

STUTTGART



ABSCHLUSSBERICHT

„Verhinderung von Brüchen in der Zeit des Übergangs Schule – Beruf“

Koordinierungsstelle Übergangsmanagement Schule – Beruf der Landeshauptstadt Stuttgart
Wilhelmstraße (M) 3_70182 Stuttgart



Das Programm „Perspektive Berufsabschluss“ wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.



Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung

Verhinderung von Brüchen in der Zeit des Übergangs Schule-Beruf

Abschlussbericht

Dr. Volker Fröhlich | Dr. Burkhard Gniewosz
Sabrina Hoff | Prof. Dr. Heinz Reinders

Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung

In der Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung werden Forschungsergebnisse aus laufenden Projekten des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung veröffentlicht. Bisher erschienen sind die folgenden Bände:

REINDERS, H., FLINGER, B., HILDEBRANDT, J. & WITTEK, R. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Skalendokumentation des ersten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 1. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H., FLUNGER, B. & WITTEK, R. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts. Zwischenbericht an die Klaus-Tschira-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 2. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & FRESOW, M. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des zweiten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 3. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & RETTICH, P. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des ersten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 4. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & HILDEBRANDT, J. (2008). servU - Service Learning an Universitäten. Dokumentation des Längsschnitts WS 2007-08. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 5. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & HILDEBRANDT, J. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Skalendokumentation der Längsschnittstudie 2007-08. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 6. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & ULLMANN, A. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des dritten Messzeitpunkts. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 7. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & WITTEK, R. (2008). Soziale und emotionale Entwicklung hochbegabter Kinder. Abschlussbericht der Begleitstudie zur Mannheimer Kinderakademie. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 8. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & ULLMANN, A. (2008). Interethnische Freundschaften und familiäre Individuationsprozesse bei türkischen Jugendlichen. Skalendokumentation des Längsschnitts 2005-2008. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 9. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. (2009). Bildung und freiwilliges Engagement im Jugendalter. Expertise für die Bertelsmann-Stiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 10. Würzburg: Universität Würzburg.

CINAR, M. (2009). Auswirkungen interethnischer Freundschaften auf den Individuationsprozess türkischer Jugendlicher. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 11. Würzburg: Universität Würzburg.

TEICHMANN, F. & REINDERS, H. (2009). Familienkonzepte Jugendlicher. Expertise zum Forschungsstand im Auftrag der Hessenstiftung. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 12. Würzburg: Universität Würzburg.

HILLESHEIM, S. (2009). Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 13 Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H. & DE MOLL, F. (2010). Evaluation des Mannheimer Unterstützungssystems Schule. Abschlussbericht über die Projektphase 2008-2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 14 Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H., GOGOLIN, I., VAN DETH, J. W., BÖHMER, J., BREMM, N., GRESSER, A. & SCHNURR, S. (2011). Ganztagschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht an das BMBF. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 15. Würzburg: Universität Würzburg.

WORRESCH, V. (2011). Interethnische Freundschaften als Ressource. Die Rolle des kulturellen Austauschs in interethnischen Freundschaften. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 16. Würzburg: Universität Würzburg.

REINDERS, H., GRESSER, A. & SCHNURR, S. (2011). Migration und Wissen. Zwischenbericht des Projekts „Sozialkapitaltransfer in interethnischen Beziehungen. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 17. Würzburg: Universität Würzburg.

GRESSER, A., SCHNURR, S. & REINDERS, H. (2011). Ganztagschule und Integration von Migranten. Skalendokumentation. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 18. Würzburg: Universität Würzburg.

CHRISTOPH, G. & REINDERS, H. (2011). Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Deskriptive Befunde der ersten Erhebungswelle 2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 19. Würzburg: Universität Würzburg.

CHRISTOPH, G. & REINDERS, H. (2011). Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Skalendokumentation der ersten Erhebungswelle 2010. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 20. Würzburg: Universität Würzburg.

Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
D-97074 Würzburg

Fon +49 (931) 318 5563
Fax +49 (931) 318 4624

bildungsforschung@uni-wuerzburg.de
www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	04
2	Vorgehensweise	06
2.1	Ablauf	06
2.2	Fragebogenstudie	06
2.3	Stichprobe	07
2.4	Interviewstudie	07
3	Befunde der qualitativen Studie	09
3.1	Schülerinterviews	09
3.2	Lehrerinterviews	11
3.3	Experteninterviews	14
3.4	Fazit	20
4	Befunde der quantitativen Studie	21
4.1	Schulleistungen	22
4.2	Bildungaspirationen	23
4.3	Fehltage	23
4.4	Lernrelevante Merkmale	24
4.5	Wahrnehmung von Schule und Schulklasse	26
4.6	Psychische Grundvoraussetzungen	27
4.7	Mögliche Abbruchgründe	28
4.8	Bekanntheit Stuttgarter Unterstützungssysteme	29
4.9	Fazit	30
5	Gesamtfazit	32
	Die AutorInnen	35

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht fasst Ergebnisse der Studie „Verhinderung von Brüchen in Zeiten des Übergangs Schule - Beruf“ zusammen. Die Studie wurde im Auftrag des Jugendamts der Landeshauptstadt Stuttgart, Koordinierungsstelle Übergangsmanagement Schule - Beruf vom Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg durchgeführt. Der Bericht umfasst dabei die Arbeiten im Zeitraum vom 01. Juni bis 15. Oktober 2011.

Gegenstand der Studie

Die Studie und das dahinter liegende Erkenntnisinteresse der Auftraggeberin adressiert eine zentrale Fragestellung im Bereich der Bildungsgerechtigkeit heranwachsender Menschen. Es wird die Frage in den Mittelpunkt gerückt, wie sich Brüche am Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem des tertiären Sektors verhindern lassen, und auf diese Weise Berufs- und Lebenschancen junger Menschen gesichert oder optimiert werden können. Der Forschungsauftrag fügt sich ein in die aktuelle gesellschaftliche Debatte, wie Schulabbruchquoten bei Jugendlichen nachhaltig verhindert werden können. Deutschland liegt mit einer Abbruchquote von ca. 13 Prozent im europäischen Mittelfeld, hat aber insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Kindern aus sozial schwachen Verhältnissen mit einer Schulabbruchrelation von etwa einem Viertel aller Heranwachsenden dieser Herkunftsgruppe zu kämpfen. Während Schüler aus Realschulen oder Gymnasien durch Abwärtsmobilität im dreigliedrigen System seltener von Schulabbruch betroffen sind, stellt sich dieses Phänomen an Haupt- und Förderschulen als eine der zentralen Herausforderungen dar.

Ziele der Untersuchung

Vor diesem Hintergrund war es das Ziel der Auftraggeberin, durch die Studie Erkenntnisse über die regionale Situation im Raum Stuttgart zu erhalten. Diese Informationen sollten dazu genutzt werden, Maßnahmen zu ergreifen oder bestehende Angebote so zu koordinieren, dass eine dauerhafte Stabilisierung von Übergangsbrüchen auf geringstem Niveau möglich sind.

Die Studie verfolgt das Ziel, vertiefende Kenntnisse über Gründe für Schulabbrüche an Stuttgarter Förder-, Haupt- und Werkrealschulen sowie Schulen des Berufsvorbereitungs- bzw. Berufseinstiegsjahres festzustellen. Ferner wurde ein Überblick über bestehende Angebote zur Verhinderung von Übergangsbrüchen erstellt. Diese Ziele wurden an Hand spezifischer Forschungsfragen operationalisiert und waren inhaltlicher Gegenstand der Studie.

Rahmenbedingungen der Durchführung

Es wurde in Folge eine quantitative Fragebogenstudie bei Schülerinnen und Schülern realisiert sowie eine qualitative Interviewstudie bei Schülerinnen und Schülern, Berufseinstiegsbegleitern und Berufseinstiegsbegleiterinnen sowie externen Fachkräften der Jugendförderung im Raum Stuttgart.

Im Verlauf der Auftragsvergabe, der Planung und Durchführung der Studie haben sich Herausforderungen ergeben, die bei Angebotsabgabe nicht ersichtlich waren und durch die Auftraggeberin nicht kenntlich gemacht werden konnten. Dies betrifft im Wesentlichen den zeitlichen Rahmen für die Erhebungsphase sowie die damit verbundene Erreichbarkeit von Schülerinnen und Schülern für die Durchführung der Studie. Da der zeitliche Befragungsrahmen eng gesetzt war, konnte die Studie nicht als Vollerhebung durchgeführt werden.

Die Vorgabe, die Befragungen vor den Sommerferien 2011 durchzuführen, brachte gerade bei den Schulabgangsklassen den Umstand mit sich, dass Schülerinnen

und Schüler nach ihren Abschlussprüfungen nur unsystematisch anzutreffen waren. Datenschutzrechtliche Bestimmungen verhindern, Vollerhebungen über namentliche Adressierung aller Schülerinnen und Schüler umzusetzen.

Trotz dieser schwierigen Rahmenbedingungen ist es in gutem Maße gelungen, Stichproben für die qualitative und quantitative Studie zu gewinnen und deren Informationen für den Abschlussbericht aufzubereiten.

Nachfolgend werden die Ergebnisse zunächst für die Interviewstudie und sodann für die Fragebogenstudie berichtet. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und Empfehlungen für praktische Maßnahmen gegeben, sofern sie durch die Informationen belastbar sind.

2 Vorgehensweise

Intention der Studie „Verhinderung von Brüchen in der Zeit des Übergangs Schule-Beruf“ war es, einen Überblick über die Stuttgarter Unterstützungsmaßnahmen zu geben und mögliche Schulabbruchsgründe bei Schuljugendlichen im Raum Stuttgart sichtbar zu machen. Basierend auf diesen Informationen sollten, so die Absicht der Auftraggeberin, angemessene und koordinierte Präventionsmaßnahmen entwickelbar sein.

Die hier präsentierte Studie wurde durchgeführt im Rahmen einer Ausschreibung eines formlosen Teilnahmewettbewerbs außerhalb förmlichen EG-Vergaberechts am 23.03.2011 durch die Koordinierungsstelle Übergangmanagement Schule - Beruf, angesiedelt beim Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart.

Die methodische Vorgehensweise ist in zwei Module unterteilt. Das erste Modul bezieht sich auf die Abbruchgründe und das zweite Modul auf die Unterstützungsangebote.

Verwendete Methoden

Für die Querschnittsstudie wurden folgenden Methoden ausgewählt. Für das erste Modul, das eine Übersicht über mögliche Abbruchgründe geben sollte, wurde eine anfallende Klumpenstichprobe für einen quantitativen Fragebogen herangezogen. Hierbei handelte es sich um einen standardisierten Online-Fragebogen, den die Schüler und Schülerinnen im Klassenverbund jeder einzeln bearbeiteten. Zusätzlich wurde noch ein analoger Fragebogen an die Klassenlehrer und einer an die Koordinatoren und Koordinatorinnen für Berufswegeplanung an der Schule ausgegeben. Aufgrund der nicht zureichenden Rücklaufquote bei den Lehrkräften konnten diese Informationen im quantitativen Teil der Studie nicht berücksichtigt werden. Für das erste Modul wurden zusätzlich noch qualitative Interviews mit ausgewählten Schülern und Klassenlehrern geführt.

Das zweite Modul sollte eine Übersicht über die Stuttgarter Unterstützungsangebote bzw. -maßnahmen geben. Hier wurden qualitative Interviews mit internen und externen Experten gewählt.

Untersuchungszeitraum

2.1 Ablauf

Die Schulen wurden im Zeitraum vom 6. Juni bis 8. Juli 2011 von der Koordinierungsstelle Übergangmanagement Schule - Beruf mit einem Schulbrief per Email informiert und daraufhin vom Forschungsinstitut telefonisch kontaktiert. Die Vorab-Information der Schulen erfolgte je nach Schulform in zeitlicher Reihung. Insbesondere die Berufsschulen wurden erst im späteren Projektverlauf über das Forschungsvorhaben informiert. Die quantitativen Erhebungen fanden vom 27. Juni bis 15. Juli statt, die qualitativen Interviews wurden vom 27. Juni bis zum 29. Juli durchgeführt.

Online-Befragung

2.2 Fragebogenstudie

Der standardisierte Online-Fragebogen für die Schüler beinhaltete Fragen zu soziodemographischen Merkmalen, Angaben zur Schulkarriere, zu Schulleistungen, der Schul- und Lernfreude, dem schulischen Selbstkonzept, der sozialen Integration in der Klasse, den jeweiligen Zukunftsperspektiven, dem psycho-sozialen Wohlbefinden, den Abbruchabsichten sowie möglichen Abbruchgründen und Verbleibsmotiven der

erlebten Unterstützung in der Schulkarriere. Die Bearbeitung des Online-Fragebogens nahm ca. eine Schulstunde in Anspruch.

2.3 Stichprobe

Es sollte eine Vollerhebung aller Stuttgarter Werkreal-, Haupt-, Förder- und beruflichen Schulen stattfinden. Zum gewählten Erhebungszeitraum konnten jedoch nur 14 Schulen rekrutiert werden. Ein wesentlicher Grund hierfür war der im Vorlauf der Erhebungen erheblich gekürzte Erhebungszeitraum, der sich aus Besonderheiten der Situation der Schulen ergab. Der ursprünglich bei Abgabe des Angebots durch den Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung vorgesehene Zeitraum reduzierte sich auf im Kern drei Wochen. Ferner erbrachte eine Beratung der Koordinierungsstelle Übergangsmanagement Schule - Beruf mit dem Schulamt, dass sich die Erhebungen im Klassenverband nicht durch unsere geschulten Interviewer durchführen ließen, sondern es wurde von Seiten des Auftraggebers als Alternative die Verwendung von Online-Befragungen vorgegeben.

In der Stichprobe enthalten sind vier Förderschulen, vier Hauptschulen, drei Werkrealschulen und drei berufliche Schulen. Die Befragung wurde in den 7. und 9. Klassen sowie in einer 10. Klasse und drei Berufseinstiegsjahr-Klassen (BEJ) durchgeführt. Insgesamt liegen Daten aus 20 Schulklassen und 312 beantwortete Schülerfragebögen vor.

Über 50 % der Schüler in der Stichprobe waren zwischen 13 und 15 Jahre alt. Das Geschlechterverhältnis lag bei 60,3 Prozent männlicher und 38,5 Prozent weiblicher Befragter. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren 61,5 Prozent in der siebten, 29,5 Prozent in der neunten und 3 Prozent in der zehnten Klasse. Rund 10 Prozent der Stichprobe absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung ein BVJ/BEJ.

2.4 Interviewstudie

In der Interviewstudie konnten zehn Lehrkräfte und fünfzehn von den Lehrkräften als schulabbruchsgefährdet nominierte Schüler befragt werden. Diese Interviews fanden nach der Erhebung in einem gesonderten Raum in den Schulen statt und wurden von drei verschiedenen, dafür gesondert geschulten Interviewern geführt. Bei den Lehrern handelt es sich größtenteils um Koordinatoren und Koordinatorinnen der Berufswegeplanung, die zur Unterstützung für den Übergang Schule - Beruf an den Schulen tätig und zum Teil auch selbst Klassenlehrer sind.

Von den fünfzehn Schülerinnen und Schülern waren acht auf einer Haupt- bzw. Werkrealschule, sechs auf einer Förderschule und ein Schüler besuchte das Berufseinstiegsjahr.

