis of the intervention research. In: *Journal of Educational Psychology* 92 (4), S. 605–619.
- Epstein, Joyce L.; Sheldon, Steven B. (2002): Present and accounted for. Improving student attendance through family and community involvement. In: *The Journal of Educational Research* 95 (5), S. 308–318.
- Eremie, Maxwell D.; Ezeoma, Victoria O. (2019): Investigation of Guidance and Counselling Needs of Students in Senior Secondary School in River State. In: *International Journal of Innovative Development and Policy Studies* 7 (1), S. 33–43.

- Ergen, Binnur; Kanadli, Sedat (2017): The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. In: *Eurasian Journal of Educational Research* 69, S. 55–74. Online verfügbar unter <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42462/511430>.
- Erwin, Anne S. (2018): Creating a strong school culture to prevent high school dropouts. Dissertation. University of Portland, Portland, Oregon. School of Education. Online verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/232743402.pdf>.
- European Commission (2010): Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. Hg. v. European Commission. Brussels. Online verfügbar unter <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1727c557-8ffa-4d80-8bc9-dc0feff6d836/language-en>.
- EUROSTAT (2023): Early leavers from education and training. Statistics Explained. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Evertson, Carolyn M.; Emmer, Edmund T. (2009): Classroom management for elementary teachers. 8. Aufl. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Evertson, Carolyn M.; Weinstein, Carol S. (Hg.) (2006): Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues. New York: Routledge.
- Fan, Weihua; Wolters, Christopher A. (2014): School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. In: *The British Journal of Educational Psychology* 84 (1), S. 22–39. DOI: 10.1111/bjep.12002.
- Feldmann, Klaus (2010): Erziehungswissenschaft im Aufbruch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Feldmann, Klaus; Wendebourg, Elisabeth (2008): Schüler als Tutoren. In: Claudia Solzbacher und Ingrid Kunze (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 111–117.
- Feyerer, Ewald (2020): Lehrer_innenfortbildung für eine inklusive Schule in Österreich. In: *Zeitschrift für Inklusion* 4. Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/574>.
- Fiorella, Logan; Mayer, Richard E. (2016): Eight Ways to Promote Generative Learning. In: *Educ Psychol Rev* 28 (4), S. 717–741. DOI: 10.1007/s10648-015-9348-9.

Fischer, Christian; Mönks, Franz J.; Westphal, Ursel (Hg.) (2008): Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Münster: Lit-Verlag.

Fitzpatrick, Michael; Knowlton, Earle H. (2009): Bringing evidence-based self-directed intervention practices to the trenches on behalf of students with emotional and behavior disorders. In: *Preventing School Failure* 53, S. 253–266.

Fix, Marieke G.; Ritzen, Henk T. M.; Pieters, Jules M.; Kuiper, Wilmad A. J. M. (2019): Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. In: *Empirical Res Voc Ed Train* 11 (1), S. 1–17. DOI: 10.1186/s40461-018-0076-5.

Fleischmann, Fenella; Haas, Annabel de (2016): Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. In: *The Journal of Educational Research* 109 (5), S. 554–565. DOI: 10.1080/00220671.2014.994196.

Fortin, Laurier; Lessarda, Anne; Marcotte, Diane (2010): Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. In: *Procedia-social and behavioral sciences* 2 (2), S. 5530–5538. Online verfügbar unter <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042810009420?token=AEF328AEDAFDF9D1CFA48FDFFF0ECB06B956AD36C4B0C8BE8D86A7D240F273A5E3391AEED1D64C8EF2E57EAD22BE3BD&originRegion=eu-west-1&originCreation=20221028071352>.

Francis, Grace L.; Blue-Banning, Martha; Haines, Shana J.; Turnbull, Ann P.; Gross, Judith M. S. (2016): Building "Our School": Parental Perspectives for Building Trusting Family–Professional Partnerships. In: *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 60 (4), S. 329–336. DOI: 10.1080/1045988X.2016.1164115.

Freiberg, Jerome H.; Lapointe, Judith M. (2006): Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In: Carolyn M. Evertson und Carol S. Weinstein (Hg.): *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge, S. 735–786.

Gabrielli, Giuseppe; Longobardi, Sergio; Strozza, Salvatore (2022): The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 48 (10), S. 2347–2368. DOI: 10.1080/1369183X.2021.1935657.

Gardner, Howard E. (1993): *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gase, Lauren N.; Butler, Katherine; Kuo, Tony; Bodin, Lydia; Byrdsong, Kristen; Carter, Hellen et al. (2015): The current state of truancy reduction programs and opportunities for enhancement in Los Angeles County. In: *Children and Youth Services Review* 52, S. 17–25. DOI: 10.1016/j.childyouth.2015.02.008.

- Gehlbach, Hunter; Brinkworth, Maureen E.; King, Aaron M.; Hsu, Laura M.; McIntyre, Joseph; Rogers, Todd (2016): Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher–student relationships and academic achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 108 (3), S. 342–352. DOI: 10.1037/edu0000042.
- Gitschthaler, Marie; Nairz-Wirth, Erna (2018): The individual and economic costs of early school leaving. In: Lore van Praag, Ward Nouwen, Rut van Caudenberg, Noel Clycq und Christiane Timmerman (Hg.): *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Milton: Routledge (Routledge Research in International and Comparative Education Ser), S. 61–74.
- Goltsev, Evghenia; Dewitz, Nora von (2023): Studien zu schulisch relevanten Kompetenzen neu zugewandter Schüler*innen. Ein Scoping Review zur aktuellen Forschungslandschaft. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28 (2), S. 267–288. DOI: 10.48694/zif.3732.
- Gordon, Thomas (1999): *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. 13. Aufl. München: Heyne.
- Gottfredson, Denise C.; Gottfredson, Gary D. (2002): Quality of School-Based Prevention Programs. Results from a National Survey. In: *Journal of Research in Crime and Delinquency* 39 (1), S. 3–35. DOI: 10.1177/002242780203900101.
- Graham Mays, Tomara D. (2022): *Transformational Administrators' Perceptions of the Effectiveness of Strategies to Reduce Truancy*. Dissertation. St.Thomas University, Miami Gardens, Florida. Online verfügbar unter <https://search.proquest.com/open-view/4be679a2dcfa686983f8a7408eb62b43/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Gregory, Anne; Ripski, Michael B. (2008): Adolescent Trust in Teachers. Implications for Behavior in the High School Classroom. In: *School Psychology Review* 37 (3), S. 337–353.
- Guay, Frédéric; Ratelle, Catherine F.; Chanal, Julien (2008): Optimal learning in optimal contexts. The role of self-determination in education. In: *Canadian Psychology* 49, S. 233–240.
- Gubbels, Jeanne; van der Put, Claudia E.; Assink, Mark (2019): Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. In: *J Youth Adolescence* 48 (9), S. 1637–1667. DOI: 10.1007/s10964-019-01072-5.
- Gunderson, Lee; D´Silva, Reginald (2018): A School that ROARS. In: Althier M. Lazar, Patricia R. Schmidt und Guofang Li (Hg.): *Schools of promise for multilingual students. Transforming literacies, learning, and lives*. New York: Teachers College Press, S. 32–51.

