

Euroguidance-Fachtagung 2015

## WHO FAILS? – WHAT WORKS?

Der ‚andere‘ Blick auf Bildungsbenachteiligung und  
Schulabbruch sowie Ansätze von Guidance

Wien, 3. November 2015



[www.euroguidance.at](http://www.euroguidance.at)

**euro**  
**guidance**  
österreich



euro|guidance

# Inhaltsverzeichnis

EUROGUIDANCE ÖSTERREICH

*Editorial*

3

## TEIL I

### **EUROPÄISCHE UND ÖSTERREICHISCHE STRATEGIEN ZUM UMGANG MIT FRÜHZEITIGEM SCHULABBRUCH UND BILDUNGSBENACHTEILIGUNG**

5

ANDREA FRAUNDORFER

*Who fails? What works?*

*Ein Rückblick auf die Euroguidance-Fachtagung zu Schulabbruch und  
Bildungsbenachteiligung*

6

PETRA GORAN

*EU Actions on Early School Leaving*

*Early School Leaving: A Pathway for Change*

10

FRANK-OLAF RADTKE

*Bildungsungleichheit*

*Effekte und Mechanismen institutioneller Diskriminierung*

19

WINFRIED MOSER UND KORINNA LINDINGER

*Lost in Transition?*

*Makrostrukturelle Einflüsse auf frühen Schulabbruch in europäischen Staaten*

24

JANINE HANDEL

*Guidance Works!*

*Transfer in die Praxis durch internationale LLP und Erasmus+ Projekte*

36

KARIN HIRSCHMÜLLER

*Europäische Themen im Bereich „Guidance“*

*Aktuelles von Euroguidance Österreich*

45

## TEIL II

### BLICK IN DIE PRAXIS

49

EVA BALOCH-KALOIANOV

#### *Support Matters*

*Schüler/innen stärken und Schulen unterstützen, damit Bildungswege  
gelingen und Abbrüche vermieden werden*

50

SERDAR YAZAR

#### *Differenzen erkennen, Ressourcen entdecken*

*Interkulturell sensible Berufsorientierung am Beispiel „Berlin braucht dich!“*

58

CHRISTINA PERNSTEINER

#### *IBOBB ist (k)ein Kinderspiel*

*Elementarpädagogische Impulse für die Auseinandersetzung mit Bildung und  
Beruf im Kindergarten und in der Volksschule*

62

MICHAELA MARTERER

#### *Kooperation*

*Welche (neuen) Kooperationsformen brauchen psychosoziale Unterstützungs-  
systeme zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Schulabbruch?*

67

LUCIE ČÍŽKOVÁ

#### *Metawalk*

*The Journey Out and Back In*

*What keeps you on board, draws you out and brings you back?!*

78

## TEIL III ANHANG

83

Annex I: Programm der Euroguidance-Fachtagung 2015

84

Annex II: Impressionen der Fachtagung

89

Annex III: Methodenmarkt

97

Annex IV: Das österreichische Bildungssystem

105

Annex V: EPALE

106

Annex VI: Erasmus+ Project Results Platform

107

Impressum

108

### Editorial

Das Thema der Euroguidance-Fachtagung 2015 lautete: „Who Fails – What Works? Der ‚andere‘ Blick auf Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch sowie Ansätze von Guidance“. Euroguidance Österreich wählte damit aus der Themenvielfalt auf europäischer Ebene einen jener Bereiche aus, die auch in der österreichischen bildungspolitischen Diskussion oberste Priorität haben. Die enge Kooperation mit Gerhard Krötzl und Andrea Fraundorfer vom Bundesministerium für Bildung und Frauen bei der Konzeption der Veranstaltung machte es möglich, sich dem Thema aus einer neuen, spannenden Perspektive zu nähern.



**Abbildung 1: Das Team von Euroguidance Österreich mit den Expertinnen und Experten der Fachtagung 2015**

Das Format der Euroguidance-Fachtagung 2015 sah sowohl internationale und nationale plenare Beiträge als auch interaktive Workshops vor. Diese Möglichkeit eines intensiven Austausches und des Kennenlernens neuer Methoden kam, wie schon in den vergangenen Jahren, bei den Teilnehmenden sehr gut an: die Kombination aus Theorie und Praxis stellt eine mittlerweile immer stärker nachgefragte Weiterbildung für Praktiker/innen im Bereich der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) dar.

Im Rahmen der Euroguidance-Fachtagung 2015 wurden den Teilnehmenden auch die Vorteile der Nutzung von EPALÉ, der Europäischen E-Plattform für Erwachsenenbildung, vorgestellt. Den Abschluss der Tagung bildete dann die Feier zum einjährigen Jubiläum von EPALÉ.

Euroguidance Österreich dankt allen Personen, die in der Vorbereitung der Veranstaltung inhaltliche Unterstützung geboten haben, sowie all jenen, die als Vortragende, Moderatoren und Moderatorinnen und Expertinnen und Experten, Rapporteurs/Rapporteurinnen und Projektaussteller/innen sowie als aktive Teilnehmer/innen zum Gelingen der Konferenz beigetragen haben. Wir danken auch Janine Handel, Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, die die vorliegende Konferenzdokumentation lektoriert hat.

Das Team von Euroguidance Österreich

*Carin Dániel Ramírez-Schiller*

*Eva Baloch-Kaloianov*

*Karin Hirschmüller*

*Marie Madeleine Koch*

Teil I

Europäische und österreichische Strategien zum  
Umgang mit frühzeitigem Schulabbruch und  
Bildungsbenachteiligung

Key Note Sessions

## Who fails? What works?

### Ein Rückblick auf die Euroguidance-Fachtagung zu Schulabbruch und Bildungsbenachteiligung



**Abbildung 2: Andrea Fraundorfer, Bundesministerium für Bildung und Frauen**

Die Euroguidance-Fachtagung 2015 thematisierte neben den individuellen, familiären und sozialen vor allem auch die strukturellen Ursachen von Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch. Den thematischen Auftakt der Veranstaltung bildete die Präsentation der Ergebnisse der *europäischen Arbeitsgruppe zu frühzeitigem Schulabbruch*. Petra Goran von der Europäischen Kommission verwies auf jene bildungspolitischen Empfehlungen, die bereits 2013 vorgelegt wurden, um alle Akteure und

Akteurinnen im Bildungssystem für das Thema Schulabbruch zu sensibilisieren und kohärente nationale Strategien und Maßnahmen im Feld zu entwickeln. Die neuesten Ergebnisse fokussieren auf einen ganzheitlichen Ansatz an den Schulstandorten, der an alle an Schule Beteiligten gerichtet ist, um rechtzeitig präventive bzw. Interventionsmaßnahmen zu ergreifen, die die Entstehung von Schulabbruch verhindern.

Schulabbruch wird heute als komplexes Phänomen der kumulativen Entfremdung vom institutionellen Lernen, das sich bildungsbiographisch meist früh ankündigt, betrachtet. Dabei verschränken sich oft multiple Problemlagen und führen zu einer Abwärtsspirale in der Bildungslaufbahn, die schließlich im (Aus-)Bildungsabbruch endet. Im Bereich des Lernens und der Motivation kommt es häufig zu länger andauernden Lernproblemen und zu kumulierten Kompetenzdefiziten. Probleme mit der Bildungssprache, schulische Demotivation und fehlende Förderung spielen hier eine Rolle. Dazu kommt, dass aufgrund von (negativen) Zuschreibungen und Selbstwahrnehmungen schwache Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstehen, die sich bis ins soziale Verhalten auswirken. Anpassungs- und Verhaltensprobleme bis hin zu deviantem Verhalten sind häufig die Folge.

Familiäre und soziale Probleme wie unzureichende Unterstützung, schwache Bildungsaspiration der Eltern, fehlende Begleitung bei Bildungswegentscheidungen, eigene

Betreuungspflichten bis hin zu Gewalt- und Missbrauchserfahrungen gehören weiters zu den ernstzunehmenden Herausforderungen, die abbruchsgefährdete Jugendliche zu bewältigen haben. Dazu zählen auch gesundheitliche und psychische Beeinträchtigungen und die dadurch krankheitsbedingten Absenzen. Problemlagen entstehen auch durch andere Erstsprachen bzw. durch den späten Quereinstieg ins Bildungssystem, gepaart mit schwachem sozioökonomischen Hintergrund und restriktiven Genderrollen. Orientierungslosigkeit durch unbewältigte Entwicklungs- und Lebenskrisen bis hin zu finanziellen Problemen, Suchtverhalten etc. betreffen zwar Extremfälle, sind aber wie Armuts-, Migrations- und Traumaerfahrungen weitere Risikofaktoren für das Erreichen von Bildungsabschlüssen. Die Empfehlungen der Experten- und Expertinnengruppe auf europäischer Ebene gehen daher davon aus, dass sowohl intersektionale als auch interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie ein „whole school approach“, der Lernende und ihre Entwicklungs- und Lernbedürfnisse ins Zentrum stellt, notwendig sind. Lehrende brauchen dabei genauso wie Schüler/innen gezielte Unterstützung. Die Zusammenarbeit der psychosozialen Beratungssysteme ist ein wichtiger Aspekt, ebenso die Kooperation mit Eltern auf Augenhöhe. Die Arbeitsgruppe hat dazu einen Werkzeugkoffer („European Toolkit for Schools“) vorgelegt, der Schulen dabei unterstützt, entsprechende Aktivitäten direkt am Schulstandort zu initiieren.

Die Tagung präsentierte – neben den Empfehlungen der europäischen Arbeitsgruppe zur Verhinderung von frühzeitigem Schulabbruch – Analysen zu strukturellen Erklärungsfaktoren und Mechanismen innerhalb des Bildungssystems, die bestehende Bildungsbenachteiligung nicht kompensieren, sondern häufig perpetuieren. Dazu stellte Frank-Olaf Radtke wissenschaftliche Erkenntnisse zur sogenannten *Institutionellen Diskriminierung* vor, die die Zusammenhänge zwischen Strukturen von Bildungssystemen und den Handlungsmöglichkeiten und -routinen der darin tätigen Personen erhellt. Bildungsungleichheiten – so eine der zentralen Aussagen – werden häufig durch unreflektierte (Leistungs-) Zuschreibungen aufgrund von sozioökonomischer, ethnischer und sprachlicher Herkunft und den entsprechenden Benotungen und Empfehlungen für die weitere Bildungslaufbahn verschärft. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus bildungsnahen und sozial gut gestellten Familien wesentlich bessere Schullaufbahneempfehlungen (sowie auch Noten) erhalten, groß. Zudem werden Kinder – entsprechend der Allokationsfunktion von Schule – aufgrund ihrer Leistungen und Herkunft in unterschiedliche Schularten verteilt, was wiederum vom regionalen Schulangebot abhängt. So erhalten Schüler/innen mit anderen Erstsprachen oft eine Sonderschulzuweisung (oder einen Sonderpädagogischen Förderbedarf), obwohl dies objektiv nicht zulässig ist. Volksschullehrer/innen können aufgrund des vorhandenen Platzangebotes an Gymnasien nicht einer zu großen Anzahl an Kindern die AHS-Reife attestieren, da sonst Neue Mittelschulen zu wenige Anmeldungen hätten.

Mit *Institutioneller Diskriminierung*, so Frank-Olaf Radtke, ist eine Unterscheidungspraxis gemeint, die tief in der Geschichte der Institutionen und Organisationen der verschiedenen Funktionssysteme verankert und in ihre Strukturen und Operationsweisen eingeschrieben ist. Sie folgt geschriebenen oder ungeschriebenen Regeln und Gewohnheiten, die das Handeln des Personals instruieren. Schüler/innen, denen man aufgrund ihrer Erstsprache oder sozialen Herkunft weniger zutraut, werden daher den entsprechend weniger angesehenen Schularten zugewiesen. Dort wiederum finden wir Schulkompositionseffekte, die für die einzelnen Schüler/innen benachteiligend wirken: Wo es wenig deutschsprachige Sprachvorbilder und kaum mehr leistungsstarke Schüler/innen gibt, wird das Leistungsniveau nach unten gedrückt. Frühe Selektion – in Österreich de facto mit 9,5 Jahren – begünstigt diese Schulkompositionseffekte, die gerade in Ballungsräumen dazu führt, dass Schüler/innen, die nicht die Unterstufe eines Gymnasiums besuchen, später weniger häufig höhere Bildungswege einschlagen.

Die Studienautoren Winfried Moser und Korinna Lindinger vom Institut für Kinderrechte und Elternbildung untersuchten ebenfalls makrostrukturelle Faktoren in ausgewählten europäischen Schulsystemen und am Übergang Schule – Beruf, die Schulabbruch begünstigen. Der Forscher und die Forscherin fokussieren dabei auf Regelungsbereiche innerhalb von Bildungssystemen und auf von Arbeitsmarktstrukturen und Übergangssystemen erzeugte typische Problemlagen. Österreich gehört zu jenen Ländern, in denen Zertifikate einen besonders hohen Stellenwert für die Etablierung am Arbeitsmarkt haben. Nur wer entsprechende Abschlüsse vorweisen kann, bekommt demnach auch einen adäquaten Arbeitsplatz. Erforscht wurde, wie Schulautonomie und Lehrer/innenprofessionalität die Schulabbruchsquoten beeinflussen können. Österreich gehört laut Moser/Lindinger zu den zentralistisch verwalteten Bildungssystemen, die mit einer hohen Autonomie beim Unterrichten selbst, jedoch nicht im organisatorischen Bereich bzw. Personal- und Finanzbereich ausgestattet sind. So kann das Lehrpersonal nicht frei von den Schulen gewählt werden, was in Innovationsprozessen in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht unwesentlich wäre. Die Studie zeigt deutlich, dass Länder mit einer ausgeprägten organisatorischen Schulautonomie bei gleichzeitig hoher Lehrer/innenprofessionalität und einer funktionierenden Mehrebenenkooperation zwischen den relevanten Akteuren und Akteurinnen deutlich niedrigere Schulabbruchsraten haben. Um Schulabbruch zu verhindern – so der Autor und die Autorin – braucht es handlungsfähige Schulen, die die Herausforderungen an ihrem Standort erkennen, sie konstruktiv aufgreifen und an der aktiven Gestaltung und Begleitung von Bildungsübergängen mitwirken.

Fazit der Tagung war, dass Schulen sehr wohl eine zentrale Rolle in der Verhinderung von Schulabbruch spielen, das zeigten vor allem auch die positiven Beispiele wie das einer

Wiener Handelsakademie<sup>1</sup>. Dabei spielen Schulleitungen eine wichtige Rolle. Lehrende brauchen zudem mehr an Wissen über die Hintergründe von Abbrüchen und wie sie konkret Schüler/innen – in enger Zusammenarbeit mit den psychosozialen Beratungssystemen – unterstützen können. Ein wertschätzender Umgang mit den Lernenden, Anerkennung für deren Diversität und Lernausgangslagen, Kooperationsbereitschaft am Schulstandort sowie Ressourcen, wie sie u.a. im Jugendcoaching zur Verfügung stehen, bilden ebenso wie eine hohe Innovationsbereitschaft hinsichtlich der Unterrichts- und Schulqualität die zentralen Meilensteine auf dem Weg zu einer Schule, die Schulabbruch weitgehend verhindert.

**Andrea Fraundorfer** ist im Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) themenverantwortlich für die Verhinderung von Schulabbruch und Jugendcoaching bzw. für Begabungsförderung. Sie publizierte zu Innovation in Schulen, zu Begabungsförderung, Diversität und Bildungsbenachteiligung.

e-mail: [Andrea.Fraundorfer@bmbwf.gv.at](mailto:Andrea.Fraundorfer@bmbwf.gv.at)

Website: [www.bmbwf.gv.at/schulabbruch](http://www.bmbwf.gv.at/schulabbruch)

---

<sup>1</sup> siehe dazu Beitrag „Kooperation – Welche (neuen) Kooperationsformen brauchen psychosoziale Unterstützungssysteme zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Schulabbruch?“, Seiten 70 ff.

## EU Actions on Early School Leaving – Early School Leaving: A Pathway for Change

### Introduction

Early school leaving (ESL) is a pressing concern for the individual, for society and the economy. 11.1% of 18 to 24 year-olds have left education and training without completing an upper secondary programme<sup>2</sup> according to Eurostat 2014 data<sup>3</sup>. Those born abroad are on average twice as likely to leave the education and training system early when compared to native-born individuals.<sup>4</sup> About 60% of these early school leavers are either unemployed or inactive and face long-term social and economic disadvantage. It is well documented that early school leaving leads to reduced employment opportunities and increased likelihood of unemployment, poverty and social exclusion (OECD, 2012 and European Commission, 2011).



**Figure 3: Petra Goran, European Commission, DG Education and Culture**

There are many reasons why some young people give up education and training prematurely: personal or family problems, learning difficulties, or a fragile socio-economic situation. The way the education system is set up and the environment in individual schools are also important factors.

Since there is not a single reason for ESL and moreover early leaving from education and training is complex and multi-faceted, there are no easy answers. Policies to reduce early school leaving must address a range of triggers and combine education and social policy, youth work and health related aspects such as drug use or mental and emotional problems.

---

<sup>2</sup> For a definition of ESL on European and national level see the following pages.

<sup>3</sup> All measurements come from the EU Labour Force Survey 2014.

<sup>4</sup> Data for foreign-born individuals have to be interpreted with caution, as they are not available for all the Member States, but only some of them. Also, sample sizes used are often too small to be fully reliable (see European Commission, Education and Training Monitor 2015).

Thus, a multi-dimensional approach is needed to adequately address the diverse causes of ESL.

## Definition of Early School Leaving

The definition of 'early school leaving' used at EU level refers to 'those young people who leave education and training with only lower secondary education or less, and who are no longer in education and training'<sup>5</sup>. In statistical terms, European ESL rates are measured as the percentage of 18-24 year olds with only lower secondary education or less and no longer in education or training.

Many Member States define ESL and measure ESL rates differently. ESL can mean leaving education and training systems before the end of compulsory schooling; before reaching a minimum qualification or before completing upper secondary education.

## Who Is at Risk?

There are some specific groups which are more at risk than others. Young people with personal or family problems, learning difficulties, or a fragile socio-economic situation are more at risk. There exists also a difference between genders. In Europe boys are usually those who leave school earlier than girls. Further, a group which is especially at risk are young people with disabilities, either because schools and the education system are not adapted to their needs or because they have really difficult health problems and there are no individualised opportunities for them to continue education.

## Consequences of Early School Leaving

Early school leaving has significant societal and individual consequences. This includes the increased risk of *unemployment, poverty and social exclusion*. In 2014, 40.8% of early school leavers were unemployed. Overall the unemployment of young people under 25 years old was, comparatively, at 20.9% across the EU (Education and Training Monitor, 2015).

Participation in high quality education is beneficial for the individual, society and the economy. The rates of return, taking into account the private, fiscal and social costs and

---

<sup>5</sup> Early school leavers are defined as persons aged 18 to 24 fulfilling the following two conditions: (1) the highest level of education or training attained is ISCED 0, 1, 2 or 3c short, (2) no education or training has been received in the four weeks preceding the survey. The reference group to calculate the early school leaving rate consists of the total population of the same age group (18 to 24). All measurements come from the EU Labour Force Survey (LFS).

benefits of education are positive. On the opposite side of the spectrum, research findings show that ESL and low levels of educational attainment reduce lifetime earnings, lead to higher unemployment rates, and to large public and social costs. This can be in the form of reduced tax revenues and higher costs of public services costs related to healthcare, criminal justice and social benefit payments for example (R. Dale, 2010).

## EU Actions to Tackle Early School Leaving

At EU level there are many actions put into place in order to tackle the challenge of ESL. Funding, political co-operation and the Europe 2020 strategy are three key strategic approaches.

### **Funding**

The *Erasmus+ programme* offers possibilities for schools and teachers for mobility and strategic, transnational partnerships among schools and other institutions.

*Structural Funds* offer possibilities for towns, municipalities and regions to fund educational programmes, projects and research programmes.

Within *Research Programmes* the former Framework Program (FP) 6 and 7 and now *Horizon 2020* provide recommendations and messages on inclusive teaching, education for social inclusion etc.

### **Political Co-operation**

The *Education and Training (ET) 2020 Strategy* uses as a tool the *Open Method of Coordination (OMC)* where EU member states decide voluntarily to involve in working groups and exchange good practices.

### **Europe 2020 strategy (European Semester)**

Reducing the average European rate of early school leavers to less than 10% by 2020 is one of the *education headline targets* of the *Europe 2020 Strategy*. The European Commission reviews annually the progress made by each Member State and the EU as a whole in achieving this target.

## Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving

In June 2011, the Education Council adopted a “Recommendation on policies to reduce ESL”. It highlights the need for evidence-based and comprehensive policies to reduce ESL. In order

to be effective, policies against ESL need to address all levels of education. They should be cross-sectoral and involve stakeholders from different policy areas such as youth, social/welfare, employment and health. They should focus on prevention, intervention and compensation:

- Prevention seeks to avoid the conditions from arising where processes leading to ESL can start.
- Intervention addresses emerging difficulties at an early stage and seeks to prevent them from leading to ESL.
- Compensation measures offer opportunities for education and training for those who have dropped out.

Reducing ESL addresses the Europe 2020 aims of both 'smart growth' - by improving education and training levels – and of 'inclusive growth' – by tackling one of the major risk factors for unemployment, poverty and social exclusion.

Member states are called upon to ensure that comprehensive strategies on early school leaving are in place by the end of 2012 and that these are implemented in line with national priorities and the Europe 2020 objectives.

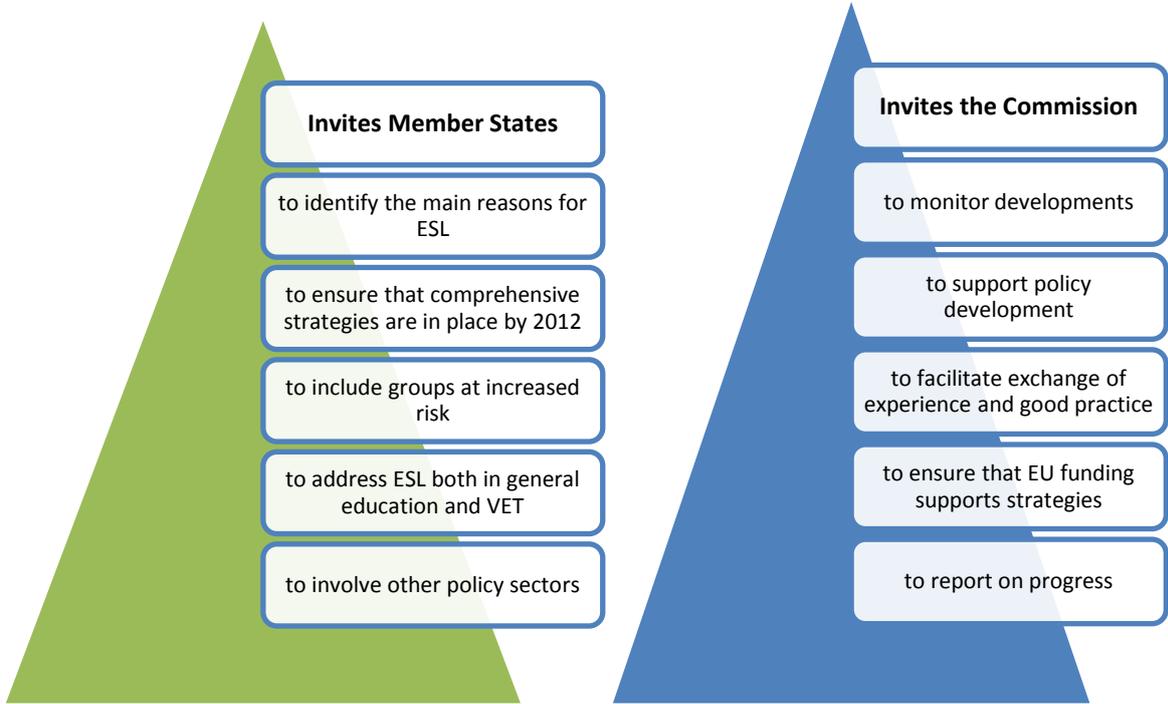


Figure 4: In a nutshell: Recommendation on policies to reduce early school leaving, 2011

## Thematic Working Group (TWG) on Early School Leaving

The approach of the Recommendation on ESL requires a shift from implementing individual ESL measures to introducing comprehensive policies. In December 2011, a Thematic Working Group (TWG) on ESL was established to help European countries implement such comprehensive policies.

The objective of the TWG was to support Member States in designing and developing comprehensive policies on ESL.<sup>6</sup>

The final report of the TWG was presented in November 2013. Its key policy messages were targeted at policy makers on national, regional and local level. The report has a close look at conditions for successful policies; it provides good practice examples and also a checklist for policy makers who want to identify their situation.

The work of the TWG has confirmed that good results in reducing ESL can only be obtained if a comprehensive strategy is in place, based on strong and continuous political commitment of all stakeholders in its implementation, at all levels. The TWG has highlighted the importance of striking the right balance between central and local measures, and between preventative, intervention and compensation measures. It has confirmed that the strong involvement and commitment of parents, students, local communities, youth, social and employment services and businesses is essential in developing and implementing policies against ESL. The key policy messages reinforce the need for a comprehensive approach to ESL. Schools cannot and should not work in isolation.

## Checklist on Comprehensive Policies

The following checklist was also provided with this final report. Figure 5 presents a progression continuum in the development of comprehensive policies to reduce ESL. The left side of the table reflects the starting position of many countries in developing their comprehensive policies against ESL and the right side presents good practice identified by members of the TWG. This checklist can be used to self-assess current policies to reduce ESL by trying to locate the position of current policies and where countries could aspire to using the progression continuum marked by the arrows and different level of shading.

---

<sup>6</sup> Reports from the Peer Learning in the Netherlands and in France as well as additional reports produced by the Task Working Group can be found at [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/index\\_en.htm#schools](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/index_en.htm#schools) . A report of the Peer Review on policies to reduce early school leaving can be found at [http://ec.europa.eu/education/events/2013/0315-peer-review-esl\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/events/2013/0315-peer-review-esl_en.htm)

Progression Continuum	
Governance	←—————▶
	There is no common strategic approach to address ESL. ▶ ▶ ▶ ▶ The country has a sustainable strategy to reduce ESL that is nationally coordinated.
	Political commitment to reduce ESL is low. ▶ ▶ ▶ ▶ There is sustained political commitment from policy makers, educational authorities and stakeholders to reduce ESL.
	Measures and programmes to reduce ESL do not cover the entire education and training (ET) system. ▶ ▶ ▶ ▶ The strategy covers the entire education and training (ET) system including provision for special education needs (SEN).
	ESL is mainly addressed within education policy; Initiatives from other relevant policy areas (e.g. health, youth, employment) are not coordinated with education policies and measures to reduce ESL. ▶ ▶ ▶ ▶ Measures supporting the reduction of ESL are integrated into all relevant policies aimed at children and young people.
	There is no coordination at national level. ▶ ▶ ▶ ▶ There is a coordinating body at national level that which ensures coordination across different policy sectors and with relevant stakeholders.
	There is no regular exchange of good practices. ▶ ▶ ▶ ▶ There is a regular exchange of good practices at all levels.
	Monitoring is underdeveloped; there is no possibility to measure in a consistent way the effectiveness and efficiency of measures and programmes. ▶ ▶ ▶ ▶ Monitoring and evaluation is embedded in the design of the strategy to reduce ESL and within all of its measures and programmes. Monitoring and evaluation is consistently used to test/assess efficiency and effectiveness.

**Figure 5: Checklist on Comprehensive ESL Policies**

## Working Group (WG) on School Policy

Building on the results of the TWG, a new ET 2020 Working Group (WG) on Schools Policy was launched in 2014. Whilst reaffirming the need for a comprehensive and long-term policy framework, the WG on Schools Policy has focused on prevention and early intervention of ESL at the school and local level. The WG has looked at how more holistic and collaborative approaches to ESL can be implemented. Through the development of a dedicated online ‘European Toolkit for Schools on promoting inclusive education and tackling early school leaving’<sup>7</sup>, the WG has sought to provide concrete support to schools to prevent drop-out, respond quickly and appropriately to first signals of disengagement and to ensure every learner can succeed.

Because of the multi-faceted nature of the issue, schools cannot address early school leaving and educational disadvantage alone. Different stakeholders and services, inside and outside

<sup>7</sup> The 'European Toolkit for Schools' will be available at the School Education Gateway ([http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/news\\_events/working\\_group\\_on\\_early\\_school\\_.htm](http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/news_events/working_group_on_early_school_.htm)).

the school, need to collaborate and integrate efforts. The school is the logical site to initiate community collaboration. This calls for a 'whole school approach'.

Developing a 'whole school approach' to reduce ESL means that the objective of eliminating drop-out and encouraging school success for all should be promoted consistently and systematically across all those dimensions of school life which may have an impact on educational achievement. In a 'whole school approach', all members of the school community (school leaders, middle management, teaching and non-teaching staff, learners, parents and families) feel responsible and play an active role in tackling educational disadvantage and preventing drop-out. The entire school community engages in a cohesive, collective and collaborative action, based on multi-disciplinarity and on differentiation<sup>8</sup>, and aimed at supporting teachers/school leaders and each learner (who is in the centre) in the most appropriate way.

## European Toolkit for Schools

The European Toolkit for Schools developed in the Working Group will be an online tool (see footnote 7). Its purpose will be twofold: It will be a *diagnostic tool* to identify/assess needs and gaps in ESL prevention, as well as a *resource tool*, where advice, ideas and examples, which can be implemented and adopted at school level, will be shown and exchanged.

The main target groups of the toolkit are school management (principals) and teachers / school staff, as well as parents (extended family), NGOs/associations, local authorities and other professionals (social, health etc.).