Bei allen Interviews handelte es sich um problemzentrierte Leitfadeninterviews, deren Ziel es ist, die Befragten möglichst frei und offen ihre Ansichten, Erfahrungen und Ideen zum Thema äußern zu lassen, ohne das Interview vorab thematisch allzu stark einzugrenzen. Gleichwohl ermöglichen Problemzentrierte Interviews einen geleiteten Fokus entlang zentraler Fragestellungen der Studie.

Im Leitfaden der Schüler und Schülerinnen wurden Angaben zur Schulkarriere, zur Schul- und Lernfreude, zum schulischen Selbstkonzept, zu ihrer sozialen Integration in der Klasse, ihren Zukunftsperspektiven, ihren psycho-soziales Wohlbefinden, etwaigen Abbruchabsichten, potentiellen Abbruchgründen und möglichen Verbleibsmotiven,

zu erlebter Unterstützung und zu Unterstützungsbedarfe erfragt.

Im Leitfaden der Lehrer wurde nach der Zielgruppe und dem pädagogischen Konzept der innerschulischen Angebote, der Ausstattung, Dauer und Struktur des Angebots sowie der Finanzierung und den Ressourcen des Angebots, den wahrgenommenen Wirkungen und den wahrgenommenen Stärken und Schwächen dieser Angebote gefragt. Darüber hinaus wurden Beispiele guter Praxis und Verbesserungsvorschläge der Schul- und Ausbildungshilfe erfasst.

Als dritte Interviewgruppe wurden externe Experten, die im Übergangsbereich Schule - Beruf tätig sind, interviewt. Es konnten Interviews mit neun Jugendberufshelfern durchgeführt werden, die an beruflichen Schulen für die Schüler der Berufseinstiegsklassen oder der Berufsvorbereitungsklassen als Unterstützer in der Ausbildungsakquise bzw. der Anschlussperspektivenfindung angesiedelt sind. Unter den Interviewten befand sich jeweils mindestens ein Vertreter der Stuttgarter Bildungsträger CJD (Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands), DAA (Deutsche Angestellten Akademie), EVA (Evangelische Gesellschaft), INAB (Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft des bfw mbH) und IN VIA (Katholischer Verband für Mädchen- und Frauensozialarbeit Deutschland). Des Weiteren konnten noch weitere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus den Projekten „Haus der Lebenschance“ (Evangelische Gesellschaft) und „400 plus Zukunft“ (Caritasverband für Stuttgart) befragt werden.

Im Leitfaden der Experten wurde nach der Zielgruppe, dem pädagogischen Konzept des außerschulischen Angebots, der Ausstattung, Dauer, Struktur, Finanzierung und den Ressourcen des Angebots, den wahrgenommenen Wirkungen, Stärken und Schwächen des Angebots und nach Verbesserungsvorschlägen gefragt. Ebenso wurde darum gebeten, Beispiele positiver Praxis zu benennen.

3 Befunde der qualitativen Studie

Für den qualitativen Teil der Erhebung konnten fünfzehn Leitfadenterviews mit Schülern und Schülerinnen der siebten und neunten Jahrgangsstufe, sowie zehn Experteninterviews mit Lehrern an zehn verschiedenen Stuttgarter Haupt-, Werkreal-, Förder- und Berufsschulen und sechs Experteninterviews mit Fachkräften von Trägern außerschulischer Unterstützungsangebote für drop-out Gefährdete im Übergang Schule-Beruf durchgeführt werden. In den Interviews lassen sich weitgehend alle in einschlägigen Untersuchungen (vgl. dazu etwa Hildebrand/Ricking 2011, 157) beschriebenen Risikofaktoren für Drop-out und Schulabsentismus identifizieren, ohne dass sich eindeutige Signifikanzen ausmachen lassen. Die geringen Fallzahlen erlauben weder eine induktiv gewonnene Typenbildung bezüglich spezifischer Bedingungen und Voraussetzungen der Verursachung eines Drop-outs, noch geben sie eindeutige Hinweise hinsichtlich möglicher Ansatzpunkte schulischer und außerschulischer Präventionsmaßnahmen. Das qualitative Untersuchungsarrangement, das Problemfeld von Drop-out-Gefährdung aus unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen – von Schülern und Schülerinnen selbst, aus Sicht von Lehrern und externen Unterstützungsexperten – ermöglicht jedoch eine multiperspektivische Beschreibung, durch die markante Diskrepanzen der Wahrnehmung dieses Problemfeldes deutlich gemacht werden können.

3.1 Schülerinterviews

Die Stichprobenauswahl wurde mit Unterstützung von Lehrkräften (vorwiegend von Lehrern und Lehrerinnen in der Funktion von Berufswegeplanung) der jeweiligen Schulen generiert, die gebeten wurden Schüler und Schülerinnen zu benennen, die sie als potentiell bzw. akut schulabbruchgefährdet ausweisen würden (aus den Interviews wird nicht ersichtlich, ob die Schüler und Schülerinnen, mit denen die Interviews durchgeführt wurden, identisch sind mit den Schülern und Schülerinnen, die in den Lehrerinterviews als Dropout-gefährdet beschrieben werden). Die Antworten, die die befragten Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf Gedanken an Schulabbruch gaben, überraschen deshalb schon etwas.

Bei der Frage, ob sie sich schon einmal überlegt hätten, die Schule abzubrechen antworten neun Schüler und Schülerinnen mit – teilweise mit Emphase artikuliert – nein. Sechs der Befragten geben an, dass ihnen ein solcher Gedanke schon einmal durch den Kopf gegangen sei. Bei zwei der Probanden wurden diese Gedanken mit seinerzeit schwierigen familiären Ereignissen in Zusammenhang gebracht, bei zwei weiteren mit Schulstress und Schulunlust und zwei Probanden gaben keine Begründung dafür an. Bezogen auf die Schulformen fanden sich die meisten zustimmenden Antworten bei den befragten Hauptschülern und Hauptschülerinnen (drei von vier Befragten), gefolgt von den Förderschülern und Förderschülerinnen (mit zwei von sechs Befragten) und den Absolventen und Absolventinnen in den Werkrealschulen (einer von vier Befragten); einer der befragten Berufsschüler verneinte die Frage.

Befragt nach möglichen Gründen oder Ereignissen die Schule eventuell doch abzubrechen, können sechs der interviewten Schüler und Schülerinnen keine oder keine für sie denkbare realistische Gründe nennen („Unfall oder so, oder schlimme Lehrer?“ - „das die Welt unter geht?“) - für einen Schüler sind Gründe für einen Schulabbruch, nachdem er früher mit solchen Gedanken gespielt hatte, gegenwärtig – seit er in einer Heimeinrichtung lebt und dort gute Unterstützung erfährt – eher nicht mehr

Nominierung der Schüler
durch Lehrkräfte

Potenzielle
Abbruchgründe

vorstellbar. Drei geben schlechte schulische Leistungen als mögliche Gründe an, drei weitere Probleme und Schwierigkeiten im familiären Umfeld, zwei Probanden nennen Konflikte mit Lehrkräften aufgrund delinquenter Handlungen („mit Drogen handeln oder so“) oder unkontrollierbarer Aggressionen („also wenn ich mit den Lehrern richtig brutalen Streit habe“). Als weitere mögliche Gründe werden eine Gefährdung durch eine nicht mehr kontrollierbare Spielsucht („eigentlich das Zocken, weil das mich in der Schule hindert“ [Computerspielen wird als Lieblingsbeschäftigung genannt]), schwerwiegende soziale Ausgrenzung bzw. Mobbing („Vielleicht, dass ich geschlagen oder so gemobbt oder so richtiger Außenseiter. Hatte ich noch nie.“) und Schulunlust („Ich glaub’ eigentlich der einzige Grund wär glaub’ ich keine Lust oder so, vielleicht zu anstrengend“)

Im Hinblick auf ihre Zukunftsperspektive fällt bei der Stichprobe ein stark ausgeprägter Wunsch der Schüler nach einer schulischen Weiterqualifikation auf. Am auffälligsten ausgeprägt findet er sich bei den vier Hauptschülern und Hauptschülerinnen, bei denen sich zwei eine Weiterqualifikation bis zum Abitur vorstellen können ohne jedoch schon einen sich anschließenden konkreten Studien- oder Ausbildungswunsch angeben zu können. Ein weiterer Hauptschüler strebt den Realschulabschluss an mit einer anschließenden Ausbildung zum Physiotherapeuten, eine interviewte Hauptschülerin nennt „Heilerzieherin“ als Berufswunsch. Von den befragten WRS-Schülern und Schülerinnen haben zwei noch keine konkrete Vorstellung bezüglich ihrer schulischen bzw. beruflichen Zukunft. Einer strebt, nachdem er seinen Berufswunsch „Tierpfleger“ verworfen hat, eine (Hilfs-)Tätigkeit auf dem Flughafen an, ein Weiterer nach seinem mittleren Bildungsabschluss eine Ausbildung zum Programmierer. Von den befragten Förderschülern und Schülerinnen streben vier explizit eine schulische Weiterqualifizierung an der Berufsschule mit qualifizierendem Hauptschulabschluss an, an den ein Befragter noch nach Möglichkeit den Mittleren Reifeabschluss anschließen möchte, zwei daran eine Berufsausbildung („Friseur oder Verkauf“ und „Schreiner“) und einer noch ohne konkrete Vorstellung bezüglich eines „was dann“ ist. Eine der Befragten nennt als Ziel nach der Schule „Verkäuferin oder so“, ein weiterer den Wunsch zur Bundeswehr zu gehen um „etwas mit KFZ“ zu machen. Der Befragte im BEJ der Berufsschule nennt „Mechatroniker oder so in dieser Art – halt Fahrzeugbau“ als sein Berufsziel.

Fast alle interviewten Schüler und Schülerinnen benennen als potentiell größtes Problem, ihre angestrebten Ausbildungs- bzw. Berufsziele zu erreichen, dass sie den auf sie zukommenden schulischen Anforderungen nicht gerecht werden könnten. („Ja halt, ich, jetzt angenommen ein Realschüler oder ein Gymnasiast, der hat es ja viel einfacher, ich muss mich so hocharbeiten und ich hab vor diesem Hocharbeiten eigentlich am meisten Angst, dass ich dann doch scheitere dran“). Inwieweit die angestrebten Ziele realistisch bzw. überzogen sind, lässt sich aus den jeweiligen Interviewverläufen nicht eindeutig erschließen. Ihre schulische Leistungsfähigkeit schätzt der überwiegende Teil der befragten Schüler und Schülerinnen als gut ein, wobei diese positive Selbsteinschätzung bei den Förderschülern und Schülerinnen (fünf von sechs) und den Hauptschülern und Schülerinnen (drei von vier) dominanter ausgeprägt ist, während sich drei von vier der interviewten Werkrealschüler und Schülerinnen als eher schlecht bzw. „nicht so gut“ bewerteten. Hinsichtlich einer fächerspezifischen Selbsteinschätzung schulischer Stärken und Schwächen zeigt sich bei unserer Stichprobe eine breite Varianz, wenngleich bei den Schwäche-Zuschreibungen die Hauptfächer (Mathe, Deutsch und Englisch) deutlich häufiger genannt werden. Andere Gründe als eine mögliche begrenzte Leistungsfähigkeit (etwa sozialer Status, Migrationshintergrund, mangelnde Lehrstellenangebote) werden explizit nicht ge-

nannt.

Zusammenfassend lässt sich als Zwischenergebnis der qualitativen Schülerbefragung in Bezug auf ihre Zukunftsperspektive eine deutliche Dominanz von schulischen Weiterbildungsaspirationen gegenüber einem schnellen Übergang von der gegenwärtigen Schule in eine Berufsausbildung bzw. Arbeitstätigkeit festhalten.

Möglicherweise können diese ambitionierten Weiterbildungsaspirationen in einen Kontext gestellt werden mit einem überwiegend positiven Erleben der momentanen Schulsituation der befragten Schülerinnen und Schüler. Fast alle Schülerinnen und Schüler (bis auf einen, der sich besorgt darüber zeigt, dass er möglicherweise die Klasse wiederholen muss) bekunden, dass sie momentan gerne in die Schule gehen und fast die Hälfte artikuliert darüber hinaus, dass sie sich momentan insgesamt eher gut fühlt. Alle befragten Schülerinnen und Schüler bewerteten ihre Schulen positiv. Genannt werden v.a. hilfreiche und individuell unterstützende Lehrer und Lehrerinnen (wenngleich hier bei Nachfragen von einigen Schülern und Schülerinnen noch differenzierende Bewertungen vorgenommen werden), interessante Kursangebote und AGs. Die fast durchgehend gute Bewertung der Schulen und Lehrkräfte schreibt sich auch im Hinblick auf die Unterstützung bei der Berufsorientierung fort: von den 13 zu dieser Frage gemachten Aussagen findet sich keine negative oder skeptische Äußerung. Herausgehoben werden zumeist das individuelle Engagement von einzelnen Lehrern und Lehrerinnen, aber auch allgemein die konventionellen Lehrplanangebote wie Besuch bei der Berufsberatung der Agentur für Arbeit, Bewerbungstrainings oder die Möglichkeit der Ableistung von kurzen Berufspraktika. Professionelle außerschulische Unterstützungsangebote zur Berufsorientierung und -findung sind (außer denen der Agentur für Arbeit) dem Großteil der Befragten scheinbar nicht bekannt und wurden – außer von einem Schüler („Zweite Chance“ für Schultypen die kein Bock haben und so. Bin ich auch hingegangen“) – bisher wohl auch nicht in Anspruch genommen. Als wichtige außerschulische Unterstützungssysteme in Fragen der Berufsorientierung werden – wenn auch nicht signifikant ausgeprägt – noch die Familie und Bekannte sowie der Freundeskreis genannt.

3.2 Lehrerinterviews

Die befragten Lehrer und Lehrerinnen (überwiegend Koordinatoren und Koordinatorinnen für Berufswegeplanung) waren zunächst aufgefordert, ungefähre Angaben darüber zu machen, wie viele Schüler und Schülerinnen sie an ihrer Schule als schulabbruchgefährdet einschätzen würden. Die getroffenen Aussagen dazu scheinen die Annahme zu bestätigen, dass das Problem Schulabbruch ein marginales zu sein scheint. Sofern konkrete Angaben gemacht wurden, bewegten sich die genannten Zahlen zwischen 0 und 4 Schülern, bei denen die Befragten eine leichte Dominanz von gefährdeten Schülern und Schülerinnen ausmachten. Hinsichtlich der Streuung über die Klassenstufen verorteten sie die Gefährdeten primär in den 9. Klassen, je zweimal wurden Betroffene in den Klassen 7 und 8 genannt. In Bezug auf typische Problemhintergründe und Verlaufskurven von gefährdeten Schülern und Schülerinnen verwies ein großer Teil der Befragten auf sehr individualisierte Verlaufsformen, drei Lehrerexperten versuchten sich in einer typisierenden Gesamtcharakteristik von Drop-out-Gefährdung, die eine hohe Anzahl von Kontexten enthielten, die sich in den um Differenzierung bemühten Aussagen der anderen Interviewten teilweise auch auffinden ließen:

„Typische Karrieren, würde ich mal sagen, sind dann vorprogrammiert, wenn es Schüler sind, die teilweise auch straffällig werden außerhalb, oder sind und über diese Schiene dann dazu neigen die Schule dann zu meiden, weil man eigentlich ganz andere Dinge machen muss. Typische Schüler sind eben auch die, bei denen ein relativ inkonsequentes Erziehungsmilieu herrscht, die sich viel selbst überlassen sind und wo die Eltern, sagen wir mal so, sich bemüht zeigen, aber sich immer wieder, wie man so schön sagt, von den Schülern um den Finger wickeln lassen. Dann gibt es diese, ja, diese Variante. Und ganz schlimm wird es eben wenn, wenn das über einen längeren Zeitraum ist, es gelingt immer mal wieder, wenn das so punktuell bei Schülern irgendwie so ein Verhalten auftritt, dass man da eine Bremse vorschieben kann in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, in Zusammenarbeit mit den Eltern, in enger Kooperation mit allen an der Erziehung beteiligten Menschen, dann gelingt es unter Umständen, wenn von allen die gleichen Konsequenzen oder das gleiche konsequente Verhalten dann auch eingesetzt wird. Aber wenn nur einer, quasi die Schule oder das Jugendamt, irgendwie versucht zu intervenieren, dann ist es eigentlich immer eher ungünstig“.