- Guo-Brennan, Linyuan; Guo-Brennan, Michael (2019): Building Welcoming and Inclusive Schools for Immigrant and Refugee Students: Policy, Framework and Promising Praxis. In: Linyuan Guo-Brennan und Michael Guo-Brennan (Hg.): *Education, Immigration and Migration*: Emerald Publishing Limited, S. 73–93. Online verfügbar unter <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-78756-044-420191006/full/pdf>.
- Haines, Shana J.; Gross, Judith M.; Blue-Banning, Martha; Francis, Grace L.; Turnbull, Ann P. (2015): Fostering Family–School and Community–School Partnerships in Inclusive Schools: Using Practice as a Guide. In: *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 40 (3), S. 227–239. DOI: 10.1177/1540796915594141.
- Hammond, Cathy; Linton, Dan; Smink, Jay; Drew, Sam (2007): Dropout risk factors and exemplary programs. A technical report. Clemson, SC. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED497057.pdf>.
- Handwerkerinnenhaus Köln E.V. (o.J.): Lern- und Bildungsort für Mädchen und Frauen. Online verfügbar unter <https://www.handwerkerinnenhaus.org/>, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Hansen-Thomas, Holly; Chennapragada, SriPadmini (2018): Culture Clash in the Multicultural Classroom: A Case Study from A Newcomer School. In: *English Language Teaching* 11 (4), S. 82–90. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ej1173474>.
- Harackiewicz, Judith M.; Smith, Jessi L.; Priniski, Stacy J. (2016): Interest matters: The importance of promoting interest in education. In: *Policy insights from the behavioral and brain sciences* 3 (2), S. 220–227.
- Hargreaves, Eleanore (2015): 'I think it helps you better when you're not scared': fear and learning in the primary classroom. In: *Pedagogy, Culture & Society* 23 (4), S. 617–638. DOI: 10.1080/14681366.2015.1082077.
- Hartung, Susanne; Kluwe, Sabine; Sahrai, Diana (2009): Neue Wege in der Elternarbeit. Evaluation von Elternbildungsprogrammen und weiterführende Ergebnisse zur präventiven Elternarbeit: Kurzbericht des BMBF-geförderten Projekts: Bielefelder Evaluation von Elternerziehungsprogrammen (BEEP) anlässlich der Abschlussstagung am 16.06.2009. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter https://instep-online.ch/App_Data/upload/pdf/Kurzbericht_Kluwe_komplett_14%2006_09.pdf.
- Hauseman, David C.; Pollock, Katina; Wang, Fei (2017): Inconvenient, but Essential: Impact and Influence of School-Community Involvement on Principals' Work and Workload. In: *School Community Journal* 27 (1), S. 83–105. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ej1146468>.

- Havik, Trude; Bru, Edvin; Ertesvåg, Sigrun K. (2015): School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. In: *Soc Psychol Educ* 18 (2), S. 221–240. DOI: 10.1007/s11218-015-9293-y.
- Haworth, Ryan (2016): Personal Learning Environments: A Solution for Self-Directed Learners. In: *Tech-Trends* 60 (4), S. 359–364. DOI: 10.1007/s11528-016-0074-z.
- Heller, Friederike; Schrön, Anne (2019): Schulabbruch verhindern – Schulerfolg sichern! Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Thüringen. In: *Vorabveröffentlichung aus dem ThILLM-Themenband „Wirkung-Wirksam-Wirklich: Schulen unterstützen, aber wie?“*. Online verfügbar unter [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/61a06358-9e63-48bb-8f8e-153c619360be/Heller_Schroen\(2020\)_Schulabbruch_verhindern-Schulerfolg_sichern.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/61a06358-9e63-48bb-8f8e-153c619360be/Heller_Schroen(2020)_Schulabbruch_verhindern-Schulerfolg_sichern.pdf).
- Hellrung, Miriam (2010): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Leverkusen: Budrich.
- Hemelt, Steven W.; Lenard, Matthew A.; Paeplow, Colleen G. (2019): Building bridges to life after high school: Contemporary career academies and student outcomes. In: *Econ. Educ. Rev.* 68, S. 161–178. DOI: 10.1016/j.econedurev.2018.08.005.
- Hennemann, Thomas; Hagen, Tobias; Hillenbrand, Clemens (2010): Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 3, S. 26–47.
- Hennemann, Thomas; Hillenbrand, Clemens (2007): Präventionsprogramme gegen Dropout. Classroom-Management und Check & Connect. In: *Lernchancen* 60 (7), S. 28–31.
- Herz, Birgit; Puhr, Kirsten; Ricking, Heinrich (Hg.) (2004): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hickman, Greg; Anderson, Shannon (2019): The Perceived Impact of Educational Management Organization Mentors Among Former High School Dropouts Who Subsequently Graduated High School. In: *The Journal of At-Risk Issues* 22 (1).
- Hillenbrand, Clemens (2009): Schulbasierte Prävention von Schulabsentismus und Dropout. In: Heinrich Ricking, Gisela Schulze und Manfred Wittrock (Hg.): *Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention*. Stuttgart: Ferdinand Schöningh, S. 169–191.

- Hillenbrand, Clemens; Ricking, Heinrich (2011): Schulabbruch. Ursachen – Entwicklung – Prävention: Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), S. 153–172.
- Hjorth, Cathrine F.; Bilgrav, Line; Frandsen, Louise S.; Overgaard, Charlotte; Torp-Pedersen, Christian; Nielsen, Berit; Bøggild, Henrik (2016): Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study. In: *BMC public health* 16, S. 1–12. DOI: 10.1186/s12889-016-3622-8.
- Hobbs, Anne; Kotlaja, Marijana; Wylie, Lindsey (2018): Absenteeism Interventions: An Approach for Common Definitions in Statewide Program Evaluations. In: *Justice Evaluation Journal* 1 (2), S. 215–232. DOI: 10.1080/24751979.2018.1517584.
- Holtgrewe, Ursula; Schober, Barbara; Steiner, Mario (2021): Schule unter COVID 19 Bedingungen: Erste Analysen und Empfehlungen. Expert Opinion aus der Arbeitsgruppe Gesellschaft/Psychosoziales der COVID-19 Future Operations Plattform (FOP). In: *COVID 19 Future Operations*. Online verfügbar unter <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5667/>, zuletzt geprüft am 30.11.2023.
- Holzer, Julia; Lüftenegger, Marko; Käser, Udo; Korlat, Selma; Pelikan, Elisabeth; Schultze-Krumbholz, Anja et al. (2021): Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. In: *International journal of psychology : Journal internationale de psychologie* 56 (6), S. 843–852. DOI: 10.1002/ijop.12763.
- Hoyle, John R.; Collier, Virginia (2006): Urban CEO Superintendents' Alternative Strategies in Reducing School Dropouts. In: *Education and Urban Society* 39 (1), S. 69–90. DOI: 10.1177/0013124506291983.
- HSTW (2009): An Enhanced Design to Get All Students to Standards. Hg. v. Southern Regional Education Board. Atlanta, GA.
- HSTW (2011): Access to Challenging and Relevant Learning Opportunities Improves Achievement for All. A Comparison of Most-Improved and Non-Improved HSTW Schools from 2004 to 2006. Atlanta, GA.
- Huang, Haigen (2015): Can students themselves narrow the socioeconomic-status-based achievement gap through their own persistence and learning time? In: *Education Policy Analysis Archives* 23 (108), S. 1–39. DOI: 10.14507/epaa.v23.1977.
- Humann, Cheryl; Palaich, Robert; Fermanich, Mark; Griffin, Shawn S. (2015): Final school size study report: Impact of smaller schools. Hg. v. APA Consulting. Denver, CO.

- ICF International (2010): Communities In Schools National Evaluation. Five Year Executive Summary. Fairfax. Online verfügbar unter https://www.communitiesinschools.org/media/uploads/attachments/Communities_In_Schools_National_Evaluation_Five_Year_Summary_Report.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Ingersoll, Richard M.; Merrill, Elizabeth; Stuckey, Daniel; Collins, Gregory (2018): Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force – Updated October 2018. Online verfügbar unter https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/108/?utm.
- Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Jeynes, William H. (2007): The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. In: *Urban Education* 42 (1), S. 82–110.
- Joseph, Nancy (2009): Metacognition Needed. Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills. In: *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* 54 (2), S. 99–103. DOI: 10.1080/10459880903217770.
- Judd, Melissa M. (2017): Impacts of Mentoring Program on At-Risk Students. Murray State Theses and Dissertations. Murray State University. Online verfügbar unter <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/31>.
- Karpinski, Zbigniew; Biagi, Federico; Di Pietro, Giorgio (2021): Computational Thinking, Socioeconomic Gaps, and Policy Implications. IEA Compass: Briefs in Education. Number 12. In: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ed610459>.
- Kastirke, Nicole; Jennessen, Sven (2004): Schuldistanzierte Lehrkräfte - Phänomene, Hintergründe und Strategien der Veränderung. In: Birgit Herz, Kirsten Puhr und Heinrich Ricking (Hg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–148.
- Kaukko, Mervi; Wilkinson, Jane; Kohli, Ravi K. (2022): Pedagogical love in Finland and Australia: a study of refugee children and their teachers. In: *Pedagogy, Culture & Society* 30 (5), S. 731–747. DOI: 10.1080/14681366.2020.1868555.
- Kazis, Richard (2005): Remaking the Career and Technical Education for the 21st Century. What Role for High School Programs? Jobs for the Future; The Aspen Institute. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497815.pdf>.