The main areas around which the resources are organised in the toolkit are:

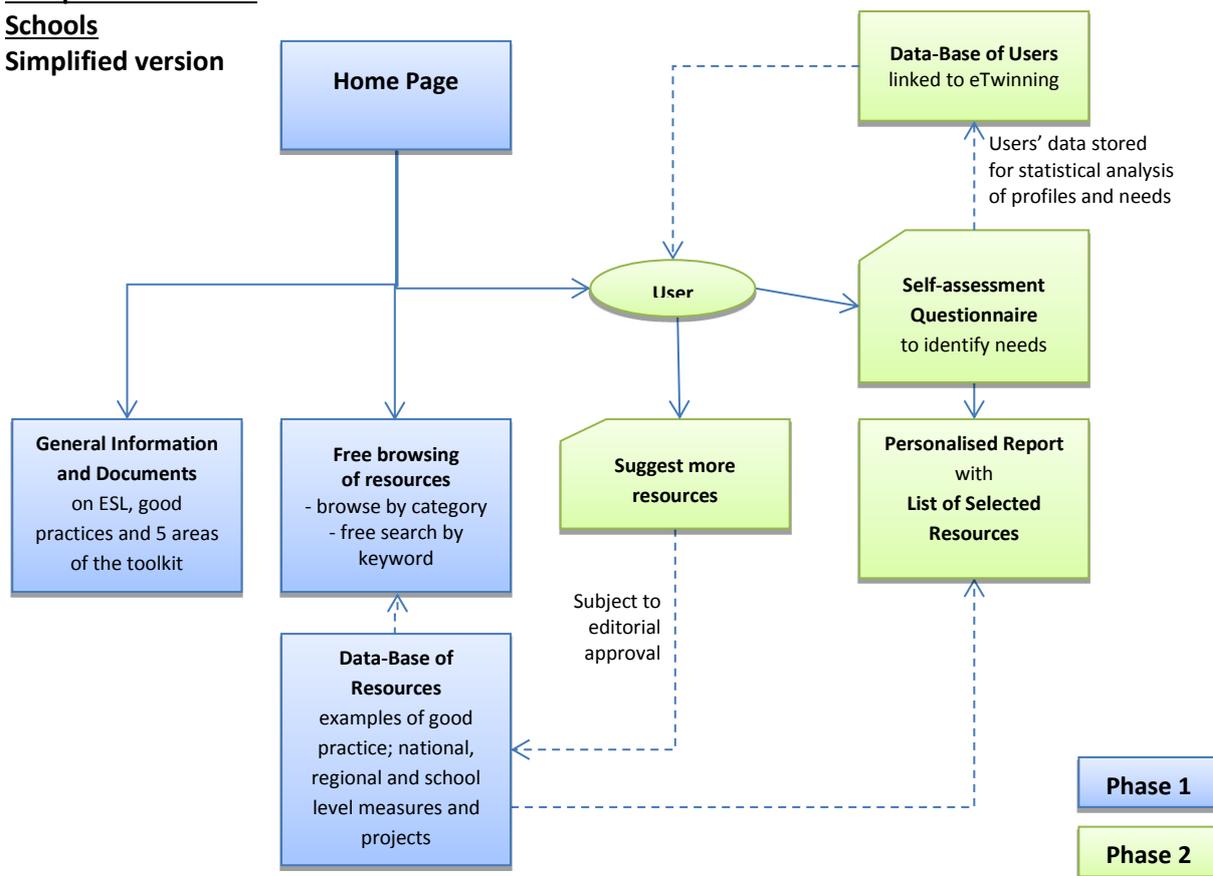
- school governance
- support to teachers
- support to learners
- parental involvement
- stakeholders involvement

These are developed around the main actors in and around the school, which should be involved when tackling ESL.

---

<sup>8</sup> Differentiation<sup>1</sup> refers to the process of tailoring teaching approaches to the specific needs of an individual or group of learners, and/or to specific circumstances. It requires that educators are able to select from a wide variety of teaching techniques and lesson adaptations in order to work with a diverse group of students, with diverse learning needs, in the same course, classroom, or learning environment.

**European Toolkit for Schools**  
Simplified version



**Figure 6: Framework of the European Toolkit for Schools**

In the next phase (indicated green in the picture) there will be a questionnaire and tailored reports for all the users included in the toolkit. One of the subtopics will be guidance and counselling for example.

## Conclusion

Europe's future depends largely on its young people. Through its Europe 2020 strategy the EU aims to support young people better and to enable them to fully develop their talents to their own as well as to their economy's and society's benefit (Communication from the Commission, 31.1.2011).

Experiences of Member States, comparative data and analytical research suggest that the key issues for successful policies include the cross-sectoral nature of collaboration and the comprehensiveness of the approach. Early school leaving is not just a school issue and its causes need to be addressed across a range of social, youth, family, health, local community, employment, as well as education policies. Also extended educational concepts such as cultural education, cooperation with businesses or other outside school actors, and sports can play an important role in reducing early school leaving by promoting creativity, new ways of thinking, intercultural dialogue, and social cohesion.

## Further Information

**EU work on ESL:** [http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en.htm)

**Final Report of the TWG on ESL:**

[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)

**Current Working Group on School Policy:**

[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm)

**School Education Gateway:** [www.schooleducationgateway.eu](http://www.schooleducationgateway.eu)

## References

Communication from the Commission. (31.1.2011). Tackling early school leaving. A key contribution to the Europe 2020 Agenda. COM (2011) 18. Available: [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>].

Commission Recommendation. (20.2.2013). Investing in children: breaking the cycle of disadvantage. [[http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c\\_2013\\_778\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf)].

Education and Training Monitor. (2013). Communication from the Commission. 12.03.2013. Youth Employment Initiative, COM (2013) 144. Available: [[http://ec.europa.eu/prelex/detail\\_dossier\\_real.cfm?CL=en&DosId=202474](http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=en&DosId=202474)].

Education and Training 2020 Strategy. Available: [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=EN>].

Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, COM (2010) 2020. Available: [[http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)].

European Commission. (2011). Commission staff working paper 'Reducing early school leaving' - accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. Available: [<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011SC0096&from=EN>].

OECD. (2012). Equity and Quality in Education. Available: [<http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>].

R. Dale. (2010), Early school leaving, lessons from research for policy makers. NESSE Report. Available: [<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>].

Recommendation on policies to reduce early school leaving. (28.6.2011). Available: [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>].

### **Author:**

**Petra Goran** works as a policy officer at the European Commission, Directorate General for Education and Culture in Unit B2 - Schools and Educators; Multilingualism. She holds a PhD in political and administrative science from the University of Zagreb. From 2011-2014 she worked as a project manager at the UN Development Programme Croatia and before that she worked at the Central State Office for Administration, Croatia and other institutions. She holds a Master of Arts degree from the College of Europe in Bruges in European Studies.

e-mail: [petra.goran@ec.europa.eu](mailto:petra.goran@ec.europa.eu)

Website: [ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_en.htm)

## Bildungsungleichheit Effekte und Mechanismen institutioneller Diskriminierung

Nicht erst seit PISA 2000 wird auch in der öffentlichen Diskussion regelmäßig das Phänomen der Bildungsungleichheit entlang kollektiver Merkmale thematisiert. Vorwiegend „Geschlecht“ sowie der „sozio-ökonomische und rechtliche (Aufenthalts-) Status“ bzw. neuerdings auch der „Migrationshintergrund“ der Familie. Angesichts der Persistenz der Befunde und in Kenntnis der Tatsache, dass die Schule einen Selektions- und Allokationsauftrag wahrzunehmen hat, lassen sich Fragen nach der Unvermeidlichkeit der Ungleichheit anschließen – ebenso wie die Vermutung, dass die Differenzierung gewollt ist.



**Abbildung 7: Frank-Olaf Radtke, Universität Frankfurt**

Erst, wenn mit normativen Kriterien der Gerechtigkeit der Verteilung von Bildungserfolg oder mit der Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen argumentiert wird, oder wenn unter ökonomischen Gesichtspunkten die Kosten des Misserfolgs berechnet werden, stellt sich die Frage der Legitimität bzw. der Nützlichkeit der von der Schule erzeugten Differenzen. Daran kann die Frage anschließen, ob diese politisch hingenommen werden sollen. Erst wenn die Herkunfts- oder Geschlechtsabhängigkeit der Chancen und/oder der Verteilung der Erfolge nicht akzeptiert werden sollen, kann die Suche nach den Ursachen beginnen, um bildungs- und sozialpolitische Interventionspunkte benennen zu können.

### Selbst- und Fremdselektion

Um die Ursachen des Phänomens Bildungsungleichheit, das ja nur als statistischer Effekt in Form von Korrelationen vor Augen geführt wird, *kausal* erklären zu können, kann man zunächst zwischen Selbst- und Fremdselektion unterscheiden. Geht man von *Selbstselektion* aus, sucht man die Ursachen für Misserfolg bei den Eigenschaften der Kinder und ihrer Eltern (Begabung, Anstrengungsbereitschaft, Bildungsaspirationen, Schulwahlverhalten usw.);

wenn man mit *Fremdselektion* beginnt, sucht man nach Ursachen in der Struktur und Qualität des schulischen Angebotes, den Lehrplänen und -materialien, der Lehrer/innenausbildung und dem Unterrichtsgeschehen.

Erstaunlich ist nun, dass begründet geschätzt, etwa achtzig Prozent der Forschung zur Bildungsbeteiligung – auch noch nach PISA, obwohl dieses Programm die Leistungsfähigkeit von *Bildungssystemen* im internationalen Vergleich untersucht – sich mit Aspekten der Selbstselektion, zumal dem (Schul-) Wahlverhalten der Eltern beschäftigen. Mit ihren im Auftrag angefertigten Forschungsergebnissen versorgen die Forscher/innen Politik und Publikumsmedien. Auf ihren Auskünften fußt die herrschende Meinung, dass die notorische Herkunftsabhängigkeit des Schulerfolgs mit sozial-kompensatorischen Maßnahmen (Frühförderung, Ganztagsbetreuung) zu beheben sein müsste – eine Überzeugung die seit fünfzig Jahren gehegt wird, aber erkennbar nicht erfolgreich war.

## Effekte der Operationsweisen der Systeme

Wie kommt man gegen den *mainstream* des Diskurses auf die Idee, die Ursachen der Ungleichheit auf der Seite der Fremdselektion zu suchen? Man wird auf diachrone Veränderungen in der Zeit aufmerksam, etwa, wenn man die Beteiligungsquoten von Mädchen an höheren Bildungsgängen seit dem 2. Weltkrieg betrachtet. Ihre allmähliche Gleichstellung seit den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts ist nicht durch zusätzliche individuelle Förderung, sondern durch quantitative Veränderungen (Öffnung) des Bildungsangebotes erreicht worden. Wenn man nationale Systeme, aber auch Bundesländer/Regionen oder auch Städte und Landkreise innerhalb derselben Schulgesetzgebung vergleicht, kann man erhebliche Unterschiede in den Beteiligungsquoten feststellen; ja, sogar innerhalb einer Stadt sind zwischen den Schulen erhebliche Differenzen bezogen auf etwa die Übergangsquoten aus der Grundschule auf Sonder- oder weiterführende Schulen zu registrieren. Solche Differenzen lassen sich als *Effekte* der Operationsweisen der jeweiligen (Teil-) Systeme bzw. ihrer Organisationen deuten. Sie lösen die Suche nach den *Mechanismen* in Form von Selektion- und Allokationspraktiken aus, welche die wiederholt gemessenen Effekte hervorbringen.

## Institutionelle Diskriminierung

Dazu muss man sich die Schule als große Sortiermaschine vorstellen, die im Laufe der Jahre aus Kindern gute und schlechte Schüler/innen macht. Dies geschieht an institutionell dafür vorgesehenen Entscheidungsstellen, die mit der Feststellung der Schulfähigkeit beim Schuleintritt in die Primarstufe beginnen, sich über die Möglichkeit der Klassenwiederholung oder der Überweisung auf eine Sonderschule bis zur Übergangsempfehlung in weiterführende

Schulen am Ende des 4. bzw. 6. Schuljahres fortsetzen. Jede Benotung einer Leistung geht als kumulativer Effekt in die Entscheidungen ein. Dann geht es in der Sekundarstufe – jedenfalls in mehrgliedrigen Systemen, wie sie in allen deutschsprachigen Ländern bestehen – weiter mit der Option der Nichtversetzung, Rückstufungen in die nächst niedrigere Schulform bis zum Abitur/ zur Matura.

Wenn an diesen Entscheidungsstellen kontinuierlich signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen (statistisch definierten) Bevölkerungsgruppen entstehen, und dies ist der Fall, ist man mittlerweile, bestärkt durch die Erfahrungen am Arbeitsmarkt, geneigt, Misserfolg nicht mehr individuell den Kindern zuzurechnen, sondern von institutioneller Diskriminierung zu sprechen. Jedenfalls enthält eine EU-Richtlinie aus dem Jahr 2000 zur „Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf“ auch ein – allerdings nicht spezifiziertes – Kapitel zum Thema „Bildung“, das freilich von den Regierungen nur zögernd aufgenommen wird.

## Institutionelle Diskriminierung durch Organisationen des Sozialstaates

Getestet und vermessen werden nicht die Schüler/innen, sondern beobachtet werden aus der Perspektive eines/r Beobachtenden zweiter Ordnung die Entscheider/innen (*decision maker*), die an den dafür in der Organisation vorgesehenen Stellen (Gelegenheiten) im Lichte der Möglichkeiten der Organisation Entscheidungen treffen und mit Sinn versehen (*sense making*). Ausführlich dargestellt werden die Mechanismen in: Gomolla/ Radtke: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz In der Schule*, wo die Ergebnisse einer Fallstudie über ein lokales Schulsystem berichtet werden. Institutionelle Diskriminierung ist nach unseren Befunden eine Unterscheidungspraxis, die tief in der Geschichte der Institutionen und Organisationen der verschiedenen Funktionssysteme verankert und in ihre Strukturen und Operationsweisen eingeschrieben ist. Sie folgt geschriebenen oder ungeschriebenen Regeln und Gewohnheiten, die das Handeln des Personals instruieren. Hervorzuheben ist, dass nicht Abweichung des Agenten bzw. der Agentin (Lehrpersonen, Schulleiter/innen) von der Norm, nicht individuelles Fehlverhalten, sondern die Konformität mit dem selbstverständlichen Wissens- und Denkmustern, die in der Organisation gelten, das Problem markiert.

Eine englische Untersuchungskommission, geführt von Sir William Macpherson of Cluny, die den Fall eines Lynchmordes Jahre nach der Tat, für die nie jemand verurteilt worden war, im Jahre 1999 zu untersuchen hatte, fand für das Versagen der Behörden das Konzept des *institutional racism* mit folgender Definition: „The collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which

amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people". Dabei ist zu beachten, dass die diskriminierenden Praktiken nicht bemerkt werden, weil sie *institutionalisiert*, also unabhängig von einzelnen Individuen und ihrem Bewusstsein sozial gültig gemacht sind.

Das gilt für alle Organisationen des Sozialstaates, nicht nur für die Polizei. Zu ähnlichen Einschätzungen kommt auch ein Bericht von Friedrich Heckmann „*Education and Migration, Strategies for integrating migrant children in European schools and societies.*“ (Heckmann, 2008). Dort ist die Rede von ‘denied support discrimination’, worunter ebenfalls “discrimination and unjustified unequal treatment” verstanden wird. Der Sachverhalt wird an dem Umstand abgelesen, dass “other groups in a similar position legitimately receive support via welfare state policies”. Weiter heißt es: “Denied support discrimination ... refers to the denial by the political and civil leadership of societies, of support for individuals and groups with little economic, cultural and social capital, who cannot improve their lot on their own so as to achieve a situation of equal opportunity in the societal competition for positions, resources and status” (Heckmann, 2008, 38).

## **Selbstselektion in Verbindung mit begründeten und sinnvollen Selektions- und Allokationsentscheidungen durch Schulen**

Die Gleichbehandlung von Ungleichen führt zu Ungleichheit. Wenn man diese Praxis als „Institutionelle Diskriminierung“ begreift, steht zur Debatte, wie sie behoben werden kann. Nach Auskunft der britischen Macpherson Kommission kann sie nur fortbestehen, “because of the failure of the organisation openly and adequately to recognise and address its existence and causes by policy, example and leadership. Without recognition and action to eliminate such racism it can prevail as part of the ethos or culture of the organization” (Macpherson, 1999, 49).

Man muss institutionelle Diskriminierung wie *institutional racism* als eine “corrosive disease“ begreifen, eine Krankheit, welche die Organisation befallen hat und die auf der Ebene der Organisation und ihrer Leitung bekämpft werden muss. Organisationen müssen sich ehrlich damit auseinandersetzen. Dazu gehört eine Analyse der statistischen Effekte der eigenen Entscheidungen, aber vordringlich die Überprüfung der herrschenden Semantiken mit der Präferenz für *Selbstselektion* als Erklärungsmuster, mit der die allfälligen Selektions- und Allokationsentscheidungen begründet und mit Sinn ausgestattet werden.

## **Weiterführende Informationen**

Ausführlich hat der Autor das Thema für österreichische Leser/innen behandelt in:

Frank-Olaf Radtke. (2014). Embedded scientists. Über eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit, Schulheft 154/2014, Innsbruck/Wien, S. 9-29.

## Literatur

Gomolla, M./Radtke, F.- O. (2002, 2009<sup>3</sup>): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden.

Heckmann, F. (2008). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts. Bamberg. Zu finden unter:

<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>

[3.12.2015].

Radtke, F.- O. (2014). Embedded scientists. Über eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit, Schulheft 154/2014, Innsbruck/Wien.

Macpherson, Sir W. (1999). The Stephen Lawrence Inquiry. Zu finden unter:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/277111/4262.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/277111/4262.pdf)

[3.12.2015].

### **Autor:**

**Frank-Olaf Radtke** lehrte bis 2011 als Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main mit dem Schwerpunkt Erziehung, Politik und Gesellschaft. Er veröffentlichte zahlreiche Arbeiten zu den Themen Migration und Integration, zuletzt: *Kulturen sprechen nicht. Zur Politik grenzüberschreitender Dialoge*, Hamburg 2011

e-mail: [f.o.radtke@em.uni-frankfurt.de](mailto:f.o.radtke@em.uni-frankfurt.de)

Website: [www.uni-frankfurt.de/48927421/Radtke](http://www.uni-frankfurt.de/48927421/Radtke)

## Lost in Transition?

# Makrostrukturelle Einflüsse auf frühen Schulabbruch in europäischen Staaten

Frühe Schulabgänger/innen (engl.: Early School Leaver, Abk.: ESL) sind laut EU-Definition 18- bis 24-Jährige, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen – also Personen, die keine mehrjährige Ausbildung auf ISCED 3 Level<sup>9</sup> (Sekundarstufe II) abgeschlossen haben und in keinem Land mehr schulpflichtig sind. Diese Gruppe ist sehr heterogen: Problemlagen, Ausstiegsgründe, -prozesse und -zeitpunkte variieren ebenso wie die individuellen Ressourcen dieser jungen Erwachsenen (ISW et al., 2013; Nairz-Wirth et al., 2014 sowie Nairz-Wirth und Meschnig, 2010). Individuelle Faktoren und persönliche Lebenskontexte stehen in der Diskussion um frühe Schulabgänger/innen oft im Mittelpunkt. Dies dient der Identifikation von Zielgruppen und der Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen. Allerdings werden dabei individuelle Defizite fokussiert und makrostrukturelle Faktoren vernachlässigt.



**Abbildung 8: Korinna Lindinger, Institut für Kinderrechte und Elternbildung**



**Abbildung 9: Winfried Moser, Institut für Kinderrechte und Elternbildung**

Die strukturellen Bedingungen, die junge Menschen im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt vorfinden, beeinflussen jedoch maßgeblich den Anteil derer, die ohne qualifizierenden Abschluss das Bildungssystem verlassen. In Slowenien betrug der Anteil früher Schulabgänger/innen 2004 bis 2011 durchschnittlich nur vier Prozent (siehe Abbildung 12, Seite 31). In Portugal schwankte der Anteil im selben Zeitraum zwischen 30 und 40 Prozent.

Diese große Varianz der ESL-Raten in Europa zeigt, dass die Ursache nicht in individuellem

<sup>9</sup> ISCED – International Standard Classification of Education: International vergleichbare UNESCO-Klassifizierung von Schultypen.

Versagen, sondern vor allem in den institutionellen Rahmenbedingungen zu suchen ist. Entsprechend wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Lost in Transition?“ (Moser und Lindinger, 2014) früher Schulabgang als ein Leistungsmerkmal von Bildungs- und Transitionsstrukturen definiert.

## Transitionsstrukturen – Strukturen des Übergangs von Bildung in Beschäftigung

Der Qualifikationsprozess, der definiert, ob jemand zur/zum frühen Schulabgänger/in wird, findet in der Sekundarstufe II statt. Der Handlungsrahmen, den junge Menschen hier vorfinden – Bildungsangebot, Einstiegswege in die Arbeitswelt – ist historisch gewachsen, politisch geformt und institutionell manifestiert. Dieser Handlungsrahmen bestimmt wesentlich mit, ob und inwieweit weitere Bildungsaktivitäten erfolgversprechend und „sinnvoll“ sind. Die unterschiedlichen Transitionsstrukturen der europäischen Staaten können zu einigen grundlegenden Typen geclustert werden. Ziel solcher Typologien ist es, Komplexität auf inhaltlich interpretierbare Dimensionen zu reduzieren, um Unterschiede und Zusammenhänge besser verstehbar zu machen.

Grundsätzlich unterscheidet man in der Transitionsforschung (Müller und Shavit, 1998; Marsden, 1999; Gangl, 2003 und Raffe, 2008) zwei prototypische Organisationsformen von Arbeitsmärkten:

- Einerseits gibt es Arbeitsmärkte in denen Professionen eine wesentliche Rolle spielen. In diesen ist der Zugang zu Berufen reglementiert und Qualifikationsprofile sind standardisiert und rechtlich geschützt. Man bezeichnet diese Arbeitsmärkte als *Occupational Labour Markets* (OLM), weil Erwerbspositionen nach Professionen organisiert sind und offene Stellen auf Basis formaler Bildungszertifikate besetzt werden. Österreich ist ein prototypischer „Occupational Labour Market“.
- Auf der anderen Seite gibt es Arbeitsmärkte, die stärker nach Unternehmen segmentiert sind. In diesen ist die Firma, bei der man arbeitet wichtiger als der Beruf, den man erlernt hat. Diese Arbeitsmärkte werden als *Internal Labour Markets* (ILM) bezeichnet, weil Personen eher aus dem firmeninternen Arbeitskräftepool rekrutiert werden – auf Basis ihrer Erfahrung, weniger aber nach Maßgabe formaler Bildungszertifikate. Großbritannien ist ein prototypisches Beispiel für einen solchen Arbeitsmarkt.

In Ländern mit einem auf stärker nach Professionen organisierten Arbeitsmarkt spielt *Berufsbildung* eine wesentliche Rolle. Die Passung zwischen persönlichen Interessen bzw.

Fähigkeiten und den Anforderungen von Berufspositionen findet bereits im Rahmen des Bildungssystems statt. Entsprechend absolviert in den zentral- und nordeuropäischen OLM-Ländern ein Großteil der Schüler/innen nach der Pflichtschule eine berufsbildende Ausbildung – in Österreich gut drei Viertel der Schüler/innen (Arbeitskräfteerhebung 2004-2009).

In den meisten nordwesteuropäischen ILM-Staaten, aber auch in Ungarn oder den baltischen Staaten, die sich seit der Öffnung ebenfalls zu „Internal Labour Markets“ entwickelt haben, besuchte hingegen nur rund ein Viertel der Schüler/innen berufsbildende Zweige, drei Viertel hingegen allgemeinbildende Schulen. Der Prozess der Arbeitsplatzpassung findet dort stärker im Arbeitsmarkt selbst statt, d.h. im Rahmen der Berufstätigkeit, aber auch durch eine stärkere Mobilität zu Beginn der Karriere, wo Bildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitssuche einander häufig abwechseln. Eine 14-jährige Ungarin trifft ihre Bildungswegentscheidung somit unter grundlegend anderen Bedingungen als eine 14-jährige Österreicherin.

Die Berufsbildungszweige in den europäischen Staaten lassen sich somit zu allererst nach dem Gewicht unterscheiden, das sie innerhalb der jeweiligen nationalen Systeme einnehmen, man spricht auch von der „Berufsspezifität“ der Systeme: In den Bildungssystemen der OLM-Staaten haben berufsbildende Zweige ein sehr hohes Gewicht (eine hohe Berufsspezifität), in den Bildungssystemen der ILM-Staaten ist die Berufsspezifität hingegen gering.

In den OLM-Staaten mit hoher Berufsspezifität gibt es zudem ein<sup>10</sup> weiteres, wesentliches Differenzierungsmerkmal, das aus Merkmalen der Kooperation zwischen Staat und Arbeitswelt in Fragen der Ausbildung, der Qualitätssicherung und der Schüler/innenauswahl hergeleitet werden kann: Entlang dieser Merkmale kann zwischen *Collective Skill Formation Regimen* und *Statist Skill Formation Regimen* unterschieden werden (Busemeyer, 2014):

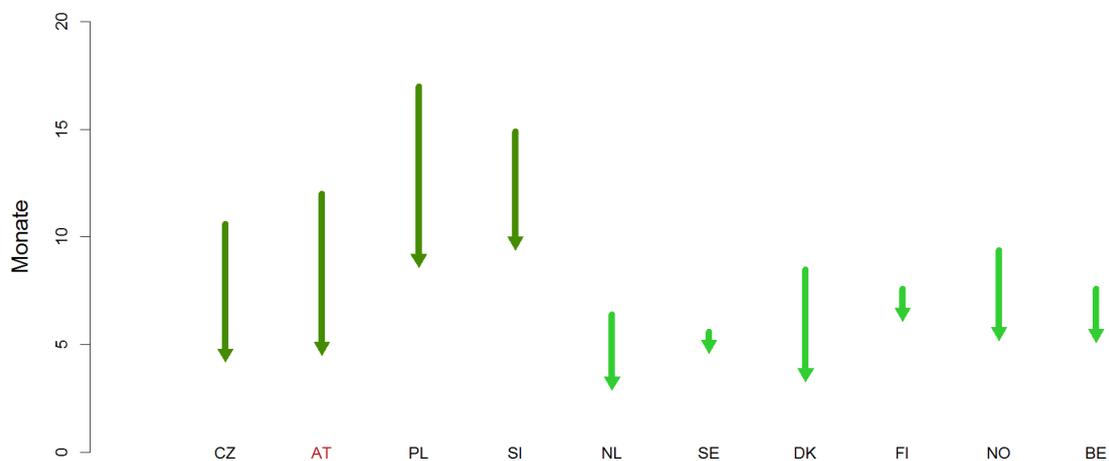
- In *Collective Skill Formation Regimen* gestalten Staat, Sozialpartner und Betriebe Berufsausbildung kollaborativ. Diese ist (traditionell) stark stratifiziert. Die Lehre in Österreich ist bspw. eine Ausbildung mit durchgängig dualem Charakter. Lehrverträge werden zwischen Lehrbetrieb und Lehrling geschlossen; der Zugang zu den Lehrplätzen wird durch Wirtschaftsbetriebe kontrolliert.

---

<sup>10</sup> Es gibt natürlich noch weitere Differenzierungsmerkmale, wie sie z.B. von Steedman (2010) herausgearbeitet wurden: die Anteile fachbezogener und betrieblicher Ausbildungsteile, die Dauer der Bildungswege und die Curricula. In der vorliegenden Studie werden diese Ansätze jedoch nicht weiter verfolgt. Ein Vergleich der Berufsbildungssysteme von ILM- und OLM-Staaten ist schwer zu rechtfertigen, weil Berufsbildung in diesen beiden Gruppen qualitativ und quantitativ gänzlich unterschiedlich angelegt ist. In ILM-Staaten sind berufsbildende Zweige eher Spezialfälle und als solche schwer strukturierbar.

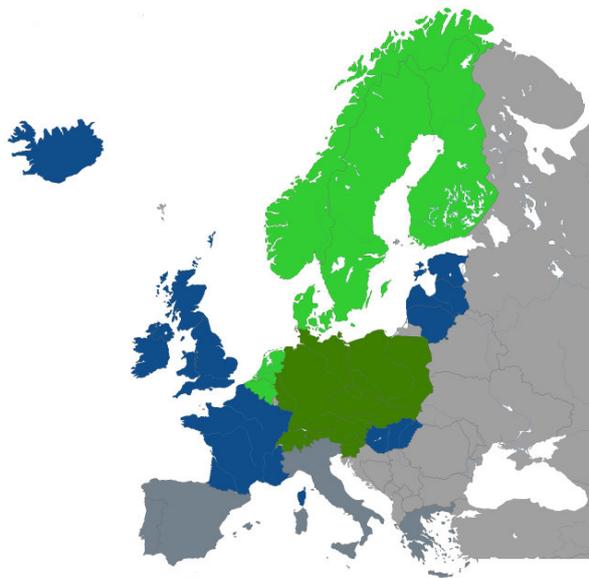
- In *Statist Skill Formation Regimen* hingegen nimmt der Staat bei der Gestaltung des Berufsbildungsangebots eine deutlich stärkere Rolle ein: In Norwegen teilt sich die Lehrausbildung in zwei Phasen: eine schulische Grundbildung und eine betriebliche Fachausbildung. Nach zehn Jahren Pflichtschule hat man das Recht auf drei Jahre Oberstufe. Die Bundesländer sind verpflichtet, entsprechende Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Der Einfluss des Arbeitsmarktes ist dort somit zugunsten einer größeren Bildungsgleichheit zurückgedrängt.