„Was, glaub' ich, so eine typische Karriere ist, ist wirklich dauerhaft, sowohl die Eltern als auch die Schüler, Probleme in der Schule zu haben und dann so diese Flucht anzutreten, so in den nächsten Schulbezirk zu gehen, genauso wie mit dem Jugendamtsbezirk, dass man im Prinzip sagt: ‚Okay, da rückt mir jetzt das Jugendamt auf die Pelle, gehe ich in den nächsten Bezirk wo ein anderes Jugendamt zuständig ist‘ um also die Flucht anzutreten, also da habe ich festgestellt, dass, dass Leute die wirklich so diese Abbrecher, oder sag ich mal ..., auffallen durch sehr hohe Fehlzeiten, dass die dann irgendwann, wenn die Schule unangenehm wird, einfach die Schule wechseln, beziehungsweise wenn dann die Eltern das noch arg unterstützen, noch arg noch viel eher, ja. Das finde ich ist vielleicht sowas Typisches.“

„Also hauptsächlich sind es Jungs, Alter zwischen 15, 16, oftmals schon welche die schon sitzen geblieben sind, die einfach, ja, keine Motivation mehr haben und zusätzlich oft der Schule fern bleiben. Also bei allen Fällen die ich bis jetzt erlebt habe, waren es wirklich auch problematische Schüler die oft Fehlzeiten hatten, dadurch natürlich im Unterricht nicht richtig mitkamen, dadurch wurden halt die Noten schlecht und dadurch waren sie halt auch versetzungsgefährdet.“

Bei den von den Lehrkräften berichteten individuellen Verläufen zeigen sich im Besonderen zwei konträr konstruierte Ablaufmuster von Dropout-Gefährdung. Bei dem ersten steht am Anfang die Wahrnehmung von zunehmendem Schulabsentismus bei potentiell durchaus schulisch leistungsfähigen Jugendlichen infolge von schwierigen Familienverhältnissen oder ungünstigen Peereinflüssen durch den sich die schulischen Leistungen zunehmend verschlechtern, bzw. eine schulische Leistungserhebung wegen übermäßiger Fehltage gar nicht mehr möglich ist, die fast zwangsläufig ein Drop-out nach sich zieht.

„Die Schüler fangen dann an eben zu fehlen und immer öfter zu fehlen. Also gerade wenn sie dann die Klasse wiederholen müssen und wieder in eine neue Klasse reinkommen, vielleicht zum zweiten oder gar dritten Mal, dann werden die Noten in der Regel nicht besser, sondern dann stagnieren die Noten und die Schüler fallen eher durch Abwesenheit auf, also durch Schulschwänzen (...). Eine mögliche Laufbahn ist, dass ein bis zwei Mal vielleicht sitzen geblieben wird, dass man dann deutlich älter ist als die Mitschüler, das

heißt auch keinen Anschluss in der Klasse hat, sondern eben ältere Schüler außerhalb der Schule vielleicht dann zum Freundeskreis zählt, das ist so der negative Beginn, denke ich, von so einem Kreislauf, ja.“

Die andere Verlaufskonstruktion geht von einer gegebenen schulischen Leistungsschwäche – v.a. durch mangelnde familiäre Unterstützung – aus, durch die die Leistungsmotivation abnimmt, Verhaltens- und Disziplinprobleme zunehmen, sich Schulunlust verstärkt und zu zunehmendem Schulabsentismus bis hin zum Dropout führt:

„Also ein ganz großes Problem sind, also Leistungsdefizite, diese schulischen Probleme, dass sie einfach schlechte Noten haben, weil sie es vom Wissen her nicht packen, ja. Aber das hat ja auch wiederum Hintergründe warum das so ist, ja. Und ich würde mal sagen, ganz viele sind auf sich allein gestellt, haben auch gar keine Hilfe von daheim, von den Eltern, die können oft gar nicht helfen weil sie die Sprache nicht können oder weil sie den ganzen Tag berufstätig sind und sich gar nicht um die Jugendlichen kümmern können.“

„Doch, ich glaub schon, dass Schüler, die wirklich kontinuierlich eine gute Schulleistung haben, sind sicher weniger gefährdet als Schüler die eben so, ja, im Durchschnitt oder eher drunter sind. Die sind mehr gefährdet, weil sie eben diese Erfolgserlebnisse, die andere durch ihre gute Leistung haben, eben vermissen und dann auch Ausweichmanöver versuchen durchzuführen.“

Unabhängig von der jeweiligen Konstruktion des Verlaufs solcher „Drop-out-Teufelskreise“ werden von den Befragten als Gründe der Verursachung solcher Probleme am häufigsten schwierige und wenig unterstützende Familienverhältnisse und problematische Peereinflüsse genannt und an exemplarischen Beispielen aus dem Erfahrungsfeld der Befragten belegt. Andere mögliche Verursachungskontexte, wie Migrationshintergrund oder sozialer Status werden demgegenüber nur vereinzelt genannt.

In Bezug auf die Vorbereitung der Schüler und Schülerinnen auf Schulübergang und Eintritt in das Berufsleben zeigen alle befragten Lehrkräfte ein überwiegend engagiert ausgeprägtes Interesse an der Wahrnehmung dieser Aufgabe, die in vielen Schulen noch unterstützt werden durch die Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen der jeweiligen Schulen. Mehr oder weniger ausführlich werden die lehrplanmäßig vorgesehenen und darüber hinaus gehenden berufsvorbereitenden Lehrinhalte und Maßnahmen vorgestellt und kommentiert: Bewerbungstraining, Einübung angemessenen Sozialverhaltens, Organisation und Begleitung der vorgesehenen Berufspraktika, Exkursionen und Kurzhospitationen in örtlichen Betrieben etc., Kooperation mit der Berufsberatung der Agentur für Arbeit, den Berufsbildungswerken (in den Förderschulen) und den Berufsschulen mit ihren Möglichkeiten eines BEJ u.a.. Gerade auch im Hinblick auf Dropout-gefährdete Schüler und Schülerinnen wird an den meisten Schulen die Zusammenarbeit mit schulexternen Unterstützungspartnern gewünscht und weitgehend auch realisiert. Neben den o.g. Kooperationspartnern werden die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, das „Haus des Jugendrechts“, der „Kommission Verlorene Schüler“ und mehrfach die EVA – die Evangelische Gesellschaft Stuttgart e.V.– genannt. Die Zusammenarbeit mit diesem Träger wird überwiegend als sehr hilfreich geschildert:

„Der Klassenlehrer, der Rückmeldung auch von seinen Fachlehrern bekommt, beschließt auf der Klassenkonferenz: ‚Diesem Schüler muss geholfen werden! Dann geht das sehr unbürokratisch, wir melden das unserem Schulsozialarbeiter, der vereinbart Gesprächstermine mit dem Schüler, die setzen sich zusammen

Schwierige
Familienverhältnisse

Schulische Maßnahmen
der Berufseinmündung

und dann wird eben geguckt: ‚Wo klemmts?‘. Also er hat Zugriff also praktisch von HzE-Maßnahmen, also Hilfe zur Erziehung, die im häuslichen Umfeld gehen, bis hin dass er auch zum Beispiel so Auszeitmodelle mal mit einem Schüler machen kann, das sie so Hochseilgarten, so ein bisschen Erlebnispädagogik dann machen, bis hin zu, es gibt dann auch für, wenn sie durch Aggressivität auffallen, gibt es auch so Anti-Aggressions-Programme, wo man diese Schüler dann reinbringen kann.“

Die allgemeinen, wie auch die speziellen Unterstützungsangebote zur Berufsorientierung werden aus der Sicht der befragten Lehrkräfte von den Schülern und Schülerinnen weitgehend positiv angenommen, wengleich bei einigen Schülern und Schülerinnen immer wieder eine gewisse Reserviertheit wahrgenommen wird, sich auf die Arbeits- und Berufswelt einzulassen, die sich in Extremfällen soweit ausgeprägt hat, sich der Arbeitswelt ganz zu verweigern:

„Man hat auch wirklich das Gefühl bei denen, die haben überhaupt gar keine Lust hier irgendwas zu machen, man kann sich wirklich die Füße abrennen. Unsere Jugendberufshelferin gibt sich hier unheimlich viel Mühe mit den Leuten, Bewerbungsunterlagen zu erstellen, Lebensläufe zu schreiben und die kommen nicht zu ausgemachten Terminen, haben sie halt was anderes vor, keine Lust und dann bringen sie ihre Materialien nicht mit, ihre Zeugnisse die sie dafür brauchen.“

Aus der Sicht der Lehrkräfte setzt die positive Wirkung der Unterstützungsmaßnahmen vor allem bei der Einübung und des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen an, wie angemessenem Sozialverhalten und der direkten Begegnung mit der Berufswelt in den Praktika und Hospitationen, durch die berufliche Tätigkeitsabläufe konkret erlebbar und eigene Schwierigkeiten und eigenes Können erfahrbar werden können. Durch diese Begleitung in die Berufswelt ergibt sich als positiver Folgeeffekt die Möglichkeit, nachhaltige Kontakte herzustellen, die immer wieder in ein Lehr- oder Arbeitsstellenangebot münden. Andererseits weist eine Lehrkraft darauf hin, dass es vielfach nicht gelingt, den Jugendlichen die Vorbehalte gegenüber einer Berufstätigkeit zu nehmen. Dieser Bereich sei vielfach mit Ängsten besetzt:

„Die Schwäche ist, ich denk einfach dieses (...) in die Berufswelt einzusteigen, das macht denen irgendwie Angst. Das ist für die jetzt nicht vielleicht auch der Freizeitgedanke oder die Angst weiter zu kommen, obwohl man immer sagt, mit einer guten, abgeschlossenen Berufsausbildung habt ihr auch euren mittleren Abschluss und könnt weiter machen. Aber das kommt nicht an, die fühlen sich einfach nicht reif genug um (...) irgendwo einzusteigen“.

Hinsichtlich der außerschulischen Unterstützungsangebote für Dropout-gefährdete Jugendliche scheinen die befragten Lehrkräfte insgesamt gut informiert zu sein und stehen über ihre Schulen teilweise mit ihnen im direkten Kontakt. Vor allem das Programm „Schulverweigerung - Die zweite Chance“ und die Angebote des CJD werden immer wieder genannt, darüber hinaus auch kleinere Projekte wie das „YOUSSEF“ der Caritas, das „Matching“ der IHK, diverse Patenprojekte wie z.B. „Freunde schaffen Erfolg“ der Caritas und das Mentorenprogramm „Big Brothers – Big Sisters“. Es drängt sich jedoch der Eindruck auf, dass bei einzelnen Interviewten genauere Kenntnisse, worin sich die jeweiligen Angebote hinsichtlich ihrer Zielgruppen und ihrer konkreten pädagogischen Angebote unterscheiden, nicht immer gesichert vorhanden sind.

3.3 Experteninterviews mit Mitarbeitern der externen Unterstützungsanbieter

Für den Bereich der außerschulischen Unterstützungsangebote wurden fünf Interviews mit Jugendberufshelfern und Jugendberufshelferinnen geführt, die die Klassen des Berufseinstiegsjahres bzw. des Berufsvorbereitungsjahres im Übergang Schule-Beruf betreuen und zwei Interviews mit Vertretern des Projekts „400 plus Zukunft“ sowie ein Interview mit zwei Mitarbeitern in dem Projekt „Haus der Lebenschance“. Alle befragten Experten und Expertinnen arbeiten mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nicht in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden konnten.

Die Auswertung der Interviews fokussiert im Besonderen die Charakterisierung der Zielgruppe durch die Experten und Expertinnen, die Zielsetzung der jeweiligen Unterstützungsangebote, sowie die von den Interviewten vorgenommenen Beschreibungen der Vor- und Nachteile ihrer jeweiligen Unterstützungsangebote.

Experten im Kontext der Jugendberufshilfe

Die Jugendberufshilfe arbeitet mit den Jugendlichen, die nach der Hauptschule keine Ausbildungsstelle finden und auch nicht in eine weiterführende Schule übertreten konnten. Diese Jugendlichen sind zumeist zwischen 15 und 21 Jahren alt und werden von der zentralen Stuttgarter Zuteilungsstelle einer BEJ- oder BVJ-Klasse an einer der fünfzehn lokalen Berufsschulen zugeteilt, um ihre Berufsschulpflicht erfüllen zu können. Im Berufseinstiegsjahr erhalten sie die Möglichkeit, innerhalb eines Jahres ihre Noten in den Kernfächern Mathematik, Deutsch, Englisch und weiteren berufsvorbereitenden Fächern zu verbessern und mit Unterstützung einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters der Jugendberufshilfe, mit Büro an der jeweiligen Schule, eine Ausbildungsstelle zu suchen.

Die Berufsziele der Jugendlichen wurden von den befragten Experten und Expertinnen häufig – wenn überhaupt vorhanden – als sehr unrealistisch eingestuft. Auch scheinen die Jugendlichen aus der Perspektive der Experten und Expertinnen wenig über ihre Möglichkeiten informiert zu sein. Demgemäß sehen die Berufshelfer den Ansatzpunkt ihrer Unterstützung vor allem darin, mit den Jugendlichen deren Stärken und Möglichkeiten zu erarbeiten. Im Stundenplan der BEJ-Klassen hat der Jugendberufshelfer bzw. die Jugendberufshelferin eine fest verankerte Stundenanzahl, die für Bewerbungstrainings und für die Stärkung des Sozialverhaltens genutzt werden können. Nach der Schule steht die Jugendberufshilfe auch für Einzelberatungen zur Verfügung. Hier können einzelne Bewerbungen noch optimiert, bevor sie verschickt werden. Aber auch persönliche Probleme können Gegenstand der Einzelberatung sein.

Von allen interviewten Experten und Expertinnen werden als Problemhintergründe der Jugendlichen geringer familiärer Rückhalt (entweder weil die Eltern nicht wollen oder können), fehlende Arbeitstugenden bzw. Schlüsselqualifikationen (schlechtes Sozialverhalten, Unpünktlichkeit, Durchhaltevermögen oder Motivation) und finanzielle Probleme genannt. Des Weiteren werden noch schlechte Schulleistungen, Straffälligkeiten, Bewährungsaufgaben, Drogenprobleme, unsicherer Aufenthaltsstatus und psychische Erkrankungen genannt.