- Kearney, Christopher A. (2022): Functional impairment guidelines for school attendance problems in youth_ Recommendations for caseness in the modern era. In: *Professional Psychology: Research and Practice* 2022 (3), S. 295–303.
- Keefe, James W.; Jenkins, John M. (2002): Personalized instruction. In: *Phi Delta Kappan* 83 (6), S. 440–448.
- Keller, Tamás; Szakál, Péter (2021): Not just words! Effects of a light-touch randomized encouragement intervention on students' exam grades, self-efficacy, motivation, and test anxiety. In: *PloS one* 16 (9), 1-27. DOI: 10.1371/journal.pone.0256960.
- Khan, Asif; Naz, Bibi A.; Iqbal, Javed; Ghaffar, Abdul (2019): Maintenance of Students' Code of Conduct in Developing Progressive School Discipline. In: *JESBS*, S. 1–6. DOI: 10.9734/JESBS/2019/v30i130119.
- Khan, Muhammad J.; Ahmed, Junaid (2021): Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. In: *Child Youth Serv Rev.* 127. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2021.106065.
- Khattab, Nabil (2015): Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? In: *British Educational Research Journal* 41 (5), S. 731–748. DOI: 10.1002/berj.3171.
- Kiefer, Sarah M.; Alley, Kathleen M.; Ellerbrock, Cheryl R. (2015): Teacher and Peer Support for Young Adolescents' Motivation, Engagement, and School Belonging. In: *RMLE Online* 38 (8), S. 1–18. DOI: 10.1080/19404476.2015.11641184.
- Kielblock, Stephan (2015): Program Implementation and Effectiveness of Extracurricular Activities: An Investigation of Different Student Perceptions in Two German All-Day Schools. In: *IJREE* 3 (2), S. 79–98.
- Klusmann, Uta; Richter, Dirk; Lüdtke, Oliver (2016): Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. In: *Journal of Educational Psychology* 108 (8), S. 1193–1203. DOI: 10.1037/edu0000125.
- Knesting, Kimberly (2008): Students at Risk for School Dropout. Supporting Their Persistence. In: *Preventing School Failure* 52 (4), S. 3–10.
- Koedel, Cory (2008): Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district. In: *Journal of urban economics* 64 (3), S. 560–572.

- Koehler, Claudia; Psacharopoulos, George; van der Graaf, Loes (2022): The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof. NESET-EENEE report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-impact-of-covid-19-on-the-education-of-disadvantaged-children-and-the-socio-economic-consequences-thereof>.
- Koehler, Claudia; Schneider, Jens (2019): Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. In: *CMS* 7 (1), S. 1–20. DOI: 10.1186/s40878-019-0129-3.
- Köhler, Sina-Mareen (2017): Does Vocational Education at Regular Schools Matter? A Longitudinal Case Study of Students' Experiences with Vocational Orientation Programs. In: *Nowis* 4 (1), S. 218–237. DOI: 10.18778/2450-4491.04.14.
- Korpershoek, Hanke; Harms, Truus; Boer, Hester de; van Kuijk, Mechteld; Doolaard, Simone (2016): A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. In: *Review of Educational Research* 86 (3), S. 643–680. DOI: 10.3102/0034654315626799.
- Kortering, Larry J.; Christenson, Sandra (2009): Engaging Students in School and Learning. The Real Deal for School Completion. In: *Exceptionality* 17 (1), S. 5–15. DOI: 10.1080/09362830802590102.
- Košir, Suzana; Aslan, Mehmet; Lakshminarayanan, Radhika (2023): Application of school attachment factors as a strategy against school dropout: A case study of public school students in Albania. In: *Children and Youth Services Review* 152, S. 1–9. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2023.107085.
- Kumar, Revathy; Maehr, Martin L. (2010): Schooling, Cultural Diversity, and Student Motivation. In: Judith L. Meece und Jacquelynne S. Eccles (Hg.): *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. Hoboken: Routledge, S. 308–324.
- Lamb, Stephen; Walstab, Anne; Teese, Richard; Vickers, Margaret; Rumberger, Russ (2004): Staying on at school. Improving student retention in Australia: Report for the Queensland Department of Education and the Arts. Melbourne. Online verfügbar unter <https://citeserx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=338136bddb387280627dc691c39fc2f466fd60c0>.
- Lantieri, Linda; Malkmus, Charlotte DeLucia (2011): Building Inner Resilience in Teachers and their Children. Results of the Inner Resilience Pilot Program. New York. Online verfügbar unter https://resilienceorg.files.wordpress.com/2017/07/irp_pilot_program_results_aera-march-2011.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2023.

- Larson, Katherine; Rumberger, Russell (1995): PACT Manual. Parent and Community Teams for School Success: ABC Dropout Prevention and Intervention Series. Institute on Community Integration; University of Minnesota. Minneapolis, MN. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED398670.pdf>, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Lasser, Jana; Sorger, Johannes; Richter, Lukas; Thurner, Stefan; Schmid, Daniela; Klimek, Peter (2022): Assessing the impact of SARS-CoV-2 prevention measures in Austrian schools using agent-based simulations and cluster tracing data. In: *Nat Commun* 13 (1), S. 554. DOI: 10.1038/s41467-022-28170-6.
- Lawson, Michael A. (2003): School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. In: *Urban Education* 38 (1), S. 77–133. DOI: 10.1177/0042085902238687.
- Lee, Joohee; Martin, Leisa (2017): Investigating Students' Perceptions of Motivating Factors of Online Class Discussions. In: *IRRODL* 18 (5), S. 148–172. DOI: 10.19173/irrodl.v18i5.2883.
- León, Jaime; Núñez, Juan L.; Liew, Jeffrey (2015): Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. In: *Learning and Individual Differences* 43, S. 156–163. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.08.017.
- Lessard, Anne; Fortin, Laurier; Marcotte, Diane; Potvin, Pierre; Royer, Égide (2009): Why Did They Not Drop Out? : Narratives from Resilient Students. In: *The Prevention Researcher* 16 (3), S. 21–24.
- Lester, Leanne; Cross, Donna (2015): The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. In: *Psych Well-Being* 5 (1), S. 1–15. DOI: 10.1186/s13612-015-0037-8.
- Lichand, Guilherme; Christen, Julien (2021): Behavioral nudges prevent student dropouts in the pandemic. Zurich: University of Zurich, Department of Economics (Working Paper, 363). Online verfügbar unter <https://www.econstor.eu/handle/10419/234026>.
- Lichtenschopf, Petra; Schwarz, Johanna (2023): Berufseinstieg – motivationsförderlich durch Onboarding. In: *schuleverantworten* 3 (1), 46–53. DOI: 10.53349/sv.2023.i1.a311.
- Liegmann, Martin (2004): Konzept gegen Schulabsentismus. Hg. v. Rat für Kriminalitätsverhütung in Schleswig-Holstein. Kiel. Online verfügbar unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=981107>.
- Litzau, Christopher; Rice, Nancy (2017): Effective Aspects of Reengagement and Recovery Programs in Southeastern Wisconsin High Schools. In: *The Journal of At-Risk Issues* 20 (1), S. 36–43.