Empirisch ist zu beobachten, dass dort, wo Organisationen der Arbeitswelt eine stärkere Rolle spielen, die Signalwirkung von Bildungszertifikaten am Arbeitsmarkt höher ist. Die Linien der Abbildung zeigen, wie stark sich die Zeit bis zur ersten stabilen Beschäftigung durch einen ISCED 3 Abschluss verkürzt: In Österreich, als deutschsprachiges und zentral-europäisches Land, ein typisches „Collective Skill Formation Regime“, brauchen frühe Schulabgänger/innen durchschnittlich ein Jahr, um eine stabile Beschäftigung zu finden, Personen mit ISCED 3 Abschluss brauchen hingegen nur rund fünf Monate. Durch den höheren Abschluss verkürzt sich die Zeit also um sieben Monate. Schweden zählt wie der Rest Skandinaviens und die Benelux-Staaten zu den „Statist Skill Formation Regimen“. Hier verkürzt ein ISCED 3 Abschluss die Transitionszeit nicht einmal um ein Monat. Die Signalwirkung eines Berufsbildungsabschlusses ist somit in Österreich deutlich höher als in Schweden, entsprechend hoch sind auch die Folgekosten eines Bildungsabbruchs.



**Abbildung 10: Signalwirkung von ISCED 3-Zertifikaten beim Berufseinstieg - Verkürzung der Transitionszeit von Bildung in Beschäftigung durch einen SEK-II Abschluss in Monaten** (Quelle: EUROSTAT, LFS adhoc 2009; IKEB)

Gruppiert man die 25 europäischen Vergleichsländer entsprechend der ausgeführten Merkmale, ergibt sich folgende Typologie:<sup>11 und 12</sup>



**Abbildung 11: Typologie der Transitionsstrukturen von Bildung in Beruf im Kontext frühen Schulabgangs**

### Occupational Labour Market (OLM)

#### Collective Skill Formation Regime

Österreich (AT), Deutschland (DE), Schweiz (CH), Tschechien (CZ), Slowenien (SI), Slowakei (SK), Polen (PL)

#### Statist Skill Formation Regime

Norwegen (NO), Schweden (SE), Finnland (FI), Belgien (BE), Niederlande (NL), Dänemark (DK)

### Internal Labour Market (ILM)

Frankreich (FR), Großbritannien (GB), Irland (IE), Estland (EE), Ungarn (HU), Island (IS), Lettland (LV), Litauen (LT)

#### Südeuropa<sup>1</sup>

Spanien (ES), Griechenland (GR), Italien (IT), Portugal (PT)

Wenn die ESL-Raten der europäischen Staaten vor dem Hintergrund dieser grundlegend unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Bildung und Erwerbseinstiege analysiert werden, erkennt man, dass diese stark nach Transitionstyp variieren. Die höchsten Raten finden wir in „Internal Labour Markets“ (blau), wo Arbeitsplatzpassung im Arbeitsmarkt stattfindet (und stattfinden muss, weil die Sekundarstufe II fast nur allgemeinbildende Angebote bereit hält; die Struktur des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems bedingen einander). Mobilität und nicht formalisierte Weiterbildungen spielen hier beim Erwerbseinstieg eine größere Rolle.

In „Occupational Labour Markets“ (grün), wo formale Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt eine größere Rolle spielen und Berufsqualifikation noch im Bildungssystem stattfindet (stattfinden kann), sind die ESL-Raten hingegen bedeutend niedriger, die Folgekosten eines frühen Schulabgangs allerdings höher. Die niedrigsten ESL-Raten finden wir in jenen OLM-Ländern, in denen der Staat, sowie Arbeitnehmer/innen und Wirtschaftsverbände (Sozialpartner) die Berufsausbildung kollektiv gestalten („Collective Skill Formation Regimes“). Durch die starke Einbindung der Wirtschaftsverbände ist die Signalwirkung von Bildungszertifikaten am

<sup>11</sup> In die Typologie flossen noch weitere Merkmale ein, wie z.B. die Struktur der Arbeitsmarktpolitik, die jedoch hier nicht weiter behandelt werden.

<sup>12</sup> Quelle: IKEB; Die Zuordnung basiert auf bestehende Typologien (Gangl, 2003; Buchmann und Kriesi, 2011; Brzinsky-Fay, 2007; Bussemeyer, 2014; Esping-Andersen, 1998; Müller und Shavit, 1998 und Marsden, 1999) sowie theoretischen und empirischen Informationen (Europäische Kommission, 2012; Mascherini, Salvatore u. a., 2012; Kogan, Noeke u. a., 2011; Noeke, 2011; Saar, Unt und Kogan, 2008; Venn, 2009; Visser, 2009; UNESCO, OECD u. a., 2010; EUROSTAT: LFS 2003-2012, EUROSTAT LFS adhoc module, 2009). Anders als bestehende Typologien umfasst die gegenständliche Klassifikation ost- und westeuropäische Staaten gemeinsam.

Arbeitsmarkt entsprechend hoch (während gleichzeitig die Gleichheit des Bildungszugangs weniger gewährleistet ist). Österreich zählt zu der letzteren Gruppe. Mit ESL-Raten zwischen 8,3 und 10,8 Prozent liegt es während des Beobachtungszeitraums von 2004 bis 2011 im vorderen Drittel der 25 Vergleichsländer. Allerdings relativiert sich die gute Performance Österreichs im Vergleich zu anderen OLM-Staaten mit „Collective Skill Formation Regimes“, in denen junge Menschen ähnliche strukturbedingte Handlungsrahmen vorfinden: Die ESL-Raten von Slowenien und Tschechien waren in den letzten zehn Jahren konstant die niedrigsten Europas. Gründe dafür sind vor allem in der Gestaltung des Pflichtschulwesens zu finden.

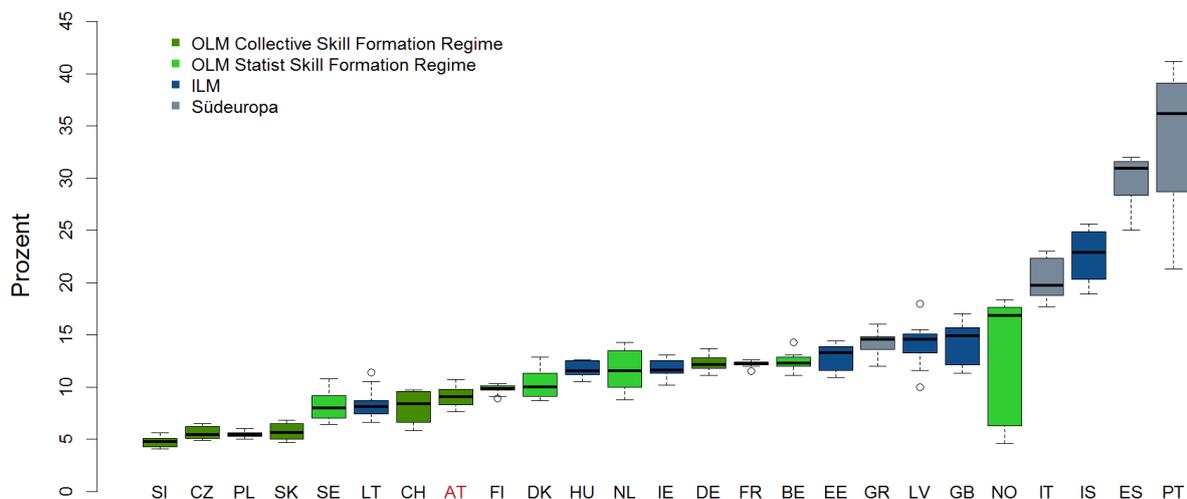


Abbildung 12: ESL-Raten 2004-2011, 18- bis 24-Jährige (Median) (Quelle: EUROSTAT, LFS 2004 bis 2011; IKEB)

## Schulsteuerung im Pflichtschulwesen

Das Schulabbruchrisiko wird ganz wesentlich durch alltägliche Bildungsprozesse im Unterricht mitbestimmt. Auch hier beeinflussen historisch gewachsene, politische Steuerungsstrukturen maßgeblich den Handlungsrahmen von Individuen<sup>13</sup>. Den Rahmen für diese Bildungsprozesse bilden schulische Regelungsstrukturen, d.h. die Frage, wie die verschiedenen schulorganisatorischen und pädagogischen Regelungsbereiche (siehe Tabelle unten) durch die beiden hauptverantwortlichen Akteurinnen und Akteure – die Bildungsverwaltung sowie Direktoren/Direktorinnen und Lehrer/innen als einzelschulische Akteure und Akteurinnen – gestaltet und gesteuert werden (Altrichter und Heinrich, 2007; Kussau, 2007 und Mehta, 2013).

<sup>13</sup> Eine Literaturanalyse ergab, dass häufig diskutierte Merkmale wie Dauer der Pflichtschulzeit, Trackingzeitpunkt, Klassenschüler/innenhöchstzahl, oder Migrationshintergrund auf die internationale Varianz der ESL-Raten nur wenig oder keinen Einfluss haben.

organisatorischer Bereich	pädagogischer Bereich
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstellung von Lehrer/innen</li> <li>• Kündigung von Lehrer/innen</li> <li>• Einstiegsgehälter festlegen</li> <li>• Lohnerhöhungen festlegen</li> <li>• Schulbudget formulieren</li> <li>• Budgetzuweisung in der Schule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leistungsbewertung</li> <li>• Aufnahme von Schüler/innen</li> <li>• Lehrbücher</li> <li>• Lehrplan für einzelne Fächer</li> <li>• Fächerangebot</li> <li>• Disziplinarmaßnahmen</li> </ul>

**Tabelle 1: Handlungsfelder in zwei Regelungsbereichen** (Quelle: PISA 2000 bis 2009; Schuldirektor/innenfragebogen)

Aus den theoretisch möglichen Kombinationen von Akteuren und Akteurinnen (Schule versus Schulbehörde) mit Verfügungsmöglichkeiten in den genannten Handlungsfeldern (organisatorischer versus pädagogischer Bereich) lassen sich drei idealtypische Dimensionen von Regelungsstrukturen ableiten: (1) der Grad, (2) der Schwerpunkt und (3) die Interaktionsgebundenheit der Schulautonomie. Diese drei Dimensionen werden im Folgenden gemeinsam mit den zugehörigen Hypothesen und empirischen Ergebnissen dargestellt:

### *1. Dimension: Der Grad der Schulautonomie*

Die erste Dimension, der **Grad der Schulautonomie**, ist durch den Gegensatz zwischen bürokratischer und autonomer Steuerung gekennzeichnet – in beiden Fällen liegt der organisatorische und der pädagogische Bereich tendenziell in den Händen ein und derselben Akteurin bzw. ein und desselben Akteurs: Entweder ist das ...

- eine zentrale Bildungsbehörde (**bürokratisches Modell** mit Unterrichtsbeamten und -beamtinnen) **oder**
- die beiden Bereiche werden durch **autonome Schulen** gesteuert.

**Hypothese 1** (Professionshypothese): Eine hohe Schulautonomie ist ein Indikator für eine starke Lehrendenprofession (Metha, 2013). Systeme mit starken Lehrendenprofessionen zeichnen sich durch ein hohes Ausmaß an beruflicher Kooperation zwischen Lehrenden, durch Selbstevaluation (statt zentralisierter Evaluation), durch eine dezentralisierte Personalverwaltung sowie durch ein hohes gesellschaftliches Ansehen aus. Diese Merkmale führen in Kombination zu einer höheren pädagogischen Qualität. Es ist also davon auszugehen, dass eine höhere Schulautonomie mit einer niedrigeren ESL-Rate einhergeht.

**Empirische Ergebnisse:** Das österreichische Schulwesen ist vergleichsweise stark zentralisiert, insbesondere hinsichtlich der organisatorischen Regelungsbereiche. Zudem sind in Österreich professionsinterne Kooperationsformen und Kontrollmechanismen der Lehrer/innenschaft schwach ausgeprägt: Team-Unterricht, Team-Supervision, gegenseitige

Unterrichtsbeobachtung mit Feedback, gemeinsame Aktivitäten mit Lehrern/Lehrerinnen aus anderen Klassen mit unterschiedlichen Altersgruppen (Projekte) oder Koordination von Hausarbeiten über verschiedene Fächer hinweg (OECD, 2009, 2010) – all diese Formen professioneller Kooperation gibt es in Österreich seltener als in vielen anderen europäischen Staaten – dieser Umstand lässt auf eine schwach konstituierte Lehrendenprofession schließen. Eine Prüfung des Zusammenhangs zwischen Autonomiegrad und ESL-Rate mittels eines Regressionsmodells ergab, dass eine höhere Autonomie tatsächlich mit signifikant niedrigeren ESL-Raten einhergeht, auch unter Kontrolle der im ersten Abschnitt beschriebenen Transitionstypen.

## *2. Dimension: Schwerpunkt der Schulautonomie*

Die zweite Dimension, der **Schwerpunkt der Schulautonomie**, beschreibt Konstellationen in denen die Verfügungsrechte über schulorganisatorische und pädagogische Belange bei unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen angesiedelt sind. Es sind zwei gegensätzliche Typen denkbar (diese kann man sich als zwei Enden eines Kontinuums vorstellen):

- Im ersten Fall obliegt die Unterrichtsorganisation den Lehrenden und die Schulorganisation den Schulbehörden (**heteronomer Strukturtypus** nach Scott, 1965).
- Im zweiten Fall ist es genau umgekehrt: Organisatorisch autonome Schulen (vor allem im Bereich der Personalbewirtschaftung) müssen bürokratische Vorgaben im pädagogischen Handlungsfeld umsetzen. Im Governancediskurs wird dieser Strukturtypus unter dem Begriff "**neue Steuerung**" gefasst.

**Hypothese 2** (Schwerpunkthypothese): Der heteronome Strukturtypus (Typ 2a) birgt die Gefahr einer Scheinautonomie, da unterrichtsentwicklerische Aktivitäten nicht oder kaum auf personeller Ebene abgesichert werden können. Diese Gefahr ist im Falle von Regelungsstrukturen nach dem Modell der neuen Steuerung (Typ 2b) geringer: Aufgrund der für viele Schulsysteme typischen Entkoppelung zwischen Schulverwaltung und Einzelschule (Stichworte „decoupling“, „Interdependenzunterbrechung“) bleibt die Kontrolle über das Unterrichtshandeln trotz zentraler Steuerungsversuche letztlich bei den Lehrenden. Diese werden durch die Ansiedelung der Personalagenden auf Schulebene noch zusätzlich gestärkt, weil das ein starker Impuls für eine Entwicklung kohärenter Pädagogen- und Pädagoginnenteams sein kann. Das wiederum ist eine wichtige Grundlage für berufliche Kooperation. Aus diesem Grund sind in Staaten vom Typus 2b niedrigere ESL-Raten zu erwarten.

**Empirische Ergebnisse:** Österreichs Schulsystem ist zu Typ 2a, also zum „heteronomen Strukturtypus“ zu rechnen: Die Autonomie der Schulen in pädagogischen Belangen ist relativ

hoch, während im schulorganisatorischen Bereich kaum Verfügungsrechte bestehen. Der heteronome Strukturtypus ist (mittlerweile) die Ausnahme in Europa: Die meisten anderen europäischen Schulsysteme sind zum Typus 2b („neue Steuerung“) zu rechnen. Es kann empirisch gezeigt werden, dass mit dem Typus 2b signifikant niedrigere ESL-Raten einhergehen.

### *3. Dimension: Interaktionsgebundenheit der Schulautonomie*

Für die dritte Regelungsstrukturdimension, die **Interaktionsgebundenheit der Schulautonomie**, ist entscheidend, in welchem Ausmaß die Akteure und Akteurinnen miteinander interagieren müssen. Wiederum sind zwei Typen denkbar:

- Wenn es nur eine dominante Akteurin bzw. einen dominanten Akteur gibt (siehe Dimension 1) oder wenn die Agierenden über jeweils unterschiedliche Handlungsfelder entscheiden (siehe Dimension 2), ist die **Interaktionsgebundenheit niedrig**, weil einzelschulische Akteure und Akteurinnen und Bildungsverwaltung nicht interagieren müssen, um zu Entscheidungen zu kommen.
- Wenn hingegen in vielen Handlungsfeldern beide Agierenden Entscheidungen treffen dürfen, entsteht durch die geteilten Verfügungsrechte die Notwendigkeit zur Interaktion. In diesen Fällen ist die **Interaktionsgebundenheit hoch**. Diese Konstellation entspricht dem, was Scott (1982) als "joint"-Typus von heteronomen und autonomen Systemen abgegrenzt hat.

**Hypothese 3** (Interaktionshypothese): Wenn Lehrer/innen und die Schulverwaltung gemeinsame Verfügungsrechte haben, dann kommt es zu Interaktion, zu einer intensiveren Kommunikation, zu Abstimmungsprozessen und damit letztlich zu einer realitätsnäheren, weniger innovationsträgen Schulsteuerung (Gräsel, 2004; Gräsel, Jäger u. a., 2006; zit. nach Wacker, Rohlf s u. a., 2013 sowie Kussau und Brüsemeister, 2007). Von einer solchen Art von Schulsteuerung kann eine höhere pädagogische Qualität und damit eine geringere Zahl früher Schulabgänger/innen erwartet werden.

**Empirische Ergebnisse:** Das österreichische Schulsystem weist im europäischen Vergleich eine mittlere Interaktionsgebundenheit auf. Es ist empirisch nachweisbar, dass Schulsysteme mit höherer Interaktionsgebundenheit signifikant niedrigere ESL-Raten aufweisen.

## Fazit

Der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, ist in Österreich im europäischen Vergleich relativ niedrig. Dies ist wesentlich durch die

*Transitionsstrukturen von Bildung in Beschäftigung* auf Ebene der Sekundarstufe II bedingt – durch das große *Berufsbildungsangebot* und die *kollaborative Steuerung* dieser Übergänge durch Staat und Organisationen der Arbeitswelt und durch die damit einhergehend hohe Signalwirkung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt. Ein Vergleich mit Staaten mit ähnlichen Übergangsstrukturen relativiert jedoch diese scheinbar gute Position Österreichs. Vor allem die ostmitteleuropäischen Nachbarn Österreichs weisen seit vielen Jahren niedrigere ESL-Raten auf, und der Grund dafür ist im Bereich der Regelungsstrukturen zu finden.

Diese Staaten weisen eine deutlich höhere *Schulautonomie* als das österreichische System auf – diese Autonomie ermöglicht zielgruppenspezifischen Unterricht und stellt gleichzeitig dessen Qualität durch *professionsinterne Kooperationsformen und Kontrollmechanismen* sicher und sorgt so dafür, dass viele junge Menschen qualifizierte Ausbildungen abschließen. Ein entscheidender Faktor ist zudem die Frage, in welchem Ausmaß die Regelungsstrukturen Interaktion zwischen Lehrern/Lehrerinnen und Schulverwaltung fördern – zweier *ungleicher, aber gleichrangiger und zwangsverbundener Akteure und Akteurinnen des Schulsystems*. Wo der gegenseitige Abstimmungsbedarf hoch ist (Kussau und Brüsemeister, 2007, 84), findet Kommunikation statt und das ist eine der wichtigsten Voraussetzung für die Implementierung von Innovationen und damit auch für eine niedrige ESL-Rate.

Der Trend zu einer stärkeren Interaktionsgebundenheit von Regelungsstrukturen ist eine relativ aktuelle Entwicklung, die in europäischen Schulsystemen seit etwa einem Jahrzehnt zu beobachten ist.

## Literatur

- Altrichter, H./Martin, H. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T. u. a. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. E-Book. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 536–1047.
- Brzinsky-Fay, C. (2007): Lost in Transition? Labour Entry Sequences of School Leavers in Europe. In: European Sociological Review 23, S. 409–422.
- Buchmann, M. C. und Kriesi, I. (2011): Transition to Adulthood in Europe. In: Annual Review of Sociology 37, S. 481–503.
- Busemeyer, M. R. (2014): Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States. Cambridge University Press.
- Esping-Andersen, G. (1998): Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. In: Lessenich, S./Ostner, I. (Hrsg.): Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. Oxford University Press, S. 19–58.
- European Commission (2012): Apprenticeship supply in the Member States of the European Union.

- Gangl, M. (2003): The Structure of Labour Market Entry in Europe. A Typological Analysis. In: Müller, W./Gangl, M. (Hrsg.): Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets. Oxford University Press, S. 107–130.
- Gräsel, C. (2004): Implementationsforschung – oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: Unterrichtswissenschaft 32, S. 7–20.
- Gräsel, C./Jäger M. u. a. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In: Nickolaus, R./Gräsel, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung. Schneider, S. 445–566  
ISW – Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, IBE – Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung und JKU – Johannes Kepler Universität. 2013: Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe NEET. Linz.
- Kogan, I./Noelke C. u. a. (Hrsg.) (2011): Making the Transition. Education and Labour Market Entry in Central and Eastern Europe. Stanford University Press.
- Kussau, J. (2007): Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtungen in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. eBook. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1536–2231.
- Kussau, J. /Brüsemeister, T. (2007): Governance, Schule und Politik. eBook. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marsden, D. (1999): A Theory of Employment Systems. Micro-Foundations of Societal Diversity. Oxford Press.
- Mascherini, M. /Salvatore L. u. a. (2012): NEETs – Young people not in employment, education or training. Hrsg. von Eurofound.
- Mehta, J. (2013): The Allure of Order. Oxford University Press.
- Moser, W./Lindinger, K. (2014): Lost in Transition? Makrostrukturelle Voraussetzungen für ESL- und NEET-Raten in europäischen Staaten.
- Müller, W./ Shavit, Y. (1998): The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: Shavit, Y./Müller, W. (Hrsg.) From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford Clarendon Press, S. 1–48.
- Nairz-Wirth, E. /Meschnig, A./Glitschthaler, M. (2014): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.
- Nairz-Wirth, E. /Meschnig, A. (2010): Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. SWS-Rundschau. 50/4. Wien, S. 382-398.
- Noelke, C. (2011): The Consequences of Employment Protection Legislation for the Youth Labour Market. Working Paper. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Organisation for Economic Co-operation and Development Hrsg. (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development Hrsg. (2010): Talis 2008 Technical Report. OECD Publishing.
- Raffe, D. (2008): The Concept of Transition System. In: Journal of Education and Work 4.21.
- Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem. VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Saar, E./Unt M./Kogan; I. (2008): Transition from Educational System to Labour Market in the European Union. A Comparison between New and Old Members. In: International Journal of Comparative Sociology 4.49, S. 31–59.
- Scott, W. R. (1965): Reactions to Supervision in a Heteronomous Professional Organization. Administrative Science Quarterly 10 (1): 65. doi:10.2307/2391650.
- Scott, W. R. (1982): Managing Professional Work: Three Models of Control for Health Organizations. Health Services Research 17 (3): 213.
- Steedman, H. (2010): The State of Apprenticeship in 2010. Apprenticeship Ambassadors Network.

- UNESCO, OECD u. a. (2010): UOE Data Collection on Education Systems. Manual, Concepts, Definitions and Classifications. Bd. 1. Montreal, Paris und Luxemburg.
- Venn, D. (2009): Legislation, collective bargaining and enforcement. Updating the OECD employment protection indicators. [www.oecd.org/els/workingpapers](http://www.oecd.org/els/workingpapers).
- Visser, J. (2009): Database on Institutional Characteristics of Trade Unions, Wage Setting, State Interventions and Social Pacts (ICTWSS) in 34 countries between 1960 and 2007. Version 2. Amsterdam: Institute for Advanced Labour Studies (AIAS).
- Wacker, A./Rohlf, C. u. a. (2013): Sind Bildungsstandards Innovationsimpulse für Unterricht und Leistungsbeurteilung? Ein Querschnittvergleich der Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zu zwei Messzeitpunkten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 3, S. 119–136.

**Autorin und Autor:**

**Korinna Lindinger** ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kinderrechte und Elternbildung. Sie forscht im Bereich Kindheits- und Jugendsoziologie und ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf den Themenfeldern „früher Schulabgang und Bildung“. Sie ist international künstlerisch tätig und hat ein Diplom für „Digitale Kunst“ an der Universität für angewandte Kunst Wien. Sie ist Beirätin für interdisziplinäre Kunst im Bundeskanzleramt und hat Soziologie an den Universitäten Wien und Istanbul studiert.

e-mail: [korinna.lindinger@ikeb.at](mailto:korinna.lindinger@ikeb.at)

Website : [www.ikeb.at](http://www.ikeb.at)

**Winfried Moser** ist seit 2007 wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Kinderrechte und Elternbildung und arbeitet im Bereich der Kindheitsforschung. Seine Forschungsschwerpunkte bilden „früher Schulabgang und Bildung“. Er berät Institutionen bei der Durchführung von sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten, hält Vorträge und verfasst Artikel zu unterschiedlichen kinder- und jugendspezifischen Themenkreisen. Er ist Lektor für multivariate Methoden (Schwerpunkt Korrespondenzanalyse) an der Universität Wien und hat Soziologie an der Universität Graz studiert.

e-mail: [winfried.moser@ikeb.at](mailto:winfried.moser@ikeb.at)

Website: [www.ikeb.at](http://www.ikeb.at)

## Guidance Works!

# Transfer in die Praxis durch internationale LLP und Erasmus+ Projekte

### Einleitung

„Guidance“<sup>14</sup> an der Schnittstelle Schule/Ausbildung und Beruf kann strukturelle Änderungen unterstützen und Wegbereiter für Änderungen sein.

Was ist nun angesichts der dargestellten strukturellen Gegebenheiten<sup>15</sup> der Beitrag von „Guidance“, um Early School Leaving (ESL) zu reduzieren? Wie kann durch transnationale Projektarbeit ein Beitrag zur Reduktion von frühzeitigem Schulabbruch geleistet werden? Diese Fragen stellte Carin Dániel Ramírez-Schiller,

Bereichsleiterin Erasmus+ Erwachsenenbildung & Querschnittsthemen in der Nationalagentur Lebenslanges Lernen, im Rahmen des Programmpunkts „Guidance Works“ an Peter Anhäuser, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Michaela Marterer, Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft und Ricarda Motschilnig, EPALE Österreich. Der folgende Beitrag basiert auf diesem Interview.

Im Folgenden stellen Peter Anhäuser, Michaela Marterer und Ricarda Motschilnig ihre Tätigkeiten an Hand von Praxisbeispielen vor und greifen Key Messages auf, die sie in ihrer langjährigen Erfahrung aus der Durchführung von Guidance-Projekten gesammelt haben.



**Abbildung 13:** Carin Dániel Ramírez-Schiller, Nationalagentur Lebenslanges Lernen, im Gespräch mit Ricarda Motschilnig, EPALE, Michaela Marterer, STVG und Peter Anhäuser, HdBA (v.l.n.r.)

<sup>14</sup> „Guidance“ wird in diesem Beitrag als Kurzbezeichnung für „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ (IBOBB) verwendet.

<sup>15</sup> siehe dazu die Beiträge von Frank Olaf Radtke (Seiten 21ff) und Winfried Moser und Korinna Lindinger (Seiten 26ff) in dieser Publikation

## **Es gibt viele Schlüssel zum Erfolg...**

### **„Bilder in Köpfen verändern“ – ein Schlüssel zum Erfolg**

Strukturelle Rahmenbedingungen in Schulen sind meist gewachsene Strukturen, die mit – auf die Zukunft ausgerichteten – Veränderungen nicht notwendigerweise im Einklang sind. Deshalb bedarf es bestimmter Prozesse wie z.B. „Bilder in Köpfen zu verändern“. Der Ausbildungsmarkt unterliegt einer enormen Entwicklung. Es haben sich unter dem Stichwort Industrie 4.0 und der Digitalisierung viele neue Berufsbilder entwickelt, und ein großes Ziel ist es, dass Lehrenden diese Entwicklung bewusst wird und sie diese in ihren Köpfen mitdenken und in ihre Arbeit mit den jugendlichen Lernenden integrieren.

Das gilt ebenso für den familiären Bereich. Eltern haben oft verschiedenste Bilder zu Berufen, die noch vor zehn, fünfzehn Jahren gut passten, sich nun aber (oft stark) verändert haben. Hier bedarf es einer Anpassung dieser Bilder. Es geht darum, diese Berufsbilder neu zu projizieren und neu zu entwickeln. Als Beispiel hat eine Jugendliche, die KFZ-Mechatronikerin werden möchte, heutzutage einen ganz anderen Arbeitsplatz und Tätigkeiten in der Zukunft zu erwarten als jener Jugendliche, der noch vor zehn, fünfzehn Jahren Automechaniker geworden ist. Bildlich gesprochen war er damals „mit beiden Armen in Öl drinnen“ - heute sind durch Digitalisierung und technische Weiterentwicklungen verschiedenste Aspekte wie die Elektronik, die Hydraulik, die Pneumatik, die Aggregate um den Motor herum wichtiger geworden als der Motor an sich. Und das ist nur ein Beispiel unter vielen, die auch in der Beratung in der Entwicklung des/der Jugendlichen und der Eltern berücksichtigt werden müssen und sollten.

### **„Überprüfung und Anpassung von Zielen in der Guidance-Arbeit“ – ein Schlüssel zum Erfolg**

In der Guidance-Arbeit (u.a. in Schulen) ist es sinnvoll, die Guidance-Programme jedes Jahr oder nach spätestens drei Jahren in Hinblick auf Aktualität, Individualität und vor allem in Bezug auf die konkrete Person – den jungen Menschen – zu überprüfen, um zu sehen, ob diese Programme noch den aktuellen Entwicklungen standhalten können.

In den Beratungsprozessen ist es weiters wichtig, die jungen Menschen in ihrer Individualität, in Hinblick auf ihre Ausbildungsreife, Berufswahlreife und Berufsreife immer wieder neu zu unterstützen und zu orientieren.