Unrealistische Berufsziele
der Jugendlichen

Wesentliche
Problemlagen

Wirkungen der
Unterstützungs-
maßnahmen

„Diese notwendige Unterstützung oder der Rückhalt dann aus dem Elternhaus, ohne dass ich da jetzt irgendwie sage: Die Eltern tun nicht ihr Bestmöglichstes. Aber das ist einfach auch fehlende Kenntnis des ganzen Systems hier. Dazu natürlich all diese Problemlagen, die hier auch beschrieben waren, Verhaltensauffälligkeiten, zunehmend Verhaltensauffälligkeiten würde ich sagen, über die Jahre, ja, diese, diese Sache, dass ist auch, geht es auch nicht um Stigmatisierung, aber es ist auch häufig anzutreffen aus Trennungsfamilien, ja, Scheidung, was die, was die Kinder dann erfahren und auch mit tragen dann in diesem Bereich, dass oftmals wenn sie nach Hause kommen, dass eben, auch wenn nur noch ein Elternteil da ist, ein Elternteil im Haushalt lebt, dass dann natürlich auch da die Unterstützung fehlt. Die sind oftmals sich selbst überlassen bis eben in die Abendstunden, weil Vater oder die Mutter arbeiten müssen, also die Problemlagen die sind so komplex und vielfältig dass man das jetzt, denke ich nicht, in einer Gruppe zusammenfassen kann (...).“

Nachteile
bisheriger
Praxis

„Also oft sind es häusliche Probleme, also schon vom, vom Elternhaus her. Aber auch persönliche, Schuldenprobleme, harte Drogen, Straffälligkeit. Dann in den Koop-Klassen zum Beispiel ist es oft auch, dass die Schüler einfach so einen unsicheren Aufenthaltsstatus haben, dass sie eine Duldung haben, nicht lange in Deutschland sind, Sprachschwierigkeiten haben eben, schwierig die deutsche Sprache verstehen und kriegstraumatisiert zum Teil sind, von Abschiebung bedroht und dann aber auch ganz extrem Verhaltensauffälligkeiten, die sich aber wahrscheinlich durch die ganze Schulkarriere schon durchziehen.“

Als positive Auswirkungen der Unterstützungsmaßnahmen werden beschrieben, dass durchschnittlich bis zu 60 Prozent der Jugendlichen nach dem BEJ in eine betriebliche Ausbildung, in weiterführende Schulen oder in weitere Maßnahmen integriert werden können. Die Unterstützungsmaßnahmen scheinen aus Sicht der Experten und Expertinnen vor allem Reifungsprozesse und eine bessere Orientierung in der Arbeitswelt zu ermöglichen: „Wir haben also im BEJ hauptsächlich Jungs und ich sag´ immer: Die kommen als Kinder und gehen dann als junge Männer von der Schule.“

Als großer Vorzug der unterstützten BEJ- und BVJ-Klassen wird beschrieben, dass orientierungslose Jugendliche noch einmal verbindlich erreicht und so gezielt beim Übergang in den Beruf unterstützt werden können. Bei Rückschlägen und Problemen bestehe zudem die Möglichkeit, intervenierend und moderierend einzugreifen.

Erreichbarkeit von
Schulverweigerern

Als Nachteil wird gesehen, dass die Einrichtungen der BEJs oder BVJs immer noch Schulen sind und schulmüde Jugendliche sich auch hier kaum verbessern können. Durch die zentrale Verteilungspraxis werden häufig Jugendliche an Schulen verwiesen, die mit ihren angebotenen Schwerpunkten nicht immer den Wünschen der Jugendlichen entsprechen, dies könne möglicherweise zu Desinteresse und weniger Motivation führen. Auch wird auf die vielfach problemträchtige Zusammensetzung der Klassengruppen verwiesen, in der alle jene zusammentreffen, die daran gescheitert sind, den Übergang in den Beruf selbst zu meistern, was teilweise zu einem äußerst konfliktbelastetem Klassenklima führen kann:

„Bei mir ist das halt krass, die haben diesen Frust, die haben versagt in ihren Augen vielleicht auch, bewusst oder unbewusst. Und dann landen sie in einer Gruppe wo noch mehr VersagerInnen sind.“

Unterschiedliche Auffassungen zeigen sich in den Interviews bezüglich der

Erreichbarkeit von Schulverweigerern. Einerseits wird erwähnt, dass durch den engen Kontakt mit den BEJ-Lehrern und Lehrerinnen ein unentschuldigtes Fehlen sofort bemerkt wird und rechtzeitig interveniert werden kann. Andererseits wird auch darauf hingewiesen, dass es längere Zeit dauert, bis Maßnahmen ergriffen werden, die Jugendlichen zurück ins BEJ zu holen.

Die von den Jugendberufshelfern und Jugendberufshelferinnen beschriebenen Beispiele positiv erlebter Praxis waren zu different, um sie eindeutig kategorisieren oder typisieren zu können. Als Kernbestandteil der Beschreibungen gelungener Praxis lässt sich jedoch herausstellen, dass solche Erfahrungen als besonders positiv gewertet wurden, bei denen es gelungen ist, gerade auch mit schwierigen Jugendlichen eine für sie akzeptable Anschlussperspektive zu erarbeiten: „Für mich zählt jeder Schüler, der die richtige Anschlussperspektive gefunden hat.“

Als Verbesserungsvorschläge für die Organisation und Durchführung der Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen der Jugendberufshilfe an den Berufsschulen wurden nachfolgend aufgeführte Punkte genannt:

- Es sollte eine längere Nachbetreuung geben (ein Jahr ist zu kurz.)
- Manche Jugendliche brauchen einfach noch zwei Jahre bis sie reif genug sind für den Arbeitsmarkt. Eine geeignete Maßnahme für solche Jugendliche fehlt, in allen Maßnahmen geht es immer darum, die Jugendlichen so schnell wie möglich in den Arbeitsmarkt zu integrieren.
- Bei der Bewerbung wird immer nur auf die Noten geschaut, man sollte aber praktisch abprüfen.
- Es sollte keine Warteschleifen ewigen Praktikums geben.
- Jugendliche haben im ersten Ausbildungsjahr kein Recht auf eine feste Bezahlung. Viele Jugendliche haben finanzielle Probleme. Es sollte stärker verpflichtend werden, dass sie bezahlt werden.
- Es müsste für Eltern verpflichtend sein, ihre Kinder zur Schule oder in die Ausbildung gehen zu lassen.
- Der Jugendmigrationsdienst sollte wieder ins Übergangsmangement aufgenommen werden. Er begleitet jugendliche Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen.
- Es sollte bessere Personalausstattung und kleinere Klassen geben.
- Manche Stellen sind doppelt besetzt, an anderen Stellen fehlt die Unterstützung. Wegen der Projektfinanzierung und der Angst um den eigenen Job ist das Programm nicht richtig optimiert.
- Eine dauerhafte Finanzierung der Projekte und Mitarbeiterstellen ohne jährlich komplizierte Anträge stellen zu müssen, wäre wünschenswert.

Experten im Kontext außerschulischer Unterstützungsmaßnahmen

Im Kontext der qualitativen Erhebung konnten weiterhin zwei Experteninterviews mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Stuttgarter Projekte „400 plus Zukunft“ und „Haus der Lebenschance“ erhoben werden - Einrichtungen die sich mit ihren

Angeboten an Jugendliche richten, die am BVJ/BEJ gescheitert sind und nicht in den Arbeitsmarkt integriert wurden bzw. durch die bisherigen Raster gefallen sind.

400 plus Zukunft

Die Jugendlichen, die in die Maßnahmen von „400 plus Zukunft“ aufgenommen werden, sind nach Aussagen der Befragten im Durchschnitt 18 bis 19 Jahre alt. Das Geschlechterverhältnis weist einen leichten Männerüberschuss auf, hinsichtlich der Verteilung von Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund scheint es keine signifikante Ausprägung zu geben. Die Maßnahme ist auf ein halbes Jahr angesetzt, kann aber bis zu fünf Mal verlängert werden.

Stärken des Angebots

Als besondere Problemhintergründe der Jugendlichen werden familiäre Probleme, fehlende Arbeitstugenden (soziale Kompetenz, Unpünktlichkeit) und Delinquenz („400 Plus Zukunft“ wird häufig als Bewährungsaufgabe angeordnet), sowie finanzielle Schwierigkeiten, lange Beschäftigungslosigkeit, verschiedene Behinderungen und psychische Erkrankungen genannt.

„Aber mir sagen die Betriebe: ‚Am schlimmsten ist das Sozialverhalten! Wenn der zu den Kunden unfreundlich ist oder sonst irgendwas, wenn er Stress hat mit seinen Kollegen, das finden sie viel schlimmer, wie wenn der nicht so gut rechnet.“

Die Stärken dieses Angebots werden in seiner Freiwilligkeit und in der flexiblen Modalität gesehen, denn viele Jugendliche seien einfach nicht in der Lage, Vollzeit zu arbeiten oder schon am frühen Morgen mit der Arbeit zu beginnen. Es kann ihnen angeboten werden einfach dann zu arbeiten und so lange zu arbeiten, wie es ihnen möglich sei, um sich dadurch langsam an einen Arbeitsalltag zu gewöhnen. Dies mache auch schon die Wirkung des Angebots deutlich. Es werde versucht, den Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, durch eine Beschäftigung ihre Sozialkompetenzen und Arbeitstugenden aufzubauen und ihnen Selbstvertrauen zu geben.

Erlebte Schwächen der Maßnahme

„Ja, aber es ist keine Berufsorientierung, sondern es ist in erster Linie was, also es kommen auch junge Menschen, die nicht in Berufsvorbereitung bei der Arbeitsagentur auftauchen, halt, oder da rausfliegen, weil sie verhaltensauffällig sind. Also da geht es sehr stark um so Verhalten, um Zuverlässigkeit, um solche Dinge, die einzuüben. Es geht weniger drum, Berufsorientierung zu bekommen. Es geht, sie sollen sich in Arbeit ausprobieren, ein bisschen Erfolgserlebnisse kriegen, sich ausprobieren, (...) und durch sozialpädagogische Begleitung soll dann eine Berufsorientierung erfolgen. Und wenn das jetzt gut funktioniert, dann werden wir den wieder bei der Arbeitsagentur in die Regelkreislauf reinbringen.“

Eindeutige Schwächen des Angebots von „400 plus Zukunft“ wurden nicht identifiziert. Als Verbesserungsvorschläge wurden eine Verlängerung der Laufzeit auf ein Jahr und das Angebot einer noch niederschwelligeren Maßnahme genannt, weil die Klientel häufig mit einer Kombination aus Problemen und Auffälligkeiten selbst „400 plus Zukunft“ nicht schaffen könne. Ebenso wurde angemerkt, dass es nötig wäre, Schulabbrecher schneller zu erreichen, weil viele junge Menschen vor der Maßnahme schon lange Zeit erwerbslos waren und in keine weitere Maßnahme verwiesen wurden.

„Ansonsten fänd ich es wichtiger, dass man die Schulabbrecher oder die BVJ- oder BEJ-Abbrecher, oder auch BvB-Abbrecher, irgendwie schneller erreichen könnte. Weil, ich finde es sehr bedenklich, dass manche Jugendliche eine Maßnahme abgebrochen haben und dann aus dem System fallen, und zwar

richtig rausfallen. Und das führt so weit, dass ich schon Jugendliche hier im Projekt hatte, die drei bis vier Jahre aus dem System rausgefallen waren, wo ich mich frage: ‚Ja, wo war da die staatliche Unterstützung? Wo war da die Berufsberatung, gegebenenfalls das Jugendamt, Schulamt, wo waren die da alle?‘ Der Jugendliche hat jetzt vier Jahre zu Hause gesessen, ja. Das kann’s ja wohl nicht sein. Also das ist eher ein Kritikpunkt, jetzt weniger gelungen das Beispiel, aber das finde ich sehr bedenklich, dass manche Jugendliche wirklich nach einem Abbruch alleine gelassen werden und keine anderen Unterstützungsleistungen bekommen. Also da finde ich müsste man irgendwie, (...) intervenieren und die Jugendlichen versuchen, gezielt anzusprechen, damit die nicht ein Jahr oder gar drei oder vier Jahre erstmal zu Hause sitzen, Däumchen drehen, und dann bei Null anfangen.“

Als Kooperationspartner wurden die Gesellschaft für Jugendsozialarbeit und Bildungsförderung (GJB) genannt, sowie der SWR (Südwestrundfunk), die „Neue Arbeit“, die Caritas und das Frauenunternehmen ZORA. Vielfältige Kooperationen bestehen auch mit der Jugendgerichtshilfe, der Bewährungshilfe, der Volkshochschule, dem Jugendamt und den vier Hauptschulen im Bereich des Berufserlebnishauses. Als weiteres Angebot für Drop-Out gefährdete Schüler und Schülerinnen wurde auf das Projekt „Die zweite Chance“ verwiesen.

Haus der Lebenschance

Das Interview mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des „Haus der Lebenschance“ lässt sich wie folgt zusammenfassen: Das Projekt ist aus Spendengeldern der EVA und des Johanniterordens finanziert und bietet ca. 15-20 ausgewählten chancenarmen jungen Menschen bis 27 Jahren die Möglichkeit, sich freiwillig innerhalb eines Jahres mit Hilfe von Honorar-Lehrkräften und sozialpädagogischer Betreuung auf die Schulfremdenprüfung für einen Hauptschulabschluss vorzubereiten.

Die Problemhintergründe des unterstützten Klientels werden als noch ausgeprägter als in dem erstgenannten Unterstützungsangebot „400 plus Zukunft“ charakterisiert. Hier wird, neben geringen familiärem Rückhalt sowie mangelnden Arbeitstugenden und finanziellen Problemen, noch verstärkt auf Straffälligkeiten, schwierige Biographieverläufe und damit zusammenhängende Verhaltensstörungen verwiesen.

„80 Prozent sind schwerstmehrfachtraumatisiert durch Gewalterfahrungen, durch sexuellen Missbrauch oder psychische Gewalt, was auch dazu führte, dass es Abbrüche von allem Möglichen gab.“

Die Vermittlung in dieses Angebot hat vielfältige Wege. Die Jugendlichen informierten sich zum Teil selbst oder wurden von Freunden informiert. Oder die Jugendlichen wurden durch Job Center, Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen etc. darauf aufmerksam. Nach der Bewerbung erfolgt ein Vorstellungsgespräch mit den Leiterinnen, die dann den Grad der Selbstmotivation bewerten und abklären, dass keine Suchtkrankheit oder Schwangerschaft vorliegt und keine Schulpflicht mehr besteht.

Die Tage im „Haus der Lebenschance“ sind klar strukturiert, denn vielen Jugendlichen fehlt ein geregelter Tagesablauf und Disziplin. Neben ganztägigem Unterricht in Mathe, Englisch und Deutsch gibt es gemeinsame Mahlzeiten und Raum für kreative Aktivitäten bzw. Gastvorträge von Personen, die in ihrem Leben auch einige Schwierigkeiten überwinden mussten.