- Liu, Min; Liu, Sa; Pan, Zilong; Zou, Wenting; Li, Chenglu (2019): Examining Science Learning and Attitude by At-Risk Students After They Used a Multimedia-Enriched Problem-Based Learning Environment. In: *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 13 (1). DOI: 10.7771/1541-5015.1752.
- Lodwick, Dora G.; Teske, Jeanne H. (2009): Girls' dropout experiences. REFT Institute; The Women's Foundation of Colorado. Denver, CO. Online verfügbar unter <https://www.wfco.org/document.doc?id=69>, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Logan-Greene, Patricia; Nurius, Paula S.; Herting, Jerald R.; Hooven, Carole L.; Walsh, Elaine; Thompson, Elaine A. (2011): Multi-Domain Risk and Protective Factor Predictors of Violent Behavior among At-risk Youth. In: *Journal of Youth Studies* 14 (4), S. 413–429. DOI: 10.1080/13676261.2010.538044.
- Lütgenau, Bernd (2004): Peer-Involvement als präventive und interventive Strategie um Unterrichtsabsentismus zu begegnen - mögliche Formen und theoretische Begründung. In: Birgit Herz, Kirsten Puhr und Heinrich Ricking (Hg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255–272.
- Lyche, Cecilia S. (2010): Taking on the Completion Challenge. A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 53). Online verfügbar unter https://www.oecd-ilibrary.org/education/taking-on-the-completion-challenge_5km4m2t59cmr-en.
- Mächler, Stefan (2001): Schulerfolg. kein Zufall: Schweiz: Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. [Zürich]: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Maclver, Martha A.; Maclver, Douglas J. (2009): Beyond The Indicators: An Integrated School-Level Approach to Dropout Prevention. Arlington, VA: The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539776.pdf>.
- Maehr, Martin L.; Zusho, Akane (2009): Achievement Goal Theory. The Past, Present an Future. In: Kathryn R. Wentzel und Allan Wigfield (Hg.): Handbook of motivation at school. New York, London: Routledge, S. 77–104.
- Mahoney, Joseph L. (2014): School Extracurricular Activity Participation and Early School Dropout: A Mixed-Method Study of the Role of Peer Social Networks. In: *JEDP* 4 (1), S. 143–154. DOI: 10.5539/jedp.v4n1p143.

- Makgopa, Masiye; Mokhele, Matseliso (2013): Teachers' Perceptions on Parental Involvement: A Case Study of Two South African Schools. In: *Journal of Educational and Social Research* 3 (3), S. 219–225. Online verfügbar unter <https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/560>.
- Malcom, Heather; Wilson, Valerie; Davidson, Julia; Kirk, Susan (2003): Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs. The SCORE Centre; University of Glasgow (Research Report, RR424). Online verfügbar unter <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8655/1/RR424.pdf>, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Mariani, Melissa; Webb, Linda; Villares, Elizabeth; Brigman, Greg (2015): Effect of Participation in Student Success Skills on Prosocial and Bullying Behavior. In: *TPC* 5 (3), S. 341–353. DOI: 10.15241/mm.5.3.341.
- Martin, Andrew J.; Burns, Emma C.; Collie, Rebecca J.; Bostwick, Keiko C. P.; Flesken, Anaïd; McCarthy, Ian (2022): Growth goal setting in high school: A large-scale study of perceived instructional support, personal background attributes, and engagement outcomes. In: *Journal of Educational Psychology* 114 (4), S. 752–771. DOI: 10.1037/edu0000682.
- Martinez, Andrew; Coker, Crystal; McMahon, Susan D.; Cohen, Jonathan; Thapa, Amrit (2016): Involvement in Extracurricular Activities: Identifying Differences in Perceptions of School Climate. In: *The Educational and Developmental Psychologist* 33 (1), S. 70–84. DOI: 10.1017/edp.2016.7.
- Masten, Ann S.; Herbers, Janette E.; Cutuli, J. J.; Lafavor, Theresa L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. In: *Professional School Counseling* 12 (2), S. 76–84.
- Mathis, William J. (2017): The Effectiveness of Class Size Reduction. In: *Psychosoc. Issues Hum. Resour. Manag.* 5 (1), S. 176–183. DOI: 10.22381/PIHRM5120176.
- May, Judy J.; Conway, Diane M.; Guice, Andrea D. (2021): Follow the Money or Follow the Mentors? The Impact of Mentoring on Absenteeism and Achievement in High Poverty Schools. In: *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research* 16 (1), S. 118–139. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ej1294398>, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- McClees Jr.; Ernest L. (2016): School Mission Statements: A Look at Influencing Behavior. In: *International Journal of Humanities and Social Science Review* 2 (1), S. 50–54.
- McDaniel, Sara; Yarbrough, Anna-Margaret (2016): A Literature Review of Afterschool Mentoring Programs for Children At Risk. In: *The Journal of At-Risk Issues* 19 (1), S. 1–9.

- McKendall, Sherron B.; McKendall, Alan; Chester, Ann; Morton, Catherine; Freeland, Sean; Kuhn, Summer; McMillion, Mary (2021): High School Students' Learning During the COVID-19 Pandemic: Perspectives from Health Sciences and Technology Academy Participants. In: *Journal of STEM outreach* 4 (2), S. 1–13. Online verfügbar unter <https://www.jstemoutreach.org/article/25838-high-school-students-learning-during-the-covid-19-pandemic-perspectives-from-health-sciences-and-technology-academy-participants>.
- McKown, Clark; Gregory, Anne; Weinstein, Rhona S. (2010): Expectations, Stereotypes, and Self-Fulfilling Prophecies in Classroom and School Life. In: Judith L. Meece und Jacquelynne S. Eccles (Hg.): *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. Hoboken: Routledge, S. 256–274.
- Michel, Andrea (2005): Den Schulausstieg verhindern. Gute Beispiele einer frühen Prävention. Hg. v. Andrea Michel. Bundesministerium für Bildung und Forschung; Deutsches Jugendinstitut. München. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/229_4452_Doku_3_2005_michel.pdf.
- Mirza, Munawar S.; Arif, Muhammad I. (2018): Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failure at Secondary School Level. In: *Journal of Behavioural Sciences* 28 (1), S. 33–50.
- Mlalazi, Lwazi; Rembe, Symphorosa; Shumba, Jenny (2016): Implementation of Code of Conduct as a Positive Discipline Management Strategy in Bulawayo Metropolitan Province Secondary Schools. In: *International Journal for Education Science* 15 (3), S. 444–460.
- Møller, Jorunn (2018): Creating Cultures of Equity and High Expectations in a Low-Performing School. In: *NJCIE* 2 (3), S. 86–102. DOI: 10.7577/njcie.2802.
- Montero-Sieburth, Martha; Turcatti, Domiziana (2022): Preventing disengagement leading to early school leaving: pro-active practices for schools, teachers and families. In: *Intercultural Education* 33 (2), S. 139–155.
- Moore McBride, Amanda; Chung, Saras; Robertson, Anne (2016): Preventing academic disengagement through a middle school-based social and emotional learning program. In: *Journal of Experiential Education* 39 (4), S. 370–385.
- Münich, Daniel; Psacharopoulos, George (2018): The external and non-market benefits of education: a review (EENEE, Analytical report, 3). Online verfügbar unter <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/270b9d54-6dcb-571d-b449-9b4143738dd3/content>.
- Murray, Linda (2004): The San Jose Unified School District Story. Implementing a College-Ready Curriculum for All. In: *Profiles in Leadership*, S. 87–93.

