



Programm für
lebenslanges
Lernen

stay INi



Praxishandbuch – Modul 1

Besser „STAY IN“ als Drop-out

Risikofaktoren erkennen und Beziehungsaufbau in der Arbeit mit Jugendlichen leisten



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

PROJEKT NUMMER - LLP-LDV-TOI-13-AT-0010

INHALT



1. Einführung	3
2. Säule 1: Ursachen und Risikofaktoren für Dropouts	5
2.1 Definitionen und Begriffe.....	5
2.2 Dropouts in Österreich und Risikofaktoren	6
2.2.1 Risikofaktoren	6
2.3 Ressourcenorientierung.....	8
2.4 Abwärtsspirale	9
2.5 Auswirkungen von Dropouts	10
3. Säule 2: Prävention von Dropouts.....	11
3.1 Beziehung und Bezugsperson sein.....	11
3.2 Erfolge feiern können.....	12
3.3 Hohe Erwartungen	14
3.4 Konsequenzen von Dropouts benennen	14
3.5 Klarheit über Regeln und einheitliche Vorgehensweise	14
3.6 Verantwortlichkeit für Dropouts, Tutoring- und Mentoring-Programme festlegen .	15
3.7 Aufzeichnungen der Fehlzeiten / innere Abwesenheit	15
3.8 Aufzeichnungen der Arbeitsleistungen und Lerntagebücher / Wochenbücher.....	15
3.9 Zielvereinbarungsgespräche	16
3.10 Lerntechniken erlernen.....	16
3.11 Tutoring-Programme	16
4. Säule 3: Das (soziale) Umfeld	17
4.1 Eltern als wichtiger Kooperationspartner	17
4.2 Vorgängerschulen als Kooperationspartner	17
4.3 Erziehungshilfe / Sozialpädagogische Jugendbegleitung.....	17
4.4 Sozialpädagogische Wohngruppen.....	18
4.5 Ein soziales Umfeld aufbauen	18
4.6 Arbeitsklima und Arbeitsumgebung	19

5. Säule 4: Psychische Erkrankungen	19
5.1 Unterstützung und weiterführende Informationen	20
5.1.1 ICD-10, DSM-V und „Normal“	21
5.2 AD(H)S	21
5.3 Depressive Störungen	22
5.4 Störungen des Sozialverhaltens	22
5.5 Selbstverletzendes Verhalten	23
5.6 Suizidale Äußerungen und suizidales Verhalten	23
5.7 Teilleistungsschwächen	24
5.7.1 Lese-Rechtschreib-Schwäche (Legasthenie)	24
5.7.2 Rechenschwäche (Dyskalkulie)	24
5.8 Krisenintervention	24
6. Literatur	26

1. EINFÜHRUNG



Dieses Handbuch behandelt grundlegende Unterstützungsmethoden, um Dropouts von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus unterschiedlichsten Ausbildungsverhältnissen zu verhindern. Diese sollen von TrainerInnen im alltäglichen Umgang oder bei speziellen Interventionen sowie in der Prävention angewendet werden können.

Es besteht aus vier wesentlichen Abschnitten:

Das Unterkapitel 1 fasst die identifizierten Risikofaktoren für Early School Leaver (ESL) zusammen und stützt sich auf zwei aktuelle österreichische Studien¹. So sind ESL eine grundsätzlich heterogene Gruppe, kommen jedoch zumeist aus bildungsfernen Familien, haben einkommensschwächere Elternhäuser und auch oftmals keine erwerbstätigen Eltern. Zudem ist einer der wichtigsten Faktoren eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft, was über mehrere Generationen das Risiko für einen Dropout erhöht. Individuelle Risikofaktoren sind zum Großteil nur für Schulen/schulische Ausbildungen untersucht und umfassen schulische Misserfolge, vor allem Klassenrepetitionen, soziale Probleme (z.B. Mobbing), Schulabsentismus und als einen sehr relevanten Faktor den Erziehungsstil der Eltern, wobei ein autoritativer Erziehungsstil empfohlen wird. Da auch immer wieder „ressourcenorientiertes Arbeiten“ den TrainerInnen nahe gelegt wird, wird dieses anhand von Beispielen greifbar gemacht. Schlussendlich werden die gesamtgesellschaftlichen Folgen, wie höhere Ausgaben für die Gesundheits- und Sozialsysteme sowie einer sozialen Ausgrenzung der Betroffenen, angeführt. Zu den individuellen Folgen gehören auch eine deutlich verringerte Lebenserwartung und erhöhte Wahrscheinlichkeiten im Berufsleben arbeitslos zu sein, Hilfstätigkeiten zu übernehmen oder über andere Wege komplett aus dem Erwerbsleben auszuschneiden.

Das Unterkapitel 2 fasst konkrete Unterstützungsmethoden für TrainerInnen zusammen. Dies beginnt bei der Etablierung von Dropout-Verantwortlichen, der lückenlosen Aufzeichnung von Fehlzeiten, Zielvereinbarungsgesprächen mit ESLs, diskutiert die Option von Tutorienprogrammen und erläutert Methoden zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartungen der Betroffenen und weitere Möglichkeiten zur Unterstützung von Resilienz (psychischer Widerstandsfähigkeit).

Das Unterkapitel 3 führt mögliche NetzwerkpartnerInnen an und erläutert, wie ein Dropout-minimierendes Umfeld geschaffen werden kann. Es erläutert kurz die Arbeitsweise der jeweiligen Netzwerkpartner und gibt auch Anregungen wie Mobbing möglichst verhindert werden kann.

¹ **Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie (2010):** Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leaver siehe Projektbericht. Arbeiterkammer Wien. URL: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/quovadis.pdf> [Stand 24.06.2014]

Steiner, Mario (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Projektbericht. Arbeiterkammer Wien. URL: http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/IHS-Bericht_Mario_Steiner_2014.pdf [Stand 15.06.2014]

Das Unterkapitel 4 erklärt einige häufigere psychische Erkrankungen und gibt pädagogische Tipps für den Umgang damit, da mit einer zunehmenden Anzahl von psychisch Erkrankten auch in der Berufsausbildung zu rechnen ist. Es werden AD(H)S, Störungen der Impulskontrolle oder des Sozialverhaltens, Selbstverletzendes Verhalten, suizidale Äußerungen, Ess-, Angst- und Zwangsstörungen, Substanzmissbrauch sowie Lese-/Rechtschreibschwäche und Rechenschwäche angeführt.

Ebenso werden weitergehende Informationsquellen und mögliche AnsprechpartnerInnen genannt.

2. SÄULE 1: URSACHEN UND RISIKOFAKTOREN FÜR DROPOUTS



2.1 DEFINITIONEN UND BEGRIFFE

Das Phänomen des vorzeitigen Abbruchs einer schulischen oder betrieblichen Ausbildung wird grundsätzlich als **Dropout** bezeichnet. Hierunter wird dann auch der Wechsel zu einer anderen Ausbildungs- oder Schulform eingeordnet. Es kann also nur ein einzelner, kleiner Knick in der individuellen Lernbiographie sein.

Für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine (betriebliche oder schulische) Ausbildung vorzeitig und ohne Abschluss verlassen, gibt es den Begriff der **Early School Leaver (ESL)**. Mario Steiner verwendet eine auf Österreich adaptierte Definition:

Im Unterschied zur internationalen Definition von vorzeitigen BildungsabbrecherInnen bzw. deren Operationalisierung ist es für Österreich sinnvoll, die Altersgruppe auf die 15-24-Jährigen auszuweiten, da die Schulpflicht hierzulande früher endet. Darüber hinaus werden im Unterschied zur Operationalisierung nach EUROSTAT in den anschließend präsentierten Berechnungsergebnissen auch jene Jugendlichen als Early School Leavers ausgewiesen, die sich aktuell nur in non-formalen Ausbildungsformen befinden, denn im Extremfall reicht ansonsten die Teilnahme an einem Heimwerkerkurs, um nicht als vorzeitiger Abbrecher zu gelten, obwohl diese Weiterbildungsaktivität nichts daran ändert, dass nur ein niedriger Bildungsabschluss vorliegt.

(Steiner 2014: 14)

Auf eine weitere Diskussion der Begriffe soll hier verzichtet werden. Nairz-Wirth, Meschnig und Gitschthaler benutzen beispielsweise in ihrer Studie „Quo vadis Bildung?“ eine leicht andere Altersgruppe (16-25-Jährige) und diskutieren die Begrifflichkeiten etwas ausführlicher (siehe Nairz-Wirth et al. 2010: 6f).

Für den Kontext der Ausbildung bei Jugend am Werk ist wohl nur wichtig, dass es grundsätzlich ein vorzeitiges Verlassen der jeweiligen Maßnahme zu verhindern gilt, wenn es keine konkrete (Lehr-)Stelle auf dem ersten Arbeitsmarkt gibt. Denn Steiner gibt bezugnehmend auf Daten der Statistik Austria an, dass Early School Leaver „dem doppelten Risiko von Arbeitslosigkeit, dem vierfachen Risiko von Hilfstätigkeit und dem siebenfachen Risiko eines OLF-Status² gegenüberstehen“ (Steiner 2014: 21).

Jugendliche und junge Erwachsene ohne Pflichtschulabschluss beginnen abhängig von ihrem österreichischen Wohnort eine Ausbildung. Sind es beispielsweise im Burgenland nur 54,5% aller SchulabbrecherInnen, die ihre Bildungslaufbahn komplett abbrechen, sind es in Wien 69,2% die zu Early School Leavern werden. Die Steiermark liegt mit 5,4% in sonstigen Ausbildungen, 30,2% in Lehren mit Berufsschule und 64,4% ESL fast im österreichischen Durchschnitt³. Es sind also abhängig vom Bundesland immer noch mehr als die Hälfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Pflichtschulabschluss, die auch durch weitere Maßnahmen nicht aufgefangen werden können (Statistik Austria 2013, zit. n. Steiner 2014:12f).

² Out of Labor Force: z.B. ausschließlich im Haushalt tätig, in Pension etc.

³ Österreich gesamt: 8,0 % in sonstiger Ausbildung, 27,6% Berufsschule, 64,4% Laufbahnabbruch

2.2 DROPOUTS IN ÖSTERREICH UND RISIKOFAKTOREN

Es gibt Risikofaktoren auf unterschiedlichen Ebenen wie beispielsweise der Wohnort, ein alleinerziehender Elternteil, erfahrenes Mobbing durch MitschülerInnen oder auch psychische Erkrankungen. Diese Risikofaktoren liefern Hinweise auf TeilnehmerInnen, auf die ein besonderes Augenmerk geworfen werden sollte. Ebenso lassen sich bestimmte Risikofaktoren wie beispielsweise Mobbing durch ein gutes Arbeitsklima mit klar bestimmten Umgangsregeln (siehe Kapitel 4.3) minimieren.

Gerade auf gesamtgesellschaftliche Risikofaktoren, die im Rahmen der beruflichen Tätigkeit bei Jugend am Werk kaum beeinflussbar sind, wird im Folgenden nur sehr knapp eingegangen, damit sie als Faktoren erkannt werden können. Genauer wird eingegangen auf veränderbare und beeinflussbare Risikofaktoren, damit Änderungen angestoßen werden können oder eine solche Veränderung festgestellt und adäquat darauf reagiert werden kann.

Österreich hat aktuell eine relativ niedrige Rate an ESL. Sie beträgt in der Altersgruppe der 15-24 Jährigen 7,9% im Jahr 2012. Der Anteil sank in den letzten Jahren, so waren es 2008 noch 10% und im Jahr 2010 nur noch 8,6%. (Steiner 2014: 14) Das ist gerade im Vergleich zu anderen europäischen Ländern eine sehr geringe Rate.

In absoluten Zahlen sind knapp 75.000 Jugendliche und junge Erwachsene doch eine enorm hohe Zahl an Menschen, die sich am gesellschaftlichen Rand befinden. Steiner verweist in seiner zitierten Studie für die Arbeiterkammer Wien ebenfalls noch auf die 15-Jährigen, die zur PISA-Risikogruppe gehören und nicht sinnerfassend lesen können. Dies dürfte die Gruppe der Betroffenen stark vergrößern.

2.2.1 RISIKOFAKTOREN

Steiner untersucht die sozialen Charakteristiken von ESL sehr detailliert und unterzieht sie einer Regressionsanalyse, wodurch die einzelnen Faktoren sichtbar werden (Steiner 2014: 18f):

Kommen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus einem bildungsfernen Elternhaus, haben sie ein 519%iges Risiko, ESL zu werden. Kommen sie aus einem Elternhaus mit einem mittleren Bildungsabschluss (geringer als Matura), ist das Risiko immer noch 214%. Eine geringe Bildung der Eltern ist somit ein wesentlicher Faktor.

Mit einer der entscheidendsten Faktoren ist aber der Migrationshintergrund. So hat die erste Generation aus einem der EU15 Staaten ein 277%-iges ESL-Risiko, dass in der zweiten Generation bereits deutlich auf ein nur gering erhöhtes Risiko von 119% sinkt. Andere Drittstaaten weisen mit 315% für die erste Generation und 194% für die zweite Generation aber ein deutlich erhöhtes Risiko auf.

Der Reichtum der Elternhäuser spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. So wirkt ein wohlhabendes Elternhaus auf das ESL-Risiko senkend (94%), während ein armes Elternhaus einen relativ starken Einflussfaktor (166%) darstellt.

Sind die Eltern selber arbeitslos, erhöht sich das ESL-Risiko auf 194%, sind sie nicht erwerbstätig (also bspw. Pensionisten) beträgt es mit 170% einen ebenfalls hohen Wert.

Alleinerziehende Eltern erhöhen das Risiko ebenfalls. Es ist mit 162% ein zu berücksichtigender Faktor.

Das Alter zwischen 19-24 Jahren wirkt ebenso Risikofaktor erhöhend (123%) wie das Geschlecht: Männliche Jugendliche haben einen Risikofaktor von 138%.

Bereinigt um Alleinerziehende, Migrationsanteil etc. wirkt der Wohnort Stadt nicht etwa als erhöhender Risikofaktor. In der Stadt zu wohnen, verringert sogar leicht das Risiko, ESL zu werden (97,6%).

Bezüglich der dualen Ausbildung hält Steiner fest⁴, dass 16,6% der Lehrlinge 2011 ihre Ausbildung abbrechen. Rechnet man die überbetriebliche Ausbildung hinaus, seien es weiterhin noch 15,9%. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Berufssparten sehr groß. Eine geringe Abbruchrate verzeichnet die Industrie mit 6% während sie in der Tourismus- und Freizeitwirtschaft mit 28,6% deutlich höher liegt. Die Abbruchrate ist mit 32,1% in der überbetrieblichen Ausbildung sehr hoch. In der dualen Ausbildung sind Frauen etwas stärker betroffen als Männer und österreichische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger nur halb so stark wie Menschen mit nicht-österreichischem Pass (s. Steiner 2014: 30).

Linde und Linde-Leimer weisen in ihrer Handreichung gegen vorzeitigen Schulabbruch darauf hin, dass es sich um einen vielfältigen Prozess mit vielen Einflussfaktoren handelt. Gerade auch die Gruppe der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher sei eine sehr heterogene Gruppe (Linde / Linde-Leimer 2013: 26). Nichtsdestotrotz führen sie ebenfalls die oben genannten Risikofaktoren auf.

Nairz-Wirth, Meschnig und Gitschthaler führen auch den elterlichen Erziehungsstil („Parenting Style“) als Charakteristikum an, wodurch die Entfremdung Jugendlicher und junge Erwachsener von Bildungsinstitutionen beeinflusst wird: „wenig emotionale Wärme, eine geringe Aufmerksamkeit auf kindliche Bedürfnisse, kein ausreichendes Kontrollverhalten, eine unzureichende Unterstützung in schulischen Belangen“ (Nairz-Wirth: 2010: 29). Sie führen weiter an: „Trennungen (Scheidung, Tod eines Elternteils, häufige Orts- und damit verbundene Schulwechsel), mangelndes Erziehungswissen der Eltern, ältere Geschwister mit schulaversiven Verhaltensmustern, Armut, andauernde Arbeitslosigkeit, schlechte Erfahrungen mit der Schule in den Elternbiografien, häusliche Gewalt und Gleichgültigkeit gegenüber den eigenen Kindern“ (ebd.).

Natürlich spielt neben dem familiären Umfeld auch das persönliche Umfeld (Peers) der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine wesentliche Rolle. So ist beim Schulabsentismus,

⁴ Steiner bezieht sich hierbei auf Dornmayr H, Nowak S. (2013): Lehrlingsausbildung im Überblick 2013. Strukturdaten, Trends und Perspektiven, IBW-Forschungsbericht Nr 176, Wien. Er schränkt auch gleichzeitig ein, dass es wenige, für wissenschaftliche Untersuchungen verfügbare Daten gibt. Und dass auch AbbrecherIn einer Ausbildung, die zurück ins Schulsystem gehen, nicht erfasst werden, wenn dies aber auch wahrscheinlich nicht oft der Fall sein wird (Steiner 2014: 30).

dem Fernbleiben von der Schule, das Umfeld der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zunehmend durch ebenfalls schulabsente Jugendliche gekennzeichnet.

So geht der Verein buddY davon aus, dass Angst vor anderen Jugendlichen (z.B. Mobbing, Bullying) ebenfalls einer von vielfältigen, individuellen Gründen für Schulabsentismus ist (buddY 2002: 09). Ebenso weisen Linde und Linde-Leimer darauf hin, „dass vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche signifikant häufiger ähnlich gesinnte Dropout-Freunde haben als nicht gefährdete Jugendliche“ (Linde, Linde-Leimer 2013: 31). Eben diese Schülerinnen und Schüler sind kaum in andere soziale Netzwerke eingebunden, sodass „etwa Schulschwänzen zu einer identitätsstiftenden Gemeinsamkeit werden [kann]“ (Nairz-Wirth: 2010: 33).

2.3 RESSOURCENORIENTIERUNG

Immer wieder ist in der alltäglichen pädagogischen Arbeit von einer „Orientierung auf die Ressourcen“ die Rede. Auch das Leitbild von Jugend am Werk formuliert dies explizit als eigenen Punkt:

Wir arbeiten ressourcenorientiert und unterstützen unsere KundInnen dabei, ihre Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und für sich als Chance zu nutzen.

(Jugend am Werk Steiermark)

Hier soll trotzdem nun auch formuliert werden, welche Vorteile eine ressourcenorientierte Pädagogik bringt und warum damit eine Abwärtsspirale in der Berufs- oder Bildungsbiographie verhindert werden kann.

Ressourcen sollen hier sowohl Objekte, als auch Lebensbedingungen und Lebensumstände, Energieressourcen und Personenmerkmale sein, die zur Lebensführung gebraucht und deshalb wert geschätzt werden. Und diese „Dinge“ wollen deshalb erreicht, genutzt, gesichert und bewahrt werden (siehe Nestmann 2008: 72f).

Betrachtet man Jugendliche und junge Erwachsene in Maßnahmen von Jugend am Werk können diese Maßnahmen für andere Lebensbereiche eine wichtige Ressource darstellen. Neben einer, wenn auch sehr geringen, finanziellen Unterstützung, strukturieren diese Maßnahmen den Tag und damit einen Großteil der Woche, verhelfen zu sozialen Kontakten und zu neuen Eindrücken. Dies kann Probleme in anderen Lebensbereichen abfedern, indem Zuversicht und Hoffnung, Problemlösungsstrategien etc. erlernt und erprobt oder auch einfach eine Ablenkung von anderen stressigen Lebensfeldern geboten werden.

Beispiel: Der siebzehnjährige Matthias ist in der Überbetrieblichen Ausbildung von Jugend am Werk. Er macht in einem kleinen KFZ-Betrieb eine Lehre als Mechatroniker. Er ist hochmotiviert, da er bislang keinen Pflichtschulabschluss erreicht hat und ihm die Lehre eine Perspektive bietet. Zuhause geht es „drunter und drüber“, er wird schließlich von seiner Mutter hinausgeworfen und muss einige Nächte in einer Notunterkunft verbringen. Durch seinen bisherigen Lebensweg hat er kaum Ressourcen, die ihm in dieser Situation helfen können.

Er selber sagt, dass er nach dem Rauswurf aus dem elterlichen Haushalt damit rechnete, obdachlos zu sein. Doch der Lehrbetrieb hat eine kleine, unrenovierte Betriebswohnung, die er für einige Zeit kostenfrei nutzen kann.

2.4 ABWÄRTSSPIRALE

Dem Volksmund⁵ und auch der Bibel ist die Auf- und Abwärtsspirale schon lange geläufig:

„Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.“ (Mt 25,29)

Die Soziologie hat dies als Matthäus-Effekt untersucht. Wer bereits Ressourcen hat, kann diese auch besser nutzen. Und wer eine Vielzahl an möglichen Ressourcen hat, kann passendere Ressourcen auswählen und dabei auch bestimmen, wie stark bestimmte Ressourcen beansprucht werden:

Beispiel: Der junge Lehrling Matthias steht nach dem Rauswurf vor dem Problem, seine Übersiedlung in die Betriebswohnung organisieren zu müssen. Er hat weder Führerschein noch Auto. Ein Taxi kann er sich nicht leisten und mit dem Bus kann er seine Sachen nicht auf einmal transportieren, da die Busse im Zwei-Stunden-Takt fahren, ist mehrmaliges Fahren auch sehr mühsam. Sein Freundeskreis ist sowohl klein als auch jung, sodass niemand von seinen Freunden einen Führerschein und ein Auto hat. Es bleiben ihm wenig Ressourcen übrig: Bittet er den Chef um Hilfe, der ihm schon kostenfrei eine Wohnung überlässt? Fragt er die Gesellen im Betrieb, die ihm immer mal wieder eine Jause ausgeben?

Der junge Lehrling hat durch die geringe Anzahl an möglichen Ressourcen in dieser Situation nur wenige Wahlmöglichkeiten. Beansprucht er diese Ressourcen zu stark, stehen sie ihm vielleicht künftig nicht mehr zur Verfügung. Der Lehrherr könnte sich beispielsweise von ihm trennen wollen, wenn die „Probleme“ weiter zunehmen und er sich mehr um das Leben seines Lehrlings als um dessen Ausbildung kümmern muss. Ein erwachsener Verwandter mit Auto oder besseren finanziellen Ressourcen hingegen könnte ihm bei der Übersiedlung leicht helfen oder ihm auch kurzfristig eine Unterkunft geben. Wenige Ressourcen bedeuten also eine geringe Wahlmöglichkeit und eine stärkere Belastung der vorhandenen Ressourcen.

Hätte der Jugendliche weitere Ressourcen, könnte sich ein anderer Verlauf in dieser Krise ergeben:

Die sechzehnjährige Larissa ist ungewollt schwanger geworden. Sie absolviert eine Teilqualifizierungslehre als Systemgastronomin bei einer Rosenberger-Raststätte in ihrer Nähe. Ihr Vater hat die Tankstelle auf der Raststätte gepachtet. Durch seine Beziehungen fand sie dort ihre Lehrstelle und er nimmt sie auch meistens mit seinem Auto mit. Nach dem ersten Schock über die ungewollte Schwangerschaft gibt es zwischen dem Berufsausbildungsassistenten, dem Lehrherrn, Larissa und ihrem Vater ein Gespräch. Gemeinsam planen sie, wie lange Larissa noch vor der Geburt arbeitet, welche weiteren Maßnahmen zu treffen sind im Betrieb

⁵ Zum Beispiel: „Es regnet immer dorthin, wo es schon nass ist“ oder deutlich derber ausgedrückt: „Der Teufel schießt immer auf den größten Haufen.“

und wann nach der Geburt der Wiedereinstieg stattfinden soll. Larissas Mutter ist Hausfrau und gemeinsam hat die Familie besprochen, dass sie sich zeitweise um das Kind kümmern wird, damit Larissa ihre Lehre schnellstmöglich abschließen kann. Larissa spielt seit drei Jahren auch in einem Fußballverein. Dort hat sie ihren jetzigen Freund, den Vater des Kindes auch kennengelernt. Über die Familie des Platzwartes kann dieser günstig an gebrauchte Babysachen herankommen.

An diesem Beispiel ist ersichtlich, dass ressourcen-reiche Jugendliche mit einer Krisensituation wahrscheinlich besser zurecht kommen werden. Eine ressourcenorientierte Arbeit muss also darauf ausgerichtet sein, die vorhandenen Ressourcen zu erhalten, zu stärken und erst dann weitere Ressourcen zu erschließen.

Denn schon der real drohende oder auch allein der befürchtete Verlust von Ressourcen ist für Menschen ein Stressauslöser. Ebenso ist der Verbrauch von Ressourcen ein Stressauslöser, wenn die erhoffte Erfüllung von Bedürfnissen nicht eintritt (siehe Nestmann 2008: 73f). Schließlich ist ein Verschwinden von Ressourcen „zentraler für die Beeinträchtigung von Wohlbefinden, weil er immer – und gerade bei niedrigeren Ressourcenniveaus – ein Stück Existenzgefährdung bedeutet“ (ebd.: 74).

2.5 AUSWIRKUNGEN VON DROPOUTS

Gesamtgesellschaftlich gesehen, entstehen hohe Kosten durch Jugendliche und junge Erwachsene, die ohne Schul- und/oder Berufsabschluss in ihr Erwachsenenleben starten. Linde und Linde-Leimer führen eine Studie aus den USA an, wonach die Lebenserwartung von frühzeitigen Schulabbrecherinnen und Schulabbrechern um 9,2 Jahre sinkt und diese „um 20.000 \$ höhere Gesundheitsausgaben pro Jahr und Person verursachen“ (Linde / Linde-Leimer 2013: 19). Diese Zahlen lassen sich sicherlich nicht eins zu eins auf die österreichische Situation übertragen, sollen aber verdeutlichen, dass die von Dropout Betroffenen „nicht nur“ mit einer höheren Wahrscheinlichkeit arbeitslos werden, wie man dies wahrscheinlich erwarten würde.

ESL sind auf dem Arbeitsmarkt natürlich auch in einer sehr schlechten Position gegenüber Jugendlichen mit einem Abschluss auf der Sekundärstufe II:

Diese Ungleichverhältnisse bedeuten, dass ESL dem doppelten Risiko von Arbeitslosigkeit, dem vierfachen Risiko von Hilfstätigkeit und dem siebenfachen Risiko eines OLF-Status⁶ gegenüberstehen [...] (Steiner 2014: 21)

Ein Dropout kann also perspektivisch ein Leben mit weniger finanziellen Ressourcen, mit schlechterer Gesundheit, mit hoher Bedürftigkeit an sozialstaatlichen Leistungen und einer wahrscheinlich nicht interessanten, sinngebenden beruflichen Tätigkeit bedeuten. Erwartungsgemäß kann man von einer sehr wahrscheinlichen sozialen Ausgrenzung sprechen.

⁶ OLF = Out of Labor Force: Z.B. ausschließlich im Haushalt tätig, in Pension etc.

Die Tragweite ihres Dropouts ist den Jugendlichen und jungen Erwachsenen meistens nicht bewusst (Linde / Linde-Leimer 2013: 19).



3. SÄULE 2: PRÄVENTION VON DROPOUTS

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, welche konkreten Einflussmöglichkeiten eine Trainerin oder ein Trainer in der Berufsausbildung oder ähnlichen beruflichen Umfeldern haben, wenn sie Jugendliche und junge Erwachsene vor einem Dropout bewahren wollen. Natürlich sind allen Einflussmöglichkeiten auch Grenzen gesetzt, gerade wenn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für den/die Einzelne/n nicht wirklich änderbar sind.

Bedacht werden sollte aber Folgendes: Einzelne Maßnahmen, Präventionsschritte können nur ein Anfang sein. Hennemann, Hagen und Hillenbrand weisen in ihrer Metaanalyse darauf hin, dass mehrere Risikofaktoren im Idealfall angegangen werden sollten:

Die kritische Analyse der verschiedenen Maßnahmen zeigt darüber hinaus, dass besonders dann vergleichsweise hohe Effekte ermittelt werden konnten, wenn mehrere Risikofaktoren für Dropout durch die Interventionsstrategien fokussiert werden. Die individuumbezogenen Förderprogramme weisen im Schnitt die höchsten Effekte auf.

(Hennemann et.al. 2010: 43)

Ebenso sollte man sich im Klaren sein, dass Prävention ein frühzeitiges „Aktiv werden“ meint. Alle Untersuchungen zu Dropouts aus der Schule zeigen, dass es einen längeren Vorlauf gegeben hat und dass sich Probleme nicht weiter verfestigen sollten (Nairz-Wirth 2010: 113).

3.1 BEZIEHUNG UND BEZUGSPERSON SEIN

Die qualitative Studie von Nairz-Wirth, Meschnig und Gitschthaler kommt zu einer prägnanten Schlussfolgerung:

Insbesondere für Jugendliche aus schwierigen sozialen Verhältnissen und mit geringen sozialen Ressourcen ist eine konkrete Bezugsperson, der sie sich verpflichtet fühlen, von immenser Wichtigkeit. Personal relationships sind eine der Schlüsselantworten auf die umfangreichen Probleme, die aus der sozialen und ökonomischen Lage vieler SchülerInnen resultieren.

(Nairz-Wirth 2010: 112)

Jeder und jedem in der Arbeit mit Dropout gefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollte klar sein, dass eine persönliche Beziehung entscheidend für das Verbleiben in der Maßnahme oder Lehre sein kann.

Eine Grundlage dafür ist Interesse an dem Jugendlichen und jungen Erwachsenen, das sich wenigstens auf die Arbeit bezieht. Idealerweise geht es auch darüber hinaus und umfasst die ganze Persönlichkeit. Denn ein ressourcenorientiertes Arbeiten ist nicht möglich, wenn die eigentlichen Ressourcen nicht direkt sichtbar sind.

Beispiel: Die siebzehnjährige Maria absolviert über die überbetriebliche Lehrausbildung eine Lehre als Tischlerin bei Jugend am Werk. