

Patricia Erbdinger / Thomas Wetzstein

Einführung in und Umsetzung von KoA

Eine Handreichung für Schulleiterinnen und Schulleiter

Seit 2009 bieten Realschulen Plus in Rheinland-Pfalz das „Besondere 10. Schuljahr Keine/r ohne Abschluss“ (im folgenden KoA) an. Es wurden beachtliche Erfolge erzielt (vgl. hierzu die Zwischenberichte vom Dezember 2010 sowie Dezember 2011). Die wissenschaftliche Begleitung von KoA an der Universität Trier hat in den vergangenen Jahren gleichzeitig auch herausfordernde Bereiche und Aufgabengebiete identifizieren können. Der vorliegende Text knüpft an diese Bereiche an und stellt darauf abgestimmt – und unter Bezug auf die aktuelle Fachliteratur – Gestaltungshinweise für KoA zusammen.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher auf diese KoA-Erfahrungen aus den vergangenen Jahren. Diese führten zur vorliegenden Themenauswahl mit den Schwerpunktsetzungen (A) Einstieg in das Thema, wissenschaftliche Grundlagen schaffen, (B) Implementation von KoA und (C) Durchführung von KoA. Die Auswahl der zu bearbeitenden Themen erfolgte in Absprache mit dem Projektleiter Prof. Dr. Roland Eckert und dem Projektteam an der Universität Trier.

Aufbau

A. Einstieg: Wissensbasierte Grundlagen schaffen

- Bedeutung und Ursachen von Schulverweigerung und Schulabbruch anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen in der Schule reflektieren, systematische Wissensgrundlagen für Entscheidungsprozesse schaffen, Klärungsprozesse im Kollegium in Bezug auf Schulverweigerung und Schulabbruch initiieren

B. Implementation: Einführung und Vorbereitung von KoA

- Innerschulische Vorbereitung der Einführung, Startveranstaltung

C. Durchführung: Lernbereitschaft und Lernprozesse, Arbeitsstrukturen im Kollegium

- Jugendliche im Mittelpunkt von KoA (Lernbereitschaft, Lernprozesse, Öffnung zu anderen Lebensweltkontexten)
- Akzeptanz im Gesamtkollegium und Schülerschaft, Professionalisierung und teamorientiertes Arbeiten, Datengestützte Fortschrittskontrolle

Mit Blick auf die Zielgruppe der Schulleiterinnen und -leiter ist die Darstellung auf einer mittleren Konkretisierungsebene gehalten. Sie soll vor allem das Steuerungshandeln der Schulleitungen und ihre Rolle als Impulsgeber für die schulische Arbeit unterstützen. Es werden Gelingensbedingungen in der Vorbereitung, Einführung und Umsetzung von KoA beschrieben, die nach den bisherigen KoA-Erfahrungen einer besonderen Aufmerksamkeit der schulischen Führungskräfte bedürfen¹.

Lesehinweis: Der Text ist in drei Module (A, B, C) unterteilt. Damit die Kapitel weitgehend unabhängig voneinander gelesen und genutzt werden können, sind Überschneidungen gewollt.

¹ Im Rahmen des Projekts wurden viele weitere konkrete und praktische Gestaltungshinweise erarbeitet, die vor allem auf das Handeln der Lehrkräfte in KoA abzielen. (vgl. hierzu u.a. das KoA-Kompodium, das online zum Download unter www.koa.rlp.de zur Verfügung steht)

1. Handlungsfeld „Keine/r ohne Abschluss“ in der Schule erfassen und reflektieren

Wenn KoA in einer Schule eingeführt werden soll, kommt der Schulleitung eine Schlüsselrolle zu: „Es ist inzwischen unbestritten, dass ohne oder gar gegen die Schulleitung Schulentwicklung nicht funktionieren kann“ (Kempfert/Rolff 2005, S. 246). Diese Feststellung gilt ohne Abstriche auch für eine anstehende KoA-Implementation. Die Schulleitung als „instructional leader“ (Fullan) gibt Impulse für die pädagogische Weiterentwicklung ihrer Schule und übernimmt zugleich die Verantwortung dafür. In diesem Rollenverständnis muss sie das KoA-Vorhaben im Bedarfsfall initiieren, auf jeden Fall aber mittragen. Als „transformational leader“ versucht sie, Verständnis und Bereitschaft für dieses Vorhaben im Kollegium zu wecken und Verantwortung zu übertragen. Denn in einer „demokratischen Schule“ spielt das Kollegium in den Innovations- und Entscheidungsprozessen eine gewichtige Rolle.

Die Schulleitung weiß, dass bereits die Absicht einer neuen Maßnahme in der Regel einen intensiven Diskussionsprozess im Kollegium und der Schulgemeinschaft in Gang setzt. Dies zeigte sich auch in den bisherigen Projekterfahrungen von KoA. Dabei können durchaus sehr unterschiedliche und widersprüchliche Positionen sichtbar werden. Ein Teil der Lehrkräfte sieht die Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für die Schülerinnen und Schüler, deren Abschluss gefährdet ist, vor allem an der eigenen Schule, für andere trifft das Gegenteil zu. Die Unterschiedlichkeit der Positionen kann verschiedene Gründe haben. So mag es in Einzelfällen durchaus sinnvoll sein, einen anderen Förderort für einen Jugendlichen zu wählen. Auch herrscht in Schulen mitunter das Gefühl vor, man sei ungerechtfertigter Weise eine Art „Abladestelle“ für Problemfälle, für die man nicht verantwortlich sei. Hinzu kommt die von den Lehrkräften empfundene hohe Belastung, die auch zur Abwehr von weiteren zusätzlichen Vorhaben an einer Schule führen kann.

Nicht zuletzt befinden sich die neugeformten Realschulen plus (besonders diejenigen, die aus ehemaligen Haupt- und Realschulen fusionierten) teilweise noch in einem Findungsprozess: die Schulkulturen der ehemaligen Hauptschulen (die „traditionell“ für die Abwendung von drohendem Schulabbruch zuständig waren) und der ehemaligen Realschulen (die sich eher an den höheren Abschlüssen orientierten) haben noch nicht überall zu einem neuen und gemeinsam getragenen Selbstbild der Schulen geführt. Die Folge kann sein, dass sich Teile der Kollegien nicht für diese Schülergruppe zuständig oder qualifiziert fühlen. Sie fürchten im Gegenteil um das Ansehen ihrer Schule, wenn die „Problemschüler“ dort in eigenen Klassen zusammengefasst werden.

Die Schulleitung reagiert idealerweise auf diese Situation, indem sie den Diskussionen und der inhaltlichen Auseinandersetzung ihren Raum gibt (z.B. in einem Studientag, einer Gesamtkonferenz oder einer anderen Veranstaltung). Dabei sind schulisches Erfahrungswissen und wissenschaftliche Erkenntnisse als „gleichberechtigte“ Perspektiven anzuerkennen, die in einer Synthese zusammengeführt werden sollen. Weder die eine noch die andere Perspektive alleine reicht aus, um die Herausforderungen, die mit KoA entstehen, für die jeweilige Schule zu bearbeiten. Dieser Schritt erweitert das Wissen der Lehrkräfte und kann zur Klärung von unterschiedlichen Positionen im Kollegium beitragen.

Die beiden folgenden Kapitel ermöglichen den Schulleitungen einen kompakten und schnellen Überblick zum Ausmaß und den Bedingungen von Schulverweigerung und Schulabbruch auf Grundlage

wissenschaftlicher Befunde. Sie können die Texte als Arbeitsmittel für die inhaltliche Debatte im Kollegium einsetzen. Zwei inhaltliche Ebenen sind im Folgenden beschrieben:

- *Ausmaß von schulischem Scheitern und Schulabbruch (Kap. 1.1)*: verdeutlicht das quantitative Ausmaß des Problems, das üblicherweise unterschätzt werden, wenn sich die Debatte nur auf die eigene Schule bezieht,
- *Ursachen von schulischem Scheitern und Schulabbruch (Kap. 1.2)*: zeigt mögliche Ursachen und Bedingungen von Schulverweigerung und -abbruch auf. Es gibt ein vielfältiges Bündel von möglichen Risikofaktoren, die im Hinblick auf die spätere pädagogische Arbeit der Schule mit solchen Jugendlichen zu reflektieren und zu prüfen sind.

1.1 Ausmaß von schulischem Scheitern und Schulabbruch

Schulische Misserfolgserebnisse sowie „Negativkarrieren“ betreffen einen zu großen Teil der Heranwachsenden.

- Wenn man Klassenwiederholungen und den Abstieg von einer höheren in eine niedrigere Schulform zusammenfasst, hat laut PISA „mindestens ein Drittel der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler eine Schullaufbahn hinter sich, die durch Misserfolgserebnisse gekennzeichnet ist“ (Baumert u.a. 2001:46).
- Maßnahmen wie Sitzenbleiben sind laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung (Klemm 2009) teuer und unwirksam. Klemm hat berechnet, dass die deutschen Bundesländer insgesamt knapp eine Milliarde Euro jährlich für Klassenwiederholungen ausgeben. Seine Studie macht deutlich, dass Sitzenbleiben nicht nur volkswirtschaftlich teuer, sondern darüber hinaus auch pädagogisch wirkungslos ist. Seit 2006 ist die Zahl der Sitzenbleiber allerdings leicht rückgängig (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 66).
- Eine kritische Lage zeigt sich am Ende der Schullaufbahnen: Bundesweit verlassen rund 6,5 Prozent der Jugendlichen die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss (vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Für das Land Rheinland Pfalz zeigen die aktuellen Zahlen des statistischen Landesamts aus dem Jahr 2010 einen Wert von 5,8 Prozent. Davon sind wiederum 9,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen betroffen, 3,8 Prozent der Jugendlichen aus Realschulen plus. (vgl. hierzu Statistische Berichte 2011)²

Diese Jugendlichen haben besondere Probleme beim Übergang in die Arbeitswelt und tragen ein erhöhtes Risiko, langfristig von stabiler Beschäftigung ausgeschlossen zu bleiben. Sie können trotz der Teilnahme an staatlichen Qualifikationsprogrammen nur auf der „Reservebank“ (Heinz 2002, S. 613) in den Betrieben Platz nehmen oder nur zu prekären Beschäftigungsformen Zugang finden. Einige Zahlen:

- Es gelingt nur etwa einem Fünftel der Jugendlichen ohne Abschluss, direkt an das Schulende eine Ausbildung anzuschließen. Etwa ein Viertel findet nicht einmal eine Erwerbstätigkeit. Mit ca. 25% ist die Arbeitslosenquote in dieser Gruppe die höchste in ganz Deutschland (vgl. Arbeitsgemeinschaft Bildung für Deutschland 2010³).

² http://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B1013_201000_1j_K.pdf (Abruf April 2012)

³ <http://www.bildung-fuer-deutschland.de/schulabgaenger-ohne-abschluss.html> (Abruf: April 2012)

- Nur jeder sechste junge Erwachsene ohne allgemeinbildenden Abschluss hatte einen Berufsabschluss, die Ungelerntenquote betrug hier 83,4%. (Bundesinstitut für Berufsbildung 2011).
- Von den 1,2 Mio. Neuzugängen in das berufliche Bildungssystem nehmen ca. 550.000 (43,5%) eine berufliche Ausbildung im dualen System wahr, ca. 200.000 (16,8%) absolvieren eine außerbetriebliche Ausbildung (z.B. im Gesundheitsbereich) und rund 500.000 (knapp 40%) junge Menschen landen im nachschulischen Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).
- Bundesweit wird fast jeder vierte Ausbildungsvertrag vorzeitig aufgelöst. Je niedriger der Schulabschluss, desto höher liegt die Auflösungsquote: Bei Jugendlichen mit Realschulabschluss sind es 20,2 Prozent, bei denjenigen mit Hauptschulabschluss 32,2 Prozent und schließlich bei den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss 37,4 Prozent (Uhly 2012 S. 4ff.).

Die erste Schwelle zum Berufsleben (vgl. Schier 1998) ist so für einen Teil der jungen Menschen durch Misserfolg und Unsicherheit gekennzeichnet. Sie scheitern bereits beim Erlangen des Schulabschlusses. Ihre Chancen auf eine Berufsausbildung und eine sichere berufliche Zukunftsperspektive sind trotz der vielen Nach- und Zusatzqualifizierungsangebote gering. Ihnen droht das Schicksal der Zugehörigkeit zu einer dauerhaften „Randgruppe“ (Berger u.a. 2010), denn mehr denn je entscheiden schulische und berufliche Bildungszertifikate über den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt (Giesecke u.a. 2010).

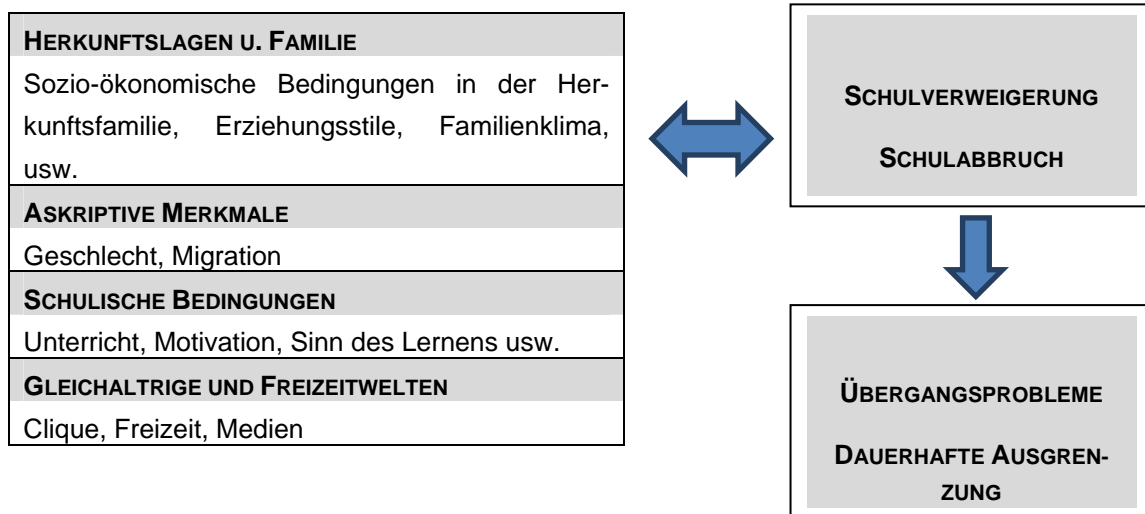
1.2 Ursachen von schulischem Scheitern und Schulabbruch

Wie kommt es, dass Schülerinnen und Schüler trotz zahlreicher Unterstützungsleistungen in dem genannten Ausmaß ihre Schulzeit beenden, ohne einen Abschluss erreicht zu haben? Häufig ist von einem Zusammenwirken verschiedener Faktoren auszugehen, die selten trennscharf sind. Dabei ist es schwierig zu entscheiden, was die Ursache und was die Wirkung ist (Bsp.: Lassen die schulischen Leistungen nach, weil die Jugendlichen den Unterricht schwänzen oder schwänzen sie den Unterricht, weil die Leistungen nachlassen?). Weitgehend Einigkeit besteht aber darüber, dass die „Kumulation“ verschiedener Problemlagen (z.B. Meier 2004, Eckert u.a. 2000, Quenzel/Hurrelmann 2010, Stamm 2012) besonders brisant ist.

Schulisches Scheitern kann nicht hinreichend erklärt werden, ohne dass der Blick auf die Lebenssituation der Jugendlichen insgesamt gerichtet wird. Dazu zählen die Welt der Gleichaltrigen ebenso wie Herkunftslagen und die familiäre Situation sowie die schulischen Lebenswelten der Heranwachsenden und nicht zuletzt Persönlichkeitsmerkmale der Jugendlichen.

Im Folgenden soll an Beispielen gezeigt werden, welche Risikofaktoren bei diesen Heranwachsenden im Hinblick auf die schulischen Werdegänge eine Rolle spielen können. Die dabei deutlich werdende Heterogenität hat besondere Folgen für die Gestaltung von KoA. Es gilt sie zu Beginn von KoA für jeden Jugendlichen in einer einzelfallorientierten (biografischen) Betrachtungsweise aufzuarbeiten und darauf aufbauend ein individuelles Förderkonzept für jeden KoA-Jugendlichen zu entwickeln (vgl. Smilek/Cremer/Eckert 2012). Die niedrigen Schülerzahlen in den KoA-Klassen erleichtern die Einzelfallorientierung. Welche Sozialisationsfelder aus den Biografien der Jugendlichen dabei in den Blick genommen werden sollten, zeigt die nachstehende Grafik.

ABB.: MÖGLICHE RISIKOFAKTOREN VON SCHULISCHEM SCHEITERN



Herkunftslagen und Familie

Soziale Ungleichheit und Bildungsarmut sind in mehrerlei Hinsicht bedeutsam.

- *Sozioökonomische Mangelsituationen*: Nicht erst seit PISA gibt es zahlreiche Studien, die auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg verweisen. Gerade bei den massiv schuldistanzierten Jugendlichen spielen oft auch sozioökonomische Mangelsituationen (z.B. Arbeitslosigkeit, Hartz IV, Leben am Existenzminimum) in den Herkunftsfamilien eine Rolle (vgl. zusammenfassend: Becker/Lauterbach 2004; Quenzel/Hurrelmann 2010). Diese Herkunftslagen können Einfluss auf schulrelevante Verhaltensweisen (z.B. Motivation, Selbstvertrauen) haben (vgl. Hurrelmann 2002).
- *Soziale Entmischung und „Homogenisierung“*: Die durch städtische Segregation geprägten Wohnviertel der ärmeren Bevölkerungsteile sind durch soziale Entmischung und eine eher „homogene“ Bevölkerungsgruppe geprägt. Mit Ludwig-Mayerhofer/Kühn (2010, S. 152) lässt sich von Milieus mit sozial restringierten Erfahrungsräumen sprechen, die von sozialer Verarmung und „Social Illiteracy“ geprägt sind. So leben dort häufig Menschen mit niedrigem kulturellem Kapital: die Eltern verfügen oftmals selbst nur über einen niedrigen oder keinen Schulabschluss. Sie haben vielfach keine Berufsausbildung absolviert und arbeiten in niedrig qualifizierten Berufsfeldern. Manche von ihnen zeigen selbst eine ausgeprägte Schuldistanz - und bestärken (vielleicht unbewusst) auch ihre Kinder darin. Die Lebensentwürfe der eigenen Eltern, der Freunde, aber auch der Menschen (oftmals Verwandte) im Viertel haben ebenfalls Einfluss auf das Verhalten und Handeln der Jugendlichen. Im eigenen Milieu zeigt sich, dass auch ohne Schulabschluss oder Berufsausbildung entweder durch staatliche Fürsorge und/oder durch zusätzliche illegale Nebeneinkünfte das Einkommen und Auskommen einigermaßen gesichert werden kann. Für einen Teil der Mädchen ist die Teenagerschwangerschaft ein Weg, um sich von der Thematik „Schule“ und „Berufsausbildung“ befreien zu können. Diese soziale Entmischung prägt dann auch die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen (zumeist Hauptschulen oder ehemalige Hauptschulen) vor allem in städtischen Vierteln (vgl. Solga 2005): Das heißt: Überproportional bleiben oft Jungen im Vergleich zu Mäd-

chen und generell Kinder, deren Eltern einfachen Tätigkeiten nachgehen oder gar nicht erwerbstätig sind, zurück. Es fehlen die leistungsstarken Schüler, die den anderen helfen können oder auch mögliche „proschulische“ Vorbilder abgeben. Daher kann es dazu kommen, dass es als „normal“ gilt, keinen Abschluss zu erwerben. Hier werden die KoA-Klassen wichtig, in dem sie diesen Schülergruppen eine besondere Beachtung schenken und auf den Aufbau der Motivation eine besondere Bedeutung geben.

- *Bildungsaspiration und -entscheidung*: Auch bildungsferne Eltern stellen durchaus Einschätzungen von Kosten und Nutzen der Ausbildung und des Bildungserfolgs ihrer Kinder an und bauen Entscheidungen für den Bildungsverlauf ihrer Kinder darauf auf (vgl. z.B. Stocké 2010). Dabei wird im Kern deutlich, dass ihre Bildungsstrategien einer eigenen Logik folgen. Die Entscheidungsprozesse sind dabei auf die milieuspezifischen Existenzbedingungen und Erfahrungsräume abgestimmt, die sich in einer spezifischen Zukunftsplanung ausdrücken. Das Anstreben von höheren Bildungsabschlüssen – mitunter sogar eines Schulabschlusses überhaupt - scheint dabei aus Sicht der milieuspezifischen Lebenslogik oft als eine riskante Investition, auch dann, wenn es eine schulische Empfehlung dafür gibt. Wenn es sich dann noch um eine kinderreiche Familie handelt, nimmt das wahrgenommene Risiko noch zu. Auffallend ist auch, dass sich Bildungsaspiration und Bildungsentscheidung bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark nach Herkunftsländern und -regionen unterscheiden.
- *Kritische Lebensereignisse in der Familie*: Hier können Belastungen wie z.B. Trennung der Eltern, Suchtprobleme und Gewalt in der Familie genannt werden. Oftmals sind die Kinder sich selbst überlassen, da die Eltern mit der Bewältigung ihres Alltags und der eigenen Probleme (darunter Beziehungsprobleme/ Scheidung, Suchtproblematiken) beschäftigt sind. Schulische Belange und Probleme werden innerhalb dieser Familien kaum thematisiert, die Jugendlichen erfahren keine Unterstützung. Im Rahmen von KoA muss diesen individuell unterschiedlich vorkommenden Belastungen Zeit und Raum zum Bearbeiten gegeben werden. Der Einbezug anderer Professionen (z.B. Psychologen, Schulsozialarbeit) kann hilfreich sein (vgl. Kap. 3).

Nicht alle Jugendlichen, die vom schulischen Scheitern bedroht sind, sind solchen „objektiven“ Benachteiligungen und Belastungen ausgesetzt. Es können auch andere Faktoren in den Herkunftsfamilien eine Rolle spielen. Zu nennen sind bspw. ein widersprüchlicher Erziehungsstil, elterliche Kontrollschwächen oder auch die Konfliktdichte innerhalb einer Familie, gelegentlich verstärkt durch Alkohol und Spielsucht (vgl. Hurrelmann 2002, S. 162). Auch überzogener Leistungsdruck durch die Eltern kann zu übermäßigen Versagensängsten führen und sich bis zur vollständigen Lernverweigerung steigern. Umgekehrt kann sich aber auch eine Unterforderung negativ auswirken. „Innerliches Abschalten“ können ebenso eine Folge sein, wie das Fernbleiben vom Unterricht (vgl. Simon/Uhlig 2002, S. 13).

Deutlich wird, dass die Haltungen, Entscheidungen und Ressourcen der Herkunftsfamilie Einfluss auf KoA haben können. Eine intensive Elternarbeit in diesen Klassen ist unerlässlich, um Informationen über die familiären Bedingungen der Jugendlichen zu erhalten und die Eltern aktiv in das KoA-Vorhaben einzubinden und ihre Unterstützung einzuwerben.

Geschlechtszugehörigkeit und Migrationshintergrund

Während seit den 1960er Jahren der Bildungserfolg von Mädchen zunimmt, zeichnen sich in Bezug auf die Jungen neue Herausforderungen ab. Jungen kommen – das wird immer offenkundiger - in der Schule schwerer zu Recht als Mädchen: „Junge Männer aus bildungsfernen Elternhäusern sind heute die Gruppe, die am höchsten von Bildungsarmut betroffen ist und damit potentiell zu den Verlierern in der Bildungsgesellschaft gehören“ (Quenzel/Hurrelmann 2010, S. 14). Diefenbach (2010, 2012) weist darauf hin, dass diese erst seit wenigen Jahren thematisierte Benachteiligungslinie schon länger nachgezeichnet werden kann und deshalb korrekterweise von den „neu entdeckten Bildungsverlierern“ (Diefenbach 2010, S. 267) zu sprechen sei. Es werden unterschiedliche Erklärungen angeboten: von biologischen Unterschieden und Geschlechtsidentitäten über eine Feminisierung der Schule bis hin zur einer mangelnden Passung von Schulkultur und Verhaltensstilen von Jungen (vgl. Diefenbach 2010, 2012). In den bisherigen KoA-Klassen bestätigt sich dies: Jungen sind deutlich in der Mehrzahl. Ob und welche pädagogischen Konsequenzen daraus für KoA zu ziehen sind, ist in der KoA-Projektgruppe zu entscheiden. Bislang wurde diesem Thema im Rahmen von KoA u.a. durch Erlebnispädagogische Angebote, Sozialpraktika Rechnung getragen.

Kommt dann noch ein spezieller Migrationshintergrund hinzu, wird dieser Effekt nochmals verstärkt (Auernheimer 2003, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 61ff.). Gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich häufig betroffen: „Betrachtet man die Indikatoren für den Bildungserfolg, dann sind in allen [Bundes]Ländern Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Schularten unterrepräsentiert, die zu weiterführenden Abschlüssen führen und in den Schularten überrepräsentiert, die zu einem Hauptschulabschluss führen. Ebenso sind die Schullaufbahnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr viel häufiger durch Klassenwiederholungen verzögert ... Im Hinblick auf die Kompetenzen erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund ... ein deutlich geringeres Niveau als Jugendliche ohne Migrationshintergrund“ (Prenzel 2008, S. 27). Dabei gibt es jedoch Unterschiede nach Herkunftsländern und den gesellschaftlichen Schichten aus denen die Zuwanderer stammen.

Gleichaltrige und Freizeit-/Medienwelten

In den Interaktionen der Gleichaltrigen (z.B. in Cliques) laufen Lernprogramme ab, die schulisches Lernen unterstützen oder aber in Konflikt zur Schule treten können (Wetzstein u.a. 2003). Insbesondere wenn es sich um lose zusammengesetzte, instabile Cliques handelt, bei denen „Null Bock auf Schule“ Ausdruck eines gemeinsamen Empfindens ist, kann Schulverweigerung zu einem wichtigen Bindeglied werden (vgl. Eckert u.a. 2000, Wetzstein u.a. 2005). In einer durchgeführten PISA-Reanalyse konnte eine hohe Korrelation zwischen Schulschwänzen und dem Anteil schwänzender Freunde nachgewiesen werden. Ein Anteil, der umso höher ist, je mehr "die Schüler ein schlechtes Verhältnis zu den Eltern haben, die Beziehungen zu den Eltern durch häufigen Streit geprägt ist oder die Eltern nicht wissen, wo und mit wem sie sich treffen", und der umso höher ist, je öfter man sich "auf öffentlichen Straßen und Plätzen trifft" (vgl. Samjeske, K. 2007, S. 177ff.).

Nicht selten stehen Peergruppenrealität und schulische Ordnung dann in einem spannungsreichen Verhältnis. So hat schon Coleman (1961) darauf hingewiesen, dass unter Gleichaltrigen schulfremde

Wertekontexte herausgebildet werden können, die die Aneignung schulischer Werte und Normen erschweren bzw. behindern.

Je länger Schulverweigerung besteht, desto eher isolieren sich die betreffenden Jugendlichen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und suchen nach sozialen Kontakten außerhalb der Schule, die einen ähnlichen Erfahrungshintergrund haben. Die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern wird ebenso schwieriger, wie das Lernen für die Schule. Diese Beziehungen zwischen KoA-Jugendlichen und der übrigen Schülerschaft müssen beobachtet werden, damit es nicht zu weiteren Ausgrenzungen und Etikettierungen kommt (vgl. Kap. 4).

Nicht unterschätzt werden dürfen ferner die Angebote der „flirrenden Freizeit- und Medienwelt“ (Eckert). Sie stehen nicht selten in direkter Konkurrenz zum eher „grauen Schulalltag“. Videospiele, Gewalt und Sex im Internet sowie Online Netzwerke (insbesondere facebook, wer-kennt-wen) sind geeignet, weniger stimulierende Informationen auszulöschen. Nach Aussagen des Gewaltforschers Pfeiffer droht jeder dritte Junge "in die Falle von Fernsehen, Internet und Videospiele" abzurutschen. Die Folge sind schlechtere schulische Leistungen. Aus Frust darüber kann es wiederum zu Gewalttätigkeiten kommen. Auch weitere Forschungsergebnisse von Kommunikations- und Medienwissenschaftler sowie Medienpädagogen deuten auf einen Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Schulversagen hin, der jedoch teilweise widersprüchlich diskutiert wird (vgl. z.B. Pfeiffer 2004, Selg 1997, Spitzer 2005). Dieser "Medienverwahrlosung" kann eine Halbtagschule mit einem 45minütigen Unterrichtstakt kaum etwas entgegensetzen.

Die Welt der Gleichaltrigen ist in der KoA-Arbeit zu berücksichtigen. Es gibt durchaus Leistungen der Jugendlichen in der Cliqueswelt außerhalb der Schule, deren Anerkennung innerhalb der Schule zu dem Selbstwertgefühl und der Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler beitragen kann. Damit würde auch die Gefahr verringert, dass eventuelle „Gegenprogramme“ der Cliques die schulischen Bemühungen im Rahmen von KoA konterkarieren. Unter Umständen kann die Schulsozialarbeit einen „Brückenschlag“ unterstützen.

Schulische Bedingungen

Nicht zuletzt spielt die Schule selbst eine gewichtige Rolle, was sich in die von Stamm (2008, S. 5) formulierte Frage zuspitzen lässt: „Was tun Schulen spezifisch, um Schuldistanz und Schulabbrüche zu verhindern – oder sie zu provozieren?“ Denn: Diese Jugendlichen werden vom schulischen Lehren und Lernen nur wenig angesprochen. In eigenen (zusammenfassend: Eckert 2012) und weiteren Forschungsarbeiten ergeben sich im Vergleich von Jugendlichen aus pro- und antischulischen Cliques Auffälligkeiten. Für die „antischulischen“ Jugendlichen zeigt sich z.B.:

- Stärker als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bewerten sie den Unterricht als uninteressant. Die Lehrer könnten wenig gut erklären und für den Unterrichtsstoff begeistern. Auch deren Unterstützung lasse zu wünschen übrig. Eine deutliche Mehrheit empfindet den Unterrichtsdruck als eher zu hoch und das Vermittlungs- und Erklärungstempo als zu schnell. Dies sei selbst dann der Fall, wenn Lehrkräfte wüssten, dass einzelne Schülerinnen und Schüler dem Unterricht nicht folgen können. Deshalb ist davon auszugehen, dass ein nicht unerheblicher Teil dieser Schülerinnen und Schüler vom Unterricht „abgehängt“ ist und dort Zeit „absitzt“. Diese Jugendlichen sind weniger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler der Meinung,

dass sie sich aktiv an der Unterrichtsgestaltung beteiligen können. Ihre wahrgenommenen geringen Partizipationsmöglichkeiten zeigen sich u.a. an ihrer Einschätzung, dass sie nur gelegentlich eigene Ideen oder Wünsche einbringen können. Ferner haben diese Jugendlichen den Eindruck, dass das Engagement ihrer Lehrkräfte niedrig sei. Diese interessierten sich eher weniger für ihre persönlichen Probleme oder Erlebnisse. Schulmüde Jugendliche fühlen sich von ihren Lehrern im Hinblick auf schulische Leistungen häufiger ungerecht behandelt. Selbst bei guten Leistungen würden sie eher als die anderen schlechte Noten erhalten. Diese Jugendlichen haben häufiger den Eindruck, dass sich ihre Lehrerinnen und Lehrer über sie lustig machen (Etikettierung) und andere Schülerinnen und Schüler bevorzugen. Gleichzeitig schätzen sie ihre Lehrer als deutlich restriktiver ein als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler dies tun. Das Klassenklima bewerten diese Jugendlichen deutlich negativer als andere. Nicht einmal die Hälfte dieser Jugendlichen empfindet das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse positiv. Zudem werden verstärkt Rivalitäten unter den Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen. Außerdem empfinden sie einen vergleichsweise hohen Konformitätsdruck (Wetzstein u.a. 2005).

- Schätzen Jugendliche ihre beruflichen Perspektiven als unzureichend ein, kann ihre Motivation sinken, einen bestimmten Bildungs- und Ausbildungsweg verfolgen zu wollen. Aber auch dann, wenn das schulische Lernen vor allem „lebensfern“ und einen Nutzen für einen späteren Beruf bzw. das spätere Leben nicht erkennbar ist, erscheint Lernen schnell sinnlos. Dies trifft insbesondere bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern von Haupt- und Berufsschulen zu, die ohnedies vermuten, dass sie keinen Arbeits- oder Ausbildungsplatz finden (vgl. Simon/Uhlig 2002: 13). Dass Schulerfolg die Zukunftschancen und die Stellung in der Gesellschaft mehr als alles andere bestimmt, wird nicht erkannt.
- Nehmen sich Jugendliche selbst als „Schulversager“ wahr und haben sie den Eindruck, dass dies auch von den Lehrkräften und Mitschülern ebenso (fortlaufend) empfunden wird, sind Reaktionen wie „Störungen“, Gewaltanwendungen bis hin zum Fernbleiben nicht selten eine Folge von entstandenem Schulfrust (Simon/Uhlig 2002: 13). Auch andere Studien können ein Zusammenwirken aus negativen Beziehungen zu Lehrern, einer negativen Wahrnehmung des Schullebens, Desinteresse am Unterricht und der Schule, schlechten Leistungen, störenden und gewalttätigen Verhaltensweisen nachweisen (vgl. Weißbrodt, T. 2007: 87ff.)

Manifeste Schulverweigerung bis hin zum Schulabbruch ist dabei kein plötzlich eintretendes Phänomen, sondern ein Prozess, der sich über mehrere Jahre entwickelt und durch unzureichende Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus häufig beschleunigt oder verstärkt werden kann (vgl. Simon/Uhlig 2002: 15). Thimm spricht von „einem Prozess zunehmender Entfremdung und Desintegration, ein Driften mit vielen Zwischenstationen (...)“ (Thimm 2000: 118).

Gerade an dieser Stelle sind die KoA-Schulen besonders gefordert. Es wird an den referierten Beispielen deutlich, dass die potenziellen KoA-Jugendlichen überwiegend negative Erfahrungen in den Schulen gemacht haben. Dies bestätigt sich auch in den bisherigen KoA-Erfahrungen und den biographischen Interviews, die mit den Jugendlichen durchgeführt wurden (vgl. Eckert/Smilek/Cremer 2012). Will man über schulische Angebote an diese Jugendlichen wieder „herankommen“, ist ein Unterricht erforderlich, der die bisherigen Erfahrungen der Jugendlichen zum Ausgangspunkt für alternative Lehr- und Lernszenarien macht. Dabei ist es in besonderer Weise erforderlich die Motivation und Lernbereitschaft der Jugendlichen zum Ausgangspunkt zu nehmen (vgl. Kap. 3).

KoA als Konsequenz

Die Verhinderung von Schulverweigerung bis hin zum Schulabbruch gilt – das zeigen die dargestellten Befunde - als eine der zentralen bildungspolitischen Aufgaben. Ihr hoher Stellenwert legitimiert sich aus den möglichen Folgen gescheiterter Schulbiographien: Neben negativen Folgen für den Einzelnen (z.B. Perspektivenlosigkeit, geringe Zugangschancen zum Arbeitsmarkt) sind die gesellschaftlichen Folgen tiefgreifend (z.B. hohe Folgekosten für die Sozialsysteme und die Volkswirtschaft, ein zunehmend größer werdendes Übergangssystem, dass unter anderem durch die Agentur für Arbeit finanziert werden muss, Verfestigung einer sozialen Unterklasse mit allen damit verbundenen Problemen, zunehmender Fachkräftemangel). Obendrein sind zentrale Werte wie z.B. soziale Gerechtigkeit herausgefordert.

Angesichts vorliegenden Daten und Zahlen fordert die KMK, dass der Anteil der jungen Menschen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, deutlich reduziert wird (vgl. Beschluss der KMK am 17. und 18. Oktober 2007 in Bonn): „Die Länder unternehmen konkrete Anstrengungen, um die Zahl der Jugendlichen ohne Abschluss weiter zügig und wirksam zu verringern. In einer offenen Gesellschaft, in der die Bedeutung von Bildung ständig wächst, muss jeder die Chance auf eine berufliche Ausbildung bekommen. Wir legen großen Wert auf die Zusammenarbeit mit der beruflichen Praxis, auf die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte zur Verbesserung der Ausbildungsreife und den Übergang von allgemein bildenden Schulen in die Berufswelt. Dabei werden wir die bewährten Partnerschaften mit der Wirtschaft, der Bundesagentur für Arbeit und den Trägern der Jugendhilfe weiter stärken und ausbauen.“ (Zöllner, 319. Plenarsitzung der KMK, 2007). Einigkeit besteht darin, dass eine frühzeitige Prävention wichtig ist. Neben der vorschulischen Bildung ist dies auch eine schulische Daueraufgabe.

Mit der Neuschaffung der Realschule plus und der damit verbundenen schrittweisen Abschaffung der Hauptschulen im Rahmen der rheinland-pfälzischen Schulstrukturreform sollen die schulischen Bildungschancen für Jugendliche, die eine berufsnahe Schulbildung nachfragen, aber auch die Durchlässigkeit im Schulsystem generell verbessert werden. Gleichzeitig ist dafür Sorge zu tragen, dass die Schülerinnen und Schüler auf die sich die ehemaligen Hauptschulen konzentriert haben, nicht abgedrängt werden. Im Konzept der Realschule Plus nachdrücklich verankert ist die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Sie ist die Grundlage dafür, dem Schulabbruch und dem Verlassen der Schule ohne Abschluss vorzubeugen.

Trotz dieser bildungspolitischen Zielsetzung ist es aber unwahrscheinlich, dass es gelingen wird, tatsächlich alle Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen zum Abschluss zu führen. Eine bestimmte Schülerklientel wird von den schulischen Angeboten nicht mehr erreicht und schafft den Abschluss nicht. In der Realschule Plus wurde deswegen das Besondere 10. Schuljahr „Keine/r ohne Abschluss“ verankert. Geregelt ist diese Möglichkeit im rheinland-pfälzischen Schulgesetz § 10a, Abs. 4. „Keine/r ohne Abschluss“. Sie ist ausdrücklich als besondere Maßnahme zur Verhinderung von Schulabbruch gedacht, die aber eher als Ausnahme, denn als Regelfall vorkommen soll. Sie wird an ausgewählten Schulen in Rheinland-Pfalz seit dem Schuljahr 2009/2010 angeboten. In einer eigens eingerichteten Klasse sollen die Schülerinnen und Schüler den Schulabschluss erwerben und daran anschließend ohne Übergangsbrüche einen Ausbildungsplatz finden.

Der Abschluss soll in der Schule erworben werden, um schulische (und damit verbunden auch persönliche) Brüche und nachschulische Maßnahmenkarrieren zu verhindern. Schülerinnen und Schüler ohne Chancen auf einen Schulabschluss werden in einer eigens dafür eingerichteten Klasse zu einem

erfolgreichen Abschluss und zu einem gelingenden Übergang in die Arbeitswelt geführt. KoA als Maßnahme in einer umfassenden Schulstrukturreform ist damit von höchster bildungspolitischer und gesellschaftlicher Relevanz, die zu den schulischen Kernaufgaben gehört. Strukturreformen im Schulsystem – wie die Einführung der Realschule Plus und damit verbunden auch von KoA - sind die Voraussetzung zur Lösung dieser Probleme, aber noch nicht die Lösung selbst. Letztere geschieht primär in den Lehr- und Lernprozessen und den damit verbundenen Arbeitsstrukturen eines Kollegiums.

Empfehlungen

Für die Realschulen Plus ist ein sehr ambitionierter Auftrag entstanden: Einerseits sollen sie ein adäquates Lernangebot für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler (bis hin zur Einrichtung einer eigenen Oberstufe durch den Fachoberschulzweig) bereithalten, andererseits sollen sie für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern einen erfolgreichen Anschluss sichern. Spätestens wenn die KoA-Einführung ansteht, muss das Kollegium sich mit dem Thema „Schulisches Scheitern und Schulabbruch“ auseinandersetzen. Das kann eigenständig oder unter Einbeziehung externer Experten erfolgen. Die beiden Arbeitstexte (Kap. 1.1 und 1.2) können dabei als inhaltliche Grundlage dienen.

In vielen Fällen läuft es vermutlich auf die Schulleitung hinaus, dieses Thema in den innerschulischen Diskurs einzubringen. Sie kann damit unterschiedliche Intentionen für die eigene Schule verfolgen:

1. Synthese von schulischem Erfahrungswissen und wissenschaftlicher Erkenntnis in Bezug auf Schulverweigerung und Schulabbruch

Die referierten Befunde in Kap. 1.1 und Kap. 1.2 machen deutlich, dass die bisherige Forschung eine Vielzahl von wichtigen Hinweisen für die Arbeit mit den KoA-Jugendlichen liefert. Zugleich reichen diese Befunde in ihrer Allgemeinheit nicht aus, um die konkrete Arbeit einer Schule organisieren zu können. Deswegen muss das schulische Erfahrungswissen vor Ort dazu kommen. Es kommt entscheidend darauf an, dass „schulische Praxis“ einerseits und „wissenschaftliche Erkenntnisse“ andererseits im Sinne von Perspektivenvielfalt berücksichtigt werden. Diese beiden Sichten dürfen dabei nicht als Gegensatz wahrgenommen und gegeneinander ausgespielt werden, sondern in einer Synthese zusammengeführt werden. Beide haben einen je eigenen Erkenntniswert. Damit aus den externen wissenschaftlichen Erkenntnissen Impulse für die Schule entstehen, sind Übersetzungsleistungen erforderlich: „Es bedarf (...) der Übersetzung der Informationen in die Sprache der jeweiligen Organisationskultur...“ (Schönig 2010, S. 82). Die wissenschaftlichen Befunde abstrahieren notwendigerweise. Das macht sie nicht überflüssig. Gleichwohl muss man prüfen, was die generell festgestellten Zusammenhänge im eigenen Schulalltag bedeuten. Dann können auch die pädagogischen Konsequenzen für die eigene Arbeit mit den KoA-Jugendlichen konkretisiert werden.

2. Innerschulischer Diskurs als Notwendigkeit

Gerade an Realschulen Plus hat die Auseinandersetzung mit dem bildungspolitischen Auftrag, Angebote für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler einerseits, Verhindern von Schulabbruch und Verlassen der Schule ohne Abschluss andererseits, gerade erst begonnen und löst in vielen Kollegien intensive Diskussionen aus. Dieser Klärungsprozess ist Teil der Selbstdefinitionsprozesse in dieser neuen Schulart. Deren „organisatorische“ Neubildung ist zwar weitgehend abgeschlossen, nicht aber die „innere“ Neubildung an den einzelnen Schulen. Haben solche grundsätzlichen Reflexionen und Diskurse an einer Realschule Plus bereits stattgefunden, kann das die Einführung von KoA erleichtern. Ist es umgekehrt der Fall, dass

die KoA-Einführung die innerschulische Debatte speziell im Hinblick auf Risikojugendliche erst auslöst, kann sie grundsätzliche Fragen aufwerfen und damit zeitaufwendiger werden. Klärungsprozesse der neuen Schulart würden dann gleichsam stellvertretend von der KoA-Thematik ausgelöst werden. Für die Schulleitung, die diese Klärungen und das Aushandeln der „schulischen Identität“ moderiert und steuert, kommt es darauf an, ausreichend Zeit für diese Prozesse zu geben.

2 Die Implementation des „Besonderen 10. Schuljahres; Keine/r ohne Abschluss“ an einer Schule

Die wissenschaftliche Begleitung des KoA-Projekts an der Universität Trier zeigte in ihren bisherigen Ergebnissen, dass mit der KoA-Einführung besondere Herausforderungen einhergehen, z.B. Auswahl des richtigen Personals mit Berücksichtigung ihrer bisherigen Erfahrungen in Projekten, Herstellung von Klarheit über die KoA-Anforderungen oder die Durchführung der Schülerakquise sowie Sicherung der personellen Kontinuität der Verantwortlichen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung weisen auf eine anspruchsvolle Einführungsphase hin, der ein strukturierter und sorgfältiger Implementationsprozess zugrunde liegen sollte.

KoA ist zwar kein Projekt, hat aber durchaus Gemeinsamkeiten mit dieser Organisationsform. Eine Teilgruppe aus Mitgliedern der Schulgemeinschaft bearbeitet über einen festgelegten Zeitraum ausgestattet mit bestimmten Ressourcen und Kompetenzen eine bestimmte Aufgabe. Schulleitungen, die diesen Einführungsprozess moderieren und gestalten, können dabei von den Erfahrungen im Bereich des (auch nichtschulischen) Projektmanagements profitieren (vgl. Kap.2.1).

2.1 Innerschulischer Entscheidungsprozess und Vorbereitung

Die Einführung von KoA ist eingebettet in Absprachen mit der zuständigen Schulaufsicht und dem zuständigen Ministeriums und ein entsprechendes Antrags- und Auswahlverfahren.

Im weiteren Einführungsprozess von KoA sind inhaltliche und organisatorische Fragen an der einzelnen Schule zu klären. Dabei können die „8 W des Projektmanagements“ (Dubs 2012, S.17) eine Hilfestellung sein. Sie umfassen Fragen, die in der Vorbereitung eines Projekts geklärt sein sollten:

ABB.: DIE 8 W DES PROJEKTMANAGEMENTS

1. Warum wird dieses Projekt gemacht, und was sind seine Zielsetzungen?	Frage: Ist es überhaupt sinnvoll, ein Projekt zu machen (Zone der Sensibilität)?
2. Was muss gemacht werden? Welches sind die spezifischen Projektziele?	Frage: Ist klar, was gewollt ist?
3. Wie soll vorgegangen werden? Welche Mittel und Ressourcen werden benötigt?	Frage: Wird nicht eine Überorganisation geschaffen?
4. Wo wird am Projekt gearbeitet?	Frage: Sind die örtlichen Voraussetzungen geschaffen?
5. Wer ist an der Durchführung des Projekts beteiligt?	Frage: Sind die richtigen Personenkreise eingeschlossen?
6. Wann wird mit dem Projekt begonnen und wann ist es fertig?	Frage: Sind die Zeitvorgaben sinnvoll?
7. Wie viel darf das Projekt kosten?	Frage: Ist der vorgesehene Finanzrahmen vertretbar?
8. Wie gut soll das Projekt sein?	Frage: Welche Qualitätsziele müssen erreicht werden?

(Quelle: Dubs 2012, S. 17)

Empfehlungen

Schulleitungen steuern und verantworten die KoA-Entscheidungs- und Vorbereitungsphase. Der nachstehende Leitfaden nennt Fragen, auf die Antworten für die eigene Schule im Rahmen der KoA-Implementation gefunden werden müssen.

LEITFADEN FÜR DEN ENTSCHEIDUNGSPROZESS ZUR EINFÜHRUNG VON KOA AN EINER SCHULE

1. Bedarf und Nachfrage

Der erste Schritt besteht darin, das Ausmaß der Nachfrage für ein solches Angebot festzustellen und zu ermitteln, wer die Nachfragenden sind.

- Gibt es im regionalen Umfeld der Schule Bedarf für ein KoA-Angebot oder bestehen bereits ähnliche (nachweislich erfolgreiche) Maßnahmen?
- Werden mit der KoA-Einführung Konkurrenzen zu anderen Schulen erzeugt und wenn ja, wie können diese abgebaut werden?
Können die besonderen Problemlagen der in Betracht kommenden Jugendlichen in der Schule bearbeitet werden oder sind für einige von ihnen andere Förderorte erforderlich (z.B. therapeutische Angebote bei psychischen Störungen und Erkrankungen)? Bzw. sind bestimmte Kooperationsstrukturen vor Ort (u.a. Tageskliniken, Kinder- und Jugendpsychiatrische Ambulanzen) gegeben und können genutzt werden?

2. Zieldefinition und Aufgabenklarheit

Bevor eine Entscheidung gefällt werden kann, müssen die Zielsetzungen des Projekts für alle Beteiligten transparent sein. Für die Schulleitung können folgende Fragen wichtig sein:

- Gab es eine inhaltliche Grundlegendiskussion im Kollegium (vgl. Modul A)?
- Sind die erforderlichen Informationen für alle Beteiligten frühzeitig (schriftlich) zugänglich?
- Besteht ausreichend Zeit für alle Beteiligten, sich mit den Zielen und Aufgabenstellungen zu befassen?
- Ist für die eigene Schule (z.B. Kollegium), für die Abnehmenden (Schülerinnen und Schüler, Eltern) sowie die Kooperationspartner die Ziel- und Aufgabenstellung nachvollziehbar?

3. Ressourcenanalyse

Schulen arbeiten insbesondere seit dem „Pisa-Schock“ an einer Vielzahl von neuen Aufgaben und Themen: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Individuelle Förderung, Qualitätsentwicklung und –sicherung oder in Rheinland-Pfalz auch die Umsetzung der Schulstrukturreform. Von letzterer sind die KoA-Schulen, die immer eine Realschule Plus sind, generell betroffen. Mit diesen Anforderungen sind in den Schulen unterschiedliche Arbeitsgruppen, Gremien und Projekte befasst. Wenn an einer Schule KoA eingeführt werden soll, ist es vor allem für die Schulleitung wichtig, die „Arbeitssituation“ an der eigenen Schule realistisch in den Blick zu nehmen:

- Sieht sich das Kollegium und die Schule insgesamt in der Lage ein anspruchsvolles Projekt wie dieses anzugehen?
- Können die Kolleginnen und Kollegen, die bereits in anderen Projekten und Maßnahmen engagiert sind, von der Projektarbeit freigestellt werden? Gibt es geeignete personelle Alternativen?

4. Voraussetzungen außerhalb der Schule

KoA ist ein Vorhaben, das Schulen nicht alleine umsetzen können. Sie benötigen zahlreiche Kooperationspartner. Die damit einhergehende „Netzwerkarbeit“ ist laut Orientierungsrahmen Schulqualität (2009, S. 12) eine zentrale Aufgabe von Schulleitung: „Der/die Schulleiter/in pflegt Kontakte mit externen Partnern (z.B. aus Politik, Wirtschaft und Kultur).“ Bezogen auf KoA stellen sich z.B. folgende Fragen:

- Bestehen im Umfeld der Schule überhaupt geeignete Kooperationsmöglichkeiten im Arbeitsweltbereich (z.B. ausreichend viele Betriebe zur Umsetzung von Praxistagen, Arbeitsagentur, Kammern) und in anderen Kooperationsbereichen (z.B. Jugendhilfe)?
- Gibt es möglicherweise bereits Kooperationsstrukturen, die für KoA genutzt werden können?

5. Einstellungen, erforderliche Kompetenzen und Professionen

Nicht nur die üblichen didaktischen Qualifikationen der Lehrkräfte sondern insbesondere ihre sozialen Fähigkeiten im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Betriebsleitungen sind ausschlaggebend. Weiterhin zählt ihre Bereitschaft, mit psychologischen und sozialpädagogischen Experten und Expertinnen zu kommunizieren.

- Sind die Lehrkräfte, die in KoA eingesetzt werden, im Kollegium anerkannt?
- Welche Qualifizierungsmaßnahmen im Kollegium sind erforderlich?
- Welche anderen Professionen müssen in die Arbeit einbezogen werden?

6. Vorlaufzeiten

Eine überhastete Entscheidung für KoA kann Folgeprobleme mit sich bringen. Der Schule muss deutlich sein, dass genau ein Schuljahr zur Verfügung steht, um die ambitionierten Zielsetzungen von KoA zu erreichen. Damit dies gelingen kann, sind bereits im vorausgehenden Schuljahr viele Vorbereitungen zu treffen (z.B. curriculare Vorbereitung, Kooperationsstrukturen mit Betrieben etc. aufbauen oder aktualisieren).

- Ist der zeitliche Vorlauf für das Projekt ausreichend?
- Können die erforderlichen Vorarbeiten unter den gegebenen zeitlichen Bedingungen zum KoA-Start vorliegen?

7. Das Rad nicht neu erfinden

Eine Reihe von Ressourcenentscheidungen stehen bereits im Vorfeld einer möglichen KoA-Einführung fest (z.B. Stundenausstattung, weitere Mittel, Klassengröße). Gleichwohl kann die Schule auf einer anderen Ebene wichtige Ressourcenfragen klären. KoA ist kein prinzipiell neues Vorhaben, sondern setzt u.a. die Tradition der Arbeitsweltklassen an den ehemaligen rheinland-pfälzischen Hauptschulen fort. Dort wurden viele Konzepte und Modelle entwickelt, die auch heute noch aktuell sind. Hinzu kommt, dass in den bisherigen KoA-Standorten seit 2009 Pionierarbeiten erfolgten und Entwicklungsleistungen geschaffen wurden, von denen nachfolgende KoA-Schulen profitieren können.

- Sind nützliche Vorarbeiten bekannt?
- Sind die Vorarbeiten zugänglich?
- Sind die Vorarbeiten für die eigene Schule geeignet?

8. Qualitätsziele von KoA

Während es in Projekten normalerweise üblich ist, dass Schulen in Abhängigkeit von ihrer Situation vor Ort eigene Qualitätsziele definieren, verhält es sich bei KoA etwas anders: Mit der

Vorgabe einer Abschlussquote von 80 Prozent in den KoA-Klassen und einer Übergangsquote in Ausbildung von 40 Prozent sind anspruchsvolle Outputziele definiert. Ebenso ist es mehr oder weniger Vorgabe, dass andere pädagogische Wege als in den Regelklassen beschritten werden müssen, denn Schulverdrossenheit kann nicht mit mehr Schule der gleichen Rezeptur bearbeitet werden.

- Sind die KoA-Vorgaben (80 % Abschluss und 40% Übergang in Ausbildung) als die zentralen Zielvorgaben und deren Bedeutung für die Umsetzung von KoA bekannt?
- Welche Anforderungen entstehen vor dem Hintergrund dieser Outputziele für die Prozessqualität des Unterrichts in KoA-Klassen und den Arbeitsstrukturen der KoA-Teams?
- Wie wird die KoA-Maßnahme evaluiert?

2.2 Startveranstaltung: Der Einstieg in KoA

Nachdem die Entscheidung für KoA gefallen ist, steht der praktische Einstieg an. Ist der Prozess bis zu dieser Stelle eine Aufgabe von Schulleitung und des ganzen Kollegiums gewesen, so findet spätestens jetzt die Übergabe der Aufgabe an ein Projektteam statt. Neben der Frage der Zusammensetzung dieser Gruppe, stellt sich auch die Frage, welche Rolle die Schulleitung in dieser Gruppe spielen sollte. Hierzu gibt es keine generelle Empfehlung, vielmehr ist es sinnvoll, je nach schulischer Situation zu entscheiden. Dubs (2012, S. 17) beispielsweise empfiehlt dabei: „ Der Schulleiter darf nie Mitglied einer Projektgruppe sein, damit einerseits die Projektgruppe unabhängig bleibt, andererseits im Konfliktfall der Schulleiter unbelastet vermitteln kann.“ Die bisherigen Erfahrungen in KoA zeigen, dass auch der andere Weg sinnvoll sein kann, wenn nämlich die Schulleitungen durch die regelmäßige Präsenz in der Projektgruppe die Bedeutung des Vorhabens für die Schulgemeinschaft unterstreichen.

Auf jeden Fall hat es sich bewährt, eine eigene Startveranstaltung für die Projektgruppe anzusetzen. Sie sollte zeitlich gesehen deutlich vor dem Beginn des KoA-Schuljahres liegen und mehrere Inhaltsebenen umfassen.

- Konstitution der KoA-Gruppe: Lehrkräfte, evtl. Schulsozialarbeiter und externe Kooperationspartner konstituieren formell die KoA-Gruppe.
- Projektmanagement beruht auf bestimmten grundlegenden Organisationstechniken (z.B. Erstellen von Zeit- und Arbeitsplänen, Definieren von Zielstellungen, Festlegen von Qualitätsmerkmalen, Erfolgskontrolle). Diese Basiskompetenzen können die Arbeit des KoA-Teams wesentlich erleichtern. Unter Umständen kann ein Einstiegstraining in das Projektmanagement eine große Hilfe darstellen.
- Sehr sinnvoll ist es, einen Teil der Startveranstaltung für einen Erfahrungsaustausch mit bisherigen KoA-Schulen zu nutzen und deren Erfahrungen zu hören.
- Es kann sinnvoll sein, hier auch Teamentwicklungsmaßnahmen anzusiedeln, damit die Mitglieder dieser meist neuen Arbeitsgruppe rasch arbeitsfähig werden (vgl. Kap. 4).

KoA will Schülerinnen und Schülern die vom Schulabbruch oder dem Abgang ohne Abschluss bedroht sind, ...

- ➔ für das schulische Lernen (wieder) motivieren
- ➔ zu einem Schulabschluss verhelfen
- ➔ beim Übergang in die Arbeitswelt begleiten und Anschlüsse sichern (Übergangsmanagement)

Konzeptionell ist es von besonderer Bedeutung, dass es nicht zu einer „Fortsetzung von Schule“ im Sinne eines weiteren Schuljahres kommt. Diese wäre bei der Zielgruppe von „Keine/r ohne Abschluss“ kontraproduktiv. Die bisherigen KoA-Erfahrungen zeigen, dass die konsequente Nutzung von bewährten Ansätzen, die an Schulen in Rheinland-Pfalz in der Vergangenheit entwickelt und umgesetzt wurden, (z.B. Herausforderung Hauptschule, BORIS, Projekte zur Prävention von Schulverweigerung) hilfreich ist. Zum anderen geben die Forschungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung weitere Hinweise. Auch wenn KoA Schule „anders machen muss“ als in den Regelklassen, so ist es doch Schule: Es geht hier wie dort um die Gestaltung der schulischen und unterrichtlichen Prozesse (vgl. Orientierungsrahmen Schulqualität) - aber mit spezifischen Schwerpunktsetzungen.

- ➔ Lehren und Lernen: (Lernbereitschaft fördern, Lernprozesse unterstützen, Öffnung zu anderen Lebensweltbereichen) (Kap. 3)
- ➔ Schulische Arbeitsstrukturen: Akzeptanz im Gesamtkollegium, Professionalisierung und teamorientiertes Arbeiten, Datengestützte Fortschrittskontrolle (Kap. 4)

Schulleitungen richten ihr Steuerungs- und Leitungshandeln auf das KoA-Vorhaben insgesamt und achten auf die wesentlichen Grundzüge der Umsetzung in Bezug auf die Lehr- und Lernprozesse sowie die schulischen Arbeitsstrukturen. Dazu ist eher ein Überblickswissen hilfreich. Details, wie sie für das Umsetzungshandeln von Lehrkräften benötigt werden, sind im KoA-Kompendium (2009-2012) ausführlich dargelegt.

3 Im Mittelpunkt stehen die Schülerinnen und Schüler

Die bisherigen KoA-Erfahrungen zeigen die Notwendigkeit – angesichts der möglichen Differenziertheit der Ausgangsbedingungen (vgl. Modul A) - explizit einzelfallorientiert vorzugehen. Für jede Schülerin bzw. jeden Schüler sind auf der Grundlage von biographischen Analysen mehr oder weniger individuelle Wege zum Abschluss zu finden (vgl. Smilek/Cremer/Eckert 2012). Daneben gibt es Gestaltungsansätze, die für alle Schülerinnen und Schüler hilfreich sein können.

3.1 Lernbereitschaft fördern

Erfolgreiches Lernen setzt Lernbereitschaft und Motivation voraus. Diese sind bei der KoA-Zielgruppe durch ganz unterschiedliche, individuelle Erfahrungen und Bedingungen bestimmt. Worauf ist zu achten?

Misserfolgsspiralen und negative Selbstbilder bearbeiten

Die wichtigste positive Erfahrung von Kindern in der Schule besteht darin, „in seinen Leistungsbemühungen positive Ermunterung und Bestätigung zu finden und seinen Geltungsdrang in der Klassengemeinschaft erfolgreich ausleben zu können“ (Fend 2006, S. 105). Die Schulerfahrungen von KoA-Jugendlichen waren mit fortgesetzten Misserfolgserlebnissen und Stigmatisierungen verbunden, die sich oft in negativen Selbstkonzepten verfestigt haben. Erhaltene Leistungsrückmeldungen wurden immer auch eine Beurteilung der eigenen Person interpretiert und hatten Auswirkungen auf Selbstwert und Selbstbild und erhöhten häufig die Wahrscheinlichkeit von schulischem Scheitern (Zimmermann 2006, S. 131-133).

Die in der Schule gemachten Erfahrungen können sich in den subjektiven Deutungen der Jugendlichen in Ablehnung von oder auch in Angst vor Schule und Leistungssituationen niederschlagen. Angst beispielsweise kann unterschiedliche Wirkungsrichtungen haben: Sie kann die Informationsaufnahme fördern, indem sie zur „Mobilisierung aller Ressourcen, zu maximaler Anstrengung und starkem Engagement führt. Andererseits wissen wir aus der Gedächtnisforschung, dass Stoff, der unter starkem Stress gelernt wurde, oberflächlicher verarbeitet und gespeichert wird als der Stoff, der unter affektiv neutralen oder positiven Bedingungen gelernt wurde“ (Helmke 2009, S. 226). Die gleiche Gegen­sätzlichkeit lässt sich in Bezug auf den „Abruf von gelerntem Wissen“ feststellen. Und weiter schreibt Helmke (2009, S. 226): „Der springende Punkt dabei ist, dass im Kontext der Schule die leistungsbeeinträchtigenden Wirkungen der Leistungsangst die leistungsförderlichen Effekte klar dominieren.“ Verstärkt wird die damit einhergehende Schuldistanz durch die von den Jugendlichen wahrgenommene Zugehörigkeit zu einer negativ stigmatisierten sozialen Gruppe, nämlich die der „Bildungsverlierer“: „Die Befunde deuten darauf hin, dass die Hauptschüler sich als Reaktion auf diese Stigmatisierung von der Schule zurückziehen. Am stärksten korrespondiert dabei die wahrgenommene soziale Ächtung mit einer Motivationsreduktion im schulischen Bereich“ (Knigge 2009, S. 215).

Empfehlungen

- Eine dringliche Aufgabe von KoA ist es, die unterschiedlichen Facetten an negativen Selbstbildern und Schuldistanz /-angst zu erkennen und geeignete Maßnahmen zu deren Bearbeitung einzuleiten. Die von der wissenschaftlichen Begleitung für KoA entwickelten Leitfäden der biographischen Auseinandersetzung haben sich hierfür bewährt (Smilek/Cremer/Eckert 2012). Für die Schülerinnen und Schüler kann bereits die Situation einer besonderen Schulklasse ein wichtiger Lernraum sein, in dem auch bisher erlebte Etikettierungen und Stigmatisierungen im Sinne des Labeling Approach (Goffman 1972) unterbrochen werden können. Für die Gestaltung der KoA-Klasse ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern Lernräume zu ermöglichen, in denen sie Selbstbewusstsein gewinnen und Erfolge erleben können. Das Erkennen der Lernvoraussetzungen (auch der kognitiven) dieser Jugendlichen, das Sichtbarmachen von Potenzialen und das Ermöglichen (auch kleiner) Erfolge sind notwendig. Unterstützend wirkt der konstruktive Umgang mit Fehlern: Wenn diese als eine Chance zur Ver-

besserung von Lernwegen präsentiert und genutzt werden, Lern- und Prüfungssituationen klar voneinander getrennt sind, wird der Hinweis auf Fehler von den Schülerinnen und Schülern nicht so leicht als Bestätigung verstanden, „Versager“ zu sein.

- Schulverdrossenheit, Schul- und Leistungsangst sowie das negative Bild der eigenen Fähigkeiten sind zu korrigieren um die notwendigen Leistungen motivational zu ermöglichen. Hier ist es von hoher Bedeutung, dass die Schulleitung dafür sorgt, dass für diese pädagogische Arbeit ausreichend Zeit bleibt, sowohl zu Beginn von KoA als auch im weiteren Verlauf.

Eigenverantwortung und Beteiligung

Als ein weiterer konzeptioneller Grundpfeiler der KoA-Arbeit gilt es, die Jugendlichen zu beteiligen, sie gestalten zu lassen, ihnen Verantwortung (auch für sich selbst) zu übertragen und das eigenverantwortliche Lernen zu stärken. So können der Erwerb und die Festigung von Kompetenzen wie z.B. Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit durch Stärkung des selbstständigen und gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern erfolgen. Die Forschung gibt hierzu wichtige Hinweise. Altersgleiche gelten als wichtiges Lernfeld im Hinblick auf den Erwerb sozialer Kompetenzen (Krappmann/Oswald 1995, Youniss 1994). Die Lernprozesse unter Gleichaltrigen können nicht nur unerwünschte „Wirkungen“ haben (vgl. Modul A), sondern durchaus auch den Erwerb „prosozialer“ und erwünschter Kompetenzen unterstützen. Schule kann sich dies zunutze machen.

Wie sind diese Lernprozesse organisiert? Während in Eltern-Kind-Beziehungen oder Lehrkräfte-Schüler-Interaktion meist ein Erfahrungs- und Kompetenzvorsprung seitens der Erwachsenen besteht und Machtungleichgewichte unvermeidlich sind, sind Gleichaltrigengruppen ein unersetzbares Raum, „um Prinzipien der Gegenseitigkeit, der Perspektivenübernahme, des Aushandelns, des Gebens und Nehmens und des Teilens von Meinungen einzuüben“ (zusammenfassend: Fend 2005, S. 309), und es den Jugendlichen zu ermöglichen ihre Antriebe und Beiträge miteinander zu synchronisieren.

Empfehlungen

- Für die Jugendlichen, die teilweise älter sind als in dieser Klassenstufe üblich, ist die Übernahme von Eigenverantwortung und daran geknüpft auch das Erfahren von Konsequenzen aus ihrem Handeln (z.B. Unpünktlichkeit, Leistungsverweigerung) bedeutsam. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass die angestrebten, wünschenswerten Verhaltensweisen (z.B. Pünktlichkeit, Leistungsbereitschaft) das Ziel und nicht die Ausgangsbedingungen bei den KoA-Jugendlichen sind. Zugleich können an dieser Stelle die Lernpotenziale der Gleichaltrigeninteraktionen genutzt werden. Wenn Lehrerinnen und Lehrer sich weniger als Wissensvermittler denn als Regisseure von Selbstlernsituationen verstehen, wenn Jugendliche selbst zu „peer education“ befähigt werden, lässt sich das Unterrichtsgeschehen dezentrieren, können kleine und wechselnde Gruppen wirksam werden (vgl. Nörber 2003). Das könnte gerade bei den vielzitierten Schlüsselqualifikationen (Durchhaltevermögen, Leistungsorientierung, Kritikfähigkeit, Handeln in Gruppen usw.) sinnvoll sein, die von der Wirtschaft regelmäßig angefordert werden. Auch ein Helfersystem unter den Schülerinnen und Schülern selbst kann für den Lernfortschritt und zur Stärkung der Klassengemeinschaft sinnvoll sein.

Individuelle Probleme der Jugendlichen bearbeiten

Die Bearbeitung der „Problemhypothek“ der Jugendlichen ist eine weitere notwendige Vorbedingung, wenn der Weg zum Schulabschluss erfolgreich sein soll. Belastende persönliche Probleme (z.B. Straffälligkeit, Sucht, Suizidversuche) und die ungelöste Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen z.B. in der Herkunftsfamilie (Scheidung, elterliches Desinteresse, Armut, Gewalt in der Familie etc.) sind Beispiele. In einer von uns durchgeführten Befragung von Jugendlichen, zeigte sich gerade bei den Jugendlichen mit großen Problemen in der Schule eine besondere Häufung solcher Probleme (Wetzstein u.a. 2005). Diese Befragten haben z.B. am häufigsten Schwierigkeiten mit den eigenen Eltern und sind häufiger als alle anderen von Gewalt in der Familie betroffen.

Empfehlungen

- Diese Belastungen und kritischen Lebensereignisse in den Biographien der Jugendlichen können nicht ignoriert werden. Schule kommt hier aber mitunter an die Grenzen ihrer Möglichkeiten. Der Einbezug unterschiedlicher Professionen (z.B. Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter, Ärzte) ist erforderlich. Es unterstreicht die Bedeutung einer solchen professionellen Arbeitsteilung, wenn Schulleitungen sich diesem Thema zuwenden, Impulse geben, Kontakte herstellen etc.

3.2 Lernprozesse organisieren und unterstützen: Schulische und außerschulische Lernorte

Die Ergebnisse der formativen Evaluation und auch der biographischen Befunde der wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Zwischenbericht Dezember 2010) machen deutlich, dass die Jugendlichen den Sinn schulischen Lernens an der Nutzbarkeit und Anwendbarkeit (Ausbildung, Berufsschule, weiterführende Schule) messen (Anmerkung: Bewusstsein und Reflexion zum schulischen Lernen bei den Jugendlichen deutlich ausgeprägt, zumeist bewusste Entscheidung für KoA und gegen BVJ). Bisher haben solche Jugendliche in Schule vor allem Erfahrungen gesammelt, wie Lernen für sie nicht sein soll und daraus zumeist den Schluss gezogen, dass Anstrengung und Lernen in der Schule für sie keinen „Sinn“ machen. Der oftmals eingesetzte und vage „Das-wirst-du-später-bestimmt-gebrauchen-können“ Ratschlag fällt besonders bei dieser Zielgruppe auf keinen fruchtbaren Boden. Sicher ist auch, dass Schulangst und Schulverweigerung nicht mit noch mehr Schule in der gleichen Rezeptur begegnet werden kann. Es ist ein verändertes Verständnis von Lehren, Lernen und Unterricht erforderlich. Gut gemeinte Lehrabsichten helfen wenig, wenn die „Übernahmewahrscheinlichkeiten“ der Angebote bei den Schülerinnen und Schülern gering sind (Miller 2005, S. 166ff.), z.B. weil eigenständiges Lernen des Einzelnen vernachlässigt oder durch andere Faktoren verhindert wird. Jugendliche sind zumeist leistungsbereit – wenn der Rahmen stimmt (z.B. Aussicht auf Erfolgserlebnisse, individuelle Entscheidung über die Ausgestaltung ihrer Tätigkeiten, Autonomieerlebnisse, Selbstwirksamkeit) (Erbeldinger 2003). Patentrezepte gibt es dabei nicht.

Was hat sich in KoA bisher bewährt? Im Kern von KoA steht Praxislernen in Betrieben. Dieses Lernen kann bereits als Bruch mit dem gewohnten Modell von Unterricht wahrgenommen werden (Sliwka 2004, S. 155). Mit Praxislernen werden ambitionierte Ziele verfolgt:

- Durch regelmäßige Lernangebote in Betrieben sollen die Jugendlichen die Chance erhalten, den Brückenschlag zwischen Schullernen und dessen Arbeitswelt- bzw. Alltagsbedeutung

selbst herzustellen (wissen, warum Lerninhalte wichtig sind, Anforderungen der Arbeitswelt kennen lernen, etc.).

- Die oftmals als inaktiv und passiv empfundene Schülerrolle, kann durch Selbsttätigkeit erweitert werden, was die Motivation für Lernen und Leistung erhöhen dürfte.
- Die Jugendlichen können eigene Stärken und Begabungen, die eher im praktischen Bereich liegen, entdecken oder auch Durchhaltevermögen und Ausdauer einüben.
- Sie lernen eigenen Chancen und Möglichkeiten kennen und können diese realistischer einschätzen.
- Betriebe können sich ein Bild von den potenziellen zukünftigen Auszubildenden machen, was deren Ausbildungsplatzchancen zumeist erhöht.

Praxislernen in Betrieben wird im Rahmen von KoA also große Potenziale zugeschrieben. Es kann aber gut oder schlecht umgesetzt werden. Die nachstehenden Empfehlungen benennen wichtige Bedingungen für eine erfolgreiche Gestaltung, die der besonderen Aufmerksamkeit durch die Schulleitung bedürfen.

Empfehlungen

- Die kontinuierliche Verzahnung von Praxislernen im Betrieb mit dem Lernen im Unterricht muss gesichert sein. Es darf nicht eine Dualität von „Betrieb dort“ und „Schule hier“ geben. Denn: „Lernorte außerhalb der Schule ... werden erst durch den absichtsvollen Einbezug in den Unterricht zu Lernorten (Thomas 2009, S. 286). Der Wert der Praxiselemente für das Lernen wäre eingeschränkt, wenn für die Lernenden Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen und -inhalten nicht hergestellt werden. Fächerübergreifendes Lernen in Projektform bietet gute Chancen dafür, Aufgaben und Tätigkeitsbereiche aus den betrieblichen Praktika in der Schule zu bearbeiten. Damit dies gelingen kann, ist die Abstimmung der Lehrkräfte mit den Betrieben unerlässlich und sollte durch die Schulleitung unterstützt werden. Sie ist die Grundlage für eine wirksame Betreuung und das auf die Inhalte der Praktika abgestimmte Unterrichtslernen. (vgl. dazu z.B. Nicolay/Noack 2004: 95).
- Praktika sind sinnvoll und nützlich, wenn sie den Jugendlichen Einblicke in Berufsfelder ermöglichen, ihnen Raum für Fragen eröffnen und die Jugendlichen Rückmeldungen zu ihren Leistungen und Fähigkeiten erhalten. Eine gute Vorort-Betreuung in den Betrieben und die Möglichkeit vielfältige Arbeiten zu erledigen, kann die Jugendlichen motivieren, die Lernzeit würde so sinnvoll genutzt. Dem schulischen Team kommt daher eine doppelte Aufgabe zu: einmal dafür zu sorgen, dass ausreichend Praktikumsplätze für die KoA-Jugendlichen zur Verfügung stehen (was angesichts der Konkurrenz um Praktikumsplätze- auch aus anderen Schularten – keine einfache Angelegenheit ist); zum anderen den Betrieben die besondere Verantwortung gerade in der Arbeit mit diesen Jugendlichen zu verdeutlichen. Diese betrifft nicht nur die Qualität der betrieblichen Lernangebote. Die bisherigen KoA-Erfahrungen zeigen auch, dass ein Teil der KoA-Jugendlichen, die sich an einem betrieblichen Lernplatz engagieren, daran große Hoffnungen knüpfen. Umso größer ist die Demotivation, wenn ihnen im Laufe des Jahres eröffnet wird, dass sie trotzdem keine Chance auf einen Ausbildungsplatz haben. Daher ist es besonders wichtig, dass die Schulleitungen ihren Teams den Rücken stär-

ken, etwa bei der Akquise von Praxisbetrieben sowie den Aushandlungen der Praktikamodalitäten mit den Betrieben.

- Zum Praxislernen kommt das Übergangsmanagement hinzu: Ausbildungsplatzsuche, Bewerbungen, Vorstellungsgespräche und die Begleitung der ersten Ausbildungsmonate, um Ausbildungsabbrüche zu verhindern. Wie Schulen dies umsetzen, hängt stark von den übrigen Unterstützungsstrukturen vor Ort (z.B. der Arbeitsagenturen) ab.
- Über der Betonung des Praxislernens darf der Erwerb fachlicher „Basics“ sowie Grundkompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen nicht vergessen werden. Sie sind Voraussetzung für den Schulabschluss. Hierzu wurden im Rahmen von KoA Grundlagen ausgearbeitet. So steht für diesen Bereich den Schulen ein praxisbewährtes „Basiscurriculum“ zur Verfügung (vgl. KoA-Kompendium 2009-2012, Kapitel Pädagogische Grundlagen). Mit Blick auf die Unterrichtsforschung ist dabei kleinschrittiges Lernen mit zeitnahen Rückmeldungen zum Lernfortschritt und häufigem Wiederholen erfolgreicher als einmalige Intensiveinheiten. Dieser Befund wäre konkret für die Planung und Strukturierung des KoA-Schuljahres zu berücksichtigen. Und: Je geringer die Lernvoraussetzungen der Schüler, desto wichtiger ist eine gute Strukturierung des Unterrichts (vgl. Helmke 2009).

3.3 Andere Lebensweltkontexte kennenlernen

Das gemeinsame Lernen in diesen Klassen führt eine Schülerschaft mit einer Kumulation unterschiedlicher Problemlagen zusammen. In Modul A wurde die damit verbundene Problematik der sozialen Entmischung der Schülerschaft angesprochen. Eingeschränkte lebensweltliche Erfahrungsräume mit geringer Vielfalt sind eine Folge. Zugleich steigen in der Gesellschaft die Anforderungen auch an die private Lebensführung: „Jugendliche müssen heute deutlich mehr Entscheidungen treffen als die Generation ihrer Eltern und Großeltern. Angefangen von der Entscheidung, welche Schulform und welche Ausbildung zur finanziellen Sicherheit und zu einer befriedigenden Berufskarriere führen, über die Wahl des Freundes- und Bekanntenkreises, des Lebensstils, der Wahl der Beziehungsform und der Freizeitgestaltung“ (Quenzel/Hurrelmann 2012, S. 17). Die Möglichkeiten der individuellen Wahl und Selbstentfaltung haben sich vervielfältigt, aber auch das Risiko, an den Wahlmöglichkeiten zu scheitern (Eckert u.a. 2000, Eckert 2012). Die Eröffnung sozialer Erfahrungen und Begegnungen mit Lebensmodellen, die über die Orientierungen in den Herkunftsmilieus hinausgehen, sind unverzichtbar. Betriebspraktika leisten hierzu zwar einen Beitrag, es darf aber nicht zu einem ökonomischen Reduktionismus kommen. Erfahrungen in anderen Lebensweltbereichen sind ebenso notwendig, um den Auftrag von Schule – wie er im Schulgesetz definiert ist - zu erfüllen: „(Die Schule) führt zu selbständigem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Leistungsbereitschaft; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen, Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt zu fördern sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen.“ (§ 1, Schulgesetz Rheinland-Pfalz).

Empfehlungen

Ein bewährter Weg dazu können Service-Learning-Projekte (Sliwka/Frank 2004) sein. Hier können Schülerinnen und Schüler erfolgreiches Handeln in komplexen Anforderungssituationen erfahren und ihr Selbstkonzept stärken. Die gemeinnützige Ausrichtung dieser Projekte kann obendrein das Erlernen von Werten fördern. Mit diesen Themen wurden in bisherigen KoA-Vorhaben gute Erfahrungen gesammelt, etwa in Zusammenarbeit mit kirchlichen Trägern (vgl. KoA-Kompendium 2009-2012, Kapitel Pädagogische Grundlagen). In einigen Fällen zeigten sich in den bisherigen KoA-Schulen nicht-intendierte, gleichwohl aber positive Effekte, etwa wenn Jungen nach einem Praktikum im Altersheim Interesse an Pflegeberufen zeigten (und sie dies vorher weit von sich gewiesen haben).

Bei diesen Angeboten sollte berücksichtigt werden, dass die Jugendlichen durchaus auch mit Lernthemen jenseits ihrer eigenen Interessen konfrontiert werden und erkennen, dass auch „Pflichten“ und keineswegs nur eigene „Vorlieben und Interessen“ im Berufsleben zählen.

Für das „Leben lernen“ heißt auch, Themen wie Gesundheit, Umgang mit Geld oder kompetente Nutzung von Medien usw. im Rahmen von KoA zu bearbeiten. Das gelingt eher, wenn die Schule mit den verschiedenen regional aktiven Trägern von Jugend- und Sozialarbeit und den Jugendabteilungen der Polizei kooperiert. Die Schule muss sich hier also aktiv vernetzen, um den KoA-Jugendlichen eine Öffnung der persönlichen Erfahrungsräume zu ermöglichen.

4 Umsetzung von KoA in den schulischen Arbeitsstrukturen

Wesentliche Parameter einer erfolgreichen Schulentwicklung im Allgemeinen (vgl. z.B. Berkemeyer/Holtappels 2007, Rolff 2011, Rolff u.a. 2000, Schratz 2000) lassen sich auch auf die Einführung und Umsetzung von KoA übertragen. In den bisherigen KoA-Erfahrungen es sich bewährt, wenn die Schulleitung vor allem drei Entwicklungen steuernd begleitet: 1) Akzeptanz im Gesamtkollegium und in der Gesamtschülerschaft; 2) Professionalisierung und teamorientiertes Arbeiten; 3) Datengestützte Kontrolle der Umsetzung des besonderen 10. Schuljahrs.

Akzeptanz im Gesamtkollegium und in der Gesamtschülerschaft

Maßnahmen wie KoA können in einer Schule nur dann dauerhaft erfolgreich sein, wenn sie mehrheitlich vom Kollegium und der Schulgemeinschaft getragen werden. Wichtige Grundlagen dafür werden im Implementationsprozess (Modul A und B) geschaffen. Akzeptanz schaffen und sichern ist aber eine Daueraufgabe, die das gesamte KoA-Schuljahr begleitet. Wichtig ist, dass sich das KoA-Kernteam nicht von dem übrigen Kollegium „isoliert“ und dass kein innerschulischer Widerstand gegen das KoA-Vorhaben aufgebaut wird. Widerstand kann Rolff u.a. (2000, S. 170) zufolge vor allem auf zwei Ursachengruppen zurückgeführt werden:

1. *Informationsdefizite*, die dazu führen, dass Betroffene Ziele und Gegenstand des Vorhabens nur teilweise oder nicht verstanden haben.
2. Die geltenden (und oftmals unausgesprochenen, heimlichen) „Spielregeln“ in einem Kollegium werden durch ein Projekt oder neue Maßnahmen herausgefordert.

Während Informationsdefizite durch einen verbesserten Informationsfluss behoben werden können, ist Arbeit an Widerständen komplizierter. Hier spielen Belastungsempfinden und motivationale Aspekte, wie Abneigungen und Vorurteile gegenüber den Schülerinnen und Schülern eine Rolle. Es gibt gewachsene Traditionen, z.B. von Realschulen oder Hauptschulen, die das Unternehmen befördern oder behindern⁴. Unter Umständen kommt es zur Isolation der Projektgruppe, die dann in Ohnmachtsgefühle und Resignation münden kann.

Empfehlung

Zunächst zu akzeptieren, dass Widerstand normal ist und Botschaften (z.B. an die KoA-Projektgruppe) enthält: „Wer Widerstand leistet ist nicht einverstanden, hat Angst oder wird überfordert“ (Rolff u.a. 2000, S. 173). Es kommt nicht darauf an, gegen den Widerstand zu kämpfen, sondern ihn produktiv für die Weiterentwicklung des Projekts zu nutzen. Dabei spielen Informationsaustausch und Dialog eine wichtige Rolle. Dies umso mehr, als vielleicht Einstieg und Implementation im Gesamtkollegium nicht die erforderliche inhaltliche Tiefe und Systematik aufgewiesen haben und die Widerstände dort nicht ausreichend thematisiert wurden. Während der Umsetzung muss die Projektgruppe regelmäßig im Gesamtkollegium über das Projekt zu berichten, Sachstände und Probleme darlegen, kurz: ausreichend Einblicke in das Projektgeschehen ermöglichen. Die Schulleitung sollte diese Transparenz fordern und unterstützen. Als unerlässlich erweist sich die „Rückendeckung“ durch die Schulleitung.

Auch im Verhältnis von KoA-Jugendlichen und den anderen Schülerinnen und Schülern gilt es gegenseitiges Verständnis und Fairness im Umgang miteinander zu sichern: Einerseits ist die negative Etikettierung der KoA-Jugendlichen zu verhindern, andererseits bei den anderen Schülerinnen und Schülern der Eindruck zu vermeiden, sie würden gegenüber den KoA-Jugendlichen benachteiligt und weniger unterstützt.

Professionalisierung und Teamorientiertes Arbeiten

Die Arbeit in den KoA-Klassen stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte und bedeutet eine besondere Belastung. Die KoA Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Probleme und Motivationen häufig voneinander. So kommt es nicht nur auf andere curriculare Vorgaben an, sondern die Förderung von Lernbereitschaft und die Unterstützung der Lernprozesse bedarf anderer Wege als gewohnt. Das Aushandeln entsprechender pädagogischer Ansätze und Strategien für einzelne Jugendliche müssen oft im interdisziplinären Austausch (Schulsozialarbeiter, Lehrkräfte etc.) konkretisiert werden und stellen für das schulische Team eine zentrale Aufgabe dar.

⁴ Eine umfassende Systematik bieten Rolff u.a. 2000; S. 170ff unter Verwendung eines Modells aus „P. Scott-Morgan: Die heimlichen Spielregeln“ an.

Wenn die Lehrkräfte nicht schon über Erfahrungen in der Arbeit mit dieser besonderen Schülerschaft verfügen, ist eine gezielte Vorbereitung auf diese Aufgabe durch Fortbildungen und Hospitationen bei erfahrenen Kollegen und Kolleginnen unerlässlich. Hierbei können neu einsteigende Schulen darauf zurückgreifen, dass es bereits Schulen mit viel Erfahrung in diesem Bereich gibt. Das Lernen von anderen Schulen kann helfen, deren praxisbewährte Erfahrungen an die eigene Schule zu transferieren. Professionalisierung trägt zur Sicherung der (personellen) Kontinuität in der Arbeit mit Jugendlichen bei.

Ist diese Professionalisierung in ein funktionierendes Team der KoA-Lehrkräfte und des weiteren Personals eingebettet, verspricht dies eine höhere Wirksamkeit. Sich „gemeinsam statt einsam“ (Schratz 2003 S. 107) auf KoA vorbereiten und dort arbeiten, entlastet nicht nur den Einzelnen, sondern sichert auch eine höhere Qualität. Dazu Schratz (2003, S. 109): „Einerseits werden Effektivität und Qualität schulischer Leistung ganz allgemein gesteigert, da sich in der gemeinsamen Arbeit die Standards erhöhen; Teams sind nämlich bedeutend produktiver und motivierender als eine Summe von „Einzelkämpfern“ ... Andererseits trägt Teamentwicklung zur *Humanisierung* von Schule bei. Teammitglieder finden mehr Sinn in ihrer Arbeit und sind aufgrund der sozialen Einbindung zufriedener, was mir besonders im Hinblick auf das Burnout bei Lehrkräften wichtig erscheint.“

Das KoA-Team ist nicht einfach „da“. In den meisten Fällen wird eine neue Projektgruppe gebildet. Bevor aus der „Ansammlung von Individuen“ ein „Team“ wird, durchläuft die Gruppe einen Teambildungsprozess. Besonders augenscheinlich und populär im Zusammenhang mit Entwicklungsverläufen von Gruppen sind Modelle aus Gruppendynamik und Sozialpsychologie (vgl. Ardel-Gattinger u.a. 1998, Sader 1994, Tuckman 1965). Gruppen durchlaufen ihnen zufolge als Mikrosysteme einen mehrphasigen „Lebenszyklus“, wobei jeder Phase bestimmte Merkmale und Auffälligkeiten zugeordnet werden. Vor allem im Kontext von Seminar- und Therapiegruppen wurden solche Überlegungen angestellt. Bekannt wurde vor allem das Modell von Tuckman. Es postuliert einen Ablauf von vier Gruppenphasen:

- *Forming*: Diese Phase beschreibt die Bildung einer Gruppe. Kennzeichnend sind die Suche nach einem gemeinsamen Thema, die Unsicherheit der Mitglieder über ihren Platz in der Gruppe und wenig Zusammenhalt.
- *Storming*: Hier dominiert die kritisch-emotionale Auseinandersetzung mit der Gruppenaufgabe und den anderen Gruppenmitgliedern.
- *Norming*: Es wächst der Zusammenhalt und die Mitglieder werden sich vertrauter.
- *Performing*: Für sie ist schließlich bezeichnend, dass die Gruppe „Leistung“ erbringt und Lösungen für ihre Aufgabe erarbeitet.

Aktuelle Ansätze (im Überblick: Ardel-Gattinger u.a. 1998) relativieren freilich solche Verlaufsmuster. So sind Gruppenverläufe nicht gradlinig. Einfache und klare lineare Abfolgen sind eher selten. Vorherrschend sind Widersprüchlichkeiten und iterative Entwicklungen mit wiederkehrenden Zyklen scheinen. Ardel-Gattinger/Gattinger (1998:8f) fassen dies so zusammen: „Es gibt Prozesse des ‚forming‘, des Zusammenfindens (viele Fragen werden gestellt, man ist unsicher im Umgang miteinander, die Sympathie ist noch nicht besonders hoch usw.), des ‚storming‘ (Rivalität ist hoch, Rollenwechsel häufig, Leistung gering etc.), des ‚norming‘ (viele Normen werden diskutiert oder durch stillschweigende Übereinkunft gefunden und anschließend konform eingehalten, die gegenseitige Akzeptanz ist hoch...) sowie des ‚performing‘ (Leistung pendelt sich auf eine gleich bleibende Ebene ein).“

Empfehlungen

Zu empfehlen ist die Berücksichtigung des inzwischen weit entwickelten Wissens über Gruppenprozesse. Diese sind nicht spezifisch für KoA, sondern haben einen allgemeinen Anspruch. Die eigentliche Anforderung besteht hier in der Übersetzung dieser Erkenntnisse in die spezifischen Prozesse der einzelnen Schule. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass in neu entstandenen Gruppen bestimmte Entwicklungsaufgaben (teilweise aktiv, teilweise unbewusst) bearbeitet werden. Mit Rolff u.a. (2000, S. 179) sind vor allem folgende Herausforderungen zu lösen, damit ein Team erfolgreich arbeiten kann:

- „1. Die Gruppe braucht eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung.
2. Die Gruppe braucht oder gibt sich ein Ziel.
3. Die Gruppe braucht Kommunikation.
4. Die Gruppe braucht (wechselnde) Leitung.
5. Die Gruppe braucht relative Autonomie.
6. Die Gruppe braucht Unterstützung.
7. Die Gruppe braucht Erfolgserlebnisse.“

Entscheidend ist also weniger, dass Personen formal zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Wichtiger ist, „wie“ diese Gruppe arbeitet. Damit sie zu einem leistungsfähigen Team wird, gilt es, den Konstitutionsprozess gezielt zu unterstützen. Dies benötigt Zeit und zumeist auch ein angeleitetes Teamtraining. Darauf aufbauend können Arbeitsteilung, Kommunikationsprozesse und Leistung erfolgen. Erfolg ist ein wesentlicher stabilisierender und motivierender Faktor von Gruppen. Das gilt auch für ein KoA-Team. Die Aufgaben sind deshalb so anzulegen, dass sich für das Team rasch erste Erfolge einstellen. Wenn Schulleitungen sensibel für Bedingungen erfolgreicher Teamarbeit sind und dafür „ermöglichende“ Strukturen schaffen, ist eine wesentliche Voraussetzung des von KoA gesichert – vielleicht sogar mit positiven Impulsen in das Gesamtkollegium.

Datengestützte Kontrolle der Umsetzung

Im Schulsystem wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Verfahren (z.B. Lernstanderhebungen, interne und externe Evaluation) eingeführt, die dazu beitragen sollen, auf empirischer Grundlage unterschiedliches Wissen über und in Schulen zu erzeugen (Kiper 2009, S. 16). Das so entstandene Wissen sollte genutzt werden, um in den Schulen Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu bringen oder bestehende Prozesse zu forcieren bzw. bedarfsweise umzusteuern: „Lehrkräfte [...] stehen vor der Aufgabe, Schulen, ihre Struktur, ihre Aufbau- und Ablauforganisation unter dem Gesichtspunkt der Herstellung besserer (effektiverer und effizienterer) Funktionalität umzugestalten (ebd., S. 19). Diese Gestaltungsarbeit erfolgt datenbasiert: „Die eigentliche Neuerung liegt nun darin, dass die (Selbst-)Wahrnehmung der Schule infrage gestellt wird und nicht Intuition und Mutmaßungen, sondern Belege den Entscheidungen zugrunde liegen“ (Schratz/Westfall-Greiter 2010, S. 65).

Empfehlung

Die Anforderung eines evidenzbasierten Vorgehens richtet sich auch an KoA. Schulleitung realisiert ihre Steuerungsaufgaben auf der Grundlage von Zahlen, Daten und Fakten. Auf deren Grundlage kann sie unerwünschte Verläufe rechtzeitig erkennen und Gegenmaßnahmen einleiten. Das ist bei KoA besonders wichtig, weil in einem vergleichsweise kurzen Zeitraum ambitionierte Zielvorgaben zu erreichen sind.

Es macht dabei wenig Sinn, wenn sich das KoA-Team dabei auf den langen Weg der Entwicklung eigener Evaluationsinstrumente macht. Sinnvoller ist es, bewährte und frei zugängliche Instrumente zu nutzen, wie sie bspw. von der wissenschaftlichen Begleitung des KoA-Projekts entwickelt wurden (vgl. KoA-Kompendium 2009-2012, Beiheft Handreichung „Interne Evaluation des besonderen 10. Schuljahrs“) oder auch von der Agentur für Qualitätssicherung, Evaluations- und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) zur Verfügung gestellt werden. Sie sind hilfreich um auch die besonderen Bedingungen der jeweiligen Schulen zu würdigen. Ebenso sind eine Vielzahl von Daten, die der Schule schon vorliegen, zu nutzen.

- *Vorliegende Daten:* Im Falle von KoA können das z.B. sein: Rückmeldungen der Betriebe, Angaben zu den Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler, ein systematisches Monitoring der Leistungsentwicklung für jeden einzelnen Schüler bzw. jede einzelne Schülerin etc. (vgl. KoA-Kompendium 2009-2012, Kapitel Pädagogische Grundlagen). Entscheidend ist, dass solche Daten von Beginn der KoA-Klasse an dokumentiert werden und jederzeit verfügbar sind. Ein nachträgliches Zusammentragen der Daten bedeutet stets Mehrarbeit.
- *Schülerfeedback:* KoA kann nur durch eine explizite Schülerorientierung Erfolg haben. Dies gilt nicht nur für die Förderung von Lernbereitschaft und Lernprozessen, sondern auch für die Rückmeldungen aus der Schülerschaft. Entscheidend ist, dass KoA bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Mit Hilfe z.B. von leitfadengestützten Gruppendiskussionen in der KoA-Klasse oder auch standardisierten Kurzfragebögen kann das Gelingen dieses Anspruchs geprüft werden.
- *Hospitation:* die wechselseitige Hospitation der KoA-Lehrkräfte untereinander (nicht nur an der eigenen Schule) kann ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung und Weiterent-

wicklung von KoA sein, weil sie die Einschätzung der Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler und der Möglichkeiten ihrer Bewältigung erhöht..

Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Erfahrungen aus den KoA-Klassen (Rück-)Wirkungen auf die Schule insgesamt haben können. Die gesammelten Erfahrungen, die entwickelten Konzepte, der Austausch mit anderen Schulen, die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden und -verfahren, Erkenntnisse aus den Fort- und Weiterbildungen u.v.m. können durchaus auch für die Regelklassen einer Schule verwertbar sein. Sie können beispielsweise Anregungen zur individuellen Förderung, der Steigerung von Motivation der Schülerinnen und Schüler oder zur abgestimmten Zusammenarbeit von Lehrkräften mit unterschiedlichen Professionen, wie Psychologinnen und Psychologen, Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen liefern. Erkenntnisse der KoA-Klassen hinsichtlich des Projektmanagements, der Teambildung, dem Aufbau und dem Verfestigen von (regionalen) Netzwerken etc. können von der Schule insgesamt genutzt werden und zur Verbesserung der Arbeit des Kollegiums und seiner Entlastung beitragen.

Schlussbemerkung: Schulisches Scheitern kann in der heutigen Zeit mehr denn je mit Desintegration, Ausschlussrisiken, Devianz und hohen Folgekosten für die Gesellschaft verbunden sein. Der Kampf gegen „die Bildungsarmut“ hat eine wichtige Funktion gesamtgesellschaftliche Fehlentwicklungen zu korrigieren. Realschulen Plus übernehmen mit KoA – dies sei abschließend betont – nicht nur eine schulische Kernaufgabe, sondern auch einen wichtigen Part in der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für junge Menschen.

Verwendete Literatur und zum Weiterlesen

- Arbeitsgemeinschaft für Bildung in Deutschland. <http://www.bildung-fuer-deutschland.de> . Abruf: Januar 2010
- Ardelt-Gattinger, E./Gattinger, E. (1998): Gott sei Dank, dass niemand weiß, was alles Gruppe heißt. In: Ardelt-Gattinger, E./Lechner, H./Schlögl, W. (1998) (Hrsg.): Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit. Göttingen, S. 2-12.
- Ardelt-Gattinger, E./Lechner, H./Schlögl, W. (1998) (Hrsg.): Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit. Göttingen.
- Auernheimer, G. (2003) (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Opladen
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001): Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004) (Hg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden.
- Berger, P.A. u.a. (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 37-52
- Berkemeyer, N./Holtappels, H.G. (2007) (Hg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Weinheim-München.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2011) (Hrsg.): Datenreport zum Bildungsbericht 2011. Bonn; Bundesinstitut für Berufsbildung (2011) (Hrsg.): Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2011 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. <http://datenreport.bibb.de/>
- Coleman, J.S. (1961): The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education. New York.
- „Datenbank Auszubildende“ des BIBB auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), Berichtsjahr 2010
- Diefenbach, H. (2010): Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 245-272
- Diefenbach, H. (2012): Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen im Schulsystem und Möglichkeiten ihrer Erklärung. Wiesbaden
- Dubs, R. (2012): Projektmanagement. Gelingensbedingungen. In: Schulmanagement 1/12, S. 16-17
- Eckert, R. (2007): Was macht Erziehung in der Schule heute so schwer? In: Gehl, Günter (Hrsg.): Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte, Band 2.
- Eckert, R. (2012): Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Weinheim-Basel
- Eckert, R./Reis, C./Wetzstein, T.A. (2000): „Ich will halt anders sein wie die anderen!“ Abgrenzungen, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen.

Eckert, R./Smilek, N./Cremer, A. u.a. (2010): wissenschaftliche Begleitung des besonderen 10. Schuljahrs „Keine/r ohne Abschluss“ - Zwischenbericht I, download unter http://koa.rlp.de/fileadmin/user_upload/koa.rlp.de/Downloads/KoA-Zwischenbericht_2010.pdf

Eckert, R./Smilek, N./Cremer, A. u.a. (2012): wissenschaftliche Begleitung des besonderen 10. Schuljahrs „Keine/r ohne Abschluss“ - Zwischenbericht II, download unter http://koa.rlp.de/fileadmin/user_upload/koa.rlp.de/Downloads/KoA_Zwischenbericht_12-2011_lang.pdf

Erbeldinger, P.: Freizeithandeln Jugendlicher – Motive und Bedeutungen. Trier 2003

Fend, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden

Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006.

Giesecke, J. u.a. (2010): Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 421-440

Goffman, E. (1972): Stigma. Über Techniken der Bewältigung geschädigter Identität. Suhrkamp

Heinz, W.R. (2002): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen, S. 597-615

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze

Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim-Basel

Kempfert, G./Rolff, H.-G.. (2005): Qualität und Evaluation. Weinheim-Basel

Kiper, H. (2009): Schulentwicklung im Rahmen von Kontextsteuerung. In: Bohl, T./ Kiper, H. (Hg.): Lernen aus Evaluationsergebnissen. Bad Heilbrunn, S. 13-28

Klemm, K. (2009): Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Knigge, M. (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Münster

Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München.

Ludwig-Mayerhofer, W./Kühn, S. (2010): Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und Social Illiteracy. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 137-158

Meier, U. (2004): Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, G. u. a. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Wiesbaden, S. 187-216

Miller, Reinhold: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Seelze 2005. 2. Auflage.

Nicolay, Ekhard / Noack, Ingo (2004): Die Arbeitsweltorientierte Gruppe „AwoG“ an der Regionalen Schule Sohren-Büchenbeuren mit Außenstelle in Rhaunen. In: Gehl, Günter (Hrsg): Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte Band 1, Weimar.

Nörber, M. (2003): Peer-Education. Ein Bildungs- und Erziehungsangebot? In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, S. 79-93.

- Pfeiffer, C.: Schulversagen durch exzessiven Medienkonsum?, Volkswagen-Stiftung, 2004
- Prenzel, M. (2008): Ergebnisse des Ländervergleichs bei PISA 2006 im Überblick. In: Ders. u.a. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster, S. 15-30.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010) (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden
- Rolff, H.-G. u.a. (2000): Manual Schulentwicklung. Weinheim-Basel
- Rolf, H.-G. (2011): Qualität mit System. Eine Praxisanleitung zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement. Neuwied
- Sader, M. (1994): Psychologie der Gruppe. 4. Aufl., Weinheim.
- Samjeske, K. (2007): Der Einfluss der Peers auf Schulverweigerung. In: Wagner, B. (Hrsg.): Schulabsentismus: Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim, München, S. 177-200.
- Schier, F. (1998): Benachteiligte junge Menschen im offenen Übergang Schule – Arbeitswelt. Eine Herausforderung für die Träger der Jugendberufshilfe und ihre Angebote. Köln.
- Schönig, W. (2010): Glaubwürdigkeitstests oder: Schultheoretische und bildungstheoretische Überlegungen zum pädagogischen Reduktionismus der Schulevaluation. In: Schönig, W., Baltruschat, A., Klenk, G. (Hg.): Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation. Hohengehren, S. 61-84
- Schratz, M. (2003): Qualität sichern. Seelze
- Schratz, M. / Westfall-Greiter, T. (2010): Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Seelze
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen.
- Selg, H.: Gewalt in Medien. Möglichkeiten von Eltern zur Vermeidung negativer Auswirkungen. In: Kindheit und Entwicklung, 6/1997, S. 79-83.
- Simon, T./ Uhlig, S. (2002): Schulverweigerung. Muster, Hypothesen, Handlungsfelder, Opladen.
- Sliwka, A./Frank, S. (2004): Service-Learning – Verantwortung Lernen in der Schule. Ein Arbeitsbuch. Weinheim.
- Smilek, N./Cremer, A./Eckert, R. (2012): Jugendliche im Projekt "Keine/r ohne Abschluss. Eine begleitende Studie zu Biographien und Lebenslagen (Arbeitstitel, unveröffentlichte Studie, Erscheinungsdatum voraussichtlich 12/2012)
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen
- Solga, H. u.a. (2012): Mangelnde Ausbildungsreife – Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. In: WZBrief Bildung 19.02.2012
- Spitzer, M. (2005) Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart.

Stamm, M. (2008). Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 3, 595-614. (zit. Aus PDF-Dokument: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_publ/fbbe_schulerfolg.pdf)

Stamm, M. (2012): Schulabbrecher in unserem Bildungssystem. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2012): Schulen auf einen Blick. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt (2012): https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/03/PD12_117_211.html

Stocké, V. (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 73-94

Thimm, Karlheinz: Schulverweigerung, Münster, Beltz-Votum Verlag, 2000

Thomas, B. (2009): Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, K.-H. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 283-287

Tuckman, B.W. (1965): Development sequence in a small group. In: Psychological Bulletin. 63, S. 384-389.

Uhly, A.: Weiterhin hohe Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. In: Berufsbildung in Zahlen. Bundesinstitut für Berufsbildung (2011) (Hrsg.), Bonn, S. 1-5.

Weiß, B. (2007): Wer schwänzt häufig die Schule? In: Wagner, B. (Hrsg.): Schulabsentismus: Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis, Weinheim, München, S. 37-54.

Weißbrodt, T. (2007): Schulische Determinanten der Schulverweigerung – Befunde aus der PISA-Befragung. In: Wagner, B. (Hrsg.): Schulabsentismus: Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis, Weinheim, München, S. 87-104.

Wetzstein, T./Erbeldinger, P./Hilgers, J./Eckert, R. (2003): Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques. In: Zeitschrift für Pädagogik, Sonderheft 6, 2003

Wetzstein, T./Erbeldinger, P./Hilgers, J./Eckert, R. (Hrsg) (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden.

Youniss, J. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt/M.

Zimmermann, P. (2006): Grundwissen Sozialisation. Wiesbaden

Zöllner, J. 319. Plenarsitzung der KMK (2007) sowie Handlungsrahmen zur Reduzierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss, Sicherung der Anschlüsse und Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2007)

<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2007/ergebnisse-der-319plenarsitzung.html>