- Murray, Linda (2010): San Jose Unified School District Case Study. Hg. v. The Education Trust West. Oakland, California. Online verfügbar unter <https://west.edtrust.org/wp-content/uploads/2015/01/San-Jose-Unified-Case-Study.pdf>.
- Murray, Sally; Mitchell, Jane; Gale, Trevor; Edwards, Julie; Zyngier, David (2004): Student disengagement from primary schooling: a review of research and practice-a report for the CASS Foundation. Hg. v. Centre for Childhood Studies Faculty of Education Monash University. Online verfügbar unter https://www.academia.edu/992419/Student_disengagement_from_primary_schooling_a_review_of_research_and_practice.
- Nairz-Wirth, Erna (2010): Professionalisierung nach Pierre Bourdieu. In: Michael Schratz, Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser (Hg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas, S. 163–186.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Gitschthaler, Marie; Meschnig, Alexander; Elisabeth, Wendebourg; Mörtelmayr, Lukas (2011): Herausforderungen von ethnisch-segregierten Schulstandorten in Ballungsräumen - Das Modell Vancouver. Auf der Suche nach einem Good-Practice-Modell für Wien. Wien: Jubiläumsfonds der Stadt Wien für die Wirtschaftsuniversität Wien.
- Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Lehner, Sophie (2023): Praxisschock? - Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.
- Nairz-Wirth, Erna; Lessky, Franziska; Fraisl, Melanie (2017): Evaluierung der modularen Oberstufe am Gymnasium Draschestraße: Ergebnisse einer vergleichenden Fallstudie. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Wien: AK Wien.
- Nathan, Joe; Thao, Sheena (2007): Smaller, Safer, Saner. Successful Schools. Washington D.C. Online verfügbar unter <https://centerforschoolchange.org/wp-content/uploads/2012/07/saneschools.pdf>, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Neuwirth, Thomas (2023): Resilienz förderliche Schulkultur. Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. Online verfügbar unter <https://kluedo.ub.rptu.de/frontdoor/index/index/docId/7131>.
- Nickow, Andre; Oreopoulos, Philip; Quan, Vincent (2020): The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. In: *National Bureau of Economic Research* (Working Paper 27476), S. 1–66. DOI: 10.3386/w27476.

- Niemi, Hannele M.; Kousa, Päivi (2020): A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. In: *International Journal of Technology in Education and Science* 4 (4), S. 352–369. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ej1271362>.
- Niklas, Frank; Schneider, Wolfgang (2017): Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. In: *Contemporary Educational Psychology* 49, S. 263–274. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.03.006.
- OECD (2016): PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Hg. v. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2019): PISA Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Hg. v. OECD Publishing. Paris. Online verfügbar unter <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm>.
- Orpinas, Pamela; Raczynski, Katherine (2015): School Climate Associated with School Dropout Among Tenth Graders. In: *Pensam. psicol.* 14 (1), S. 9–20. DOI: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.scsd.
- Osborne, Jason W. (2007): Linking Stereotype Threat and Anxiety. In: *Educational Psychology* 27 (1), S. 135–154. DOI: 10.1080/01443410601069929.
- Overwien, Bernd; Schleich, Katharina (2009): Zukunftscamp Future Now 2008. Auswertung von Gruppeninterviews mit Jugendlichen zum Lernen im ZUKUNFTSCAMP in Nordrhein-Westfalen und Berlin-Brandenburg. Forum Politische Bildung; DGB Bildungswerk. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/83109491-Zukunftscamp-future-now-2008.html>.
- Oyinloye, Oyenike A. (2015): Effectiveness of Counselling in reducing the rate of School Dropout among Secondary School Students in Ondo. In: *International Journal for Innovation Education and Research* 3 (6), S. 50–55.
- Özdilekler, Mehmet A.; Günsel, Anna; Dağlı, Gökmen; Gürbüz, Ergen (2018): How Symbols and Rituals Affect School Culture and Management. In: Fahriye Altınay (Hg.): *Open and Equal Access for Learning in School Management: Intech Open*. Online verfügbar unter <https://www.intechopen.com/chapters/57356>.
- Pane, John F.; Steiner, Elizabeth D.; Baird, Matthew D.; Hamilton, Laura S.; Pane, Joseph D. (2017): How Does Personalized Learning Affect Student Achievement? Unter Mitarbeit von John F. Pane, Elizabeth D. Steiner, Matthew D. Baird, Laura S. Hamilton und Joseph D. Pane: RAND Corporation. Online verfügbar unter https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9994.html.

- Panorama (2022): Corona-Schutzmaßnahmen an österreichischen Schulen. In: *Padiatrie und Padologie* 57 (1), S. 2–5. DOI: 10.1007/s00608-022-00966-1.
- Parsons, Jim; McRae, Phil; Taylor, Leah (2006): Celebrating School Improvement. Six Lessons from Alberta's AISI Projects. Edmonton: School Improvement Press.
- Patterson, Janice H.; Collins, Loucrecia; Abbott, Gypsy (2004): A study of teacher resilience in urban schools. In: *Journal of Instructional Psychology* 31 (1), S. 3–11.
- Payne, Allison A.; Eckert, Ronald (2010): The Relative Importance of Provider, Program, School, and Community Predictors of the Implementation Quality of School-Based Prevention Programs. In: *Prevention Science* 11 (2), S. 126–141. DOI: 10.1007/s11121-009-0157-6.
- Pereira, Sandra P.; Ventura, Tereza (2016): Motivation and Tutoring in the Fight Against School Failure. A Case Study in Rabo de Peixe. In: *Literacy Information and Computer Education Journal* 7 (3), 2368-2375.
- Petermann, Franz (2007): Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Peters, Susanne (2015): Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion. In: Marcus Pietsch, Barbara Scholand und Klaudia Schulte (Hg.): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007-2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven: Waxmann, S. 341–365. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=11548.
- Peeverly, Stephen T.; Brobst, Karen E.; Morris, Kerri S. (2002): The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescence. In: *Journal of Research in Reading* 25 (2), S. 203–216. DOI: 10.1111/1467-9817.00169.
- Pitzer, Jennifer; Skinner, Ellen (2017): Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year. In: *International Journal of Behavioral Development* 41 (1), S. 15–29. DOI: 10.1177/0165025416642051.
- Placklé, Inge; Könings, Karen D.; Jacquet, Wolfgang; Libotton, Arno; van Merriënboer, Jeroen J. G.; Engels, Nadine (2018): Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. In: *Educational Studies* 44 (1), S. 26–44. DOI: 10.1080/03055698.2017.1331840.

Podolsky, Anne; Kini, Tara; Bishop, Joseph; Darling-Hammond, Linda (2016): Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators. In: *Learning Policy Institute*. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ed606767>.

Pradhan, Elina; Suzuki, Elina M.; Martínez, Sebastián; Schäferhoff, Marco; Jamison, Dean T. (2017): The Effects of Education Quantity and Quality on Child and Adult Mortality: Their Magnitude and Their Value. In: Donald A. P. Bundy, N. de Silva, Susan Horton, Dean T. Jamison und George C. Patton (Hg.): *Disease Control Priorities, Third Edition (Volume 8): Child and Adolescent Health and Development: The World Bank*, S. 423–440.

Prevatt, Frances; Kelly, F. Donald (2003): Dropping out of school. A review of intervention programs. In: *Journal of School Psychology* 41 (5), S. 377–395. DOI: 10.1016/S0022-4405(03)00087-6.

Quint, Janet; Bloom, Howard S.; Rebeck Black, Alison; Stephens, LaFleur; Akey, Theresa M. (2005): *The Challenge of Scaling Up Educational Reform. Findings and Lessons from First Things First: Final Report*. New York. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485680.pdf>.

Rat der Europäischen Union (2022): Empfehlung des Rates vom 28. November 2022 über Wege zum schulischen Erfolg und zur Ersetzung der Empfehlung des Rates vom 28. Juni 2011 für politische Strategien zur Senkung der Schulabbrecherquote, vom C 469/01. Online verfügbar unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/94383961-7768-11ed-9887-01aa75ed71a1/language-de>.

Raywid, Mary A. (1996): *Taking Stock. The Movement To Create Mini-Schools, Schools-within-Schools, and Separate Small Schools*. Hofstra University (Urban Diversity Series). Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396045.pdf>.

Reschly, Amy L. (2020): Dropout Prevention and Student Engagement. In: Amy L. Reschly, Angie J. Pohl und Sandra L. Christenson (Hg.): *Student Engagement. Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School*. 1st ed. Cham: Springer International Publishing (Springer eBook Collection), S. 31–54. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-37285-9_2.

Rice, Suzanne; Lamb, Stephen (2008): *A Guide to Help Schools Increase School Completion*. Hg. v. Communications Division Department of Education and Early Childhood Development. Melbourne.

Richards, Kevin A. R.; Levesque-Bristol, Chantal; Templin, Thomas J.; Graber, Kim C. (2016): The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. In: *Soc Psychol Educ* 19 (3), S. 511–536. DOI: 10.1007/s11218-016-9346-x.

Ricking, Heinrich (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.

Ricking, Heinrich; Schulze, Gisela; Wittrock, Manfred (Hg.) (2009): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention. Stuttgart: Ferdinand Schöningh.

Ricking, Heinrich; Speck, Karsten (Hg.) (2018): Schulabsentismus und Eltern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ricking, Heinrich; Thimm, Karlheinz; Kastirke, Nicole (2004): Schulische Qualitätsstandards bei Schulabsentismus. In: Birgit Herz, Kirsten Puhr und Heinrich Ricking (Hg.): Problem Schulabsentismus. Wege zurück in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241–254.

Ritter, Gary W.; Barnett, Joshua H.; Denny, George S.; Albin, Ginger R. (2009): The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students. A meta-analysis. In: *Review of Educational Research* 79 (1), S. 3–38.

Roda, Allison (2016): 'More [Time] is better or less is more?' Neoliberal influences on teaching and learning time. In: *Journal of Education Policy* 32 (3), S. 303–321. DOI: 10.1080/02680939.2016.1255917.

Roderick, Melissa R. (1993): The path to dropping out. Evidence for intervention. Westport, Connecticut: Auburn House.

Rodríguez, Louie F.; Conchas, Gilberto Q. (2009): Preventing Truancy and Dropout Among Urban Middle School Youth. Understanding Community-Based Action From the Student's Perspective. In: *Education and Urban Society* 41 (2), S. 216–247.

Rogers, Todd; Feller, Avi (2018): Reducing student absences at scale by targeting parents' misbeliefs. In: *Nat Hum Behav* 2 (5), S. 335–342. DOI: 10.1038/s41562-018-0328-1.

Romero, Lisa (2010): Student Trust: Impacting High School Outcome. Dissertation. University of California, Riverside. Online verfügbar unter <https://escholarship.org/uc/item/09s3q09w>.

Rooney, Laura E.; Videto, Donna M.; Birch, David A. (2015): Using the Whole School, Whole Community, Whole Child Model: Implications for Practice. In: *Journal of School Health* 85 (11), S. 817–823. DOI: 10.1111/josh.12304.

Ross, Terris (2016): Redalyc.The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance. In: *Education Policy Analysis Archives* 24, S. 1–38.

Ruzek, Erik A.; Hafen, Christopher A.; Allen, Joseph P.; Gregory, Anne; Mikami, Amori Y.; Pianta, Robert C. (2016): How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. In: *Learning and Instruction* 42, S. 95–103. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.004.

Ryan, Richard M.; Deci, Edward L. (2009): Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning, and Well-Being. In: Kathryn R. Wentzel und Allan Wigfield (Hg.): *Handbook of motivation at school*. New York, London: Routledge, S. 171–196.

Sanders, Carrie; Welfare, Laura E.; Culver, Steve (2017): Career Counseling in Middle Schools: A Study of School Counselor Self-Efficacy. In: *TPC* 7 (3), S. 238–250. DOI: 10.15241/cs.7.3.238.

Sansone, Dario (2019): Beyond Early Warning Indicators: High School Dropout and Machine Learning. In: *Oxf Bull Econ Stat* 81 (2), S. 456–485. DOI: 10.1111/obes.12277.

Schaupp, Ulrike; Engelschalk, Tobias (2022): Lehrkraftkompetenzen zur individuellen Beratung von Schüler*innen und Eltern im Kontext von Heterogenität. In: Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike Nett, Kristina Peuschel und Andreas Gegenfurtner (Hg.): *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. 1st ed. Münster: Waxmann, S. 289–300.

Schmalohr, Emil (2009): *Klassenzimmer als Bildungsgipfel. Lehrer, Schüler und Eltern in eigener Sache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schneider, Wolfgang (2019): Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten in Vorschule und Schule: Wie effektiv sind sie, und wie gut sind die Verfahren praktisch implementiert? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 33 (1), S. 5–16. DOI: 10.1024/1010-0652/a000231.

School Education Gateway (2022): European School Education Platform. European Toolkit for Schools. Hg. v. European Commission. Online verfügbar unter <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools.htm>, zuletzt geprüft am 30.11.2023.

Schreiber, Elke (2005): Nicht beschulbar? : Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systematisches Lernen: Forschungsschwerpunkt "Übergänge in Arbeit". München: DJI. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/4651-nicht-beschulbar-gute-beispiele-fuer-den-wiedereinstieg-in-systematisches-lernen.html>.

Schroeder, Wolfgang; Berzel, Alexander; Pagel, Anna (2021): Dualer Ausbildungsmarkt in der Corona-Pandemie und benachteiligte Gruppen. Unter Mitarbeit von Universität Kassel: Universität Kassel. Online verfügbar unter <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/13025>.

- Schulze, Gisela (2009): Die Feldtheorie als Erklärungs- und Handlungsansatz bei unterrichtsmeidendem Verhalten. In: Heinrich Ricking, Gisela Schulze und Manfred Wittrock (Hg.): Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen - Erklärungsansätze - Intervention. Stuttgart: Ferdinand Schöningh, S. 137–168.
- Schweinhart, Lawrence J. (2019): Lessons on Sustaining Early Gains from the Life-Course Study of Perry Preschool. In: Arthur J. Reynolds und Judy A. Temple (Hg.): Sustaining early childhood learning gains. Program, school, and family influences. Cambridge: Cambridge University Press, S. 254–267.
- Shaw, Steven R. (2008): An Educational Programming Framework for a Subset of Students With Diverse Learning Needs. In: *Intervention in School and Clinic* 43 (5), S. 291–299.
- Shaw, Steven R. (2022): Reaching and teaching students who don't qualify for special education. Strategies for the inclusive education of diverse learners. New York: Routledge.
- Shawer, Saad F. (2017): Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. In: *Teaching and Teacher Education* 63, S. 296–313.
- Shinn, Mark R.; Walker, Hill M.; Stoner, Gary (Hg.) (2002): Interventions for academic and behavior problems II. Preventive and remedial approaches. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Shirm, Allen; Stuart, Elizabeth; McKie, Allison (2006): The Quantum Opportunity Program demonstration. final impacts. Washington DC: Mathematica Policy Research, Inc. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED498110>.
- Shouse, A. Clay (2000): Das High/Scope Vorschulcurriculum. In: Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor (Hg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim, Basel: Beltz, S. 154–169.
- Sieberer-Nagler, Katharina (2016): Effective Classroom-Management & Positive Teaching. In: *English Language Teaching* 9 (1), S. 163–172. Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ej1087130>.
- Simmons, Catharine; Graham, Anne; Thomas, Nigel (2015): Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. In: *J Educ Change* 16 (2), S. 129–144. DOI: 10.1007/s10833-014-9239-8.
- Simmons, Craig (2019): The Real Deal on Classroom Management for New Teachers. In: *What New Teachers Need* (77), S. 42–48.
- Simons, Joan; Leverett, Stephen; Beaumont, Kythe (2020): Success of distance learning graduates and the role of intrinsic motivation. In: *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 35 (3), S. 277–293. DOI: 10.1080/02680513.2019.1696183.

- Sinclair, Mary F.; Christenson, Sandra L.; Evelo, David L.; Hurley, Christine M. (1998): Dropout Prevention for Youth with Disabilities. Efficacy of a Sustained School Engagement Procedure. In: *Exceptional Children* 65 (1), S. 7–21.
- Sinclair, Mary F.; L, Christenson Sandra; L, Thurlow Martha (2005): Promoting School Completion of Urban Secondary Youth With Emotional or Behavioral Disabilities. In: *Exceptional Children* 71, S. 465–482.
- Slavin, Robert E. (2006): Educational psychology. 8. Aufl. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Slavin, Robert E.; Calder, Margarita; Calderon, Margarita. (2012): Effective programs for Latino students. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Smith, Jessi L. (2004): Understanding the process of stereotype threat. A review of mediational variables and new performance goal directions. In: *Educational Psychology Review* 16 (3), S. 177–206.
- Socias, Miguel; Dunn, Lenay; Parrish, Thomas; Muraki, Mari; Woods, LaRena (2007): California High Schools That Beat the Odds in High School Graduation. Santa Barbara. Online verfügbar unter https://my-ecoach.com/online/resources/3865/High_School_BTO.pdf, zuletzt geprüft am 15.11.2023.
- Spiel, Christiane; Sirsch, Ulrike (2002): Denk- und Gefühlswelt des Schulkindes – kognitive Fähigkeiten, Selbstkonzept und Angst. In: Hans G. Zapotoczky (Hg.): Psychiatrie der Lebensabschnitte. Ein Kompendium. Wien [u.a.]: Springer, S. 27–53.
- Stamm, Margrit (2007): Abgang, Ausschluss, Abbruch. Ein neuer Blick auf die Schuleffektivität. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 5 (4), S. 338–357.
- Stamm, Margrit (2008): Hoch begabt, aber Schulabbrecher? Eine empirische Studie zum Phänomen des Dropouts bei überdurchschnittlich begabten Jugendlichen in der Schweiz. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 3, S. 301–319.
- Stearns, Elizabeth; Glennie, Elizabeth J. (2006): When and Why Dropouts Leave High School. In: *Youth & Society* 38 (1), S. 29–57. DOI: 10.1177/0044118X05282764.
- Steppuhn, Detlef; Pinto, Tobias (Hg.) (2019): SmartSchool - die Schule von morgen. Wiesbaden, Heidelberg: Springer (Sachbuch).
- Stone, Cathy; Springer, Matthew (2020): Interactivity, connectedness and 'teacher-presence' - Engaging and retaining students online. In: *Australian Journal of Adult Learning* 59 (2), S. 146–169.

Strom, Renee E.; Boster, Franklin J. (2007): Dropping Out of High School. A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School. In: *Communication Education* 56 (4), S. 433–452. DOI: 10.1080/03634520701413804.

Subakthiasih, Putu; Putri, I G. A. V. W. (2020): An Analysis of Students' Motivation in Studying English During Covid-19 Pandemic. In: *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal* 4 (1), S. 126–141. DOI: 10.31539/leea.v4i1.1728.

Sun, Min; Liu, Jing; Zhu, Junmeng; LeClair, Zachary (2019): Using a Text-as-Data Approach to Understand Reform Processes: A Deep Exploration of School Improvement Strategies. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 41 (4), S. 510–536. DOI: 10.3102/0162373719869318.

Tarabini, Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro; Parcerisa, Lluís (2019): Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. In: *Educational Studies* 45 (2), S. 226–241. DOI: 10.1080/03055698.2018.1446327.

Taylor, Rebecca; Oberle, Eva; Durlak, Joseph A.; Weissberg, Roger P. (2017): Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. In: *Child Development* 88 (4), S. 1156–1171. DOI: 10.1111/cdev.12864.

te Poel, Kathrin (2021): Anerkennung und habituelle (Un-)Passung auf der Ebene der Schüler*innen-Lehrer*innenbeziehung. In: *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. 3 (2), S. 63–79. DOI: 10.11576/pflb-4196.

Terrenghi, Ilaria; Diana, Barbara; Zurloni, Valentino; Rivoltella, Pier C.; Elia, Massimiliano; Castañer, Marta et al. (2019): Episode of Situated Learning to Enhance Student Engagement and Promote Deep Learning: Preliminary Results in a High School Classroom. In: *Frontiers in psychology* 10 (1415), S. 1–13. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01415.

Teuscher, Selina; Makarova, Elena (2018): Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter? In: *JEL* 7 (6), S. 124–137. DOI: 10.5539/jel.v7n6p124.

Thoonen, Erik E.J.; Slegers, Peter J.C; Peetsma, Thea T.D; Oort, Frans J. (2011): Can teachers motivate students to learn? In: *Educational Studies* 37 (3), S. 345–360. DOI: 10.1080/03055698.2010.507008.

TNTP (2022): New Teacher Onboarding and Cultivation. Online verfügbar unter https://tntp.org/assets/covid-19-toolkit-resources/Virtual_Onboarding_and_Cultivation_Guide_TNTP.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2023.

- Tomlinson, Carol A. (2017): How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. 3rd edition. Alexandria, VA, USA: ASCD (ProQuest Ebook Central).
- Ulbricht, Lena (2009): Wie investiert man richtig in Bildung? In: *Wirtschaftsdienst* 89 (6), S. 359–379. DOI: 10.1007/s10273-009-0939-2.
- van den Berghe, Lana; Pouille, Aline; Vandeveld, Stijn; Pauw, Sarah S. W. de (2022): Looking beyond primary barriers: Support workers' perspectives on school dropout among students with a migration background. In: *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, S. 1–13. DOI: 10.1080/15313204.2022.2094519.
- Virtanen, Tuomo E.; Räikkönen, Eija; Engels, Maaikje C.; Vasalampi, Kati; Lerkkanen, Marja-Kristiina (2021): Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. In: *Learning and Individual Differences* 86, S. 1–9. DOI: 10.1016/j.lindif.2021.101972.
- Wachs, Sebastian; Schubarth, Wilfried (2022): Schule und Mobbing. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel und Werner Helsper (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Springer Reference), S. 1399–1416.
- Walker, Hill M.; Horner, Robert H.; Sugai, George; Bullis, Michael; Sprague, Jeffrey R.; Bricker, Diane; Kaufman, Martin J. (1996): Integrated Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns Among School-Age Children and Youth. In: *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 4 (4), S. 194–209. DOI: 10.1177/106342669600400401.
- Walter, Daniel; Döpfner, Manfred (2021): Ratgeber Schulvermeidung. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrkräfte und weitere Bezugspersonen. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe (Ratgeber Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 29).
- Wang, John C. K.; Ng, Betsy L.; Liu, Woon C.; Ryan, Richard M. (2016): Can being autonomy-supportive in teaching improve students' self-regulation and performance? In: *Building autonomous learners*, S. 227–243.
- Wang, Ming-Te; Degol, Jessica L. (2016): School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. In: *Educational Psychology Review* 28 (2), S. 315–352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.
- Waters, J. Timothy; Marzano, Robert J.; McNulty, Brian (2004): Leadership that Sparks Learning. In: *Educational Leadership* 61 (7), S. 48–51.

- Webb, Andi (2022): Examining the Impact of Implementing Effective Onboarding on Beginning Teacher and New Hire Turnover in a Title I Elementary School. Dissertation. Department of Educational Leadership. East Carolina University. Online verfügbar unter <https://search.proquest.com/open-view/ff9f1193bc9cdbdf37b7b6a4c8966b38/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Webb, Noreen M.; Mastergeorge, Ann (2003): Promoting Effective Helping Behavior in Peer-Directed Groups. In: *International Journal of Educational Research* 39, S. 73–97.
- Weed, Beth M. (2018): Effective Teacher-Assigned Grades: An Analysis of Three High School Grading Practices. Union University.
- Weiss, Christopher C.; Baker-Smith, E. Christine (2010): Eighth-Grade School Form and Resilience in the Transition to High School. A Comparison of Middle Schools and K-8 Schools. In: *Journal of Research on Adolescence* 20 (4), S. 825–839. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2010.00664.x.
- Wells, Rebecca; Gifford, Elizabeth; Bai, Yu; Corra, Ashley (2015): A Network Perspective on Dropout Prevention in Two Cities. In: *Educational Administration Quarterly* 51 (1), S. 27–57. DOI: 10.1177/0013161X13511110.
- Wentzel, Kathryn R.; Wigfield, Allan (Hg.) (2009): Handbook of motivation at school. New York, London: Routledge.
- Widermann, Karin C. (2016): Early School Leaving - Drop Out in Österreich. In: *Open Online Journal for Research and Education* (5), S. 119–130.
- Winarti, Atiek; Yuanita, Leny; Nur, Moh. (2019): The effectiveness of multiple intelligences based teaching strategy in enhancing the multiple intelligences and science process skills of junior High School students. In: *Journal of Technology and Science Education* 9 (2), S. 122–135. DOI: 10.3926/jotse.404.
- Wroblewski, Althea P.; Dowdy, Erin; Sharkey, Jill D.; Kyung Kim, Eui (2019): Social-Emotional Screening to Predict Truancy Severity: Recommendations for Educators. In: *Journal of Positive Behavior Interventions* 21 (1), S. 19–29. DOI: 10.1177/1098300718768773.
- Xu, Joy; Ong, Jeffrey; Tran, Tam; Kollar, Yasmine; Wu, Alyssa; Vujicic, Milena; Hsiao, Helen (2021): The Impact of Study and Learning Strategies On Post-Secondary Student Academic Achievement: A Mixed-Methods Systematic Review. In: *PsyArXiv*, S. 1–80. DOI: 10.31234/osf.io/7ng5y.
- Yang, Siyu; Song, You; Ren, Honglei; Huang, Xingxing (2016): An automated student attendance tracking system based on voiceprint and location. In: *The 11th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2016)*, S. 214–219.

Yonezawa, Susan; Jones, Makeba; Singer, Nancy R. (2011): Teacher Resilience in Urban Schools. The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. In: *Urban Education* 46 (5), S. 913–931. DOI: 10.1177/0042085911400341.

Zacarian, Debbie; Silverstone, Michael (2020): Teaching to empower. Taking action to foster student agency, self-confidence, and collaboration. Alexandria, Virginia: ASCD.

Zeidner, Moshe (2014): Anxiety in Education. In: Reinhard Pekrun und Lisa Linnenbrink-Garcia (Hg.): *International Handbook of Emotions in Education*: Routledge, S. 265–288. Online verfügbar unter <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203148211-16/anxiety-education-moshe-zeidner>.

Ziegler, Albert; Stöger, Heidrun (2007): *Pädagogisches Kompaktwissen für Eltern von Schulkindern*. Lengerich: Pabst.

Ziegler, Albert; Stöger, Heidrun; Schimke, Diana (2009): Wo steht Mentoring. Ein Überblick. In: Heidrun Stöger, Albert Ziegler und Diana Schimke (Hg.): *Mentoring*. Lengerich: Pabst, S. 319–330.

Zimmermann, Markus (2022): Explaining gaps in educational transitions between migrant and native school leavers. In: *Applied Economics* 54 (15), S. 1759–1786. DOI: 10.1080/00036846.2021.1982130.

Internet-Links zu den Rechtsgrundlagen:

SchUG 1986: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

SchPflG 1985: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>

SchOG 1962: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

VO Schulordnung: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009376>

KURZBIOGRAFIE



AO. UNIV.-PROF.^{IN} DR.^{IN} ERNA NAIRZ-WIRTH

Leiterin der Abteilung für Bildungswissenschaften an der WU Wien

Erna Nairz-Wirth leitet seit 2007 die Abteilung für Bildungswissenschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien. Im Jahr 2013 war sie Gastforscherin an der University of Cambridge (UK). Sie lehrt und forscht zu folgenden Themen: Bildung und Ungleichheit, Schul- und Hochschulabbruch, Schul- und Hochschulentwicklung, Professionalisierung. Erna Nairz war Expertin im EU-FP7 Projekt „Reducing Early School Leaving. R.ESL.“, an dem neun Länder beteiligt waren. Sie ist Mitglied des Expertennetzwerks NESET II (<https://nesetweb.eu/>) und des internationalen Beirats des Educational Disadvantage Centre (EDC Dublin). Erna Nairz war von 2015 bis 2023 Redaktionsmitglied des „Toolkit for Schools“ zur Prävention des vorzeitigen Schul- und Ausbildungsabbruchs des European School Education Gateways. Sie publiziert unter dem Namen Erna Nairz-Wirth und ist Gutachterin für zahlreiche nationale und internationale wissenschaftliche Zeitschriften und Buchverlage. Sie hält Vorträge zu Bildungsthemen im In- und Ausland, zuletzt im Jänner 2024 zum Thema Dropout und Ungleichheit. Ein dynamischer Prozess von Inklusion und Exklusion an der Universität Luxemburg.

Weitere Informationen unter: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft> oder Erna Nairz-Wirth (0000-0003-4668-7373) - ORCID.



UNIV.-PROF. DR. KLAUS FELDMANN

Professor für Soziologie

Universitätsprofessor für Soziologie i.R., bis 2004 an der Universität Hannover. Autor und Co-Autor von Lehrbüchern, wissenschaftlichen Publikationen und Forschungsberichten zu Fragen von Bildung, Gesellschaft und Thanatosoziologie. Zahlreiche Vorträge auf nationalen und internationalen Tagungen/Konferenzen. Seit Jahrzehnten Lehraufträge und Forschungsmitarbeit an der Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Hochschulbildung, Schulentwicklung, Professionalisierung, Dropout.



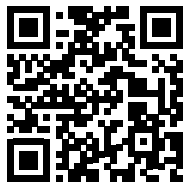
ALLE RATGEBER ZUM DOWNLOADEN

<https://wien.arbeiterkammer.at/service/Ratgeber/index.html>



BERATUNGSTERMIN VEREINBAREN UNTER

<https://wien.arbeiterkammer.at/ueberuns/kontakt/index.html>



ALLE STUDIEN ZUM DOWNLOADEN

<https://emedien.arbeiterkammer.at/>



WEITERE SERVICES UND INFORMATIONEN UNTER

<https://wien.arbeiterkammer.at/>

FOTOCREDITS

Foto Erna Nairz-Wirth: © Gerhard Fally, Foto Klaus Feldmann: Elisabeth Wendebourg

DER DIREKTE WEG ZU UNSEREN PUBLIKATIONEN

<https://wissenschaft.arbeiterkammer.at/>

<https://emedien.arbeiterkammer.at/>

ZITIERFÄHIGER LINK ZUR STUDIE

<https://emedien.arbeiterkammer.at/resolver?urn=urn:nbn:at:at-akw:g-7004398>

BEVORZUGTE ZITIERWEISE

Nairz-Wirth, E. & Feldmann, K. (2024). Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Wien: Verlag Arbeiterkammer Wien. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage.

CREATIVE COMMONS CC BY-SA

Sofern nicht anders ausgewiesen, steht der Inhalt dieses Werks unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0 zur Verfügung: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Bei Verwendung von Textteilen wird um Zusendung eines Belegexemplars an die AK Wien / Abteilung Lehrausbildung und Bildungspolitik ersucht.

IMPRESSUM

Medieninhaberin: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien,
Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impresum

Auftraggeberin: AK Wien / Abt. Lehrausbildung und Bildungspolitik

Herausgeberin: Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien

Rückfragen an: Daniela Geiderer (daniela.geiderer@akwien.at)

Gestaltung: Alexander Ullrich | A SQUARED

Verlags- und Herstellungsort: Wien

Druck: AK Wien

ISBN: 978-3-7063-1078-9

© 2024 AK Wien



ZUHAUSE IN DER ARBEITSWELT

Die Homepage der AK ist rund um die Uhr für Sie da. Ob Onlineratgeber, Servicerechner oder Broschüren: Mit unseren Servicetipps zu Arbeitsrecht, Konsumentenschutz, Bildung oder Wohnen sind Sie immer auf dem letzten Stand.

Unser Angebot für Sie auf
wien.arbeiterkammer.at



[WIEN.ARBEITERKAMMER.AT](https://wien.arbeiterkammer.at)



GERECHTIGKEIT MUSS SEIN

**HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR LEHRENDE,
SCHULLEITUNG UND ELTERN BZW. ERZIEHUNGSBERECHTIGTE
ZUR ERFOLGREICHEN PRÄVENTION VON SCHULABSENTISMUS
UND SCHULABBRUCH**

Aufbruch zu einer neuen Schulkultur

2. aktualisierte und erweiterte Auflage – September 2024