Die Stärken dieses Angebot werden in der dichten, sozialpädagogischen Betreuung,

in der freiwilligen Teilnahme, die der Selbstmotivation bedarf, gesehen. Diese Möglichkeit ziehe auf der anderen Seite auch eine Abbruchwahrscheinlichkeit von ca. 25 Prozent nach sich. Bei dem speziellen Klientel ließen sich die Erfolgsaussichten der Maßnahme nur schwer einschätzen. Selbst wenn Teilnehmer und Teilnehmerinnen den Hauptschulabschluss schafften, bestünde weiterhin die Gefahr, eine Ausbildung nicht durchzustehen, weil sie sich teilweise in solchen destabilisierten psychischen Verfassungen befänden, die sich nicht durch eine einjährige Hilfemaßnahme regulieren lasse. Ein Hauptschulabschluss wird aber von vielen angestrebt.

„Ich glaube, die Motivation eine Ausbildung zu beginnen ist bei vielen gar nicht so besonders hoch. Also die Motivation, also es ist ganz oft so, die sind mit Minderwertigkeitskomplexen geladen bis zum geht nicht mehr. Die haben keinen Schulabschluss, so die Bekannten, der Freundeskreis, der Bekanntenkreis, die haben halt einen Abschluss und machen irgendwas. Und ich glaube, dieser Stempel als Mensch ohne Schulabschluss durch die Gegend zu laufen, das ist für viele doch ganz schön bitter und wenigstens den Hauptschulabschluss zu erreichen, das ist für viele die Hauptmotivation, in der Gesellschaft was zu zählen, weil man einen Schulabschluss geschafft hat. Wie es dann weitergeht, ob die in der Lage sind, weiterzumachen, das ist mal davon völlig außen vor, also wir sagen bei vielen die sind so durch den Wind, und so weit entfernt davon eine Ausbildung durchzuhalten, weil sie nicht pünktlich aufstehen können, weil sie nicht zuverlässig sind und so weiter und so fort, im Prinzip und das ist vielleicht auch noch mal ein Schwäche des Projekts, dass wir hier keine realisiert abbilden, also in jeder anderen Maßnahme, Schule, wären über 50% schon rausgeflogen, weil einfach nicht zuverlässig, nicht pünktlich und nicht sonst was, deswegen so ein Stück weit, der Weg führt zum Ziel, das stimmt schon, das Ziel ist dann da, aber den Weg guckt man sich lieber nicht so ganz genau an, weil so hätte keiner eine Ausbildung durchgehalten, keiner von denen und da sind die Wenigsten irgendwie in der Lage. Deswegen ist es natürlich fragwürdig und deswegen kann man auch nur in der Langzeitbetrachtung gucken, ob das einen Sinn macht, dass da die Leute überhaupt einen Schulabschluss machen.“

Als Kooperationspartner wurden in diesem Interview „Job Connections“ und Ausbildungs- bzw. Arbeitsstellen ebenso genannt sowie Synergien mit den Angeboten der Johanniter. Als weitere bekannte Angebote wurde auf die „Auszeit für Schulverweigerer“, „Berufseinstiegsbegleiter/innen“ und „Die zweite Chance“ verwiesen, versehen mit der Anmerkung, dass es viele verschiedene ähnlich formulierte Angebote in Stuttgart gebe.

Schulabbruch qualitativ
nachhaltiges Problem

3.4 Fazit

Die qualitativen Interviews mit Lehrkräften und Vertretern außerschulischer Angebote zeichnen ein zweiseitiges Bild. Aus Lehrerperspektive wird insgesamt das Problem des Schulabbruchs nicht als quantitativ gravierend angesehen. Wenn aber Abbruchgefährdungen vorliegen, so stehen aus Sicht von Lehrkräften geringe familiäre Unterstützung und erlebte schulische Mißerfolge als Ursachenbündel im Mittelpunkt.

4 Befunde der quantitativen Studie

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler war in den meisten Teilen so aufgebaut, dass einer Aussage wie „Ich werde häufig in der Schule verprügelt.“ auf einer vierstufigen Skala zugestimmt werden sollte. Es hat sich in der Fragebogenforschung bewährt, folgende Abstufungen zu verwenden: „Stimmt nicht“, „Stimmt kaum“, „Stimmt eher“, „Stimmt völlig“. Für jede Aussage liegt also eine graduelle Zustimmung oder Ablehnung vor. Um mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler weiterarbeiten zu können, mussten diese in Zahlen überführt werden. Den o.g. Antwortmöglichkeiten wurden also die Zahlen 1 bis 4 zugeordnet. „1“ für eine vollständige Ablehnung der Aussage bis zur „4“ für eine vollständige Zustimmung.

Erfassungsmethode

Um verlässlichere Aussagen über einen Sachbereich, z.B. Schulfreude, zu erhalten, wurden in der Fragebogenkonstruktion mehrere Aussagen formuliert. Die Antworten wurden zu einem Wert zusammengefasst, indem man den Mittelwert über die Einzelantworten gebildet hat. In der Folge werden sich die meisten Auswertungen auf diese Mittelwerte beziehen. Diese Werte können ebenfalls zwischen „1“ und „4“ variieren, während eine „1“ bedeutet, dass dieses Merkmal, z.B. Schulfreude, sehr gering ausgeprägt ist und eine „4“, dass eine sehr hohe Ausprägung, z.B. Schulfreude vorliegt.

Faktisch geringe
Abbruchgefährdung

Der erste Schritt der Auswertungen war, diejenigen Schülerinnen und Schüler zu identifizieren, die potenziell von einem Schulabbruch bedroht sein könnten. Zu diesem Zweck haben wir gefragt „Hast du im letzten Schuljahr schon einmal darüber nachgedacht, die Schule abzubrechen?“. Den Schülerinnen und Schülern wurden die Antwortvorgaben von 1-Nie bis 4-Sehr Gemacht. Alle Schüler und Schülerinnen, die die Antworten „Selten“, „Häufig“ oder „Sehr häufig“ angekreuzt haben, wurden in einer Gruppe zusammengefasst. Daraus resultiert die Identifikation von 47 der 312 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler als potenziell abbruchgefährdete Jugendliche. In der Folge haben wir diese 47 Schülerinnen und Schüler mit dem Rest der Stichprobe verglichen. In dieser Gruppe finden sich 64.3% Jungen und 35.7%

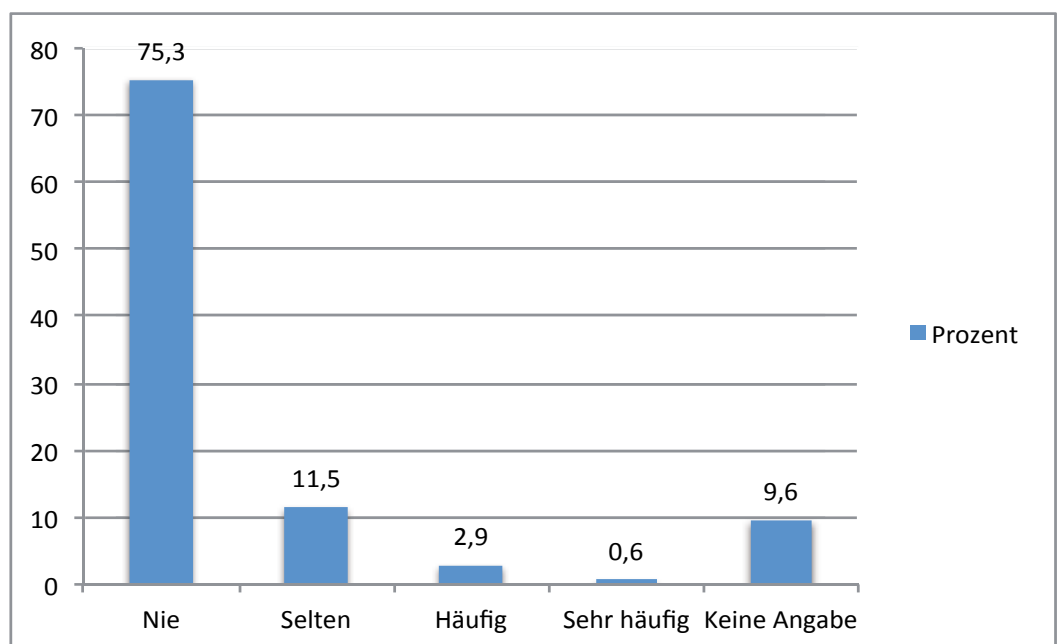


Abbildung 1: Relativer Anteil an Schülern und Schülerinnen nach Antworten auf die Frage, ob sie bereits über einen Schulabbruch nachgedacht haben

Mädchen.

Dabei ist zu beachten, dass die auf diese Weise identifizierten 47 Schülerinnen und Schüler nicht als faktisch abbruchgefährdet anzusehen sind. Vielmehr handelt es sich um eine Schülergruppe, die im Verlauf ihrer Schulkarriere bei ungünstigen Rahmenbedingungen in den engeren Kreis geraten kann, sich aber dort aktuell nicht befindet. Nur eine kleinere Untergruppe derjenigen, die angaben, häufig oder sehr häufig über einen Schulabbruch nachzudenken ($N = 11$), müssen zum ernsthaft gefährdeten Personenkreis gerechnet werden.

4.1 Schulleistungen

Zunächst ist empirisch zu klären, wie sich die Schulleistungen von Schülern und Schülerinnen ohne und mit Abbruchgedanken unterscheiden. Diese Gegenüberstellung ermöglicht Hinweise darauf, inwieweit Leistungsrückmeldungen durch die Schule ein spezifisches Merkmal darstellen, oder ob ein Nachdenken über einen möglichen Schulabbruch hiervon gänzlich unberührt ist. Diese Gegenüberstellung erbringt, dass

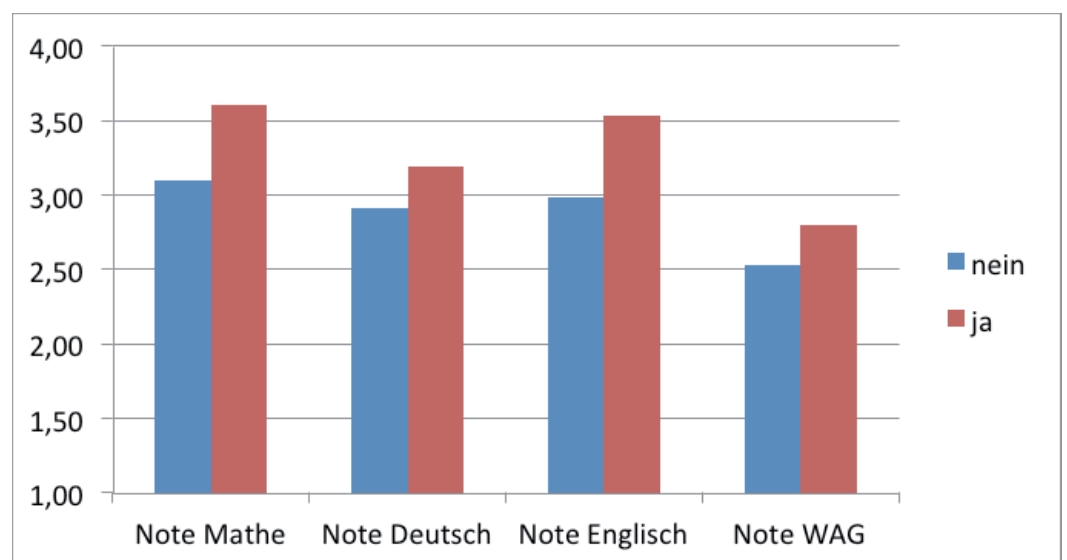


Abbildung 2: Durchschnittsnoten in den Fächern Mathe, Deutsch, Englisch und WAG im Vergleich von Schülern mit (Ja) und ohne (Nein) Abbruchgedanken

diejenigen Schülerinnen und Schüler, die noch nie über einen Abbruch nachgedacht haben, in allen Fachnoten systematisch besser abschneiden (vgl. Abbildung 2).

Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind statistisch bedeutsam und fallen insbesondere in Mathematik und Englisch gravierend aus. Im Durchschnitt erzielen abbruchgefährdete Schülerinnen und Schüler hier um eine halbe Note schlechtere Leistungen.

Aus diesem Befund lässt sich, wie auch allgemein aus der Forschungslage bekannt, ableiten, dass Schülerinnen und Schüler mit zumindest tendenziellen Abbruchgedanken hierüber auch vor dem Hintergrund nachdenken, welche akademischen Erfolgserlebnisse

ihnen die Schule ermöglicht. Soziale Bezugsnormen und schlechte Noten trotz potenziell möglicher Anstrengungen wären hier aus pädagogischer Perspektive näher in den Blick zu nehmen.

4.2 Bildungsaspirationen

Ein Korrelat dieser Leistungsrückmeldungen und der von den Schülerinnen und Schülern aktuell besuchten Schulform ist die Vorstellung der Befragten, welchen höchsten Bildungsabschluss sie anstreben. Insgesamt handelt es sich eher um realistische Bildungsvorstellungen, wenngleich - wie auch in den qualitativen Interviews ersichtlich - in Einzelfällen eher überhöhte und kaum realistische Bildungsaspirationen

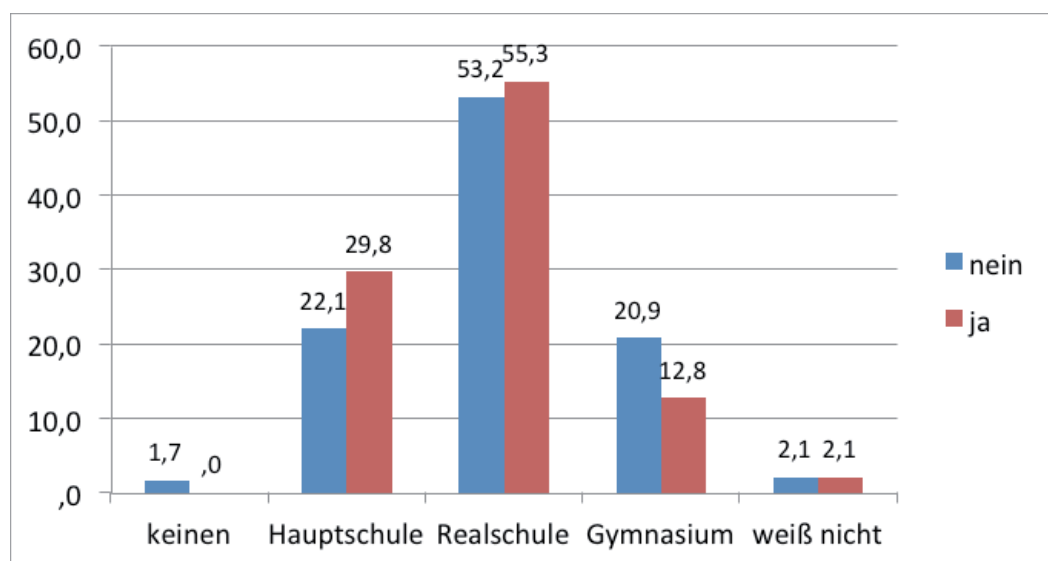


Abbildung 3: Höchster angestrebter Bildungsabschluss im Gruppenvergleich (Angaben in Prozent)

ersichtlich sind. Solche Überhöhungen der eigenen schulbiographischen Chancen können aber auch als Mittel zur Aufrechterhaltung des Selbstkonzepts angesehen werden.

Im Vergleich der beiden Schülergruppen zeigt sich, dass vor allem Jugendliche, die noch nie über einen Schulabbruch nachgedacht haben, höhere Bildungszertifikate erzielen wollen als die abbruchgefährdete Vergleichsgruppe (vgl. Abbildung 3).

Diese Differenz findet sich insbesondere im Vergleich der Jugendlichen, die einen Hauptschul- bzw. einen Gymnasialabschluss anstreben. Befragte mit Abbruchgedanken geben häufiger an, einen Hauptschulabschluss erwerben zu wollen (29,8 Prozent) als die Vergleichsgruppe (22,1 Prozent). Umgekehrt sind Befragte ohne Gedanken an einen Schulabbruch häufiger auf einen Gymnasialabschluss aus (20,9 Prozent) als solche mit Abgangsvorstellungen (12,8 Prozent). Interessant ist daneben aber auch der Befund, dass über die Hälfte aller Befragten die Mittlere Reife als Bildungsziel in den Blick nehmen und sich daher ein - zumindest auf der Ebene des Bildungswillens - erhebliches Potenzial für Bildungsaufstiege abzeichnet.

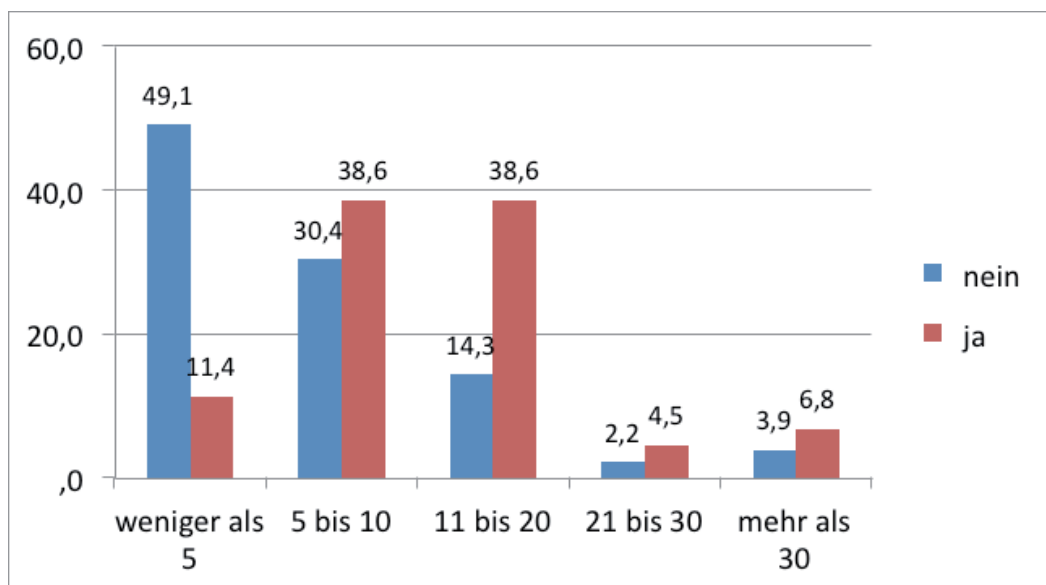


Abbildung 4: Relativer Anteil an Jugendlichen nach Abbruchgruppierung und Anzahl Fehltagen im abgelaufenen Schuljahr 2010/11 (Angaben in Prozent)

Mehr als elf Fehltag als zentraler Schwellenwert

4.3 Fehltag

Einer der zentralen Indikatoren für einen potenziellen Schulabbruch ist das Ausmaß an Schulabsentismus in der Zeit des regulären und verpflichtenden Schulbesuchs. Abbruchgefährdete Jugendliche weisen bereits in der Schulbesuchszeit eine deutlich höhere Zahl an Fehltagen auf, was als wichtiges Indiz für eine geringe Passung individueller Bildungsbedürfnisse und schulischer Rahmenbedingungen angesehen werden muss.

Abbildung 4 stellt die Fehlquoten der Jugendlichen mit und ohne Abbruchgedanken gegenüber und es wird deutlich, dass vor allem die Ja-Gruppe erheblich häufiger eine hohe Zahl an Fehltagen aufweist. Während Schülerinnen und Schüler ohne Abbruchgedanken zumeist weniger als fünf Fehltag aufweisen (49,1 Prozent), sind es bei jenen mit Abbruchgedanken mehr als ein Drittel, die zwischen elf und 20 Mal im abgelaufenen Schuljahr den Unterricht nicht besucht haben (38,6%). Werden alle Schülerinnen und Schüler mit Abbruchgedanken zusammengezogen, die mehr als elf Fehltag (bis hin zu mehr als 30 Fehltag!) berichten, so ist nahezu jeder zweite Abbruchgefährdete volle zwei Wochen nicht zur Schule gegangen (49,9 Prozent).

Anhand der Relationen zwischen den beiden Gruppen lässt sich in dieser Studie deutlich ausmachen, dass mehr als elf Fehltag einen markanten Schwellenwert darstellen. Schülerinnen und Schüler mit mehr als elf Fehltag sind stärker abbruchgefährdet und bedürfen daher einer besonderen Aufmerksamkeit.

Lernvoraussetzungen systematisch schlechter

4.4 Lernrelevante Merkmale

Ein weiterer Themenbereich der Studie bezieht sich auf Aspekte, die direkt mit dem Lernen und der Schulmotivation assoziiert sind. Wichtige Kennzeichen möglichen Schulabbruchs sind die persönlichen Merkmalskombinationen, die als Indikatoren herangezogen werden können. Hier zeigt sich erwartungsgemäß das systematische

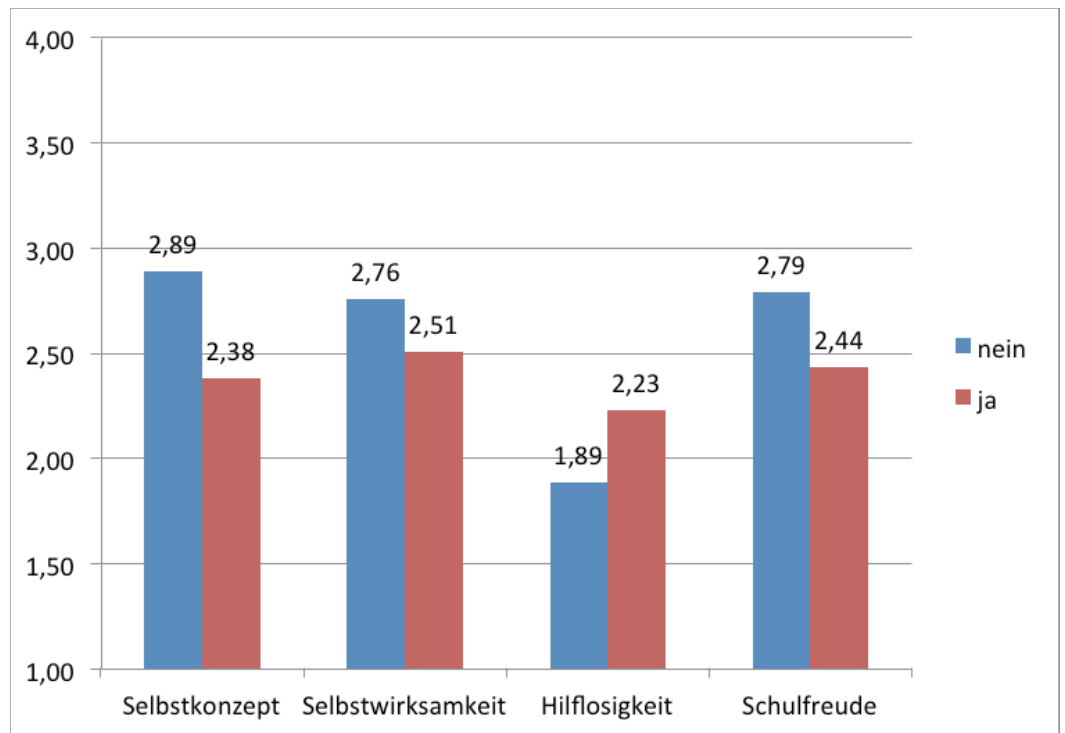


Abbildung 5: Durchschnittswerte in den lernrelevanten Merkmalen des akademischen Selbstkonzepts, der akademischen Selbstwirksamkeit, der Hilfflosigkeit beim Lernen sowie der Schulfreude im Gruppenvergleich (Mittelwertsangaben; 1- Keine Zustimmung bis 4 - Volle Zustimmung)

Bild durchgängig ungünstigerer Voraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern mit tendenzieller Abbruchgefahr (vgl. Abbildung 5).

Beim *akademischen Selbstkonzept* finden sich weniger stabile Fähigkeitszuschreibungen im akademischen Bereich in der Ja-Gruppe. Demnach trauen sich abbruchgefährdete Jugendliche seltener zu, schulische und Lernanforderungen bewältigen zu können. Der Unterschied ist im Bereich des akademischen Selbstkonzepts sogar so gravierend, dass hier von einem zentralen Merkmal potenzieller Schulabbrecher die Rede sein muss.

Auch auf der allgemeineren Ebene der *Selbstwirksamkeitserwartung* - also der Selbstsicht, auch mit Herausforderungen produktiv umgehen zu können - erreichen Abbruchgefährdete geringere durchschnittliche Werte. Dies ist nicht nur für den schulischen Kontext bedeutsam, sondern auch für zukünftige, mögliche Anforderungen im Ausbildungsbereich. Jugendliche mit einer geringeren Selbstwirksamkeitserwartung sind dann schneller mit den weniger strukturierten Ausbildungssettings überfordert.

Spiegelbildlich findet sich entsprechend eine größere, erlebte *Hilfflosigkeit* bei Abbruch-Kandidatinnen und Kandidaten. Befragte, die wenigstens ab und zu über einen vorzeitigen Schulabbruch nachdenken, fühlen sich stärker hilflos gegenüber den an sie herangetragenen schulischen Anforderungen.

Diese Hilfflosigkeit lässt auch die *Schulfreude* der Ja-Gruppe im Durchschnitt geringer ausfallen. Mögliche Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen erleben den Besuch der Schule und des Unterrichts als weniger freudvoll als andere Gleichaltrige und erleben die Schule entsprechend deutlich stärker als Belastung. Es handelt sich nicht um einen Lebenskontext, der für diese Jugendlichen positive Anreize bereit halten würde, wenn es um lernrelevante Aspekte geht.

Insgesamt wird deutlich ersichtlich, dass potenzielle Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen systematisch schlechter in wichtigen, lernrelevanten Merkmalen abschneiden. Dies hat zur Folge, dass die grundlegenden intrapersonellen Voraussetzungen für eine zukünftig noch erfolgreiche Bewältigung der Schullaufbahn deutlich geringer ausfallen. Es sind Verstärkungseffekte zu erwarten, wonach schlechtere motivationale und volitionale Voraussetzungen zu schlechteren Leistungsrückmeldungen führen, die ihrerseits wiederum auf Motivation und Handlungswille wirken werden.

4.5 Wahrnehmung von Schule und Schulklasse

Die Entwicklung von schulischen Leistungen oder auch der Schulmotivation ist nicht allein von individuellen Charakteristika der Schülerinnen und Schüler abhängig. Der Schul- und Klassenkontext spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Schülerinnen und Schüler, die Schule generell positiv wahrnehmen, die die Schulklasse als eine Gemeinschaft empfinden und die angeben, dass der Lehrer oder die Lehrerin Ziele klar verdeutlicht (Transparenz) sind motivierter in der Schule. Auch hier zeigten sich deutlich negativere Wahrnehmungen der Lernumwelten durch abbruchgefährdete

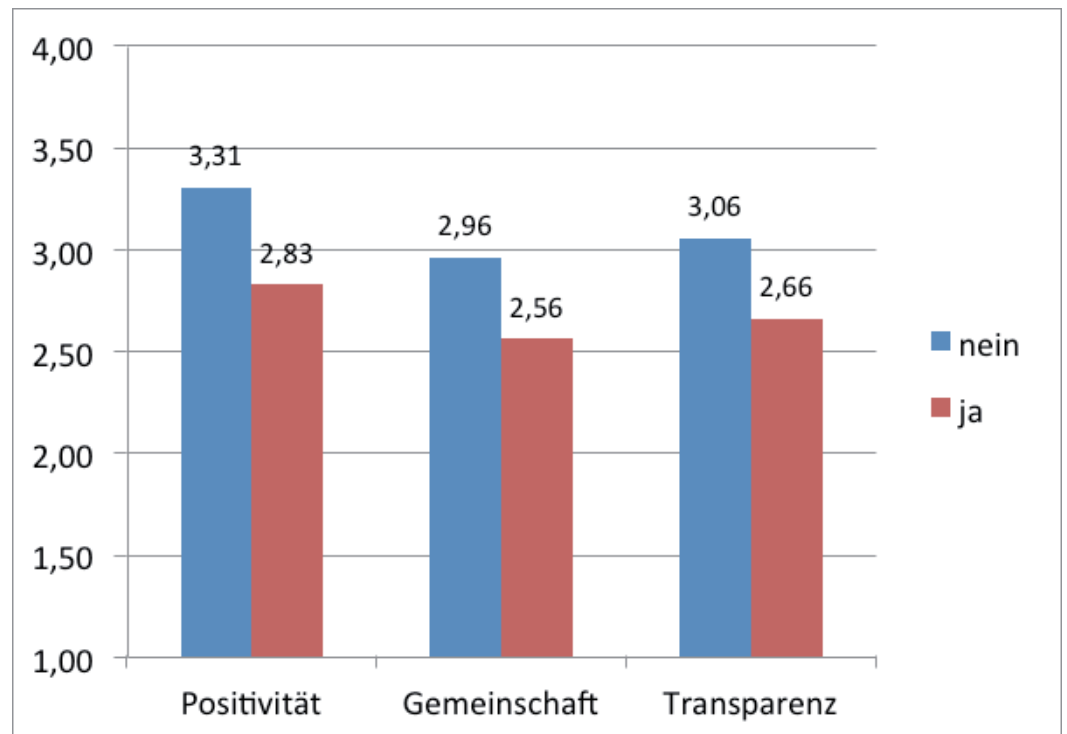


Abbildung 6: Durchschnittliche Wahrnehmung eines positiven Schulbildes, das Erleben der Klasse als gemeinschaft und Transparenz von Lehrerforderungen im Gruppenvergleich (Mittelwertsangaben; 1- Keine Zustimmung bis 4 - Volle Zustimmung)

Schülerinnen und Schüler. Schule wird negativer wahrgenommen. Die Schulklasse wird weniger als eine Gemeinschaft gesehen und diese Schülerinnen und Schüler äußern, dass sie die Lernziele der Lehrkräfte nicht verstehen können (vgl. Abbildung 6).

Abbruchgefährdete Jugendliche erleben die Klassengemeinschaft als deutlich schlechter und haben insgesamt ein negativeres Bild von Schule und sozialem Leben an der Schule. Auch ist diesen Schülerinnen und Schülern deutlich seltener klar, welche

Lernziele Lehrkräfte mit ihrem Unterricht verfolgen, was ihnen das Nachvollziehen der Lernschritte einerseits und das Erkennen der Sinnhaftigkeit des Lernens andererseits deutlich erschwert.

Dies hat zur Folge, dass die persönlichen Lernvoraussetzungen (siehe 4.4) nicht dadurch aufgefangen werden können, diesen Schülerinnen und Schülern zumindest einen sozialen Halt in der Schule zu bieten und sie auch für den Bildungszweck von Schule zu begeistern. Solche Wechselwirkungen zwischen ungünstigen individuellen Voraussetzungen und Wahrnehmungen von Schule verweisen deutlich auf die Notwendigkeit, potenziellem Schulabbruch nicht nur auf der Förderungsebene kognitiver Kompetenzen, sondern auch im sozialen Bereich deutlich entgegen zu wirken.

4.6 Psychische Grundvoraussetzungen

Ein Befund der qualitativen Studie mit den Experten und Expertinnen außerschulischer Angebote war, dass die Jugendlichen mit größeren Herausforderungen im persönlichen Verhalten umgehen müssen und entsprechend persönlichkeitsbildende Maßnahmen einen wichtigen Schritt darstellen. Entsprechend stellt sich die Frage, ob sich ein Persönlichkeitsprofil abbruchgefährdeter Schülerinnen und Schüler zeichnen

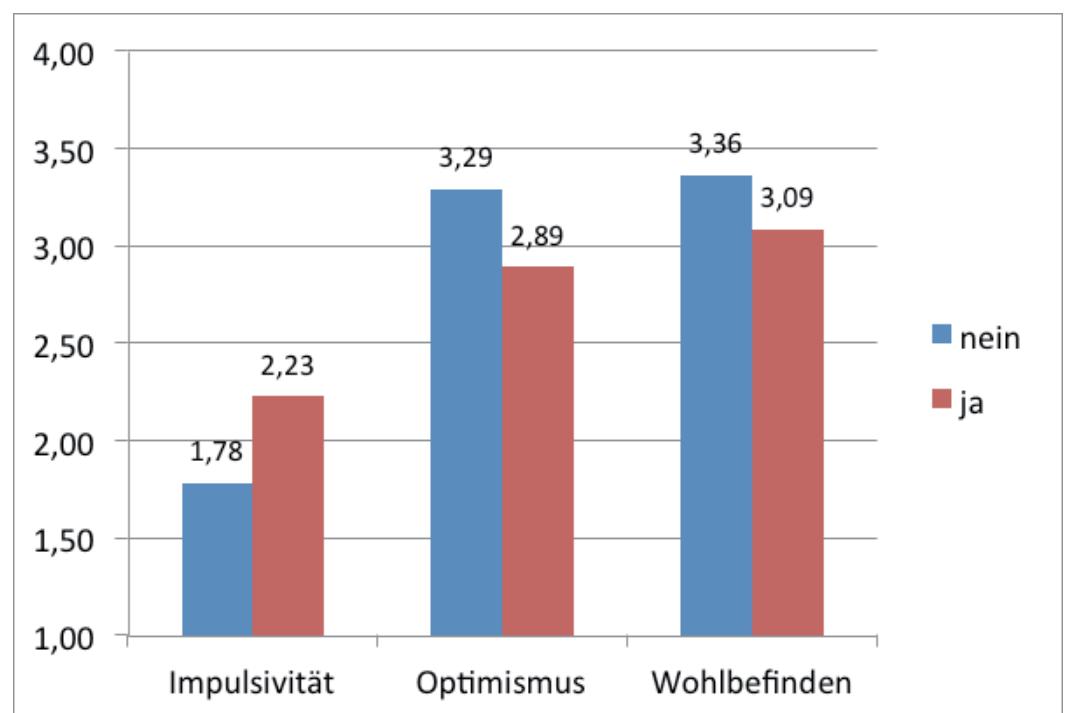


Abbildung 7: Durchschnittswerte psychologischer Merkmale im Gruppenvergleich (Mittelwertsangaben; 1- Keine Zustimmung bis 4 - Volle Zustimmung)

lässt, welches bereits Vorboten im schulischen Kontext eines möglichen Abbruches sein können. Folglich wurde in der Studie die Impulsivität, der Optimismus sowie das psycho-soziale Wohlbefinden der Jugendlichen näher betrachtet (vgl. Abbildung 7).

Besonders markant sind die Unterschiede im Bereich der *Impulsivität*. Möglichen Schulabbrechern und Schulabreicherinnen fällt es im Durchschnitt schwerer, die eigenen Gefühle in den Griff zu bekommen und ihr Verhalten zu steuern. Die Werte sind hier nicht besorgniserregend, weisen aber in der Tendenz darauf hin, dass Schulabbrecher und Schulabreicherinnen unter Umständen häufiger Verhaltensauffälligkeiten auf-

weisen.

Gleichzeitig sind es auch diese Schüler und Schülerinnen, die weniger *Optimismus* zeigen. Zukunftsperspektiven werden - wenngleich nicht dramatisch schlecht - positiv gefärbt gesehen. Beides zusammengenommen spiegelt sich schließlich auch in einem geringeren *psycho-sozialen Wohlbefinden* wider. Insgesamt fühlen sich auch die gefährdeten Schülergruppen durchaus wohl in ihrer Haut, sie erreichen aber nicht ganz das relativ höhere Niveau der Vergleichsgruppe.

Insgesamt muss also bei der Identifikation möglicher Abbrecherinnen und Abbrecher auch das Augenmerk auf allgemeine psychologische Grunddispositionen (sog. traits) gelegt werden. Aus der Resilienz-Forschung ist bekannt, dass vor allem seelisch bedrückte Jugendliche und solche mit geringerer Emotionskontrolle weniger flexibel auf Alltagsherausforderungen reagieren und größere Unwägbarkeiten im Handeln oder gar Krisenmomente gravierendere Folgen für die weitere Entwicklung mit sich bringen.

4.7 Mögliche Abbruchgründe

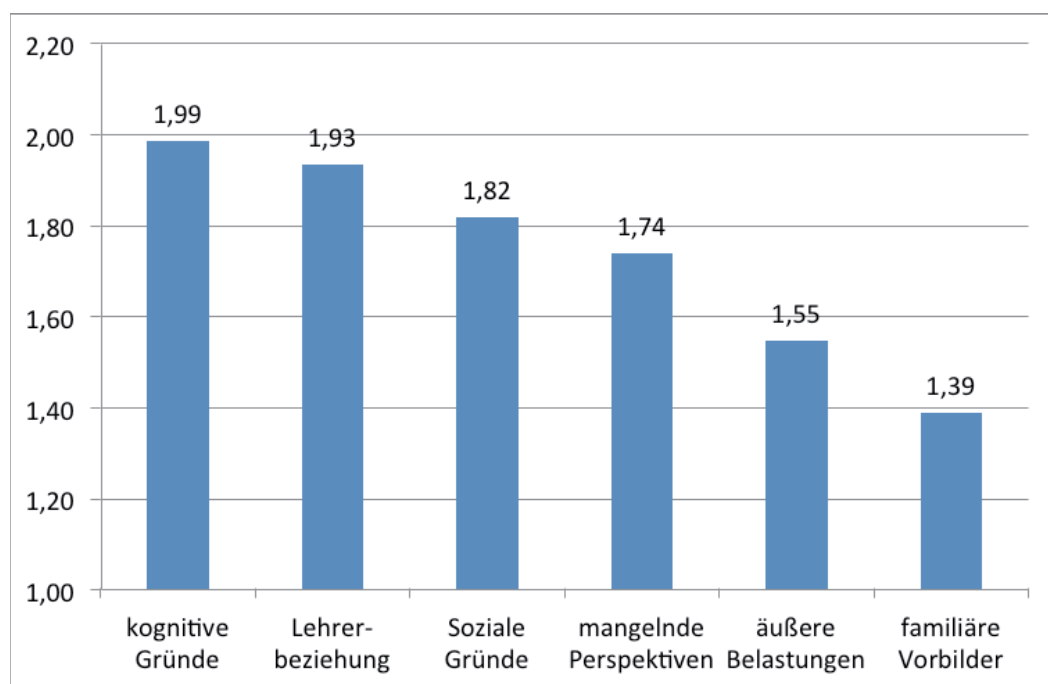


Abbildung 8: Durchschnittswerte für mögliche Abbruchgründe bei abbruchgefährdeten Jugendlichen (N = 47; Mittelwertsangaben; 1- Keine Zustimmung bis 4 - Volle Zustimmung)

Die 47 Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, schon einmal über einen Schulabbruch nachgedacht zu haben, wurden gebeten ihren Gründe anzugeben warum ein Schulabbruch in Frage kommen würde (vgl. Abbildung 8).

Am wichtigsten wurden *kognitive Gründe* eingeschätzt, also das Gefühl, den Leistungsanforderungen in der Schule nicht mehr gewachsen zu sein. Dies deckt sich mit den vorherigen Befunden, wonach vor allem abbruchgefährdete Jugendliche ungünstigere Voraussetzungen im lernrelevanten Bereich aufweisen.

Aber auch das Gefühl der *Entfremdung gegenüber Lehrerinnen und Lehrern* spielt eine wichtige Rolle. Je mehr die Befragten das Gefühl haben, keinen sozialen Bezug zu ihren Lehrkräften zu besitzen, desto eher dürfte sich ein Schulabbruch abzeichnen.

Eine mangelnde *soziale Integration* bis hin zum Mobbing wird an dritter Stelle genannt. Je mehr Jugendliche das Gefühl geringer Zugehörigkeit zur Klassen- oder Schulgemeinschaft haben, desto stärker verleiten solche sozialen Ausgrenzungen dazu, Schulabsentismus zu einem kompletten Schulabbruch zu überführen.

Eine ähnliche Bedeutung wird den *mangelnden Perspektiven*, z.B. einen guten Job zu finden, zugesprochen. Wenn Bildungstitel der Schule ihre subjektive Bedeutung für die Integration in den Arbeitsmarkt verlieren, also der Sinngehalt von Lernen als Investition in die Zukunft verloren geht, dann ergibt subjektiv auch ein Zeit- oder Anstrengungsinvestment in Schule keinen Sinn.

Äußere Belastungen (z.B. Nebenjobs) oder negative *Vorbilder in der Familie* wurden am unwichtigsten eingeschätzt. Die Mittelwerte fallen hier so gering aus, dass es im Grunde keine Faktorenbündel sind, die letztlich einen Abbruch bedingen. Die Experten-Wahrnehmung, wonach schwierige Familienverhältnisse bei vielen Abbrechern und Abbrecherinnen eine Rolle spielen, wird durch diesen Befund nicht konterkariert. Die Strukturschwäche sozialer Unterstützungssysteme bei Schulabbrechern und Schulabbrecherinnen ist hinlänglich dokumentiert und äußert sich vor allem in der Problematik geringer sozialer Kontrolle bei gleichzeitiger sozio-emotionaler Unterstützung.

Gleichwohl machen potenzielle Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen für ihren eigenen Abbruch - wenn überhaupt - dann nicht die Familie, sondern die Anforderungen der Schule bei gleichzeitiger „Sinnlosigkeit“ von schulischem Lernen verantwortlich. Pointiert ließe sich sagen, dass Schulabbrüche dann in hohem Maße wahrscheinlich werden, wenn Jugendlichen die intrinsische und extrinsische Motivation verloren geht und Schule nicht einmal mehr einen Ort sozialen Miteinanders darstellt - ein soziales Miteinander, welches zumindest den geringen Lernanreiz kompensieren könnte.

4.8 Bekanntheit Stuttgarter Unterstützungssysteme

Schließlich wurde in der Studie bei den Schülerinnen und Schülern erfasst, inwieweit ihnen Angebote der Berufswegeplanung, der Betreuung von Schülern und Schülerinnen in Berufsfragen oder Unterstützungssysteme für abbruchgefährdete Schülerinnen und Schüler bekannt sind.

Auf die Frage: „Kennst du Projekte, bei denen Schulabbrechern geholfen wird?“ antworteten 14,4 Prozent aller Befragten mit „ja“. Eine nähere Aufschlüsselung zeigt, dass 61,8 Prozent der Jugendlichen angaben, Projekte zu kennen, die Schulabbrechern helfen, einen Schulabschluss zu machen. In etwa gleich viele Jugendliche (60,8 Prozent) bekundeten, dass sie bereits von Projekten gehört haben, die Schulabbrechern helfen, eine Arbeitsstelle zu bekommen. Zumindest auf der subjektiven Ebene finden sich latente Erinnerungen daran, von solchen Maßnahmen gehört zu haben.

Solch‘ eine latente Kenntnis ist im Bedarfsfalle insofern hilfreich, als dass die Jugendlichen im Kern darum wissen, dass Unterstützungsmöglichkeiten existieren. Darüber hinaus ist es in Einzelfällen sicherlich wünschenswert, wenn Jugendliche diese Maßnahmen präziser taxieren und entsprechend gezielt Hilfe anfordern können. Eine solche Präzisierung ist bei den befragten Jugendlichen auch in Einzelfällen gegeben. Vier

Jugendliche nannten auf die Frage nach einem konkreten Projektnamen das Projekt „Die zweite Chance“, weitere zwei Befragte benannten das Berufsvorbereitungsjahr. Ebenfalls zwei Schüler fielen spontan auf die Frage als Antwort „CJD“, jeweils ein Schüler nannte „Job Connections“ und die Jugendberufshilfe.

Aus den Befunden der offenen Frage resultiert nicht zwingend eine generelle Unkenntnis über mögliche Unterstützungsformen. Es zeigt lediglich, dass deren Bezeichnungen nicht im Sinne eines „Markennamens“ bei den Jugendlichen präsent sind. Ableitbar ist in jedem Fall aus diesem Befund, dass das prinzipielle Vorwissen genutzt werden kann, um Fördermöglichkeiten bei Jugendlichen konkreter an spezifische Maßnahmen zu knüpfen, in dem diese wiederholt ab den 8. Klassen bei Jugendlichen vorgestellt werden.

4.9 Fazit

Das Ziel dieser quantitativen Untersuchung ist es, Gründe für einen Schulabbruch bzw. Risikofaktoren für eine vorzeitige Beendigung der Schulzeit zu identifizieren. Da es aufgrund der Anlage der Untersuchung nicht möglich war, direkt Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen zu befragen, wurde ein indirekter Zugang über Schulabbruchsgedanken gewählt. Das ist gleichzeitig aber auch eine Einschränkung der Untersuchung, da mit Sicherheit nicht alle Schülerinnen und Schüler, die bereits einmal über einen Abbruch nachgedacht haben auch wirklich die Schule vorzeitig beenden werden. Als Risikogruppe können sie aber in Betracht gezogen werden. Daher können die Hinweise, die wir über diese Befragung zusammengetragen haben auch in der Hinsicht interpretiert werden, dass Gründe, über einen Schulabbruch nachgedacht zu haben, auf längere Sicht dazu führen können, auch tatsächlich die Schule abzubrechen.

Die Hauptgründe für die Erwägung eines Schulabbruchs scheinen den Befunden nach in defizitären Schulleistungen zu liegen. Sie zeigten, dass

- 1) potenzielle Schulabbrecherinnen und Schulabbrecherinnen schlechtere Schulleistungen erbrachten.
- 2) diese Schülerinnen und Schüler in der Folge auch ihre Kompetenzen als im Kern geringer wahrnahmen (Akademisches Selbstkonzept).
- 3) schulabbruchgefährdete Schülerinnen und Schüler Überforderungen in schulischen Leistungssituationen als wichtigsten Grund nannten, schon ab und zu über den Schulabbruch nachzudenken.

Es zeigen sich also die aus der pädagogischen Psychologie bekannten Vermittlungswege, dass schlechte Schulleistungen zu einer geringeren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten führen, auf deren Basis Schülerinnen und Schüler schulische Leistungssituationen als Überforderung wahrnehmen. Diese Wahrnehmungskaskade schlechter Schulleistungen hat motivationale Auswirkungen. Wie in den gängigen Theorien zur Schul- und Lernmotivation beschrieben, ließen sich auch in dieser Untersuchung die motivationalen Auswirkungen zeigen:

- 1) Potenzielle Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher trauen sich weniger zu (Selbstwirksamkeit).
- 2) Potenzielle Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher fühlen sich bei schulischen Anforderungen eher hilflos.

Geringe Schulleistungen
als Hauptmerkmal

Wechselwirkung der
Einflussfaktoren

- 3) Potenzielle Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher haben weniger Freude an der Schule.
- 4) Potenzielle Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher weisen deutlich geringere Schulaspirationen auf.

Entscheidungen in bildungsbezogenen Kontexten, also auch die Entscheidungen über einen Schulabbruch, sind aus psychologischer Sicht durch zwei Komponenten bestimmt. Erstens spielt die Erwartung, dass eine übernommene Aufgabe (Weiterführung der Schule) zu einem erfolgreichen Ergebnis führt, eine große Rolle. Diese Erfolgserwartung ist bei den potenziellen Schulabbrecherinnen und -abbrechern verringert, da sie aufgrund der schlechteren Leistungen auch weniger Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluss der Schule berichteten. Zweitens spielen die Werte, die man einer Handlung beimisst, eine große Rolle. Hierzu zählt auch die Freude, in diesem Falle die Schulfreude. Auch auf dieser Komponente weisen Schüler und Schülerinnen, die bereits über einen Schulabbruch nachgedacht haben, geringere Werte auf. Aus motivationspsychologischer Sicht sind also diese Schülerinnen und Schüler potenziell von einer vorzeitigen Beendigung der Schulkarriere bedroht.

Hinzu kommt, dass die Schülerinnen und Schüler, nicht nur die potenziellen Abbrecherinnen und Abbrecher, sehr unzureichend über die Unterstützungsangebote informiert sind. Sie geben zwar relativ häufig an, von Programmen gehört zu haben, wenn es aber um konkrete Maßnahmen geht, zeigten sie sich nur in geringem Ausmaß informiert.

Interessanterweise beschreiben Schülerinnen und Schüler mit Abbruchgedanken nicht den sozialen Kontext, also das Schul- und Lernklima oder die Beziehungen zu den anderen Schülerinnen und Schülern in der Schulklasse als ausschlaggebend für die Abbruchgedanken. Auch spielen familiäre Gründe oder negative Vorbilder in der Familie keine große Rolle für das Schulabbruchrisiko. Einschränkend muss aber angemerkt werden, dass es sich immer nur um die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler selbst handelt.

5 Gesamtfazit

Der vorliegende Bericht gibt Auskunft über die Ergebnisse der qualitativen Interview- sowie der quantitativen Fragebogenstudie im Rahmen des Projekts „Verhinderung von Brüchen in Zeiten des Übergangs Schule - Beruf“. Das Ziel der Untersuchung ist es, Informationen über potenzielle Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen einerseits sowie verschiedene Maßnahmen der Förderung von Jugendlichen andererseits zu erhalten.

Die Untersuchung und deren Ergebnisse sind neben zahlreichen, sehr aufschlussreichen Erkenntnissen auch vor dem Hintergrund eines eng gesteckten Zeitrahmens und der damit verbundenen Durchführbarkeit und Erreichbarkeit spezifischer Schülergruppen zu lesen. Im Kern erfüllt die vorliegende Studie die im Rahmen der Ausschreibung formulierten Anforderungen. Graduelle Differenzen zwischen Ziel und Erreichbarkeit sind Kontexteffekte der organisatorischen Rahmenbedingungen seitens des Untersuchungsgegenstandes.

Zahlenmäßig kein Problem, im Einzelfall eine Herausforderung

Innerhalb der qualitativen Studie sind zwei inhaltliche Schwerpunkte gesetzt worden. Dies ist zum einen die Sicht auf einen möglichen Schulabbruch von Jugendlichen und Lehrkräften, insbesondere solchen, die als Berufswegeplaner an Schulen tätig sind. Zum anderen wurden Experten und Expertinnen der Förderungspraxis zu ihren Erfahrungen mit ihrer Maßnahme und konzeptuellen Überlegungen zur Gestaltung solcher Maßnahmen befragt.

Für den ersten inhaltlichen Schwerpunkt zeichnet sich ab, dass sowohl Jugendliche als auch die befragten Lehrkräfte das Problem des Schulabbruchs wahrnehmen und auch verschiedene (mögliche) Szenarien, die einem Schulabbruch voraus gehen, skizziert haben. Akademische Überforderung, schwierige soziale Verhältnisse und allgemein soziale Ausgrenzungsprozesse können hier als Ursachenbündel extrahiert werden. Gleichzeitig wird der Schulabbruch als zahlenmäßig weniger maßgeblich bezeichnet. Dies ist nicht nur eine Aussage der Lehrkräfte. Es lässt sich auch daran ablesen, dass die interviewten Jugendlichen von Lehrkräften als potenzielle Schulabbrecher und Schulabbrecherinnen nominiert wurden, die Jugendlichen selbst allerdings wenig an Risikofaktoren erkennen ließen. Dies ist unter Umständen zum einen eine Frage der zielsicheren Diagnostik. Zum anderen ist aber auch die quantitative Wahrscheinlichkeit - siehe Befunde der Fragebogenstudie - eher gering, sofern es sich um in der Schule anwesende Schülerinnen und Schüler handelt.

Der zweite Schwerpunkt im qualitativen Teil befasst sich mit den bestehenden Angeboten aus Sicht von Expertinnen und Experten. Es wird deutlich, dass aus der Förderpraxis heraus Schulabbruch als gravierendes qualitatives Problem wahrgenommen wird, bei dem neben strukturellen Schwächen der Prävention auch die Aufwandsaspekte zur (Re-) Integration von Jugendlichen in den Ausbildungsmarkt besonders betont werden. Schwierige soziale Verhältnisse, geringe Fähigkeiten der Selbststrukturierung und fehlende externe Alltagsstrukturen und soziale Kompetenzen werden im Vergleich zu kognitiven Grundvoraussetzungen in den Mittelpunkt des Risikobündels - und damit gleichzeitig der in diesen Bereichen notwendigen Interventionen - gerückt.

Über die verschiedenen Maßnahmen hinweg zeigen sich zudem deutliche strukturelle Schwächen, die sich auf drei zentrale Punkte beziehen:

- Es werden perspektivisch dauerhafte Ressourcenstrukturen und Arbeitsfelder skizziert, die eine bessere und effizientere Förderung von Schulabbrechern ermöglichen. dabei geht es nicht nur um eine Mehrausstattung, sondern um eine Koordination von Anforderungen und Ressourcen.
- Schwierigkeiten bereitet die zeitlich zu kurz angelegte Betreuungsfrist, sowohl die Betreuung in der Maßnahme selber als auch die Nachbetreuung. Es wird wiederholt darauf verwiesen, dass der längere Verbleib in Praktika und schulischen Warte- sowie Wiederholungsschleifen wenig sinnvoll ist, dafür aber die Betreuung durch die Maßnahme zeitlich zu intensivieren sei.
- Aus der Außensicht machen die Interviews deutlich, dass eine insgesamt intensivierte Vernetzung der verschiedenen Programmteile unerlässlich ist, um Erfahrungsaustausch, Ressourcenoptimierung und Optimierung der Maßnahmen zu ermöglichen. Hierfür spricht auch, dass kaum Jugendliche die konkreten, vielfältigen Maßnahmen kennen.

Die Befunde der Interviewstudie (qualitative Studie) lassen sich in die Formulierung überführen, dass Schulabbruch aus Schulsicht kein quantitatives, aus Sicht der Fördermaßnahmen ein qualitativ gravierendes Problem darstellt.

Anzeichen von Schulabbruch nicht erst am Übergang Schule-Beruf erkennen

Dass es sich quantitativ um kein gravierendes Problem handelt, zeigt auch die Fragebogenstudie. Allerdings nur insofern, als dass durch die Studie Schülerinnen und Schüler nur über die Schule selbst erreicht wurden, es sich also um eine selektive Stichprobe handelt. Gerade weil schulabstinente Schülerinnen und Schüler seltener erreicht wurden, geben die Ergebnisse besonders gut Aufschluss über mögliche Ursachenkonstellationen eines zukünftig möglichen Schulabbruchs.

So hat sich gezeigt, dass bereits die Gegenüberstellung von Befragten ohne jeglichen mit solchen, die wenigstens selten Gedanken an einen Abbruch hegten, deutliche Unterschiede in psycho-sozialen Ressourcen sowie lernrelevanten Merkmalen zu Tage fördern.

Jugendliche mit Abbrucherwägungen fehlen häufiger in der Schule, sie weisen ungünstigere Lernvoraussetzungen auf, erhalten schlechtere Leistungsrückmeldungen und empfinden entsprechend weniger Schulfreude. Diese Jugendlichen fühlen sich sozial schlechter in der Schule integriert, tendieren zu einer geringeren Verhaltenskontrolle und geben insgesamt vor allem Leistungsüberforderungen als Abbruchgrund an. Der interessante Befund ist dabei, dass sich solche Anzeichen bereits bei Siebtklässlern entdecken lassen und sich entsprechend potenzielle Abbruchkarrieren frühzeitig erkennen lassen. Die daraus zwingende Folge ist - gerade weil Abbruchfälle in der Förderpraxis als Herausforderung wahrgenommen werden - deutlich frühzeitiger bei der Diagnostik gefährdeter Schüler anzusetzen und in Kooperation von Schule und Jugendförderung präventiv zu wirken.

Im Kern sind keine der Unterstützungs- und Auffangmaßnahmen in ihrer Ausrichtung und Konzeption so angelegt, dass eine solche Kooperation mit den ebenfalls an Schulen installierten Strukturen (Berufswegeplaner) nicht prinzipiell denkbar und aussichtsreich ist.

Empfehlungen für zukünftige Maßnahmen

Die Ergebnisse der Studie sind als regional fokussierte Grundlagenforschung zu sehen, die Aufschluss über verschiedene Perspektiven auf das Phänomen Schulabbruch ermöglichen. Die Befunde können damit als Rahmeninformationen genutzt werden, um Eckpunkte für zukünftige, koordinierte Maßnahmen zu skizzieren. Konkrete Handlungsempfehlungen sind hieraus nur bedingt und letztlich nur durch die Kontextualisierung mit der pädagogischen Praxis möglich. Gleichwohl erkennen die Autorin und Autoren in den Befunden Anhaltspunkte für eine zukünftige Ausrichtung effizienter Maßnahmen. Diese einzelnen Eckpunkte werden im Folgenden skizziert.

Diagnostische
Kompetenzen
stärken

Zentral ist eine *frühzeitige Diagnostik* zu potenziellen Risikogruppen, die - wie die Daten zeigen - bereits in der 7. Jahrgangsstufe zur Anwendung kommen können. Hierfür ist eine Ausbildung der Berufswegeplaner an Schulen für eine Diagnostik sinnvoll, etwa um direkt tätig zu werden oder Lehrkräfte in den Schulen als Multiplikatoren auszubilden.

Zur Realisierung kann und sollte die Expertise der in der Interventionspraxis tätigen Projekte genutzt werden. Dieser *Transfer* ermöglicht nicht nur Lehrkräften, an dieser Expertise zu partizipieren, es öffnet auch gleichzeitig einen Kommunikationskanal, auf dem sich Schule und außerschulische Partner kontinuierlich austauschen. Schulische Anforderungen und Belange können auf diesem Weg auch an die außerschulischen Projekte transferiert werden.

Stärkung lokaler
Strukturen

Eine solche Kooperation muss über Gelegenheitsstrukturen hinaus gehen. Es bedarf der *Installation permanenter, zentral koordinierter Austauschprozesse*, bei denen die zentrale Steuerung die Anforderungen und Belange der Maßnahmen vor Ort berücksichtigt. Die zentrale Koordination stellt Strukturen zur Verfügung, überlässt die Bestimmung der notwendigen Maßnahmen jedoch den lokalen Akteuren.

Maßnahmen müssen durch ihre frühzeitige Identifikation und Prävention darauf ausgelegt sein, *verlängertes Verbleiben in Warteschleifen im Vorhinein zu verhindern*. Solche Warte- und Wiederholungsschleifen halten Jugendliche zwar statistisch, nicht aber faktisch von der Erwerbslosigkeit fern. Sie sind zudem nicht dazu geeignet, den Jugendlichen Erfolgsmeldungen zu geben. Nach unserer Übersicht verfügt der Raum Stuttgart über zahlreiche Konzepte und Maßnahmen, deren Ressourcen so aufgebaut werden können, dass die entstehende Doppelbelastung aus Intervention und neu hinzuzunehmender Prävention produktiv bewältigbar ist.

Empfohlen wird eine neue Struktur der Maßnahmen, die insgesamt drei Merkmale aufweist:

- Etablierung von lokalen Tandems aus Schulen und örtlich nahe liegenden Fördermaßnahmen.
- Zentrale Koordination der Kooperationen als Dienstleistung für die Tandems.
- Zentrale Abfrage von Fortbildungsbedarfen der lokalen Partner und deren Koordination durch eine Zentralstelle.
- Bedarfsgerechte und langfristige Ausstattung der lokalen Tandems mit Ressourcen und Identifikation von Mehrfachstrukturen. Ggf. frei werdende Ressourcen in die Stärkung lokaler Tandems investieren.

Der Lehrstuhl

Der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg ist am Institut für Pädagogik angesiedelt. Am Lehrstuhl wird innovative Forschung mit konkretem Nutzen für inner- und außerschulische Bildungsmaßnahmen durchgeführt.

In zahlreichen Forschungsprojekten werden Grundlagen der Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachtet.

Hierzu zählen Studien über die soziale und kognitive Entwicklung ebenso wie Projekte zur Wirksamkeit und Qualität von Bildungsprozessen.

Die AutorInnen



Dr. Volker Fröhlich ist Akademischer Oberrat am Institut für Pädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und lehrt und forscht am Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung zu Fragen der Entwicklung in Kindheit und Jugend.



Dr. Burkhard Gniewosz ist Akademischer Rat am Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung und befasst sich in Forschung und Lehre mit Kompetenzdiagnostik, Evaluation im Bildungswesen sowie Übergängen im Bildungssystem.



Dipl.-Päd. cand. Sabrina Hoff ist als Mitarbeiterin am Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung tätig. Sie koordiniert die Durchführung empirischer Studien und forscht zur emotionalen Entwicklung im Jugendalter.



Prof. Dr. Heinz Reinders, Diplom-Pädagoge, ist Inhaber des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte sind die Evaluation pädagogischer Maßnahmen, Migrationsforschung sowie Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend.

Zitation dieser Publikation

FRÖHLICH, V., GNIEWOSZ, B., HOFF, S. & REINDERS, H. (2011). Verhinderung von Brüchen in der Zeit des Übergangs Schule-Beruf. Abschlussbericht an die Stadt Stuttgart. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 21. Würzburg: Universität Würzburg.