## Projekt PraeLab

Das Forschungsprojekt PraeLab (**Prae**vention von **Lehrab**brüchen) der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Deutschland hat als Ziel, die Prävention von Ausbildungsabbrüchen zu verbessern. PraeLab verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz und basiert auf drei Säulen. Im Zentrum des Projekts steht die Etablierung eines Frühwarnsystems. Einerseits gibt es ein Online-Tool, mit dem überfachliche Kompetenzen und ein evtl. Abbruchrisiko eingeschätzt werden können. Als Rückmeldung erhält der/die Jugendliche ein Diagramm seiner/ihrer aktuellen überfachlichen Kompetenzen und über evtl. vorhandene konkrete Abbruchgedanken. Zusätzlich besteht das niedrigschwellige Angebot für den Jugendlichen/die Jugendliche, eine professionelle Beratung zu nutzen, um über seine/ihre aktuelle eventuell abbruchgefährdete Ausbildungssituation zu sprechen. Darüber hinaus werden die persönlichen Kompetenzausprägungen mit den geforderten überfachlichen Kompetenzanforderungen des gewählten Berufs verglichen. Diese Ergebnisse sind für die Jugendlichen handlungsleitend und können bereits während der Ausbildungszeit berücksichtigt werden. Dieses Tool ermöglicht Personen in der Bildungs- und Berufsberatung, Jugendliche mit latentem oder akutem Ausbildungsabbruchrisiko schnell zu identifizieren und frühzeitig niedrigschwellige, individuelle Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Andererseits liegt der Fokus auf der Qualifizierung von Berufsbildungsverantwortlichen und Personen, die beratend tätig sind. Darüber hinaus erfolgt im Rahmen des PraeLab-Prozesses von Qualifizierung und praktischer Anwendung eine enge Vernetzung der an der Berufsausbildung beteiligten Akteure und Akteurinnen, wie z.B. Beratungsfachkräfte und Lehrkräfte an den Berufsschulen.

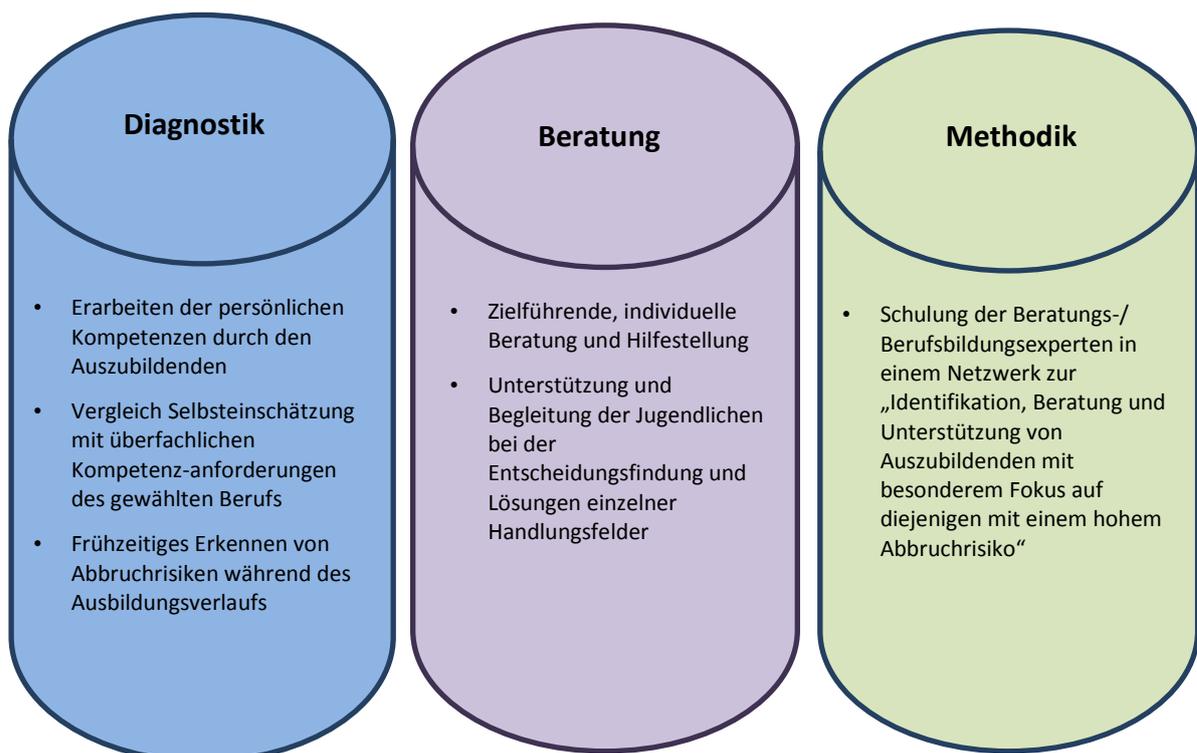


Abbildung 14: Die drei Säulen von PraeLab

## Rückschlüsse und Lernerfahrungen von PraeLab

Diejenigen Jugendlichen, die durch das Online-Tool in Bezug auf ihr Abbruchrisiko frühzeitig erfasst werden, erhalten durch das Beratungsangebot die Möglichkeit, reflektierter den beruflichen Orientierungsprozess zu durchlaufen.

Des Weiteren regt PraeLab den Selbstreflexionsprozess von Jugendlichen an, mehr über ihre persönlichen Stärken und Entwicklungspotenziale zu erfahren.

PraeLab wurde als Leonardo-da-Vinci-Projekt für Lebenslanges Lernen von 2010 bis 2012 in 5 europäischen Ländern durchgeführt. Seit Ende 2012 wird PraeLab von der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim wiederum als eigenes Forschungsprojekt in Deutschland fortgeführt und stetig ausgeweitet. Dies erfolgt in enger Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit und ihren Agenturen, Berufsschulen sowie weiteren Netzwerkpartnern vor Ort.

### „Kooperation mit Stakeholdern aus Schule und Wirtschaft“ – ein Schlüssel zum Erfolg

Um die Jugendlichen in ihrer individuellen und derzeitigen Situation aktuell zu unterstützen, kann vielfach nicht auf eine Änderung bzw. Verbesserung des Systems gewartet werden, da solche Änderungen oft länger brauchen, um im gesamten System anzukommen. Deshalb setzen viele Projekte und Pläne auf eine Kooperation mit den Stakeholdern innerhalb des Schulsystems und vor allem auch mit der Wirtschaft, um schnell und aktiv auf die aktuellen Anforderungen reagieren zu können.

Eine Aufgabe der Unternehmen, welche die österreichischen Betriebe vielfach hervorragend wahrnehmen, ist es, die Türen für die Jugendlichen zu öffnen. Sie öffnen sie zum Schnuppern, für Praxiserfahrungen, für berufspraktische Tage etc. Hier passiert der Abgleich Berufswunsch – Arbeitsplatz. Und je besser der Ausbildungsplatz/das Unternehmen/der Beruf und der junge Mensch zusammen passen, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit für einen frühzeitigen Abbruch der Ausbildung oder eines Wechsels.

### „Regionale Zusammenarbeit“ – ein Schlüssel zum Erfolg

Um Jugendliche im Bereich Guidance gut zu unterstützen, ist die Zusammenarbeit in der Region von herausragender Bedeutung. Die Gemeinde, Betriebe aus der Region, Schulen aus der Region und alle Stakeholder aus dem schulischen Bereich können und sollen hier eingebunden werden. Auch kann hier auf europäischer Ebene voneinander gelernt werden und man kann sich neue Ideen holen, wie andere Gemeinden vorgehen, um alle Stakeholder

einzubinden. Hier bietet das europäische Programm Erasmus+ sehr gute Möglichkeiten, gemeinsam mit Partnern/Partnerinnen in und aus ganz Europa intensiv auf regionaler Ebene zusammen zu arbeiten. Zum Beispiel wurde eine solche Partnerschaft in der Comenius Regio Partnerschaft CHAIN eingegangen.

## Projekt CHAIN

Das Projekt CHAIN (Cooperation Holland and Austria Improvement Networking), der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft in Kooperation mit Projektpartnern und -partnerinnen aus der Steiermark und den Niederlanden, untersuchte, welche Maßnahmen es im Bereich IBOBB (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) in den Partnerregionen 's-Hertogenbosch und Graz gibt, die zu einem bestmöglichen Übergang junger Menschen von der Schulwelt in die Berufs- und Arbeitswelt beitragen und damit auch die Zahl der Schulabbrecher/innen reduzieren können.

## Projekt JoB

Das Projekt JoB – Schulsozialarbeit: „Jugendsozialarbeit oder Bildungsauftrag“ war eine Comenius-Regio-Partnerschaft zwischen dem Bezirk Neukölln von Berlin (Schulamt) und Graz (Landesjugendreferat Steiermark). Das Projekt hat sich mit Schulsozialarbeit beschäftigt. In beiden Partnerregionen besteht Einigkeit, dass Schulsozialarbeit heute einen sehr wichtigen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schulen leistet und sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen in ihrer schulischen Ausbildung unterstützt und somit einem frühzeitigen Schulabbruch auch vorgebeugt werden kann.

## Rückschlüsse und Lernerfahrungen von CHAIN und JoB

Das Endergebnis von CHAIN ist eine Sammlung von übertragbaren IBOBB Methoden, Projekten und Programmen der Projektregionen 's-Hertogenbosch und Graz vom individuellen „Stärkenportfolio“ bis zur Kooperation zwischen Schule und Industrie.

Eine zentrale Lernerfahrung von CHAIN ist es, dass folgende 3 Elemente ein wichtiger Schlüssel zum Erfolg von Guidance-Programmen sind: *Vision, Passion und Action* (eine Vision, die Leidenschaft dafür, und Handlungen, die darauf aufbauen). Das bedeutet, es bedarf eines Ziels (einer Vision), auf das hingearbeitet werden kann (dies kann z.B. sein, die Jugendlichen bestmöglich in ihrer Berufswahl zu unterstützen und damit (auch) frühzeitigem Schulabbruch vorzubeugen). Weiters bedarf es Leidenschaft (Passion) für das angestrebte Ziel, die in die Zusammenarbeit von Schulen, Unternehmen und Gemeindeverwaltung einfließen soll. Und von ganz zentraler Bedeutung ist es schließlich, dass daraufhin die

Maßnahmen umgesetzt werden (Action). Solche Maßnahmen können z.B. Netzwerktreffen, Schulbesuche von Unternehmen, Unternehmensbesuche von Schulen, Guidance-Messen etc. sein.

Soziale Arbeit an Schulen (womit sich das Projekt JoB beschäftigt hat – siehe oben) trägt wesentlich zum Klima an der Schule bei, indem die soziale Arbeit das „Kindeswohl“ ins Zentrum der Arbeit rückt. Hier ist mit Kindeswohl eine ganzheitliche Betrachtung gemeint, die nicht nur die Lernerfolge, Noten und das Betragen in der Schule umfasst, sondern auch den Alltag, die Familie und das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen miteinbezieht: Helfen, bevor ein Konflikt auftritt und für die Anliegen, Probleme, Fragen und den Kummer der Kinder und Jugendlichen in der Schule ein offenes Ohr haben und ihnen emotional zur Seite stehen. Auf diese Weise stehen Schulsozialarbeiter/innen den Kindern und Jugendlichen am Ort der Wissensvermittlung zur Seite, egal um welche Anliegen es sich handelt. Das kann von Liebeskummer, Notenstress, Konflikten mit Mitschülern/Mitschülerinnen oder Lehrern/Lehrerinnen oder Problemen mit den Eltern bis hin zur Krisenintervention in Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe reichen. Einzelgespräche und Workshops bei Alltagsorgen unterstützen Kinder und Jugendliche darin, sich mit Themen, die sie gerade betreffen, (auch präventiv) auseinanderzusetzen. So können Themen wie Mobbing, andere Kulturen und Werte, Gewalt und Zusammenhalt in der Klasse, die eigene Zukunft, Beruf(e) und Lebensvorstellungen behandelt werden. Schulsozialarbeit trägt mit anderen Unterstützungssystemen dazu bei, dass sich Kinder und Jugendliche in und an der Schule angenommen fühlen, ihren Alltag auch außerhalb der Schule meistern können und somit „Schulschwänzen“, das Fehlen und auch Schulverweigerung vermindert werden.

## **„Unterstützung, Austauschmöglichkeiten, Netzwerke und Methoden für Lehrende“ – ein Schlüssel zum Erfolg**

Es gibt zurzeit eine Reihe von Herausforderungen im Bildungs- und Ausbildungsbereich, wie jene eines sich rasant wandelnden Arbeitsmarktes, die Digitalisierung, die Finanzkrise und auch die Migration. Um diesen und auch den Herausforderungen eines frühen Schulabbruchs gerecht zu werden bzw. gut begegnen zu können, können europäische Kooperationen unterstützen.

Ein anderer Gedanke setzt bei den Lehrenden an. Sowohl im schulischen Bereich, als auch in der Erwachsenenbildung haben Lehrende, Trainer und Trainerinnen einen sehr großen Aufgabenbereich. Um diese (u.a. pädagogischen) Tätigkeiten entsprechend den eigenen Ansprüchen und natürlich auch im Hinblick auf die Lernenden wirklich gut ausführen zu können, brauchen sie Unterstützung, Austauschmöglichkeiten, Netzwerke und (neue/andere) Methoden, die sie einsetzen können. Die Plattform EPALE der National-

agentur für Lebenslanges Lernen bietet genau jene Möglichkeiten für Lehrende und alle im Bildungsbereich tätigen Personen.

## Onlineplattform EPALE

EPALE bietet eine Onlineplattform für alle. Diese Plattform macht es europaweit möglich den Austausch zu fördern. Eine wichtige Unterstützung für Projektträger/innen im Bereich Erasmus+ Erwachsenenbildung bietet z.B. die Partnersuchfunktion.

Neben der allgemeinen Erwachsenenbildung ist der Bildungs- und Berufsberatung ein großer Bereich auf der EPALE Plattform eingeräumt. Es können online Methoden oder politische (policy) Dokumente ausgetauscht werden, beispielsweise ganz aktuell zum Thema der Migration.

Seit 2014 unterstützt EPALE, die E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa, die qualitätsvolle Arbeit in der Erwachsenenbildung und gibt neue Impulse zur Förderung des Austausches und der Zusammenarbeit zwischen nationalen und europäischen Bildungseinrichtungen sowie allen in der Erwachsenenbildung tätigen Menschen.

EPALE kann zur Bekanntmachung von Bildungsarbeit, Projekten und Veranstaltungen in über 30 Ländern genutzt werden. Jüngste Entwicklungen und Trends in der Erwachsenenbildung sind auf der Plattform zu finden, ebenso wie Veranstaltungen im Bereich Erwachsenenbildung auf europäischer und nationaler Ebene. Über das Ressourcenzentrum sind frei zugängliche Lehr- und Lernmaterialien, bewährte Methoden, Studien, Fallbeispiele und politische Dokumente zu finden.

## Fazit

Es gibt viele Schlüssel zum Erfolg! Wenn diese ineinander greifen und sich ergänzen, ist schon ein großer Schritt in die richtige Richtung getan.

Aus allen Projekterfahrungen kann festgestellt werden, dass „Guidance“ einen großen Beitrag leisten kann und ganz konkret leistet, um Early School Leaving zu reduzieren und Jugendliche auf ihren weiteren Bildungs- und Ausbildungs- sowie Lebenswegen zu begleiten und zu unterstützen. Das ist umso wichtiger, als Bildung und Ausbildung sehr wichtige Elemente darstellen um Chancengleichheit herzustellen und Solidarität in der Gesellschaft aufzubauen.

Dabei ist es essentiell den jungen Menschen ins Zentrum zu stellen. Individuelle Beratung und individuelles Eingehen auf die Jugendlichen ist wesentlich und gilt als ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste, Schlüssel zum Erfolg. Wenn dies angepasst an die jeweilige (Aus-) Bildungssituation des/der Jugendlichen geschieht und alle Stakeholder – sowohl aus dem schulischen Bereich, als auch aus der Wirtschaft und der Region – einbezogen werden, ist schon ein großer Schritt in die richtige Richtung getan. Internationale Kooperationen können dabei unterstützen und Ideen liefern, neue Aspekte aufzeigen und dem System rückspiegeln, was (noch) verändert werden könnte – ganz im Sinne von lebenslangem und lebensbegleitendem Lernen.

**Experten/Expertinnen:**

**Peter Anhäuser** von der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit ist seit Mitte 2011 als operativer Mitarbeiter im Projekt Praelab tätig. Er war zunächst in der AA Neuwied und ist seit Juli 2014 als Fachexperte am HdBA Campus Mannheim aktiv. Peter Anhäuser arbeitet seit 1983 in der Bundesagentur für Arbeit, u.a. in der Berufsausbildungsbeihilfe, Familienkassa, Verwaltung der Eingangszone und als Arbeitsvermittler, Arbeitsberater, (stellvertretender) Geschäftsstellenleiter, Fallmanager im Jobcenter und Berufsberater. Er hat die 1. Fachprüfung sowie die Abschlüsse zum Diplom-Verwaltungswirt, Zerspanungsmechaniker und Bürokaufmann gemacht.

e-mail: [peter.anhaeuser@arbeitsagentur.de](mailto:peter.anhaeuser@arbeitsagentur.de)

Website: [www.hdba.de](http://www.hdba.de) , [www.praelab-hdba.eu](http://www.praelab-hdba.eu)

**Michaela Marterer** ist Geschäftsführerin der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft. Sie ist in der operativen Begleitung der Steuerungsgruppe des Nationalen Forums für Lifelong Guidance in Österreich tätig und koordinierte im Rahmen des European Lifelong Guidance Policy Networks (ELGPN) das Themenfeld „Co-operation and Co-ordination in LLG“. Sie entwickelt und führt Projekte und Netzwerke an den Schnittstellen und Übergängen zu den Themen Bildung und Wirtschaft auf regionaler, nationaler und europäischer Ebenen durch. Sie studierte Kunstgeschichte, promovierte 1999 und war sieben Jahre selbstständige Trainerin in der Erwachsenenbildung.

e-mail: [mm@stvg.at](mailto:mm@stvg.at)

Website: [www.stvg.at](http://www.stvg.at)

**Ricarda Motschilnig** ist seit Beginn 2015 in der Nationalagentur Lebenslanges Lernen (OeAD) tätig. Sie ist verantwortlich für die Nationale Koordinierungsstelle EPAL (E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa) und war zuvor Policy Officer bei EAEA (Europäischer Erwachsenenbildungsverband) in Brüssel. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der

Donau-Universität Krems, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement und baut auf zahlreiche Forschungstätigkeiten in Irland und Sambia und wissenschaftliche Publikationen im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung auf. Sie hat Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens Universität Graz studiert, sowie Sozial- und Kulturanthropologie an der Freien Universität Amsterdam.

e-mail: [ricarda.motschilniq@oead.at](mailto:ricarda.motschilniq@oead.at)

Website: [www.bildung.erasmusplus.at](http://www.bildung.erasmusplus.at), <https://ec.europa.eu/epale/de>

**Moderatorin:**

**Carin Dániel Ramírez-Schiller** ist seit 2007 Leiterin des Bereichs Erwachsenenbildung und Querschnittsthemen in der Nationalagentur Lebenslanges Lernen in der OeAD-GmbH. Sie war von 1997 bis 2006 stellvertretende Leiterin der Sokrates Nationalagentur (zuständig für Erasmus) und ist seit 1994 im OeAD tätig. Von 1992 bis 1994 war sie zunächst Trainings- dann Marketingassistentin in einem Software-Unternehmen. Sie hat Forschungstudienaufenthalte in Paris (Diplomarbeit) und Washington (Dissertation) absolviert und Politikwissenschaft und Geschichte in Wien studiert.

e-mail: [carin.daniel-ramirez-schiller@oead.at](mailto:carin.daniel-ramirez-schiller@oead.at)

Website: [www.bildung.erasmusplus.at](http://www.bildung.erasmusplus.at)

**Autorin:**

**Janine Handel** ist seit 2008 Projektverantwortliche in der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft (STVG). Sie initiiert und führt regionale, nationale und internationale (EU-) Projekte durch. Sie arbeitet vorwiegend in den Bereichen Bildung und Wirtschaft, z.B. im Bereich Entrepreneurship Education, Berufsorientierung (IBOBB), Innovation und Kreativität und internationale Kooperationen. Sie ist selbstständige Seminartrainerin für Seminare im Bereich Persönlichkeitsentwicklung. Janine Handel war 2006 in der Europäischen Kommission, Generaldirektion für Bildung und Kultur tätig und hat ein Teaching und Learning Projekt an der University of Western Australia durchgeführt. Sie hat Marketing in Graz studiert und zahlreiche internationale Praktika und Summer Schools u.a. in New York, Kanada und China absolviert.

e-mail: [handel.janine@gmx.net](mailto:handel.janine@gmx.net)

Website: [www.stvg.at](http://www.stvg.at)

## Europäische Themen im Bereich „Guidance“ – Aktuelles von Euroguidance Österreich

Das Euroguidance-Netzwerk unterstützt Praktikerinnen und Praktiker im Bereich Lifelong Guidance dabei, die europäische Dimension in ihre Tätigkeiten einzubringen. Das Angebot von Euroguidance reicht dabei von thematischen Veranstaltungen mit europäischem Fokus (etwa der jährlichen Euroguidance-Fachtagung oder der – in Kooperation mit zehn anderen Euroguidance-Zentren durchgeführten – Cross Border Seminare) über Produkte für die Beratungsarbeit ([www.bildungssystem.at](http://www.bildungssystem.at)), die Betreuung der Plattform für Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Europa ([www.ploteus.eu](http://www.ploteus.eu)) bis zu Beratungen über Fördermöglichkeiten mit einem Bezug zu Guidance im Programm Erasmus+. Berater/innen, deren Klientinnen und Klienten Fragen zu Europa haben, können sich ebenfalls an Euroguidance wenden.



**Abbildung 15: Karin Hirschmüller, Euroguidance Österreich**

## Informationsmaterial über das österreichische Bildungssystem nun in über 20 Sprachen

Bereits seit zehn Jahren bietet die Website [www.bildungssystem.at](http://www.bildungssystem.at) eine vereinfachte Darstellung des österreichischen Bildungssystems. Die Sprachenauswahl der Printprodukte wurde im November 2015 erweitert, sodass insgesamt über 20 Sprachen zur Verfügung stehen, darunter Arabisch, Dari, Kurmandschi und Urdu, die für neu zugewanderte Schüler/innen und deren Eltern sowie Personen am Arbeitsmarkt in der Beratung zum Einsatz kommen. Zielgruppe der Printprodukte sind Bildungs- und Berufsberater/innen sowie Institutionen im Bereich der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf. Im Erwachsenenbildungsbereich werden Weiterbildungsmaßnahmen für Migranten und



**Abbildung 16: Die grafische Darstellung des österreichischen Bildungssystems nun in über 20 Sprachen**

Migrantinnen, Trainer/innen und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen angeboten, im Schulbereich werden die Printprodukte im Bereich der Lehrer/innenfortbildung sowie der Beratung von Schülern und Schülerinnen (Berufsorientierungsunterricht) und deren Eltern eingesetzt. Insbesondere für neu zugewanderte Schüler/innen und deren Eltern sind die mehrsprachigen Grafiken eine Unterstützung.

## Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Europa

Das Portal „Learning Opportunities and Qualifications in Europe“ (<http://ec.europa.eu/ploteus/>) besteht aus zwei Teilen. Neben den Qualifikationsbeschreibungen aus den Datenbanken der jeweiligen Nationalen Koordinierungsstellen (NKS) für den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) können auch „Learning Opportunities“ aus den jeweiligen nationalen Datenbanken für Lernangebote abgerufen werden.

Die Daten aus Österreich stammen aus eduArd, der Erwachsenenbildungsdatenbank des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Bis Juni 2016 sollen auch die Daten des Ausbildungskompasses des Arbeitsmarktservices



**Abbildung 17: Screenshot: <http://ec.europa.eu/ploteus> (12.12.2015)**

(AMS) sowie des vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMFWF) betriebenen Portals „studienwahl.at“ mit dem Portal „Learning Opportunities and Qualifications in Europe“ verknüpft werden, wodurch ein erweitertes Spektrum der Bildungskette, von der beruflichen Erstausbildung über Studium bis hin zur Erwachsenenbildung abgebildet wird.

## Möglichkeiten für die Bildungs- und Berufsberatung im Programm Erasmus+

Im Programm Erasmus+ können Organisationen der Bildungs- und Berufsberatung um Förderungen für Projekte mit europäischem Fokus ansuchen. Der Austausch mit anderen Ländern, das Kennenlernen von Konzepten und Beispielen „Guter Praxis“ und auch das gemeinsame Entwickeln von innovativen Methoden und Ansätzen standen bereits im Programm Lebenslanges Lernen (2007-2013) im Mittelpunkt. Das Programm Erasmus+ (2014-2020) führt diesen Weg fort und verstärkt den Fokus auf Nachhaltigkeit und Verbreitung der Projektergebnisse. Erasmus+ leistet einen Beitrag zur Erreichung der Ziele der Europa 2020 Strategie. Dies dient zur Verwirklichung der Ziele des strategischen Rahmens

für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (Education and Training 2020, ET 2020), zur nachhaltigen Entwicklung des Hochschulwesens in Drittländern, zu den allgemeinen Zielen des erneuerten Rahmens für jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010-2018) sowie zur Entwicklung einer europäischen Dimension im Sport entsprechend dem Arbeitsplan der EU für den Sport.

## Aktionslinien in Erasmus+

Zur Erreichung der Ziele von Erasmus+ werden quer über alle Bildungsbereiche Aktionslinien angeboten.<sup>16</sup>

- Aktionslinie 1: Mobilität
- Aktionslinie 2: Strategische Partnerschaften

Projekte können in den Sektoren Schulbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung eingereicht werden. Der europäische Mehrwert ist jedenfalls von zentraler Bedeutung, d.h. die Projekte haben einen starken europäischen Fokus und sind so angelegt, dass grenzüberschreitende Aktivitäten und Kooperationen zur Erreichung der gesteckten Ziele notwendig sind. Im Folgenden werden die Förder- und Teilnahmemöglichkeiten für Guidance-Einrichtungen kurz skizziert.

In der Aktionslinie „**Mobilität**“ versenden Guidance-Einrichtungen ihre Mitarbeiter/innen zu Lernzwecken ins Ausland. Dabei können Kurse und Konferenzen in Europa besucht, Lehraufträge durchgeführt oder im Rahmen von Job Shadowings andere Organisationen besucht werden. Ganz wesentlich ist die gute Einbettung in die Organisation: Alle Mobilitätsmaßnahmen dienen den Entwicklungszielen, die sich die Einrichtung in Bezug auf europäische Kontexte für die nächsten ein bis zwei Jahre gesetzt hat. Auch nach Abschluss der Mobilität findet diese Bezugnahme statt: Die Mitarbeiter/innen bringen ihre Erkenntnisse und Erfahrungen in die eigene Einrichtung ein und verbreiten sie aktiv an relevante Stakeholder und an ihr professionelles Umfeld, damit der Nutzen für die österreichische Guidance-Landschaft möglichst hoch ist. Bildungs- und Berufsberater/innen aus Österreich nehmen damit beispielsweise an fachspezifischen Weiterbildungen teil und tauschen sich mit anderen Guidance-Einrichtungen über aktuelle Praxis, neue Ansätze, Zielgruppenerreichung, Qualitätsentwicklung, etc. aus. Mehrere österreichische Organisationen, die sich mit einem ähnlichen Themengebiet befassen, können auch einen gemeinsamen Konsortiums Antrag stellen. Besonders interessant daran: Durch einen gemeinsamen Antrag reduziert sich der Verwaltungsaufwand für jede der Einrichtungen. Dies ist daher besonders für Organisationen, die nur sehr wenige Mitarbeiter/innen versenden möchten, von Vorteil. Diese Möglichkeit fördert übrigens indirekt auch die regionale Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen, die gemeinsam eine Vision verfolgen.

---

<sup>16</sup> In diesem Beitrag werden auf Grund der Relevanz die ersten zwei (von drei) Aktionslinien näher erläutert. Nähere Infos zu allen drei Aktionslinien sind unter: [http://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/aktionen\\_de](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/aktionen_de) (12.12.2015) zu finden.

Projekte der Aktionslinie „**Strategische Partnerschaften**“ stellen demgegenüber eine länger andauernde intensive Zusammenarbeit mehrerer europäischer Einrichtungen zur Erarbeitung gemeinsam gesetzter Ziele dar. Sie besitzen eine klare strategische Ausrichtung auf die bildungspolitischen Prioritäten der Strategie „Europa 2020“ und die Ziele des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung – ET 2020.

Den Einrichtungen stehen dabei zwei Arten von „Strategischen Partnerschaften“ zur Auswahl: Ein „Projekt zum Austausch guter Praxis“ basiert darauf, dass sich die Teilnehmer/innen zu konkreten Themen, Methoden, Tools etc. mit Institutionen aus anderen Ländern austauschen. Man recherchiert etwa Best Practice Beispiele, bewertet sie nach vorher definierten Qualitätskriterien, überprüft die Übertragbarkeit und erstellt darauf aufbauend eine Sammlung dieser Beispiele.

Im Unterschied dazu entwickelt ein „Projekt zur Förderung von Innovation“ gänzlich neue Materialien. Das können beispielsweise sein: ein Curriculum für einen Lehrgang, Handbücher mit Lehrmaterialien oder auch Methodenbücher. Jedenfalls sind dies Produkte, deren Erarbeitung ein größeres Ausmaß an Arbeitstagen erfordert und die durch ihre Qualität und Innovation eine wesentliche Bereicherung für die Erwachsenenbildungslandschaft darstellen.

Bei beiden Projektarten setzt sich das Budget aus einzelnen, modular kombinierbaren Kostenkategorien zusammen. Die finanzielle Abwicklung erfolgt größtenteils über Unit Costs, was den Verwaltungsaufwand vereinfacht.

Die Nationalagentur unterstützt Guidance Einrichtungen bei ihrem Schritt nach Europa durch Informationsveranstaltungen und Projektberatungen.

**Autorin:**

**Karin Hirschmüller** hat Betriebswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien studiert und arbeitet seit 2009 bei der OeAD GmbH, Abteilung Nationalagentur, Bereich Erwachsenenbildung und Querschnittsthemen. Sie ist Mitarbeiterin von Euroguidance Österreich (u.a. in der Organisation der Euroguidance Cross Border Seminare) und Projektbetreuerin von Erasmus+ Strategischen Partnerschaften in der Erwachsenenbildung. Davor war sie u.a. in der Berufsorientierung mit jungen Romnija und Roma mit Migrationshintergrund tätig.

e-mail: [karin.hirschmueller@oead.at](mailto:karin.hirschmueller@oead.at)

Website: [www.bildung.erasmusplus.at](http://www.bildung.erasmusplus.at), [www.euroguidance.at](http://www.euroguidance.at)

Teil II

Blick in die Praxis

Diskussions- und Methodenworkshops

Eva Baloch-Kaloianov

## Support Matters

Schüler/innen stärken und Schulen unterstützen, damit Bildungswege gelingen und Abbrüche vermieden werden

Workshop 1 widmete sich der Frage, wie Schüler/innen gestärkt und wie Schulen unterstützt werden können, damit Bildungswege gelingen und Abbrüche vermieden werden können.

Im Einstiegsvortrag präsentierte Andrea Fraundorfer, themenverantwortlich für Jugendcoaching und Schulabbruch im Bundesministerium für Bildung und Frauen, die von der „ET 2020 Working Group on School Policy“ für die Verhinderung von Schulabbruch ausgehenden Impulse sowie neueste Erkenntnisse zu den Ursachen und zu Präventionsmöglichkeiten in Bezug auf

Schulabbruch. Im Anschluss wurden von Susanne Spangl, BHAK und BHAS Wien 10, und Eveline Trenner-Moser, Direktorin des Ella Lingens Gymnasiums, das Berufsorientierungskonzept der beiden Schulstandorte vorgestellt und aufgezeigt, wie die Kooperation von Unterstützungssystemen in der Praxis funktionieren kann und welche Rolle Schulen in der Verhinderung von Schulabbruch spielen können.

Im vorliegenden Beitrag werden die drei Vorträge zusammengefasst und hierbei auch jene Fragen berücksichtigt, die von den mehr als 30 Teilnehmenden im Workshop gestellt und diskutiert wurden.



**Abbildung 18: Andrea Fraundorfer, BMBF, Eva Baloch-Kaloianov, Euroguidance Österreich, Susanne Spangl, BHAK/BHAS Wien 10 und Eveline Trenner-Moser, Ella Lingens Gymnasium (v.l.n.r.)**

## Maßnahmen zur Reduktion von frühzeitigem Schulabbruch

*Andrea Fraundorfer, Bundesministerium für Bildung und Frauen*



**Abbildung 19: Andrea Fraundorfer, BMBF**

Andrea Fraundorfer führte aus, dass es bei dem komplexen Phänomen „Early School Leaving“ (ESL) zu einer „Überlappung von individuellen Leistungs- und Motivationsfaktoren mit sozialen/familiären Faktoren und Peer-Einflüssen vor dem Hintergrund institutioneller Gegebenheiten“ komme. Zu den Problematiken auf individueller Ebene zählen unter anderem Lernschwierigkeiten, nachlassende Motivation, Schulangst und Mobbing.

In Bezug auf die – den frühen Schulabbruch begünstigenden – institutionellen und strukturellen Aspekte unterscheidet die Forschung, so Fraundorfer, zwischen „weichen“ und „harten“ Faktoren.

Die „weichen“ Faktoren umfassen:

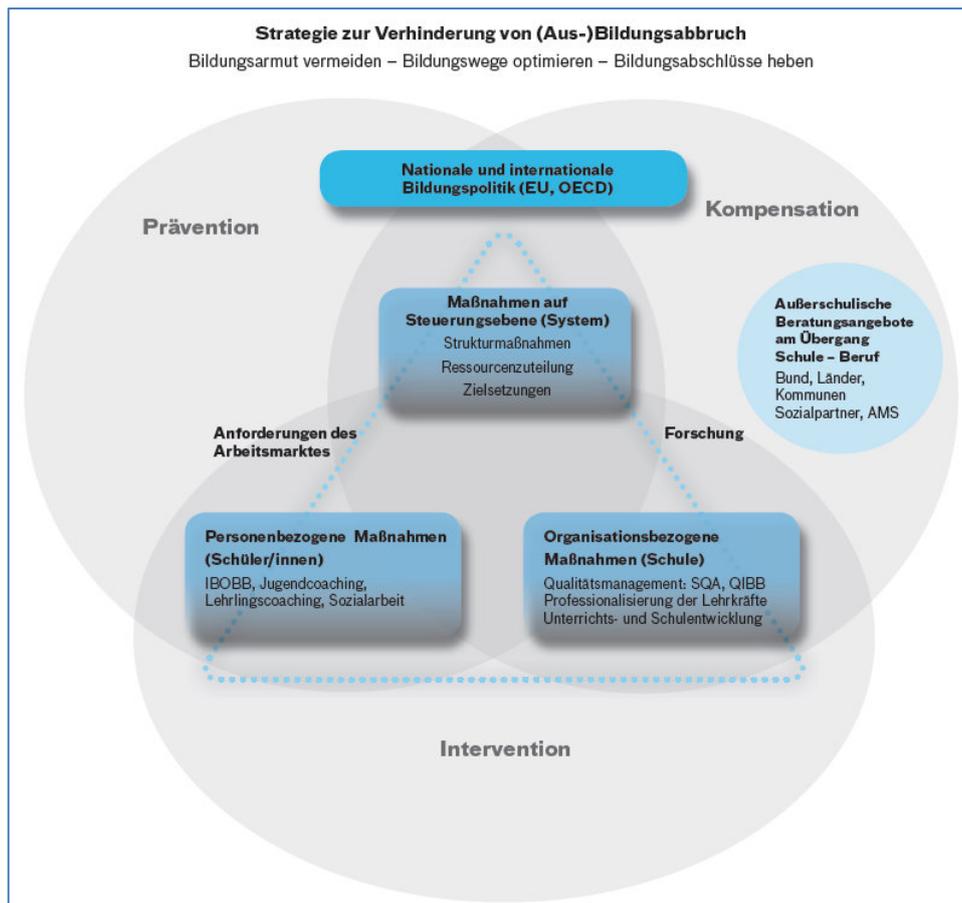
- Lehrer/innen-Schüler/innenbeziehungen, Schul- und Klassenklima; Wertschätzung und Anerkennung
- Stärken-/Defizitorientierung und gängige Fehler- und Rückmeldekultur in Schulen
- Soziale, ethnische/kulturelle Zuschreibungen aufgrund von Herkunft und Erstsprache
- Diagnosefähigkeiten seitens der schulischen Akteure, SPF (Sonderpädagogischer Förderbedarf)-Vergaben
- Unterstützung und Kompensationsmaßnahmen aufgrund der jeweiligen Ressourcenlage
- Institutionelle Reaktionen auf Abstinenz/Schwänzen
- Wirkungen von Klassenwiederholungen
- Begleitung von Bildungswegentscheidungen
- Unterstützungssysteme und deren fallbezogene Zusammenarbeit
- Qualität des Lehrens und schulischen Lernens
- Elternarbeit; Zusammenarbeit mit externen schulischen Akteuren und Akteurinnen

Zu den einen frühen Schulabbruch begünstigenden Aspekten des Schulsystems, also den „harten“ Faktoren, zählen die frühen Selektionsmechanismen, die in Österreich de facto bereits mit neuneinhalb Jahren eine Trennung der Schüler/innen in unterschiedliche Schullaufbahnen bewirken, weiteres regionale Schulkompositionseffekte und Schulorganisationsmechanismen sowie die Verteilung von Ressourcen. Bezüglich der Ressourcen

wird durch die Forschung (vgl. z.B. das Institut für Höhere Studien – IHS) empfohlen, personelle oder didaktische Ressourcen gezielter bedarfsorientiert einzusetzen (indexbasierte Ressourcensteuerung).

Ganzheitliche Ansätze zur Reduktion von frühem Schulabbruch fokussieren auf die gesamte Bildungslaufbahn und umfassen im Idealfall das Ineinandergreifen präventiver, eingreifender sowie kompensatorischer Maßnahmen. Diese drei Arten von Maßnahmen umriss Andrea Fraundorfer in ihrer Präsentation mit Bezugnahme auf ausgewählte Maßnahmen wie folgt:

- Unter **Prävention** fallen Maßnahmen, die allgemein auf die Erhöhung der Qualität des schulischen Lernens und Lehrens und damit auch auf die Verbesserung der Chancengerechtigkeit zielen. Prävention kann als vorausschauende Problemvermeidung bezeichnet werden und bezieht sich hier auf Methoden und Prozesse in Schule und Unterricht, um Kompetenzrückstände rechtzeitig erkennen bzw. diagnostizieren zu können und z.B. durch individualisierte Förderung das Entstehen von Defiziten und Problemlagen zu vermeiden.
- **Intervention** setzt im Gegensatz zur Prävention dort an, wo konkrete Gefährdungen (z.B. Schulabbruchsfahr, Klassenwiederholung, akute Krisen, ...) bereits bestehen. Intervention zielt auf Risikogruppen bzw. auf einzelne Individuen, die z.B. in Bezug auf ESL im Rahmen des sogenannten Case-Managements unterstützt werden. In der Intervention geht es um die Aktivierung von personalen und sozialen Ressourcen, um eine nicht alleine bewältigbare Entwicklungsherausforderung (z.B. vernünftige Bildungslaufbahnentscheidungen zu treffen) oder eine Krisensituation (in Zusammenhang mit multiplen Problemlagen) zu bewältigen. Jugendcoaching ist eine Interventionsmaßnahme.
- Unter **Kompensation** werden Maßnahmen verstanden, die auf eine defizit- ausgleichende Förderung kognitiver Fähigkeiten sowie für die weitere Bildungs- und Erwerbslaufbahn notwendiger Kompetenzen zielen. Hierunter fallen auch Maßnahmen, die das Nachholen von Bildungsabschlüssen vorbereiten bzw. ermöglichen. Beispiele sind die Maßnahme „AusbildungsFit“ des Sozialministeriumservices oder Maßnahmen im Rahmen der „Initiative Erwachsenenbildung“ zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses.



**Abbildung 20: Strategien zur Verhinderung von (Aus-)Bildungsabbruch**

Gefordert sei, so Andrea Fraundorfer, eine wertschätzende Haltung gegenüber allen Schülern/Schülerinnen, eine individualisierende und differenzierende Lernkultur sowie ein – wie von der Europäischen Arbeitsgruppe zu frühem Schulabbruch empfohlener – „Whole School Approach“, der Lernende und ihre Entwicklungs- und Lernbedürfnisse ins Zentrum stellt.

Wie auch durch die nachfolgenden beiden Kurzvorträge belegt wurde, sind die von Andrea Fraundorfer aufgezeigten Faktoren des wertschätzenden Umgangs mit den Lernenden, der Kooperationsbereitschaft am Schulstandort sowie der Nutzung von Ressourcen, wie etwa des Jugendcoaching zentral für die Verhinderung von frühzeitigem Schulabbruch.

# Der „Risikocheck“ im Rahmen des IBOBB-Konzepts der BHAK/BHAS Wien 10

Susanne Spangl, BHAK/BHAS Wien 10

Susanne Spangl stellte in ihrem Beitrag das IBOBB<sup>17</sup>-Konzept der BHAK und BHAS Wien 10 vor, welche nun schon seit sechs Jahren spezifische Maßnahmen setzt, um Schüler/innen im



Abbildung 21: Susanne Spangl, BHAK/BHAS Wien 10

Schulsystem zu halten. Zu den Maßnahmen zählen Beratungsgespräche mit Eltern, Diagnosechecks, Risikocheck und eine starke Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen und Supportsystemen, darunter Jugendcoaching und Schulpsychologie.

Der sogenannte „Risikocheck“ ist ein interaktives elektronisches Testverfahren, das vorbeugend jene Schüler/innen herausfiltern kann, die gefährdet sind ihre schulische und/oder berufliche Ausbildung nicht erfolgreich abzuschließen.<sup>18</sup>

Das Instrument des Risikochecks evaluiert individuelle Stärken und Schwächen sowie das Lebensumfeld der Testpersonen. Es werden alle Faktoren, die zu einem Schulabbruch führen können, abgefragt. Die Auswertung können die Schüler/innen auf ihrem Handy abfragen. Der Risikocheck habe sich als wichtiges Testverfahren für Schüler/innen der 9. Schulstufe bewährt. Er wird nach der Eingewöhnungsphase von einigen Monaten durchgeführt und liefert Beratern/Beraterinnen einen konkreten Anlass zur Kontaktaufnahme und in weiterer Folge bietet er schnell zum Kern möglicher Beratungsanlässe führende Auswertungen. Darüber hinaus können auf Klassen-, Schultypen- und Schulebene wichtige Auswertungen, die Ansatzpunkte zur Schulentwicklung liefern, zur Verfügung gestellt werden.

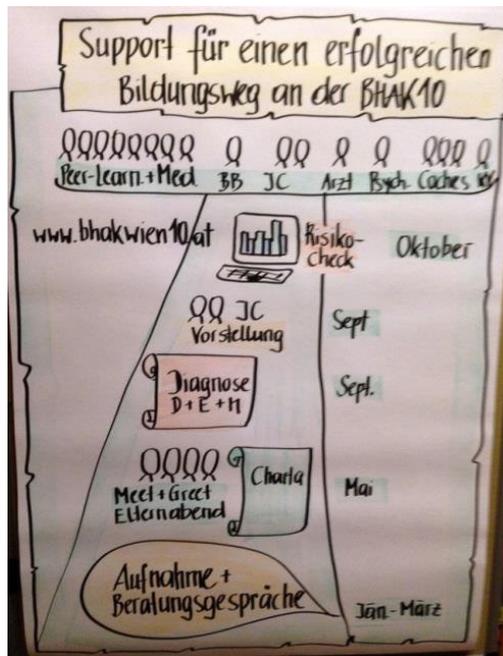


Abbildung 22: Darstellung des Support Modells der BHAK/BHAS Wien 10

Der Risikocheck wird, so Susanne Spangl, in Zusammenarbeit mit den Jugendcoaches eingesetzt: Durch das Projekt Jugendcoaching

<sup>17</sup> IBOBB steht für Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf  
<sup>18</sup> Siehe auch Susanne Spangl: Infoblatt Risikocheck für Schulen. Download unter [www.bildung.erasmusplus.at/fileadmin/III\\_erasmus/dateien/Guidance\\_transparenz\\_anerkennung/Euroguidance\\_Downloads/Susanne\\_Spangl\\_Infoblatt\\_Risikocheck\\_20151103.pdf](http://www.bildung.erasmusplus.at/fileadmin/III_erasmus/dateien/Guidance_transparenz_anerkennung/Euroguidance_Downloads/Susanne_Spangl_Infoblatt_Risikocheck_20151103.pdf)

verfügen die Projektstandorte über externe Berater/innen, die nicht zugleich Lehrpersonen, die Noten vergeben, sind. Im Optimalfall wird der Risikocheck von einem Jugendcoach in der Testungsphase begleitet. Die Jugendcoaches führen die im Anschluss erforderlichen Erst- und Beratungsgespräche.

## Berufsorientierung und Support am Ella Lingens Gymnasium

*Eveline Trenner-Moser, Ella Lingens Gymnasium, Wien*



**Abbildung 23: Eveline Trenner-Moser, Ella Lingens Gymnasium**

Im dritten Beitrag des Workshops stellte Eveline Trenner-Moser das Berufsorientierungskonzept des Ella Lingens Gymnasiums vor. Die Schuldirektorin blickt auf eine langjährige Erfahrung mit Berufsorientierung zurück. Vor 25 Jahren war es ihr Ziel, die im Pflichtschulbereich bereits bekannte Berufsorientierung auch den AHS (Allgemeinbildenden Höheren Schulen) „schmackhaft“ zu machen. Berufsorientierung ist, so Eveline Trenner-Moser, immer als Prozess zu sehen gewesen, der in der 1. Klasse der AHS

beginnt und in der 8. Klasse vorläufig endet und in allen Fächern Anwendung findet. Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten wurden im Klassenraum unter Anwendung verschiedenster Unterrichtsmethoden erprobt. Hierbei ist von Anfang an klar gewesen, dass auch externe Kooperationspartner/innen gesucht werden müssen.

Seit Eröffnung des Ella Lingens Gymnasiums im Jahr 2002 ist an diesem Schulstandort Berufsorientierung ein Schwerpunkt. Berufsorientierung, so Eveline Trenner-Moser, ist immer auch mit Lebensplanung verbunden, da die berufliche Orientierung auch nach der Schule weitergeht. Wichtig für den Schulstandort ist es, dass ein gut vernetztes Supportsystem existiert. Das Supportteam am Ella Lingens Gymnasium setzt sich aus 10-15 Personen zusammen und besteht aus den folgenden Personen:

- Koordinatoren und Koordinatorinnen für Berufsorientierung + Team (Arbeitsteilung)
- Bildungs- und Problemlerater/innen, Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie (bei Auffälligkeiten und Orientierungslosigkeit der Schüler/innen)
- Schulärzte und Schulärztinnen, Sozialarbeiter/innen, etc.
- Organisatoren und Organisatorinnen der „Berufspraktischen Tage“ (verpflichtend für alle 4. Klassen)
- Verbindungsglieder zu den Universitäten
- ausgebildete Mediatoren und Mediatorinnen am Standort

Mehrmals jährlich finden Vernetzungstreffen mit Jugendämtern und Jugendzentren statt und es bestehen Kooperationen mit Universitäten. Schulabbruch betrifft am Schulstandort v.a. die Schüler/innen des Oberstufenrealgymnasiums (ORG), ab der 6. Klasse gibt es fast keine Schulabbrecher/innen mehr. Durch vielfältige Maßnahmen wird daran gearbeitet, dem Schulabbruch präventiv zu begegnen.

Die Maßnahmen zur Prävention umfassen die begleitende Betreuung v.a. durch die Klassenbetreuer/innen, die Abhaltung von Infoveranstaltungen, die Konfrontation der Schüler/innen mit dem Berufsalltag (Referenten und Referentinnen der Arbeiterkammer, Schnuppertage) sowie einem begleitenden Coaching für die 7. und 8. Klassen sowie für das ORG (5.-8. Klasse).

Für Eveline Trenner-Moser geht es vor allem darum, den Schüler/innen Selbstverantwortung zu geben und sie auf ihre Stärken hinzuweisen. Die Schule kann jedoch, so Trenner-Moser, nur Anstöße zur Problemlösung geben, die Bereitschaft der Betroffenen muss gegeben sein, auch müssen diese die Verantwortung für ihre Lebensplanung selbst übernehmen.

Die Schule kann Benachteiligung durch die Herkunft nicht komplett ausgleichen, sie muss jedoch alle pädagogischen, sozialen, fachlichen und psychologischen Möglichkeiten ausschöpfen, um den Schülern/Schülerinnen Orientierung für ihre Zukunft zu geben. Dazu gehört, den jungen Menschen respektvoll zu begegnen, ihnen klare Strukturen vorzugeben und ihnen zu vermitteln, dass Regeln eingehalten werden müssen, mit Hinweis auf die Konsequenzen bei Nichteinhaltung. Man soll den Schülern/Schülerinnen im Umgang mit eventuellen Lebenskrisen Unterstützung anbieten. Die Pädagogen und Pädagoginnen müssen mit Wertschätzung, Anerkennung und Lob gezielt, aber nicht zu sparsam umgehen und den jungen Menschen das Gefühl geben, dass sie wichtige Mitglieder unserer Gesellschaft sind und somit auch die Möglichkeit haben, gesellschaftliche Veränderungen, zum Zwecke des Allgemeinwohls, zu bewirken.

#### **Expertinnen:**

**Andrea Fraundorfer** ist im Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF) themenverantwortlich für die Verhinderung von Schulabbruch und Jugendcoaching bzw. für Begabungsförderung. Sie publizierte zu Innovation in Schulen, zu Begabungsförderung, Diversität und Bildungsbenachteiligung.

e-mail: [Andrea.Fraundorfer@bmbwf.gv.at](mailto:Andrea.Fraundorfer@bmbwf.gv.at)

Website: [www.bmbwf.gv.at/schulabbruch](http://www.bmbwf.gv.at/schulabbruch)

**Susanne Spangl** ist seit 1988 Lehrerin für die wirtschaftspädagogischen Gegenstände an der BHAK Wien 10. Sie ist seit 2014 Mitarbeiterin am Institut für Forschung und Entwicklung an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems. Sie absolvierte 2013 bis 2015 das Masterstudium "School building leadership (MSc)" am Mercy College in New York. Susanne Spangl ist seit 2011 Obfrau des Vereins "Stop dropout! - Initiative zur Verhinderung von

Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungsabbruch ". Sie war 2009 - 2011 Projektleiterin des EU-Projekts "Stop dropout!" an der BHAK und BHAS Wien 10 und studierte 1985 - 1997 Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien.

e-mail: [susanne.spanagl@bhakwien10.at](mailto:susanne.spanagl@bhakwien10.at) oder [susanne.spanagl@kphvie.ac.at](mailto:susanne.spanagl@kphvie.ac.at)

Websites: [www.stop-dropout.at](http://www.stop-dropout.at), [www.bhakwien10.at](http://www.bhakwien10.at) und [www.kphvie.ac.at](http://www.kphvie.ac.at)

**Eveline Trenner-Moser** ist seit 2003 Direktorin des Ella Lingens Gymnasiums, Gerasdorfer Straße 103 für ca. 1.000 Schüler/innen und ca. 100 Lehrer/innen. Sie ist diplomierte Mediatorin und macht Coaching, Berufsorientierung und Lebensplanung für Schüler/innen am Standort. Sie kooperiert bereits langjährig mit der Arbeiterkammer, der Wirtschaftskammer, der Universität Wien (Uni Wien) und dem Berufsinformationszentrum der Wiener Wirtschaft zum Thema Berufs- und Studienwahlvorbereitung. Sie ist Fortbildnerin und Seminarleiterin für Projektunterricht, offenes Lernen u.v.a. in Berufsorientierung und Studienwahlvorbereitung. Seit 1982 arbeitet sie als Lehrerin. Eveline Trenner-Moser ist Trainerin für EVA (Eigenverantwortliches Arbeiten) nach Dr. Heinz Klippert und absolvierte diverse Ausbildungen in Führung, Organisation, Moderation und Präsentation. Sie hat mehrjährige Erfahrung als Frauen-sprecherin in der Gewerkschaft der AHS-Lehrer/innen und leitete einen Kunst, Kultur- und Sportverein im 21. Wiener Bezirk sowie ein Kindermodengeschäft. Sie hat 1976 – 1981 Biologie und Erdwissenschaften an der Uni Wien studiert und zusätzlich Psychologie, Philosophie, Pädagogik ebenfalls an der Uni Wien.

e-mail: [direktion@elgym.at](mailto:direktion@elgym.at)

Website: [www.elgym.at](http://www.elgym.at)

**Autorin:**

**Eva Baloch-Kaloianov** hat Sinologie und Kulturanthropologie auf der Universität Wien sowie der Peking Universität studiert und arbeitet seit 2000 bei der OeAD-GmbH, Abteilung Nationalagentur Lebenslanges Lernen, im Bereich Querschnittsthemen. Als Mitarbeiterin von Euroguidance Österreich ist ihr Arbeitsschwerpunkt unter anderem die Webseite zum Österreichischen Bildungssystem. Davor war sie in der Erwachsenenbildung (Alphabetisierung, Sprachunterricht Chinesisch) tätig.

e-mail: [eva.baloch-kaloianov@oead.at](mailto:eva.baloch-kaloianov@oead.at)

Website: [www.bildung.erasmusplus.at](http://www.bildung.erasmusplus.at), [www.euroguidance.at](http://www.euroguidance.at)

## Differenzen erkennen, Ressourcen entdecken Interkulturell sensible Berufsorientierung am Beispiel *„Berlin braucht dich!“*

„Differenzen erkennen, Ressourcen entdecken“, war das Thema des Methodenworkshops 2. In diesem Workshop wurde die Entwicklung der Initiative des Berliner Senats<sup>19</sup> *„Berlin braucht dich!“* von einer öffentlichkeitswirksamen, im Jahr 2006 gestarteten, Kampagne zu einem heute strukturell verankerten Projekt skizziert. Den Workshopteilnehmenden wurde anhand von Beispielen vorgestellt, wie das Projekt an der Schnittstelle interkulturell orientierter Personalentwicklung und Berufsorientierung für Berlin modellhafte Formate und Maßnahmen entwickelt und ausprobiert. Diese Instrumente dienen zur Verwirklichung von zwei Zielen, die, aus Sicht von *„Berlin braucht dich!“*, im Sinne einer Nachhaltigkeit nur in dieser Kombination einen Sinn ergeben: Durch positive Lernerfahrungen die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen zu stärken und gleichzeitig die Strukturen von Schulen und Betrieben interkulturell zu öffnen.



**Abbildung 24:** Serdar Yazar, Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Berlin

### Was ist *„Berlin braucht dich!“*?

Großen Teilen junger Menschen mit eigener oder familiärer Einwanderungserfahrung bleibt der Weg über eine duale Berufsausbildung ins Erwerbsleben in Berlin und Deutschland weitgehend unerschlossen. Der Anteil junger Menschen aus Familien mit Einwanderungsgeschichte unter allen Auszubildenden ist im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil (über 40% der unter 21-Jährigen) sehr gering. Zahlreiche Ausbildungsberufe und Beschäftigungsbereiche, darunter auch der öffentliche Sektor, werden von vielen als berufliche Option gar nicht erst in Betracht gezogen. Aus dieser Ausgangslage heraus gründete das Berufliche

---

<sup>19</sup> Der „Senat von Berlin“ ist die Landesregierung, die aus dem Regierenden Bürgermeister und höchstens acht Senatoren besteht.

Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Berlin (BQN Berlin e.V.) gemeinsam mit dem Berliner Integrationsbeauftragten die Senatsinitiative „*Berlin braucht dich!*“. Das Ziel war und ist es weiterhin die duale Ausbildung für junge Berliner und Berlinerinnen mit Einwanderungsgeschichte zu öffnen.

Zu Beginn von „*Berlin braucht dich!*“ wandten sich die Ausbildungsbehörden des öffentlichen Dienstes in einer Kampagne an die Jugendlichen mit der Botschaft: „Ihr werdet gebraucht! Bewerbt euch! Wir wollen euch!“. In der Folge schlossen sich immer mehr Berliner Schulen, Behörden und Ausbildungsbetriebe mit Landesbeteiligung der Initiative an. Gemeinsam wurde ein Konzept der schrittweisen Heranführung Jugendlicher an die Arbeitswelt entwickelt. 2013 wurde das Programm auf die Metall- und Elektroindustrie ausgeweitet. Im, von BQN Berlin koordinierten, Konsortium arbeiten heute mehr als 60 Betriebe und über 30 Schulen zusammen. Gemeinsam gestalten sie altersgerechte und interkulturell orientierte Betriebsbegegnungen für die Jahrgangsstufen sieben bis zehn.<sup>20</sup> Diese bauen aufeinander auf und sind in die schulische Berufsorientierung eingebettet. Die „*Berlin braucht dich!*“ Betriebe können dadurch ihre potenziellen Auszubildenden früh kennenlernen und sie sowohl mit betrieblichen Arbeitsabläufen und der eigenen Betriebskultur vertraut machen, als auch schon frühzeitig an das Unternehmen binden.

## Um welche Jugendliche es geht...

Die „*Berlin braucht dich!*“ Schulen werden mehrheitlich von Schülern/Schülerinnen besucht, die in Berlin geboren, aufgewachsen sind. Die Großeltern oder Eltern dieser Jugendlichen sind aus unterschiedlichen Gründen bzw. Motivationen nach Deutschland eingewandert und zu Berlinern/Berlinerinnen geworden. Für die Familienbiografien dieser Schüler/innen kann Migration Einflüsse auf ihre Identitäten, Sprachbildungen und Alltagspraxen haben, die als Bereicherung und Realität in einer Einwanderungsgesellschaft Deutschland verstanden werden sollten. Bei der direkten Ansprache – ob bei den mittlerweile mehr als 100 Berufsvideos oder bei Gesprächen mit den Jugendlichen selbst – sollte allerdings auf jegliche Formulierung und Bezeichnung verzichtet werden, damit diese jungen Menschen nicht auf einzelne (vermutete) Merkmale reduziert werden. Auf der individuellen Ebene sind die Schüler/innen – so der Ansatz von „*Berlin braucht dich!*“ – zuallererst Jugendliche mit vielen anderen Aspekten, die ihre Persönlichkeiten ausmachen.

---

<sup>20</sup> Weitere Informationen im Handbuch für Betriebsbegegnungen, zu finden online unter: [http://www.berlin-braucht-dich.de/fileadmin/user\\_upload/PDFs/Handbuch\\_Betriebsbegegnungen.pdf](http://www.berlin-braucht-dich.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Handbuch_Betriebsbegegnungen.pdf)

## Warum interkulturell sensible Berufsorientierung – hier: Betriebsbegegnungen?

Die Schüler/innen, die im Rahmen der „Qualifizierten Vierstufigkeit“<sup>21</sup> das Innenleben von Betrieben kennenlernen und sich in Berufen ausprobieren, sind verschieden. Sie haben unterschiedliche Lernaffinitäten, Kompetenzen und biografische Hintergründe. All diese Besonderheiten können sich auf ihre Berufsorientierung und ihren Zugang zur Arbeitswelt hemmend oder begünstigend auswirken. Eine gute Zusammenarbeit mit dieser Zielgruppe setzt folglich differenzierte didaktische Konzepte und Instrumente und nicht zuletzt eine systematische Reflektion des eigenen Handelns voraus. Denn selbst jahrelange Erfahrung als Lehrer oder Ausbilderin ist keine Garantie dafür, bei der Feststellung von den beruflichen Neigungen eines jungen Menschen oder während eines Praktikums jeweils das Richtige zu tun oder den richtigen Ton zu treffen, um somit die Schüler/innen auf dem Weg in die Ausbildung zu ermutigen. Um den letzten Punkt zu bekräftigen, wurden die Teilnehmenden des Workshops in Form einer Übung aus dem Diversity-Ansatz eingeladen, sich über ihre ersten Assoziationen bei der Ansicht von ihnen unbekanntem Personen in Kleingruppen auszutauschen: Wer könnte diese Person sein? Welche Bildungs- und Berufserfahrungen bringt dieser (junge) Mensch mit? Wie wirkt er auf mich und welchen Beruf traue ich diesem Menschen zu?

Die Jugendlichen aus den „*Berlin braucht dich!*“ Schulen bringen mehrheitlich spezifische Herausforderungen mit. Diese beziehen sich prioritär nicht auf den so genannten „Migrationshintergrund“, sondern auf die sozialen und ökonomischen Risikolagen, in denen sich die Jugendlichen und ihre Familien dieser Sozialräume befinden können. Diese drücken sich mehrheitlich in geringem Einkommen, Erwerbslosigkeit und geringen schulischen und beruflichen Qualifikationen und geringer Wohnqualität der Familien aus. Diese Umstände, von denen selbstverständlich auch viele Kinder ohne eine familiäre Einwanderungsbiografie betroffen sein können, bilden ungünstigere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie. Bei diesen Schülern/Schülerinnen können sich neben den oben skizzierten soziostrukturell ungünstigen Faktoren Ausgrenzungsmechanismen vermengen, wovon Jugendliche aus unterschiedlichsten Gründen betroffen sind: unsicherer Aufenthaltsstatus, nicht-deutsche Staatsangehörigkeit, „nicht-deutsch“ klingender Name, eine bestimmte (vermutete) ethnische Zugehörigkeit und Religion und/oder die Hautfarbe. „*Berlin braucht dich!*“ versteht unter „interkulturell“ genau diese Gemengelage von migrationsbedingten und sozialen Faktoren sowie die Berücksichtigung von Ausgrenzungsmechanismen, die in Wechselbeziehung zueinander stehen (können). Die systematische Berücksichtigung dieser Lebenswirklichkeiten und sich daraus ergebende Bedürfnisse der Jugendlichen bilden die Grundlage für interkulturell sensible Betriebsbegegnungen.

---

<sup>21</sup> Damit ist eine Abfolge von vier Betriebsbegegnungen gemeint. Siehe auch Handbuch für Betriebsbegegnungen aus Fußnote 20.

## Wie Betriebsbegegnungen sein sollten: differenzsensibel, potenzialorientiert und stärkend

Um der Diversität der Schüler/innen gerecht zu werden und ihre Potenziale optimal entfalten zu können, sind aus den Erfahrungen von „*Berlin braucht dich!*“ zehn Mindeststandards seitens der Schulen und Betriebe einzuhalten. Eine positive, nachhaltige Wirkung auf die Schüler/innen kann demnach nur dann erzielt werden, wenn alle Faktoren in ihrer Gesamtheit in die Konzeption und Praxis der Betriebsbegegnungen übertragen werden. Zu betonen ist dabei, dass es sich lediglich um Mindeststandards handelt, die den jeweiligen Zielen entsprechend verfeinert und ausgebaut werden können:

- Angemessene Vorbereitung auf die Betriebsbegegnungen.
- Positive Erfahrungen durch praktisches Ausprobieren ermöglichen.
- Die Jugendlichen erfahren die Wertigkeit der Tätigkeit im Team und im betrieblichen Gesamtzusammenhang.
- Altersgerechte Sprache.
- Motivierende, gendersensible Ansprache.
- Positive Vorbilder durch Einbindung von Auszubildenden.
- Individuelle Wertschätzung: Jede und jeder Einzelne wird als Person freundlich aufgenommen. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen werden zudem wertgeschätzt.
- Kleine Gruppen und genügend Zeit.
- Potenzialorientiertes Feedback.
- Konkrete Wege in Ausbildung für interessierte Schüler/innen sichtbar machen.

### **Autor:**

**Serdar Yazar** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im „Beruflichen Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Berlin (BQN Berlin)“ und speziell für das „*Berlin braucht dich!*“ Senatsprogramm zuständig. Er ist in der Beratung zur interkulturell orientierten Nachwuchsgewinnung, Personalentwicklung und Entwicklung von Bildungsformaten für Betriebe und Schulen zur interkulturellen Öffnung, Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung aktiv. Serdar Yazar konzipiert und leitet seit 2009 Bildungsprogramme und Trainings zu spezifischen Diversity-Themen.

e-mail: [sy@bqn-berlin.de](mailto:sy@bqn-berlin.de)

Website: [www.bqn-berlin.de](http://www.bqn-berlin.de), [www.berlin-braucht-dich.de](http://www.berlin-braucht-dich.de)

# IBOBB ist (k)ein Kinderspiel

## Elementarpädagogische Impulse für die Auseinandersetzung mit Bildung und Beruf im Kindergarten und in der Volksschule

### Die Bedeutung der Erwerbsarbeit in Zusammenhang mit Kindheit

Erwerbsarbeit<sup>22</sup> beeinflusst die menschliche Biographie fundamental und ist je nach historisch-kulturellem Kontext mit ganz unterschiedlichen inhaltlichen, sozialen, materiellen und zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten verbunden (Kocka/Offe, 2000). Trotz dieser vielfältigen Bedeutungszuschreibungen lässt sich als konstituierendes Merkmal festhalten, dass sie durch die Zurverfügungstellung von materiellen und immateriellen Gütern der Existenzsicherung dient (Schelten, 2009, 17; Kraus, 2007, 22).



**Abbildung 25: Christina Pernsteiner, Karl-Franzens-Universität Graz**

Weiters war und ist die Erwerbsarbeit stark von geschlechts-, alters- und milieuspezifischen Rollenbildern und -verteilungen geprägt (Lenz/Adler, 2010, 185-226; Bender, 2009, 139-152). In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass es sich bei der sogenannten Normalbiographie mit ihrem Rückgriff auf bestimmte Altersgruppen für Erwerbsarbeitsprozesse um eine historisch gewachsene und daher wandelbare Konstruktion handelt (Kohli, 2000, 363). Die Exklusion von Kindern aus der Erwerbsarbeit ist hierfür ein Paradebeispiel, denn die diesbezüglichen gesetzlichen Grundlagen wurden erst ab dem 19. Jahrhundert geschaffen (Liebel, 2007, 103). Dieser Entwicklung ging ein sich neu etablierendes Verständnis von Kindheit als ein besonderer Schutz-, Schon- und Lernraum voraus:

*„Kinder galten nicht mehr als ‚kleine Erwachsene‘, sondern vielmehr als entwicklungsfähige Menschen (...). Sie wurden als unfertige Gesellschafts-*

---

<sup>22</sup> Es existieren auch andere Formen der (unbezahlten) Arbeit, wie zum Beispiel Familien- und Hausarbeit oder ehrenamtliches Engagement. Diese Formen können nicht nur als Ergänzung, sondern vielmehr als Voraussetzung für die derzeitige Organisation der Erwerbsarbeit verstanden werden (Nierling, 2013).

*mitglieder wahrgenommen, die besondere Verhaltensansprüche stellten und denen noch nicht alle Handlungsmöglichkeiten und Teilnahmerechte eines Erwachsenen zugesprochen werden konnten“ (Andresen/Hurrelmann, 2010, 14-15).*

Während der Kindheitsbegriff zuvor in erster Linie eine Verwandtschaftsbeziehung ausdrückte (Andresen/Hurrelmann, 2010, 11), begann er nun für eine sehr spezifische Phase im menschlichen Lebenslauf zu stehen. Ausschlaggebend war hier eine Pädagogisierung, in welcher die Erwerbsarbeit von Kindern zugunsten der allgemeinen Schulpflicht verdrängt wurde. Begründet wurde diese Entwicklung allerdings nicht nur mit dem kindlichen Wohl, sondern vor allem auch mit militärischen Interessen an einem gesunden Nachwuchs, denn gerade kindliche Erwerbstätigkeit führte sehr häufig zu langwierigen Krankheitsbelastungen. Es dauerte weit bis ins 20. Jahrhundert, bis sich das Verbot kindlicher Erwerbsarbeit tatsächlich durchsetzen konnte. Mittlerweile zählt es jedoch zu einem konstituierenden Verständnismerkmal der Lebensphase Kindheit und trug insbesondere auch zu einer räumlichen Entflechtung von Kinder- und Erwachsenenleben bei (Bamler/Schönberger/Wustmann 2010, 30-31).

## Bildungs- und Berufswahlprozesse in der Kindheit

Auch wenn Mädchen und Buben selbst keiner Erwerbstätigkeit mehr nachgehen dürfen, werden sie trotzdem spätestens im Kindergartenalter mit der Frage „Was willst du einmal werden?“ konfrontiert. Auf diese Weise wird auch hier in den ersten Lebensjahren die Bedeutung von Bildungs- und Berufswegen für die menschliche Biographie angesprochen. Bei näherer Betrachtung wird ersichtlich, dass die damit verbundenen Antworten jedoch nur bedingt frei gewählt sind. So zeigte Linda Gottfredson bereits in den 1990er Jahren auf, dass sich Kinder schon in sehr frühen Jahren hinsichtlich ihrer Berufswahl einschränken, ohne sich dessen bewusst zu sein. Dies passiert aufgrund von Selbst- und Fremdeinschätzungen. Heranwachsende bewerten die Eignung grundsätzlich am sozialen Stellenwert eines Berufes (Prestige, Geschlecht) und nicht an der eigentlich durchzuführenden Tätigkeit. Laut Gottfredson verläuft die Suche nach einem passenden Bildungs- und Berufsweg in vier Phasen:

- In der ersten Phase (von drei bis fünf Jahren) beginnt die Entstehung des Selbstkonzeptes, welches eine kognitive Komponente (Wissen über sich selbst), eine affektive Komponente (Selbstwertschätzung) sowie eine Handlungskomponente (Erwartung, Handlungen ausführen zu können) enthält. Kinder in diesem Alter drücken hier bereits erste Berufswünsche aus. Eine Befragung von Schmelzer aus dem Jahr 2010 mit 135 Kindern zeigte, dass fast 77% der Sechsjährigen einen Berufswunsch nannten, wobei sich darunter ein Großteil von realen Berufsbildern befand (Ratschinski, 2011).

- In der zweiten Phase (von sechs bis neun Jahren) rückt die Geschlechtszugehörigkeit in den Vordergrund und Kinder definieren sich immer stärker als Mädchen und Buben. Dementsprechend wählen sie auch verstärkt geschlechtstypische Berufe bei der Frage nach ihrem Traumberuf.
- Nach der Eingrenzung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit erfolgt in der dritten Phase (von zehn bis zwölf Jahren) eine weitere Einengung des Berufswahlspektrums aufgrund von sozialen Bewertungen. Kinder wissen in diesem Alter, wie Berufe bewertet werden, insbesondere auch wie ihr nahes Umfeld (z.B. Eltern) auf bestimmte Berufswünsche reagieren. Wenn der Aufwand zu hoch ist, um zu einem gewissen Beruf zu gelangen (z.B. aufgrund der langen Ausbildungszeit) oder das Ansehen zu gering, werden diese Berufe ausgeschlossen.
- In der vierten Phase (ab 13 Jahren) wählen die Jugendlichen dann in dem noch übrig gebliebenen Spektrum von Möglichkeiten Berufs- bzw. Bildungswege aufgrund ihrer Interessen, Werthaltungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse (Gottfredson, 2002).

## IBOBB elementarpädagogisch gedacht

Wie können nun Bildungs- und Berufswege aufgrund oder gerade trotz dieser Einschränkungen und Zuschreibungen pädagogisch begleitet werden? Aus elementarpädagogischer Perspektive sind Mädchen und Buben von Anfang an damit beschäftigt, die sie umgebende Welt zu erkennen, zu ordnen und die Bedeutung dieser Ordnung für das eigene Leben zu erfassen (Hümpel-Lutz, 2006). Dahinter liegen kooperative Erkenntnisprozesse (Schäfer, 2011), die wechselseitig angelegt sind, gerade aber in den ersten Lebensjahren informell stattfinden und häufig wenig bewusst reflektiert werden. Deshalb ist ein kritischer gemeinsamer Dialog notwendig, in dem das bereits vorhandene Wissen sowohl der Kinder, aber auch der Erwachsenen überhaupt erst einmal sichtbar wird. Interaktionen können dabei genutzt werden, um sich auf diese Wissenskonstrukte einzulassen und damit verbundene Bedeutungen zu bestärken, aber auch aufzubrechen. Die folgenden zwei methodischen Beispiele dienen zur Veranschaulichung:

### **Landkarte der Arbeitsorte**

Kinder und Pädagogen und Pädagoginnen skizzieren kurz auf jeweils einem Blatt Papier jene Arbeitsorte, die für sie in der näheren Umgebung eine Bedeutung haben. Dabei kann die Gegenwart als zeitlicher Horizont dienen oder auch ein Rückblick auf die Vergangenheit stattfinden. Die Skizzen können in weiterer Folge gemeinsam diskutiert und die jeweiligen Bedeutungszuschreibungen sichtbar gemacht bzw. weiterentwickelt werden. Auch Veränderungen über die Zeit können reflektiert werden (z.B. das Verschwinden oder die Veränderung von Arbeit und Berufen).

## Berufe sind ein Kinderspiel

Kinder setzen sich insbesondere im Spiel mit der (Erwachsenen-)Welt auseinander. Über Spielzeug werden vielfach erste Berufsbilder transportiert, aber man kann auch die dahinter liegenden wirtschaftlichen Prozesse aufgreifen.

- Wer hat bzw. wo wurde das Spielzeug erzeugt?
- Aus welchem Material besteht es?
- Was kann man alles damit machen?
- Wie viele Kilometer liegen zwischen der Produktionsstätte und dem jetzigen Ort?
- Wie viel hat es gekostet?
- Wie kann man es reparieren, wenn es kaputt geht?

Dies ist eine Möglichkeit sich über Arbeitsverhältnisse in unterschiedlichen Regionen Gedanken zu machen und einen kritischeren Umgang mit Konsum anzuregen. Achtsamkeit bei Spielzeug ist insofern auch notwendig, weil gerade hier Geschlechterstereotype besonders zum Vorschein gelangen.

Zusammengefasst lässt sich die Umsetzung von IBOBB mit dem Ziel der Chancengerechtigkeit allerdings nicht auf einzelne Methoden reduzieren. Es benötigt vielmehr eine biographiesensible Bearbeitung systemischer und individueller Möglichkeiten und Barrieren sowie deren komplexe Verknüpfung. Die Wissensbestände und Erfahrungen aus der Lebensphase Kindheit können dabei einen wesentlichen Anknüpfungspunkt darstellen.

## Literatur

- Andresen, S./Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Bamler, V./Schönberger, I./Wustmann C. (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Weinheim und München, Juventa.
- Bender, S. (2009): Age-Gender-Diversity. Barrieren und Perspektiven für die Chancengleichheit älterer Frauen in der Arbeitswelt. In: Blättel-Mink, B./Kramer C. (Hrsg.): Doing aging - weibliche Perspektiven des Älterwerdens. Baden-Baden, Nomos.
- Gottfredson, L. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In Brown, D. (Hrsg.): Career Choice and Development. San Francisco, Jossey-Bass.
- Kocka J./Offe, C. (Hrsg.) (2000): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main, Campus Verlag.
- Hümpel-Lutz, C. (2006): Elementarästhetisches Lernen im Unterricht der Grundschule. Leipzig: Klinkardt,
- Kohli, M. (2000): Arbeit im Lebenslauf. Alte und neue Paradoxien. In: Kocka J./Offe, C. (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main, Campus Verlag.
- Kraus, K. (2007): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden, VS für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.
- Lenz, K./Adler, M. (2010): Geschlechterverhältnisse. Einführung in die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung. Weinheim und München, Juventa.
- Liebel, M. (2007): Wozu Kinderrechte: Grundlagen und Perspektiven. Weinheim, Beltz Juventa. Nierling, L. (2013): Anerkennung in erweiterter Arbeit: Eine Antwort auf die Krise der Erwerbsarbeit? Berlin, edition sigma e.Kfm.

- Ratschinski, G. (2011): Die Bedeutung der Übergangsphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts. In: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/ratschinski\\_ws03-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/ratschinski_ws03-ht2011.pdf) [27.11.2015].
- Schelten, A. (2009): Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache. Eine Auswahl. Zweite, veränderte und überarbeitete Auflage. Stuttgart, Franz Steiner Verlag.
- Schäfer, G. E. (2011). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. München & Weinheim, Juventa Verlag.

**Autorin:**

**Christina Pernsteiner** ist Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin an der Karl-Franzens-Universität Graz und im Arbeitsbereich Elementarpädagogik tätig. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Elementarpädagogik, Kindheits-, Arbeits- und Geschlechterforschung. Sie hat ihre Dissertation zum Thema „Erwerbsarbeit aus der Perspektive von Kindern“ geschrieben. Sie ist Lehrbeauftragte auf Pädagogischen Hochschulen und Leiterin von schulischen IBOBB-Projekten, sowie Vorstandsmitglied bei MAFALDA, Verein zur Förderung und Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen. Ebenso ist sie Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), der European Early Childhood Education Research Association (EECERA) und der Plattform EduCare.

e-mail: [christina.pernsteiner@uni-graz.at](mailto:christina.pernsteiner@uni-graz.at)

Website: [erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/](http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/)

## Kooperation

# Welche (neuen) Kooperationsformen brauchen psychosoziale Unterstützungssysteme zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Schulabbruch?

*Unterstützungssysteme wie Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Jugendcoaching und viele andere werden immer bedeutsamer, um wachsende Herausforderungen zu sozialer Ausgrenzung und Schulabbruch – auch vor dem Hintergrund von Migration – für Schüler/innen, Familien, Lehrer/innen und Schulen zu bewältigen. Zeitgerechte Beratung und Orientierung tragen entscheidend dazu bei, Fehlleitungen bei Bildungs- und Berufswahl zu vermeiden. Gelingende Übergänge von Schule in Ausbildung und Beruf sind der Schlüssel für nachhaltige individuelle Bildungs-, Berufs- und Lebenswege, ebenso wie für sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft.*

*Je klarer die vielfältigen, unterschiedlichen Stützsysteme positioniert, untereinander abgestimmt und miteinander vernetzt sind, desto wirksamer können deren Leistungen erbracht werden.*

*Welche Formen der Kooperation bieten sich dafür an? Gibt es neue Ansätze zu Synergie und Abstimmung aller Akteure und Akteurinnen und Leistungsträger/innen? Wer kann und muss welche Rollen und Verantwortung übernehmen?*



**Abbildung 26: Michaela Marterer, STVG, im Gespräch mit Kathrin Feier, KUS Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur und Elisabeth Weirer-Brosch, Polytechnische Schule Birkfeld (v.r.n.l.)**

Bei der Euroguidance-Fachtagung 2015 wurden bereits am Vormittag in den Vorträgen im Plenum die systemisch bedingten Faktoren zur sozialen Ausgrenzung und Schulabbruch näher betrachtet. Bedingt durch den Aufbau des österreichischen Bildungswesens sind Schnittstellen und Übergänge zwischen Sekundarstufe I und weiterführenden Bildungs- und Ausbildungswegen für alle Beteiligten herausfordernd gestaltet und es bedarf psychosozialer Unterstützungssysteme, die an und in der Schule in guter Form kooperieren.

Die Darstellung auf der nächsten Seite zeigt die

verschiedenen Begrifflichkeiten zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Schulabbruch, die auch zuvor bereits teilweise genannt wurden.



**Abbildung 27: Begrifflichkeiten zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Schulabbruch**

Herausfordernd ist in Österreich in diesem Themenbereich die Tatsache, dass Schüler/innen (zumindest) eine neunte Schulstufe / ein neuntes Schuljahr zur Erfüllung der Schulpflicht absolvieren müssen. Und das gilt, sowohl bevor sie von der vierten Klasse der Neuen Mittelschule (NMS) in eine weiterführende Mittlere Berufsbildende oder Höhere Allgemeinbildende/Berufsbildende Schule übertreten, als auch bevor sie eine Ausbildung in einem Unternehmen und damit verbunden die duale Berufsausbildung antreten („double transition“ OECD (Hoeckel, 2010)). Zusätzlich ist die Situation der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) zu erwähnen, die zwar systemisch grundsätzlich als Langform gestaltet ist, jedoch für viele Schüler/innen faktisch nur als „Unterstufe“ in Anspruch genommen wird und auf die eine weitere Schullaufbahn, in der Regel in einer berufsbildenden höheren Schule, folgt.

In Bezug auf Schulabbruch bzw. Wechsel der Schulart bilden folgende Zahlen die Realität ab: Die Abbruchraten in weiterführenden Schulen betragen zwischen ca. 25% in der AHS-Oberstufe und 50% in Berufsbildenden Mittleren Schulen, insgesamt im Durchschnitt 33%; in der Lehre ca. 15%<sup>23</sup>.

Es ist davon auszugehen, dass ein hoher Anteil dieser Abbrüche auf mangelnde Orientierung und ungenügende Entscheidungsvorbereitung zurückzuführen ist (belegt u.a. durch Ver-

<sup>23</sup> Statistik Austria

gleiche objektiver Interessensprofile von Schülern/Schülerinnen und dem Bildungsangebot weiterführender Schulen).

Dazu kommt, dass gravierende Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen bestehen, ebenso hinsichtlich des Genderaspekts oder Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Um diesen Phänomenen entgegenzuwirken bedarf es verschiedener Professionen und Unterstützungssysteme in und an der Schule, die miteinander kooperieren.

*In Workshop 4 führten drei Beiträge von Expertinnen näher in die Thematik des Workshops ein, damit sich die Teilnehmer/innen in Folge im Rahmen eines World Cafés methodisch näher zu fünf Detailfragen auseinandersetzen.*

## Schulverweigerung - Schulabsentismus - Schulabbruch: Definitionen, Ursachen, Zusammenarbeit/Kooperation

*Margot Müller, YOUNG – Verein für Kinder und Jugendliche, NÖ*

Im ihrem Beitrag „**Schulverweigerung - Schulabsentismus - Schulabbruch**“ betonte Margot Müller (Müller, 2014) die Relevanz einer gemeinsamen Definition von Schulabsentismus, wie sie bei vielen Wissenschaftern/Wissenschaftlerinnen ausgeführt wird, damit Kooperation zwischen Unterstützungssystemen im Sinne der Bildungsinklusion an Schulen gelingen kann. Die Problemlage Schulabsentismus bzw. das Symptom Schulabsentismus ist mehrdimensional, hat mehrere Faktoren wie Form und Intensität und ist abhängig von verschiedenen Ursachen. Diese bilden die wesentlichen Faktoren bei der Anamnese des jeweiligen Falles und sind relevant für die weitere Bearbeitung.

Zu den vielen Begriffen zählen unter anderem **Unterrichtsabsentismus** (wie Störung im Unterricht/auch gezielt in gewissen Unterrichtseinheiten, rein physische Anwesenheit, der/die Schüler/in folgt dem Unterricht nicht, fehlt gezielt in einzelnen Stunden, Anwesenheit nur aus Angst vor Repressalien (Druck von außen), Schüler/in ist anwesend, verweigert jedoch die Teilnahme oder kommt zu spät). Von **Schulabsentismus** spricht man bei unerlaubtem Fernbleiben von der Schule, durch die Eltern gedeckt oder auch nicht. **Schulabwesenheit kann durch entschuldigtes/erlaubtes Fernbleiben erfolgen** bei z.B. Krankheit physisch, psychisch (Schulphobie), Suspendierung durch die Schule oder wenn die Schulpflicht beendet ist.



**Abbildung 28: Margot Müller, YOUNG – Verein für Kinder und Jugendliche**

Eine prozesshafte Entwicklung von Symptomen von Schulabsentismus kann sich bis hin zum **Schulabbruch** entwickeln, was auch bis hin zum kompletten Ausstieg aus dem Bildungssystem führen kann.

Die **Intensität** kann von gelegentlichem, bis hin zu ständigem Stören oder Fehlen in einzelnen oder mehreren Unterrichtsgegenständen und weiter vom gelegentlichen Ausstieg bis zu längerer Abwesenheit von der Schule und schließlich zum Schulabbruch führen.

**Früherkennungs- und Meldesysteme** und praxisnahe Hilfen können Risikoeinschätzungen und Früherkennungen unterstützen, denn Interventionen sind in jedem Stadium möglich und sinnvoll, wobei die jeweiligen Formen der Interventionen von den Ursachen abhängig sind.

Je nach Intensität intervenieren in den jeweiligen Stadien die unterschiedlichen Professionen, Pädagogen und Pädagoginnen, Sozialarbeiter/innen, Schulpsychologen/Schulpsychologinnen und das Jugend-Coaching. Wesentlich ist es, dass in jeder Phase Intervention(en) möglich und sinnvoll ist (sind), jedoch sind präventive Maßnahmen in den Vordergrund zu rücken.

Zu den **Bedingungsfaktoren** bietet Heinrich Ricking (Ricking, 2006) und Erziehungswissenschaftler Andreas Oehme zu den **Gefährdungsfaktoren** Annäherungen.

Als **Bedingungsfaktoren** werden Familie (weniger familiärer Zusammenhalt, weniger emotionale Wärme im Eltern-Kind-Verhältnis und ein nicht ausreichendes Kontrollverhalten, wenig Unterstützung (milieubedingt, bildungsfern)) und auch ein/e Schüler/in mit einer negativen Grundhaltung gegenüber dem Institut Schule angeführt. Hier können auch Schulversagen aus unterschiedlichsten Gründen ausschlaggebend sein. Der Bedingungsfaktor ‚Schule‘ spielt z.B. als ‚Lebensraum Schule‘ mit dem Wohlfühlfaktor der Unterrichtsqualität eine Rolle. Wenn Peers als Bedingungsfaktor gelten, muss die Frage gestellt werden: Gilt es als cool zu schwänzen, um dazuzugehören? Während auch das nächtliche Computerspielen und soziale Medien als Bedingungsfaktor ‚Medien‘ zu nennen sind.

Andreas Oehme nennt als **Gefährdungsaspekte** (basierend auf Interviews mit Schülern/Schülerinnen) unter anderem Überforderung, meist gekoppelt mit hohen Anforderungen, Machtspiele mit Lehrenden, Ablehnung durch Mitschüler/innen, die Rückkehr schwänzender Schüler/innen ohne Eingliederungshilfe, Krankschreibungen, schwänzende Freunde und Freundinnen/Mitschüler/innen, Zugehörigkeit, Drogenkonsum, familiäre Konflikte und Konfliktsituationen mit Lehrenden.

Margot Müller betont die **Schlussfolgerung** von Andreas Oehme auch für ihre Arbeit in der Schulsozialarbeit, dass Schüler/innen das Fernbleiben von der Schule aus subjektiv sinnvollen Gründen als Handlungsalternativen wählen, da es etwa Sinn macht mit 13 zur Peergruppe dazuzugehören, es Sinn macht einem Konflikt aus dem Weg zu gehen, den man scheut, den

Unterricht dadurch zu stören, damit niemand merkt, dass der Schüler/die Schülerin in diesem Fach den Anschluss verloren hat und nichts weiß oder z.B. zu Hause zu bleiben, auf die Schwester zu schauen oder der Mutter zu übersetzen, damit die Familiensituation nicht kippt.

Nachfolgend angeführt ist ein Modell von Handlungsebenen im schulischen Umfeld. Das Modell teilt sich in drei Ebenen: die Anlaufstelle, Handlungsebene Schüler/innen und Kooperation.

- Eine Anlaufstelle an der Schule ist wesentlich für Schüler/innen, Lehrer/innen, Direktion und Eltern.
- Es kann sinnvoll sein, dass diese Person gleichzeitig die Handlungsebene Schüler/innen übernimmt (Beziehungsarbeit / Kontakt halten und fallführend tätig sein und bei Bedarf weitervermitteln bzw. auch begleiten zu weiterführenden Maßnahmen)
- Diese Person muss sehr gut vernetzt sein und sich mit Kooperationspartnern innerhalb und außerhalb der Schule koordinieren und bei der Klärung der – meist multikausalen – Problemlage unterstützen.



**Abbildung 29: Modell der Handlungsebenen im schulischen Umfeld**

Es bedarf also einer nahen Zusammenarbeit direkt an der Schule mit dem Lehrer/innenkollegium, der Direktion, den Eltern und Schülern/Schülerinnen. Eine dislozierte Kooperation reicht in der Präventionsarbeit meist nicht aus. Darüber hinaus bedarf es klar definierter Aufgabenbereiche der Kooperationspartner, die auch mit Zeitressourcen für die Fallbearbeitung ausgestattet sind.

## Kooperationsmodell – We Care For You

*Kathrin Feier, KUS-Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur (KUS), Wien*

Eine Schulart, die besonders von Schulabbruch betroffen ist, bzw. oftmals zur Erfüllung der Schulpflicht, zum Besuch des neunten Schuljahres herangezogen wird, einen sehr hohen Mädchenanteil, einen oftmals hohen Anteil an Schülern/Schülerinnen mit anderer Erstsprache als Deutsch und oftmals einen hohen Anteil von Schülern/Schülerinnen aus sozial benachteiligten Umgebungen aufweist, ist die Handelsschule.



**Abbildung 30: Kathrin Feier, KUS-Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur**

Die **Umsetzung eines Kooperationsmodells in**

**der Praxis an einer Handelsschule** wird von Kathrin Feier in ihrem Beitrag „**We Care For You**“ dargestellt. Frau Feier arbeitet als Schulsozialarbeiterin in der Bundeshandelsschule 22 in der Polgarstraße in Wien. Am Schulstandort befindet sich auch eine Bundeshandelsakademie. Die Schüler/innen, besonders an der Handelsschule, sind in ganz Wien und Wien Umgebung wohnhaft und ihnen können teilweise selbst bzw. deren Eltern Lebenssituationen mit sehr hoher sozialer Benachteiligung zugerechnet werden.

Die Koordination des „We Care For You-Teams“ ist an der Schule bei der Bildungsberatung angesiedelt. Zum Team zählen: eine Schulärztin, zwei Professoren bzw. Professorinnen der Peer Mediation, eine Risk Detectorin, zwei Jugendcoaches, eine Schulpsychologin, eine Sozialarbeiterin und drei Bildungsberater/innen, die alle in Teilzeitarbeit im Team arbeiten. Die Schulsozialarbeiterin des „We Care For You“-Teams vernetzt sich darüber hinaus im Bezirk mit Jugendzentren, dem Gemeinwesen Zentrum und Streetwork und bezieht somit das Lebensumfeld der Jugendlichen mit ein.

Für Kathrin Feier ist für den Aufbau eines Teams und die Kooperation zwischen den Mitgliedern die Kenntnis über die jeweiligen Aufgabenbereiche wichtig, die regelmäßige Kommunikation im Team im Rahmen der jeweiligen professionellen Rahmenbedingungen (Schweigepflicht etc.) und auch die Abklärung der Verantwortung bzw. Fallführung, je nach Anlass. Da jede Profession im Team unterschiedliche Ressourcen hat, ist für Kathrin Feier aber vor allem relevant, dass es immer eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner für Schüler/innen vor Ort gibt. Ein Ohr für die Anliegen der Jugendlichen als Erstanlaufstelle ist für alle Beteiligten im Team wichtig, eine Weitervermittlung kann auch im nächsten Schritt geschehen. Die Jugendlichen und ihre Sorgen stehen im Mittelpunkt.

Sprechen wir von gelingenden Übergängen von Schule in Ausbildung und Beruf, so stößt man in Österreich unweigerlich auf die Polytechnische Schule (PTS). 35% der Lehranfänger/innen haben als Vorbildung (letzte Schulart vor Antritt der Lehre) die Polytechnische Schule (je nach Bundesland zwischen 45% und 24% (Dornmayr, 2011, 2014)). Zudem weisen die Schüler/innen dieser Schulart unter Berücksichtigung des Unterschiedes zwischen Stadt-Land auf der 9. Schulstufe / 9. Schuljahr, das größte Spektrum schulischer Leistungen auf – von „AHS-reifen – Leistungsgruppe 1 – sehr gut“ Schüler/innen bis hin zu Abgängern/Abgängerinnen der 2. oder 3. Klasse NMS/HS ohne positiven Abschluss.

## Struktur, Ziele und Kooperation an der Polytechnischen Schule

### *Elisabeth Weirer-Brosch, Polytechnische Schule Birkfeld, Steiermark*

Einen Einblick in die **Struktur, Ziele und Kooperationsformen** der Schulart der **Polytechnischen Schule (PTS)** in einem ländlichen Bereich gewährt Elisabeth Weirer-Brosch an Hand der Polytechnischen Schule in Birkfeld, Steiermark.

Die Schule setzt sich zum Ziel jungen Menschen Perspektiven und Chancen zu geben, sie auf ihrem Weg zur Selbsterhaltungsfähigkeit zu begleiten und für eine Ausbildung als Grundlage für Erwerb vorzubereiten. Die Schule orientiert sich an Interessen, Talenten und Potenzialen Jugendlicher und ist an Anforderungen und Möglichkeiten weiterer Bildungs- und Ausbildungswege in Schule und Ausbildungsunternehmen ausgerichtet.



**Abbildung 31: Elisabeth Weirer-Brosch, Polytechnische Schule Birkfeld**

In acht Fachbereichen wird an der Schule Berufsorientierung und Berufsvorbereitung und Berufsgrundbildung in eigenen Werkstätten durchgeführt und an der Erreichung der notwendigen und ausreichenden Basis-kompetenzen für weiterführende Bildungswege nach Vollendung der Schulpflicht, insbesondere in Hinblick auf Bildungsanforderungen in Lehr-berufen, unterstützt. Im Rahmen der Berufs-überleitung kooperiert die Schule mit einem engen und nachhaltigen Netzwerk der regionalen

Wirtschaft, Ausbildungsbetrieben aller Branchen und zusätzlichen regionalen Angeboten zur Berufsorientierung sowie dem Jugendcoaching und der eigenen Schulsozialarbeiterin.

Ergänzende Freizeitgestaltungen werden den Schülern/Schülerinnen in der Schule angeboten und gemeinsame Aktivitäten im Rahmen der Gemeinde gefördert. Die gelingenden Übergänge in eine berufliche Ausbildung in einem Betrieb zeigen sich unter anderem in zahlreichen Gewinnern/Gewinnerinnen von Lehrlingswettbewerben ehemaliger Schüler/innen der Schule.

Für Frau Direktorin Weirer-Brosch ist es selbstverständlich, dass sich die Lehrer/innen und auch sie in der Direktion um jede Schülerin und jeden Schüler kümmern, mit den Eltern sprechen oder auch einmal einen Anruf zu Hause tätigen, wenn der/die Jugendliche nicht zum Unterricht erscheint, da das „Sich-Sorgen“ um die Jugendlichen zur selbstverständlichen Haltung an der Schule zählt.

## Ergebnisse des World-Cafés

*Die Teilnehmer/innen tauschten sich in fünf Gruppen im Rahmen eines World-Cafés zu (neuen) Kooperationsformen aus. Als Ergebnisse können zusammengefasst werden:*

### **Wissen um die Angebote, Information und Kommunikation**

Die innerschulischen und außerschulischen Unterstützungssysteme sollen in der Schule und bei den Eltern bekannt sein und das Wissen darüber bei den Lehrern/Lehrerinnen und bei den anderen Unterstützungssystemen vorhanden sein.

Die unterschiedlichen Aufgabenprofile der verschiedenen Unterstützungsleistungen sollen bundsländerweit bekannt sein und transparent für alle Beteiligten kommuniziert werden. Ein „passgenaues“ Helfer/innensystem für den Schulstandort kann mittels Ressourcenzuteilung je nach Bedarf der Schüler/innen implementiert und für alle am Standort kommuniziert werden.

Das Wissen um die verschiedenen Unterstützungssysteme sollte bereits in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer/innen und auch der anderen beteiligten Professionen ansetzen. Die Sensibilisierung der Lehrer/innen auf die verschiedenen Arbeitsansätze könnte auch z.B. durch Praktiker/innen erfolgen.

Im Rahmen von IBOBB – Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf – wurden Modelle aus Berlin, Hamburg und Perth angesprochen sowie regionale Kompetenzzentren geschaffen, welche die Transparenz der Angebote zur IBOBB erhöhen können.

### **Rahmenbedingungen der Unterstützungssysteme zur Kooperation**

Nur durch gesicherte Kontinuität des Angebots für die Schüler/innen am Schulstandort kann auch Beziehungsarbeit geschehen. Dazu benötigt es abgesicherte Finanzierungen für die verschiedenen Leistungen und gleichzeitig auch für einige Unterstützungsleistungen den politischen Willen zur Absicherung. Dasselbe gilt auch für unterstützende Rollen und Funktionen, die von Lehrern/Lehrerinnen innerhalb des Schulsystems wahrgenommen werden. Die körperliche Anwesenheit – die Präsenz der Personen der Unterstützungssysteme – sind die Grundvoraussetzung, dass eine Beziehung zu Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen und dem Umfeld aufgebaut werden kann.

Es braucht räumliche und zeitliche Ressourcen für alle Beteiligten der Unterstützungssysteme, damit persönlicher Kontakt untereinander hergestellt werden kann,

Kooperationsgespräche geführt, Fälle besprochen oder z.B. Helferkonferenzen abgehalten werden können oder sich Lehrer/innen und Ausbilder/innen von Betrieben austauschen können. Die strukturellen Rahmenbedingungen sind Grundlage zur gelingenden Kooperation.

Rechtliche Rahmenbedingungen (z.B. hinsichtlich Datenschutz) bedarf es festzulegen, damit für Schüler/innen und deren Eltern gelingende Maßnahmen, Beratungen und Interventionen durchgeführt werden können. Neben einem gemeinsamen Commitment am Schulstandort wurde auch ein „Top Down“-Ansatz diskutiert.

### **Die Rolle der Direktion**

Ob und wie auch außerschulische Unterstützungssysteme in der Schule aufgenommen werden, hängt auch von der Leitung der Schule, den Direktoren und Direktorinnen ab. Die Schulleitung kann Kooperation ermöglichen, indem sie offen gegenüber den Systemen ist und so ein vernetztes Arbeiten ermöglicht und weiters die räumlichen Voraussetzungen für Vernetzung und Kooperation zur Verfügung stellt. Die Schulleitung kann ebenso unterstützen, dass eine Kultur entsteht, die es ermöglicht, dass der Schüler bzw. die Schülerin selbst „Auftraggeber/in“ für die Unterstützungsleistungen ist.

### **Voraussetzungen, die jede/r Akteur/in mitbringt, damit Kooperation gelingen kann**

Wenn sich die Agierenden ihres eigenen Aufgabenbereichs und dessen Grenzen aufgrund der Qualifikation bewusst sind und die Bereitschaft zur Kooperation gegeben ist, ist die Grundlage für die Zusammenarbeit gegeben. Mit diesem Bewusstsein, kann auch das positive Bild der Lehrer/innen und deren Kernaufgaben unterstützt werden.

Situationen wahrnehmen und „hinschauen“, damit Prävention oder frühzeitige Intervention möglich sind, sind ebenso ausschlaggebend, wie eine Beziehung zu den Schülern/Schülerinnen aufzubauen. Ein/e fallführende/r Akteur/in wird als wichtig angesehen, wobei bei einer Weitervermittlung das „OK“ des Schülers bzw. der Schülerin einzuholen ist und es gilt „dran zu bleiben“.

Im Bereich von IBOBB sollen den Jugendlichen realistische Perspektiven aufgezeigt werden, im Sinne der Jugendlichen und deren Talenten, Fähigkeiten und Stärken. Dies soll auch unter Einsatz von neuen Medien zur stärkeren Partizipation von Jugendlichen passieren.

Es gibt für die Teilnehmer/innen keine „falschen Stellen“, an welche sich Jugendliche wenden können. Es bedarf einer Bezugsperson, die – egal aus welchem Unterstützungssystem – sich der Schüler/innen bzw. des/der Jugendlichen annimmt, ohne Konkurrenzdenken, mit Akzeptanz der Profilierung der weiteren Akteure und Akteurinnen und mit der Akzeptanz nicht alles selbst lösen zu können, sondern in Kooperation.

### **Familien und Eltern**

Für die Einbeziehung der Eltern ist es relevant, sich vor Augen zu führen, dass primär die Eltern für Erziehung zuständig sind, jedoch auch hinzuschauen, welchen Wert Bildung im

Elternhaus hat. Zu klären ist es, wessen Auftrag das ist, welches der Unterstützungssysteme hier zusätzlich ansetzen kann. In der Einbeziehung der Eltern ist es – je nach Intervention – von Bedeutung, die schulischen Leistungen der Schüler/innen von der Beziehung zu den Eltern zu entkoppeln. Jedoch ist die Berufs- und Ausbildungswahl stark von den Eltern abhängig, sodass hier angemerkt wird, dass IBOBB bereits ab dem sechsten Lebensjahr mit einer Vorstellung des österreichischen Bildungssystems und den damit verbundenen Möglichkeiten beginnen könnte.

**Die Form der Kooperation und Zusammenarbeit ist für alle Beteiligten ein ständiger Prozess, der Zeit, Wissen, Kommunikation und laufende Reflexion benötigt, um zu gelingen.**

## Literatur

Dornmayr, H. (2011, 2014): Lehrlingsausbildung im Überblick, Wien

Hoeckel, K. (2010): Learning for Jobs, OECD Report, Paris

Müller, M. (2014): Schulabsentismus – Schulverweigerung – Schulabbruch, Multiprofessionelle Zusammenarbeit als Lösungsansatz. Reihe Humanwissenschaften – AV Akademikerverlag, Saarbrücken

Oehme, A. (2014): Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung. <https://www.uni-hildesheim.de/en/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/mitglieder/wissenschaftliche-mitarbeiterinnen/dr-andreas-oehme/#c7943>

Ricking, H. (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben: Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

### **Expertinnen:**

**Kathrin Feier** vom KUS-Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur in Wien ist seit 2009/2011 Schulsozialarbeiterin an der BHASCH Wien 22 im Rahmen des BMBF geförderten Pilotprojektes. Fünf Jahre hat sie im Bereich „Mobile Jugendarbeit“ im städtischen und ländlichen Kontext gearbeitet und bis 2001 Sozialpädagogik und European Community Education Studies an der Fachhochschule Koblenz studiert.

e-mail: [Kathrin.feier@kusonline.at](mailto:Kathrin.feier@kusonline.at)

Website: [www.kusonline.at](http://www.kusonline.at), [www.bhakwien22.at](http://www.bhakwien22.at)

**Margot Müller** ist seit 2003 Geschäftsführerin von YOUNG – Verein für Kinder und Jugendliche. Sie hat Sozialarbeit an der Fachhochschule St. Pölten studiert und die Schulsozialarbeit in Niederösterreich aufgebaut und mit konzipiert. Sie ist Geschäftsführerin vom Verein YOUNG, der auf Schulsozialarbeit (x-point NÖ) spezialisiert ist und hat sich im Fachgebiet sozialarbeiterische Maßnahmen bei Schulabsentismus, Schulverweigerung bzw.

Schulabbruch vertieft. Sie war Lektorin an der Fachhochschule St. Pölten und ist spezialisiert auf Schulsozialarbeit bzw. Sozialarbeit im Bildungsbereich.

e-mail: [margot.mueller@young.or.at](mailto:margot.mueller@young.or.at)

Website: [www.young.or.at](http://www.young.or.at)

**Elisabeth Weirer-Brosch** ist Direktorin und Lehrerin an der Polytechnische Schule Birkfeld. Sie ist seit 2012 Leiterin der LAG der PTS-DirektorInnen der Steiermark. Weiters gehören die Erwachsenenbildung als Referentin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Niederösterreich und Wien zu ihren Tätigkeiten. Sie hat das Lehramtsstudium für HS und PTS absolviert und ist Schülerberaterin, sie hat den Abschluss der Leadershipacademy und ist LIGIA-Trainerin.

e-mail: [direktion@pts-birkfeld.at](mailto:direktion@pts-birkfeld.at)

Website: [www.pts-Birkfeld.at](http://www.pts-Birkfeld.at)

**Autorin:**

**Michaela Marterer** ist Geschäftsführerin der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft. Sie ist in der operativen Begleitung der Steuerungsgruppe des Nationalen Forums für Lifelong Guidance in Österreich tätig und koordinierte im Rahmen des European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) das Themenfeld „Co-operation and Co-ordination in LLG“. Sie entwickelt und führt Projekte und Netzwerke an den Schnittstellen und Übergängen zu den Themen Bildung und Wirtschaft auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene durch. Sie studierte Kunstgeschichte, promovierte 1999 und war sieben Jahre selbstständige Trainerin in der Erwachsenenbildung.

e-mail: [mm@stvg.com](mailto:mm@stvg.com)

Website: [www.stvg.at](http://www.stvg.at)

Lucie Čížková

## Metawalk: The Journey Out and Back In

### What keeps you on board, draws you out and brings you back?!

*Examining various aspects of early school leaving (ESL) doesn't need to be a problem-focused endeavour. In this paper, as well as in a metawalk<sup>24</sup> (short for metaphorical walk) dedicated to the mapping of some of the possible stages and aspects of dropping out, we will try to maintain a strength-based approach in order to get closer to the actual experience of early school leavers and also to become increasingly solution-focused.*



**Figure 32: Lucie Čížková, Guidance Professional, Walking Instructor and Appreciative Inquiry Practitioner**

## We don't see the world the way IT IS, we see it the way WE ARE

Early school leaving (ESL) is a social construction, a shared agreement about what we want to see and how we want to describe it. It is a term that is probably very rarely used by those young people who choose a different option than staying in the educational system at an age when “we” expect them to continue their studies. Looking at someone as an early school leaver or a drop-out is a label that might prevent us from actually seeing what is important for their successful and meaningful journey in life – the motivation, the fears, the strengths and the resilience present in each and every individual.

The theoretical point of departure here is a post-modern, social constructionist approach. In order to understand its main ideas, let us list a few statements that are at the core of social constructionist thinking:

- knowledge and truth are not given, thus they need to be approached critically and be constantly challenged;
- knowledge and reality are formed by our social interactions and relationships;
- relations and socialization are the source of what we perceive as true and real;
- there is no such thing as a value-neutral viewpoint or description of the world;

---

<sup>24</sup> Metawalk - The Journey Is All About You. See: <http://metawalk.webnode.cz/>

- there are no value-neutral questions;
- the language that we use to describe the world we see around us co-defines the reality that we live in;
- questions do not lead to the revealing of facts; they co-create the facts that we are trying to examine.

## From theory to practice

Social constructionist thinking is the underpinning of an organizational development method called *appreciative inquiry*<sup>25</sup> established in the 1980s. The power of unconditionally positive questions, generatively oriented interviews and a narrative approach became an alternative to problem-solving in community development and career guidance. We can now draw from several decades of research, case studies and best practice examples – a truly inspiring global joy journey. Together with the findings of *positive psychology*<sup>26</sup>, which has been evolving since 1998, there is a richness of methodological examples and experiences showing us what a strength-based approach can do in social work, community development, career guidance and other areas of change-management.

## What do we choose to study?

The first step in the appreciative approach is to define what we want to study in a generative and positive (= desirable) way. In the case of ESL it can be as simple as asking: “What keeps you on board, what draws you out and what would bring you back to school?” In other words, our departure point is still the perceived problem (= ESL) but we define it by focusing on islands of positive deviation (cases when the problem ‘fails’ to be a problem: When/Where do young people, who are otherwise in danger of dropping out, choose/manage to remain in the educational process?), on motivation and sources of energy (What out there is more attractive and relevant than staying in school?) and on needs and conditions for flourishing (What in you and/or in school would make it possible for you to go back and succeed?).

## Cyclical approach – the upward spiral

One of the aspects where the approach of *appreciative inquiry* can truly be useful in addressing early school leaving is that it sees every case from a cyclical point of view.

---

<sup>25</sup> Appreciative Inquiry Commons. See: <https://appreciativeinquiry.case.edu/>

<sup>26</sup> Positive Psychology Center. See: <http://www.positivepsychology.org/>

While dropping out of school is often perceived as a one-way street, we start by saying: ESL is a journey, it is a trip. Just like our career path in general may have its returning seasons<sup>27</sup> which bring natural ups and downs, moments of light and darkness, periods of high and low energy, of success and failure – so can ESL have various stages that do not need to sum up to a negative or problematic result. Challenging the omnipresent “growth-paradigm” that attacks young people via commercials, news pieces from areas as varied as economy, sports and entertainment industry can result in deep “a-ha” moments that calm down and reassure the young person that “there is a way back, there is a way forward”.

## A picture is worth a thousand words

It is no coincidence that images and metaphors from nature help to anchor the possibility of this paradigm shift in youth. In an increasingly virtual, urbanized and technology-dominated Europe, there lies a host of opportunities in re-connecting with nature. Let us look at the possibility of the following images used as metaphors when working with youth:

- nature’s repeating cycles (a mistake can turn into a valuable lesson when we learn from it and behave differently next time we encounter a similar situation or challenge);
- stories of growth and decay (constant growth or success is nearly impossible to sustain; it is natural to grow and blossom as well as rest, decompose or hibernate);
- struggle for nutrition, light and moisture (there is a natural driving force in all living creatures – plants, animals, as well as humans – and it is in this “movement” where we can get closer to our life’s core purpose, i.e. not in passivity, not in waiting for “something” or “someone” to tell us what to do and how);
- the importance of time, persistence, patience and timing (there is a fine balance between working hard for one’s success and letting go and allowing for “the right things to happen”);
- the adaptation to unfavourable circumstances and other strategies for survival and flourishing (the right degree, number and frequency of challenges provides us with the most rewarding experiences and opportunities for growth).

While nature is an obvious teacher, many valuable metaphors can be found also within a man-made town or city environment. These environments are often easier getting access to when working with young people who live in urban areas.

---

<sup>27</sup> Center Point. The Institute for Career and Life Renewal. See: <http://centerpointseattle.org/carolvecchio/the-time-between-dreams/>

## Explore with your entire body

One of the reasons why some children have a hard time in school, can be linked to the fact that their personality type or learning styles do not match the predominant way of teaching and/or the teaching style of their particular instructor. No matter if we choose to look at the learning styles within the Myers-Briggs Type Indicator<sup>28</sup> or if we follow the division of learning styles into auditory, visual and kinesthetic<sup>29</sup>, there is always a good portion of pupils who need motion in order to learn effectively. If they are subject to traditional sedentary teaching, they may often be distracted, regarded as hyperactive or simply as disobedient troublemakers. Integrating movement into teaching can help these students perform and feel better in the classroom. On top of that, recent studies in neuroscience by Professor John Ratey<sup>30</sup> show that even moderate exercise supercharges mental circuits to sharpen thinking and enhance memory.

## Tying it all together – Metawalking Vienna’s “Roter Berg”

Thus, how do postmodern thinking, appreciative inquiry, a cyclical approach, the use of images and metaphors, walking in nature and talking within a group help to explore the topic of early school leaving? The aim for the participants of the metawalk was to change their perspective – by physically moving out of the workshop venue and making both a real and a metaphorical journey through the neighbourhood. They mapped some of the possible stages and aspects of dropping out and by doing this they got closer to the actual experience of early school leavers. They reflected, discussed and shared their points of view on ESL in pairs and within a group setting. Last but not least, they examined and reflected on how a methodological tool such as the so called metawalk could be used when working with young people and other clients and target groups.

### **Author:**

*Lucie Čížková is a guidance professional, a walking instructor and appreciative inquiry practitioner. She is a recipient of the Czech National Career Guidance Award for the project PrednostPrednostem.cz (Giving Preference to Strengths), which combined appreciative inquiry with career guidance and character strength testing. She develops projects that integrate walking and appreciative inquiry and she promotes and is a practitioner of appreciative inquiry and other strength-based approaches. Furthermore, she is a freelance guide, interpreter, editor, and fundraiser. She volunteers in the fields of active citizenship, intercultural learning and community development. She also has experience as a trainer at*

---

<sup>28</sup> Cognitive Learning Styles: See: [https://en.wikipedia.org/wiki/Myers%E2%80%93Briggs\\_Type\\_Indicator#Cognitive\\_learning\\_styles](https://en.wikipedia.org/wiki/Myers%E2%80%93Briggs_Type_Indicator#Cognitive_learning_styles)

<sup>29</sup> Three Learning Styles. See: <http://www.missouristate.edu/assets/busadv2014/p.30.pdf>

<sup>30</sup> John Ratey. See: [www.johnratey.com/](http://www.johnratey.com/)

*an international residential school of non-formal education for adult learners from around the world located in Denmark. She holds an MA in International Studies (Charles University, Prague).*

e-mail: [vialuciz@gmail.com](mailto:vialuciz@gmail.com)

## Teil III

### Anhang

Programm, Fotos, Methodenmarkt, Zusatzinformationen

# Annex I: Programm der Euroguidance-Fachtagung 2015



## Euroguidance-Fachtagung 2015

---

### WHO FAILS? - WHAT WORKS? Der ‚andere‘ Blick auf Bildungsbenachteiligung und Schulabbruch sowie Ansätze von Guidance

3. November 2015

Kardinal König Haus | Kardinal-König-Platz 3 | 1130 Wien

[www.bildung.erasmusplus.at/euroguidance\\_fachtagung\\_2015](http://www.bildung.erasmusplus.at/euroguidance_fachtagung_2015)

---

Früher Schulabbruch (Early School Leaving, ESL) stellt sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Problematik mit langfristigen Implikationen und hohen Folgekosten dar. Ganzheitliche Ansätze zur Reduktion von frühem Schulabbruch fokussieren daher auf die gesamte Bildungslaufbahn und umfassen im Idealfall das ineinandergreifen präventiver, eingreifender sowie kompensatorischer Maßnahmen.

Ziel der Euroguidance Fachtagung 2015 ist es, die strukturellen Ursachen von Bildungsbenachteiligung und frühem Schulabbruch sowie Herausforderungen am Übergang Schule – Beruf zu beleuchten. Dabei soll der Beitrag von „Guidance“ (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) zur Prävention von frühem Schulabbruch diskutiert werden. Für Praktikerinnen und Praktiker im Bereich „Guidance“ bietet die Tagung Fachinputs und Diskussionsraum für die Rolle von Guidance in diesem Kontext. Damit sollen Berater/innen bei der Vorbereitung und Begleitung gelingender Übergänge am Bildungsweg und in den Beruf unterstützt werden. Durch Rückmeldung an die Systeme leisten Berater/innen auch einen Beitrag zur besseren Vorbereitung junger Menschen auf dynamische Veränderungen in Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt.

Im Rahmen der Fachtagung präsentiert **Petra Goran, Europäische Kommission**, jene Empfehlungen, die auf europäischer Ebene zur Verhinderung von frühem Schulabbruch (ESL) ausgearbeitet wurden.

**Frank-Olaf Radtke, Universität Frankfurt**, fokussiert den Blick auf strukturelle Ursachen von Bildungsbenachteiligung und frühem Schulabbruch im Rahmen seiner Analysen zur „Institutionellen Diskriminierung“.

**Winfried Moser und Korinna Lindinger, Institut für Kinderrechte und Elternbildung**, diskutieren strukturelle Erklärungsfaktoren für die europaweit sehr unterschiedlichen Anteile von ESL und NEET.

Ein Schlüsselfaktor zur Verhinderung von frühem Schulabbruch ist ein starkes und gut entwickeltes Guidance System. Frühzeitige Information, Beratung und Orientierung von Schüler/innen und Eltern ist die Grundlage für informierte Entscheidungen in Bezug auf Bildungswege und Berufswahl. Die Konferenz bietet neben der plenaren Diskussion auch **fünf parallele Methoden- und Diskussionsworkshops** zu gelingenden Guidance Ansätzen im Bereich Prävention bzw. Kompensation von frühem Schulabbruch. Im Rahmen eines Marktplatzes besteht die Möglichkeit, europäische und nationale Projekte sowie Beratungsangebote kennen zu lernen und sich zu vernetzen.



09:00 – 09:30	<b>Registrierung</b>
09:30 – 09:45	<b>Begrüßung</b> Ernst Gesslbauer, Leiter der Nationalagentur Lebenslanges Lernen
09:45 – 11:00	<b>Key Note Session 1</b>  <b>EU Actions on Early School Leaving</b> Petra Goran, European Commission  <b>Bildungsungleichheit - Effekte und Mechanismen der institutionellen Diskriminierung im Bildungsbereich</b> Frank-Olaf Radtke, Universität Frankfurt
11:00 – 11:30	Reise durch den Marktplatz und Kaffeepause
11:30 – 12:00	<b>Key Note Session 2</b>  <b>Lost in Transition? Makrostrukturelle Einflüsse auf frühen Schulabbruch in europäischen Staaten</b> Winfried Moser und Korinna Lindinger, Institut für Kinderrechte und Elternbildung
12:00 – 12:30	<b>Guidance Works! Transfer in die Praxis durch internationale LLP und Erasmus+ Projekte</b> Peter Anhäuser, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit Michaela Marterer, Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft Ricarda Motschilnig, EPALE Österreich
12:30 – 13:00	<b>Aktuelles von Euroguidance Österreich</b> Karin Hirschmüller und Eva Baloch-Kaloianov, Euroguidance Österreich
13:00 – 14:00	Mittagessen
14:00 – 16:30	<b>Thematische Arbeit in parallelen Workshops</b>
16:30 – 16:45	<b>Wrap Up</b> Andrea Fraundorfer, Bundesministerium für Bildung und Frauen
ab 16:45	Ausklang bei heißen Maroni und Glühwein anlässlich „Ein Jahr EPALE“ 

Durch das Programm führt Carin Dániel Ramírez-Schiller, Bereichsleiterin Erasmus+ Erwachsenenbildung & Querschnittsthemen.

## Workshops

---

### **WS 1: Diskussionsworkshop „Support matters – Schüler/innen stärken und Schulen unterstützen, damit Bildungswege gelingen und Abbrüche vermieden werden“**

Welche Impulse liefert die ET2020 Working Group on School Policy für die Verhinderung von Schulabbruch? Welche neueren Erkenntnisse liegen zu den Ursachen und zu Präventionsmöglichkeiten in Bezug auf Schulabbruch vor? Wie gelingt die Kooperation von Unterstützungssystemen? Der Workshop gibt Einblick in Ergebnisse laufender Studien sowie in die Praxis der Berufsorientierung auf Sekundarstufe I und II und bietet die Möglichkeit zu Diskussion, Austausch und Vernetzung.

**Expertinnen:**

Andrea Fraundorfer, Bundesministerium für Bildung und Frauen  
Susanne Spangl, HAK Pernerstorfergasse  
Eveline Trenner-Moser, Ella Lingens Gymnasium

**Moderation:** Eva Baloch-Kaloianov, Euroguidance Österreich

**Rapporteurin:** Madeleine Koch, Euroguidance Österreich

### **WS 2: Methodenworkshop „Differenzen erkennen, Ressourcen entdecken - Interkulturell sensible Berufsorientierung am Beispiel *Berlin braucht dich!*“**

Eine interkulturell sensible Berufsorientierung setzt das Wissen über Lebenszusammenhänge von Jugendlichen mit eigener oder familiärer Einwanderungserfahrung voraus - im Alltag meist aufgrund eines „nichtdeutsch“ klingenden Namens, der Hautfarbe oder der oft nur vermuteten Religionszugehörigkeit als Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ bezeichnet.

Gute und effektive Berufsorientierung nimmt sozialisationsbedingte und sozialstrukturell unterschiedliche Rahmenbedingungen einer jeden einzelnen Person in das Blickfeld und bezieht die Barrieren und Ressourcen für die Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ein.

Inhalte des Workshops: Formate und Qualitätsstandards der interkulturell sensiblen Berufsorientierung. Anhand der Projekterfahrungen werden praxisnah Anregungen gegeben, wie Schulen, Betriebe und weitere Akteure des Arbeitsmarkts an den positiven Lernerfahrungen im Betrieb ansetzen und die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte wirksam aufbauen können.

**Leitung:** Serdar Yazar, Berufliches Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten in Berlin (BQN Berlin)

**Rapporteurin:** Alexandra Enzi, EUROPASS Österreich

### **WS 3: Methodenworkshop „IBOBB ist (k)ein Kinderspiel - Elementarpädagogische Impulse für die Auseinandersetzung mit Bildung und Beruf im Kindergarten und in der Volksschule“**

Mädchen und Buben werden spätestens im Kindergartenalter mit der Frage „Was willst du einmal werden?“ konfrontiert. Auf diese Weise wird bereits in den ersten Lebensjahren die Bedeutung von Bildungs- und Berufswegen für die menschliche Biographie angesprochen. Bei näherer Betrachtung wird ersichtlich, dass die damit verbundenen Antworten jedoch nur bedingt frei gewählt sind, sondern stark auf geschlechts- und milieuspezifischen Zuschreibungen fußen.

Wie kann die Entstehung von persönlichen (beruflichen) Interessen aufgrund oder gerade trotz dieser Zuschreibungen pädagogisch begleitet werden? Welches vielfältige Wissen über Arbeit bauen Kinder bereits im Kindergarten- und Volksschulalter auf und welche Zusammenhänge nehmen sie selbst zwischen Bildungs- und Berufswegen wahr?

Im Rahmen des Workshops können unterschiedliche Methoden, die an den Bildungsrahmenplan des Kindergartens bzw. Lehrplan der Volksschule anknüpfen, ausprobiert werden.

**Leitung:** Christina Pernsteiner, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Elementarpädagogik

**Rapporteurin:** Sabine Wagner, Nationalagentur Lebenslanges Lernen

### **WS 4: Diskussionsworkshop „Kooperation - Welche (neuen) Kooperationsformen brauchen psychosoziale Unterstützungssysteme zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung und Schulabbruch?“**

Unterstützungssysteme wie Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Jugendcoaching und viele andere werden immer bedeutsamer, um wachsende Herausforderungen zu sozialer Ausgrenzung, Schulabbruch, auch vor dem Hintergrund von Migration, für Schüler/innen, Familien, Lehrer/innen, Schulen zu bewältigen. Zeitgerechte Beratung und Orientierung trägt entscheidend dazu bei, Fehlleitungen bei Bildungs- und Berufswahl zu vermeiden. Gelingende Übergänge von Schule in Ausbildung in Beruf sind der Schlüssel für nachhaltige individuelle Bildungs-, Berufs- und Lebenswege ebenso wie für sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft.

Je klarer die vielfältigen, unterschiedlichen Stützsysteme positioniert, untereinander abgestimmt und miteinander vernetzt sind, desto wirksamer können deren Leistungen erbracht werden.

Welche Formen der Kooperation bieten sich dafür an? Gibt es neue Ansätze zu Synergie und Abstimmung aller Akteure und Leistungsträger? Wer kann und muss welche Rollen und Verantwortung übernehmen?

**Expertinnen:**

Kathrin Feier, KUS-Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur (KUS), Wien  
Margot Müller, YOUNG - Verein für Kinder und Jugendliche, NÖ  
Elisabeth Weirer-Brosch, Polytechnische Schule Birkfeld

**Moderation:** Michaela Marterer, Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft

**Rapporteur:** Udo Bachmayer, NKS – Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich



### **WS 5: "Meta-Walk: The journey out and back in - what keeps you on board, draws you out and brings you back"**

Experiential sharing, coaching and counselling while walking

The goal of this workshop is threefold. **First**, participants will physically move out of the workshop venue and make both a real and a metaphorical journey through the neighborhood. We will map some of the possible stages and aspects of dropping out in order to get closer to the actual experience of early school leavers (ESL). **Second**, participants will reflect, discuss and share their points of view on ESL in pairs and within a group setting. **Thirdly**, we will examine and evaluate how a methodological tool as the so called meta-walk (short for: metaphorical walk) can be used in working with youth and other clients and target groups. Please bring along the willingness to share and actively contribute to the joint discovery process. We will walk about 1,5 km, in case of light raindrops please dress accordingly. In case of heavy rain we will explore ways within the building of the venue.

**Chair:** Lucie Čížková, Guidance Professional, Walking Instructor and Appreciative Inquiry Practitioner, Praha, CZ

**Rapporteur:** Karin Hirschmüller, Euroguidance Österreich

Während der gesamten Veranstaltung stellen Organisationen und Projektträger ihre Arbeit zu ESL im Methodenmarkt vor.



## Annex II: Impressionen der Fachtagung



**Abbildung 33: Austausch und Networking I**



**Abbildung 34: Austausch und Networking II**



**Abbildung 35: Austausch und Networking III**



**Abbildung 36: Austausch und Networking IV**



**Abbildung 37: Englischsprachiger Vortrag im Plenum**



**Abbildung 38: Plenum I**



**Abbildung 39: Plenum II**



**Abbildung 40: Methodenmarkt - Marktplatz I: Adult Education Centre Radovljica, Slovenia**



**Abbildung 41: Methodenmarkt - Marktplatz II: Nationalagentur Lebenslanges Lernen**



**Abbildung 42: Methodenmarkt - Marktplatz III: Nationalagentur Lebenslanges Lernen**



**Abbildung 43: Methodenmarkt - Marktplatz IV: Zentrum Bildung für alle, Tschechische Republik**



**Abbildung 44: Methodenmarkt - Marktplatz V: Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft, Österreich**



**Abbildung 45: Workshop I: „Support matters“ I**



**Abbildung 46: Workshop I „Support matters“ II**



**Abbildung 47: Workshop I „Support matters“ III**



**Abbildung 48: Workshop II: "Differenzen erkennen, Ressourcen entdecken" I**



**Abbildung 49: Workshop II: "Differenzen erkennen, Ressourcen entdecken" II**



**Abbildung 50: Workshop III: „IBOBB ist (k)ein Kinderspiel**



**Abbildung 51: Workshop IV: "Kooperation" I**



**Abbildung 52: Workshop IV: "Kooperation" II**



**Abbildung 53: Workshop IV: "Kooperation" III**



**Abbildung 54: Workshop IV: "Kooperation" IV**



**Abbildung 55: Workshop V: "Meta-Walk" I**



**Abbildung 56: Workshop V: "Meta-Walk" II**

## Annex III: Methodenmarkt

Im Methodenmarkt stellen ausgewählte Einrichtungen ihre Tätigkeit dar und fokussieren dabei besonders auf eine Methode, ein Projekt, oder eine Herangehensweise zur Prävention von frühem Schulabbruch.

### Nationalagentur Lebenslanges Lernen

#### Euroguidance Österreich

Nationalagentur Lebenslanges Lernen



Das Euroguidance Zentrum Österreich unterstützt als Teil des europäischen Euroguidance Netzwerks die europäische Anbindung der österreichischen Bildungs- und Berufsberater/innen an europäische Kontexte. Euroguidance Österreich bietet

- einen grafischen Überblick über das österreichische Bildungssystem (www.bildungssystem.at) inkl. Produkte wie Plakate und Faltblätter – in aktueller Fassung
- regelmäßige Veranstaltungen wie die Euroguidance-Fachtagung (2014: „Die Rolle von Guidance in einer sich wandelnden Arbeitswelt“) und das grenzüberschreitende
- Cross Border Seminar (2015: „Guidance Crossing Borders“)
- Inputs bei Lehrgängen und Veranstaltungen der Bildungs- und Berufsberatung
- Information über europäische Projekte, die sich u.a. der Weiterentwicklung von Methoden der Bildungs- und Berufsberatung widmen, sowie Antragsmöglichkeiten im europäischen Programm Erasmus+

Weitere Informationen: [www.euroguidance.at](http://www.euroguidance.at)

Kontakt: [info@euroguidance.at](mailto:info@euroguidance.at)

#### Europass

Nationalagentur Lebenslanges Lernen



Zeig' was Du kannst! Ausbildungswege sind vielfältig, ebenso die persönlichen Erfahrungen im lebenslangen Lernen.

Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterung und Diploma Supplement unterstützen bei Bewerbung, Weiterbildung und Self-Assessment.

Die Dokumente sind europaweit einheitlich strukturiert. Das Europass-Portfolio macht Bildungswege und Kompetenzprofile über Sprachbarrieren hinweg transparent.

Europass fördert eine breite Partizipation am europäischen Arbeitsmarkt und in der grenzüberschreitenden Weiterbildung. Dokumente und Informationen liegen in 28 Sprachen vor.

Europass ist ein kostenloses Service der Europäischen Kommission und steht allen Bürgern und Bürgerinnen, Institutionen und Unternehmen zur Verfügung.

Die Marke Europass setzt einen europaweiten Standard und gewinnt jährlich erheblich an Reichweite.

Das Netzwerk von Europass ist in über 35 Ländern aktiv, die Europasszentren informieren und beraten zu allen Dokumenten online, persönlich und bei Veranstaltungen.

Weitere Informationen: [www.europass.at](http://www.europass.at)

Kontakt: [info@europass-info.at](mailto:info@europass-info.at)

## **EPALE**

Nationalagentur Lebenslanges Lernen



Seit einem Jahr unterstützt EPALE, die E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa, die qualitätsvolle Arbeit in der Erwachsenenbildung und gibt neue Impulse zur Förderung des Austausches und der Zusammenarbeit zwischen nationalen und europäischen Bildungseinrichtungen sowie allen in der Erwachsenenbildung Tätigen. Machen Sie mit! Nutzen auch Sie EPALE zur Bekanntmachung Ihrer Arbeit, Projekte und Veranstaltungen in über 30 Ländern und vernetzen Sie sich mit Erwachsenenbildnern/Erwachsenenbildnerinnen in ganz Europa!

- Informieren Sie sich über die jüngsten Entwicklungen und Trends in der Erwachsenenbildung.
- Finden Sie und veröffentlichen Sie selbst Veranstaltungen im Bereich Erwachsenenbildung auf europäischer und nationaler Ebene.
- Suchen und finden Sie Partner/innen, um sich zu vernetzen, bewährte Verfahren auszutauschen und gemeinsame Projekte umzusetzen.
- Nutzen Sie das Ressourcenzentrum, um frei zugängliche Lehr- und Lernmaterialien, bewährte Methoden, Studien, Fallbeispiele und politische Dokumente zu finden.

Weitere Informationen: <https://ec.europa.eu/epale/de>

Kontakt: [epale@oead.at](mailto:epale@oead.at)

## eTwinning

Nationalagentur Lebenslanges Lernen



eTwinning ist eine europäische Bildungsinitiative, die schon seit zehn Jahren Schulen und Kindergärten eine moderne und gesicherte Lernplattform für gemeinsame Projektaktivitäten zur Verfügung stellt. So können Schüler/innen zweier Partnerschulen im virtuellen Klassenraum gemeinsam an Aufgaben arbeiten und miteinander lernen - ohne sich vorher jemals gesehen zu haben. In eTwinning-Projekten können Partner beispielsweise Musik, Tanz und Brauchtum in unterschiedlichen Ländern vergleichen, grenzübergreifende Übungsfirmen aufbauen, Filme drehen, sichere Internetnutzung erörtern und sich dabei rege in Blogs, TwinMail, Chat und in eTwinning-Foren austauschen. Die Zusammenarbeit ist zwischen europäischen sowie auch zwischen nationalen Einrichtungen möglich.

Das eTwinning-Österreich unterstützt die Lehrkräfte bei der Umsetzung ihrer Projekte durch Helpdesk-Aktivitäten, Organisation von nationalen und europäischen Seminaren und zeichnet jährlich die besten Projekte aus.

Weitere Informationen: [www.eTwinning.net](http://www.eTwinning.net) und [www.eTwinning.at](http://www.eTwinning.at)

Kontakt: [eTwinning@oead.at](mailto:eTwinning@oead.at)

## Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich

Nationalagentur Lebenslanges Lernen



Die Koordinierungsstelle für den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), eingerichtet in der OeAD-GmbH / Nationalagentur Lebenslanges Lernen, arbeitet mit Unterstützung der Europäischen Kommission im Auftrag der nationalen Behörden. Sie ist die zentrale Ansprechstelle für alle Belange rund um den NQR.

Das Team der NKS...

- unterstützt die Entwicklung und Implementierung des NQR in Österreich durch die Vertretung in verschiedenen Arbeits- und Steuerungsgruppen.
- errichtet ein internetbasiertes Qualifikationsregister. Hier sollen zukünftig zum Qualifikationsrahmen zugeordnete Bildungsabschlüsse verglichen werden können und deren Lernergebnisse sichtbar sein.
- informiert über den aktuellen Stand der NQR Entwicklungen in Österreich und das Zuordnungsverfahren durch Öffentlichkeitsarbeit, Veranstaltungen und Beratung.
- stellt die Beziehung und Transparenz zwischen dem österreichischen und europäischen Referenzsystem her.
- ist auf nationaler und europäischer Ebene vernetzt.

Weitere Informationen: [www.lebenslanges-lernen.at/nqr](http://www.lebenslanges-lernen.at/nqr)

Kontakt: [nqr@oead.at](mailto:nqr@oead.at)

## Beratungsstellen, Initiativen und Projekte

### Adult Education Centre Radovljica, Slovenia

“PLYA” (Project learning for young adults)



Ljudska univerza Radovljica (Adult Education Centre Radovljica) is a public organisation which provides adult education in a local environment. It offers formal educational programmes for adults (primary, vocational and secondary education) and informal education like different language courses, ICT courses and study circles. One of the most successful projects in our organisation is the ESF financed non-formal programme PLYA (Project learning for young adults) for young adults who drop out of school. They don't finish school for various reasons and therefore they are at risk of social exclusion and cannot compete in the labour market. Adult Education Centre Radovljica motivates them to include themselves back into the school system, finish school and/or get a job. The centre provides them with learning help, support and counselling. A basic work method is project work where the interests and capabilities of every individual are considered. Each participant has a certain task in the project. Youngsters gain knowledge, communication skills, they take responsibility for their own actions and gain self-esteem. They can present themselves to the local community through the projects.

The programme won many awards on a national and EU level.

More information: <http://llw.acs.si/awards/winners/index.php?did=348&leto=2010#>

Contact: [mateja.rozman-amon@guest.arnes.si](mailto:mateja.rozman-amon@guest.arnes.si)

### Bezirksamt Berlin – Neukölln, Jugendamt



COMENIUS-Regio-Partnerschaft zwischen Berlin-Neukölln und Graz

LLP Comenius Regio Projekt „JoBSchulsozialarbeit“

„JoB – Schulsozialarbeit: Jugendsozialarbeit oder Bildungsauftrag“ war eine Comenius-Regio-Partnerschaft zwischen dem Bezirk Neukölln von Berlin (Schulamt) und Graz (Landesjugendreferat Steiermark). In beiden Partnerregionen besteht Einigkeit, dass Schulsozialarbeit heute einen sehr wichtigen Beitrag zum Bildungsauftrag der Schulen leistet und sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte junge Menschen in ihrer schulischen Ausbildung unterstützt.

Im Rahmen des Projekts wurden Arbeitsansätze und Zielstellungen der Schulbezogenen Sozialarbeit verglichen sowie Erfahrungen über Angebote der Sozialarbeit und Strukturen des Zusammenwirkens von Lehrern/Lehrerinnen und Sozialarbeitern/Sozialarbeiterinnen am Lern-, Erfahrungs- und Lebensraum Schule ausgetauscht. Weiterhin wurden Kernprozesse der Schulsozialarbeit erarbeitet und Good Practice Beispiele vorgestellt.

Das Bezirksamt Neukölln übernimmt für die schulbezogene Jugendsozialarbeit als gesetzliche Leistung aus dem Bundesgesetz im Bezirk die Fachaufsicht, die fachliche Steuerung. Durch unterschiedliche Fördermittelgeber und durch die bestehende Trägervielfalt, gilt es hier Standards der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität partizipativ zu erarbeiten und umzusetzen. Das gilt sowohl für den jeweiligen Schulstandort als auch für die Kommune. An der Schnittstelle zwischen Schule und Jugend gehört aber auch das Thema Kooperation Schule - Jugend zum Aufgabenspektrum der fachlichen Steuerung. Kommunale Vereinbarungen zum Umgang mit Gewalt, Schuldistanz, Kindeswohlgefährdung müssen zwischen den beteiligten Ressorts besprochen, implementiert und überprüft werden.

Weitere Informationen: [www.comenius-regio-job.eu](http://www.comenius-regio-job.eu)

Kontakt: [irina.neander@bezirksamt-neukoelln.de](mailto:irina.neander@bezirksamt-neukoelln.de)

## Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

LLP-LdV/TOI Projekt „Praelab“



Die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) ist eine Hochschule für angewandte Wissenschaften in Deutschland. Sie bietet die grundständigen Bachelor-Studiengängen in den Bereichen Beschäftigungsorientierter Beratung und Arbeitsmarktmanagement, sowie einen berufs begleitenden Master "Arbeitsmarktorientierte Beratung (M.A.)" an.

Das Forschungsprojekt Praelab (Praevention von Lehrabbrüchen) hat das Ziel, die Prävention von Ausbildungsabbrüchen durch die Etablierung eines "Frühwarnsystems" in Form eines online gestützten Selbsteinschätzungsfragebogen zu verbessern, das es Personen in der Bildungs- und Berufsberatung ermöglicht, Jugendliche mit latentem oder akutem Abbruchrisiko schneller zu identifizieren und wirksame, individuelle Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen anzubieten. Darüber hinaus erhält der Jugendliche eine ausführliche Rückmeldung zu seinen Sozial-, Methoden- und Personalkompetenzen. Diese Ergebnisse können bereits in der Ausbildungszeit berücksichtigt werden. Zur Praelab-Methodik gehört auch die Qualifizierung von Berufsbildungsverantwortlichen wie z.B. Berufsberatern/Berufsberaterinnen, Berufsschullehrkräften, Ausbildungsberatern/Ausbildungsberaterinnen der Kammern in den Fragen frühe Abbruchprävention und individuelle Beratung von Jugendlichen mit Abbruchrisiko in der Berufsausbildung. Praelab war von Oktober 2010 bis Oktober 2012 ein EU-Projekt im Rahmen des Leonardo da Vinci Programms für Lebenslanges Lernen.

Weitere Informationen: [www.hdba.de](http://www.hdba.de)

Kontakt: [peter.anhaeuser@hdba.de](mailto:peter.anhaeuser@hdba.de)

## Romano Centro

Roma Schulmediation



Vier Roma-Schulmediatorinnen arbeiten an acht Wiener Pflichtschulen. Zusätzlich sind sie in Einzelfällen jedes Jahr an weiteren 10 bis 15 Schulen tätig. Sie unterstützen die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus, bieten den Schülern/Schülerinnen zusätzliche Unterstützung, verbessern das soziale Umfeld der Kinder in Kooperation mit einer Sozialarbeiterin und bieten in der Schule Informationen zum Thema Roma an. Sie tragen durch ihre Tätigkeit wesentlich dazu bei, dass sich die Beteiligung der Eltern an der Schule verbessert, was zu geringeren Fehlzeiten, besseren Schulleistungen und einem besseren Miteinander in der Schule führt. Die Roma-Schulmediation ist eine der wesentlichen Maßnahmen der österreichischen Strategie zur Integration der Roma/Romnja und trägt zu einer Verbesserung des Bildungsniveaus von Roma/Romnja bei. Mehrere Studien belegen, dass Roma/Romnja ein deutlich schlechteres Bildungsniveau haben, als der Durchschnitt der Migranten/Migrantinnen. Durch die Roma-Schulmediation können die historisch bedingte Benachteiligung im Bildungssystem ein Stück weit ausgeglichen und die Chancen von Roma-Kindern deutlich verbessert werden. Mit den betreuten Jugendlichen arbeiten die Roma-Schulmediatorinnen sehr stark im Bereich Berufsorientierung, sie motivieren und begleiten sie zu unterstützenden Angeboten und fördern dadurch ihre Integration in den Arbeitsmarkt.

Weitere Informationen: [www.romano-centro.org](http://www.romano-centro.org)

Kontakt: [ferdinand.koller@romano-centro.org](mailto:ferdinand.koller@romano-centro.org)

## Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft

LLP Comenius Regio Projekt "CHAIN"



Bildung und Wirtschaft ist das Kernthema der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft. Seminare für Schüler/innen, Lehrlinge und Studierende und Erwachsene zählen ebenso zu den Leistungen, wie regionale, nationale und europäische Projekte an den Schnittstellen und Berührungspunkten zwischen Bildung und Wirtschaft.

Schwerpunkte bilden Schnittstellen und Übergänge Schule – Ausbildung – Beruf, Berufsorientierung und Berufsfindungsbegleitung, vor allem auch in zukunftsorientierte und innovative Berufsfelder, Wirtschaftsverständnis und Unternehmergeist.

Das Comenius Regio Projekt CHAIN untersuchte, welche Maßnahmen es im Bereich IBOBB (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) in den Partnerregionen 's-Hertogenbosch und Graz gibt, die zu einem bestmöglichen Übergang junger Menschen von der Schulwelt in die Berufs- und Arbeitswelt beitragen und damit auch die Zahl der Schulabbrecher/innen reduzieren. Das Endergebnis von CHAIN ist eine Sammlung von

übertragbaren IBOBB Methoden, Projekten und Programmen der Projektregionen 's-Hertogenbosch und Graz vom individuellen „Stärkenportfolio“ bis zur Kooperation zwischen Schule und Industrie.

Weitere Informationen: [www.facebook.com/chaincomregio](http://www.facebook.com/chaincomregio)

Kontakt: Ewald Hötzl [eh@stvg.com](mailto:eh@stvg.com)

## Teach For Austria



Im Alter von 10 Jahren weisen Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien einen Leistungsrückstand von bis zu drei Jahren auf. Deswegen rekrutiert Teach For Austria persönlich und fachlich herausragende Hochschulabsolventen/Hochschulabsolventinnen, die nach einer intensiven pädagogischen Vorbereitung für mindestens zwei Jahre als vollwertige Lehrer/innen (Fellows) an Neuen Mittelschulen in Wien unterrichten. Fellows erhalten während dieser zwei Jahre eine intensive Pädagogik- und Leadership-Ausbildung, die auf die Weiterentwicklung der Schüler/innen und der Fellows selbst ausgerichtet ist.

Fellows glauben an das Potenzial jedes einzelnen Kindes, sind diesen Kindern Vorbilder und inspirieren sie, Herausforderungen anzunehmen und Verantwortung zu übernehmen. Ziel ist es, den unterrichteten Kindern und Jugendlichen den Weg zu einer hochwertigen Lehre und/oder an weiterführenden Schulen zu ermöglichen.

Durch Fellows und Alumni dieses Programms entsteht eine Bewegung von Menschen, die sich langfristig für Chancengerechtigkeit im Bildungssystem einsetzt.

Teach For Austria ist Teil des internationalen Netzwerks Teach For All, das in mittlerweile 36 Ländern für Bildungsgerechtigkeit und den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle Kinder aktiv ist.

Weitere Informationen: [www.teachforaustria.at](http://www.teachforaustria.at)

Kontakt: [office@teachforaustria.at](mailto:office@teachforaustria.at)

## Verein Integration Niederösterreich

Jugendcoaching, Berufsausbildungsassistenz  
und Jobcoaching



Das Ziel des Vereins Integration Niederösterreich ist die Durchführung von Projekten zur integrativen Förderung Jugendlicher, die Vermittlung der Anliegen Jugendlicher nach außen, sowie die Unterstützung der Eltern.

Folgende, durch Sozialministeriumservice und ESF geförderte Projekte, werden vom Verein Integration Niederösterreich angeboten: Jugendcoaching, Berufsausbildungsassistenz und Jobcoaching.

Weitere Informationen:

[www.neba.at/jugendcoaching/warum.html](http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html)

[www.neba.at/berufsausbildungsassistenz/warum.html](http://www.neba.at/berufsausbildungsassistenz/warum.html)

[www.neba.at/jobcoaching/warum.html](http://www.neba.at/jobcoaching/warum.html)

Kontakt: [office@integration-noe.at](mailto:office@integration-noe.at)

## **Zentrum Bildung für alle**

Centrum vzdělávání všem



Das Centrum vzdělávání všem (Zentrum Bildung für alle) ist ein Informations- und Beratungszentrum für lebenslanges Lernen und Karriereberatung im Bezirk Südmähren, Tschechische Republik. Ziel ist die Unterstützung von Weiterbildung und Karriereentwicklung der Einwohner des Bezirks Südmähren. Die Angebote des Zentrums sind kostenlos und in vier Zweigstellen in der Region zugänglich. Karriereberatung wird in Form von individuellen Konsultationen und informativen Erlebnisprogrammen angeboten.

Das Zentrum ist offen für alle, die etwas für ihre professionelle Weiterentwicklung tun möchten, Arbeitssuchende, vom Jobverlust bedrohte, Absolventinnen und Absolventen sowie alle, die an eine Veränderung denken, auf den Arbeitsmarkt zurückkehren oder ihn erstmals betreten. Für Schüler/innen und Pädagogen und Pädagoginnen werden Erlebnisprogramme durchgeführt.

Eine Online-Datenbank informiert über Angebote für Kurse, Schulungen und Umschulungen von Ausbildungsinstitutionen einschließlich der Fachschulen im ganzen Bezirk und liefert einen Überblick über Weiterbildungsmöglichkeiten.

Die Fachberatungen zur Jobsuche und persönlichen Weiterentwicklung wird in allen vier Zweigstellen angeboten. Die Webseiten des Zentrums stellen Informationen zu Weiterbildung und Arbeitsmarkt bereit, einschließlich von Kontakten zu anderen Organisationen und Projekten.

Das Centrum vzdělávání všem entstand im Rahmen des Projekts "Weiterbildung für alle", das aus dem im Zeitraum von 2012-2013 laufenden Programm „Weiterbildung für Konkurrenzfähigkeit“ finanziert wurde. Die CVV ist Teil der Schulorganisation SŠSŘ Brno-Bosonohy und ihre Tätigkeit wird aus dem Budget des Bezirks Südmähren bestritten.

Weitere Informationen: [www.vzdelavanivsem.cz](http://www.vzdelavanivsem.cz)

Kontakt: [rozprymova@vzdelavanivsem.cz](mailto:rozprymova@vzdelavanivsem.cz)

## Annex IV: Das österreichische Bildungssystem

### Das österreichische Bildungssystem



Die vereinfachte Grafik des österreichischen Bildungssystems ist in über 20 Sprachen erhältlich.

Ciao! Hallo! پیلو! Slaw!  
Merhaba! Pozdravljeni! Hello!  
Dobrý deň! Привет!  
Hello! Здравейте! ¡Hola!  
Bonjour! مرحبا Përshëndetje!  
Maj miš toro! Witaj! سلام  
您好! Dobrý den! Bună ziua!

Albanisch	Englisch	Rumänisch	Türkisch
Arabisch	Französisch	Russisch	Ungarisch
BKS	Italienisch	Slowakisch	Urdu
Bulgarisch	Kurmandschi	Slowenisch	
Chinesisch	Polnisch	Spanisch	
Dari	Romanes	Tschechisch	

Mehr Informationen und Downloads finden Sie unter [bildungssystem.at](http://bildungssystem.at)





# Annex VI: Erasmus+ Project Results Platform



## Euroguidance-Fachtagung 2015

### Erasmus+ Project Results Platform

Sie möchten wissen, welche Projekte im Programm Erasmus+ gefördert werden? Sie suchen innovative Produkte im Bildungsbereich? Dann sind Sie auf der Erasmus+ Project Results Platform richtig.

Schaubraum für Best Practices – Speicherort aller Projekte und Produkte des Programms Erasmus+: Die neue zentrale Disseminierungsplattform für Erasmus+ bietet einen umfassenden Überblick über die im Programm geförderten Projekte und Produkte sowie über Beispiele guter Praxis. Die Plattform macht Produkte und (intellektuelle) Ergebnisse der geförderten Projekte einer breiten Öffentlichkeit zugänglich.

Hier werden Good Practice-Projekte und Erfolgsgeschichten vorgestellt. Sie finden hier detaillierte Informationen zu den Projekten, u.a. Projektbeschreibung, Informationen zu Koordinator(en) des Projekts sowie den Projektpartner/innen, und nach Abschluss der Projekte auch deren Produkte. Die Plattform soll als Inspirationsquelle dienen und sich zu einer Community of Practice für Projekte entwickeln.

Seit Anfang Juli sind alle in den Jahren 2014 und 2015 geförderten Projekte auf der Plattform verfügbar. Projektkoordinator/innen von Erasmus+ Mobilitätsprojekten (Key Action 1) können die Ergebnisse des Projekts auf der Plattform nach dem Projektende veröffentlichen. Für Strategische Partnerschaften (Key Action 2) ist die Veröffentlichung aller Projektergebnisse auf der Plattform bei Projektende verpflichtend.

<http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>



# Impressum

OeAD-GmbH

Nationalagentur Lebenslanges Lernen

Euroguidance Österreich

Ebendorferstraße 7

1010 Wien

T +43 1 534 08

F +43 1 534 08 – 999

[info@euroguidance.at](mailto:info@euroguidance.at)

[www.euroguidance.at](http://www.euroguidance.at)

<http://www.bildung.erasmusplus.at>

Redaktion:

Euroguidance Österreich

Carin Dániel Ramírez-Schiller

Eva Baloch-Kaloianov

Karin Hirschmüller

Marie Madeleine Koch

Cover:

Alexandra Reidinger

Foto Credits:

OeAD-GmbH/APA-Fotoservice/Hörmandinger

Für den Inhalt verantwortlich:

Ernst Gesslbauer

Diese Publikation wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Wien, im Dezember 2015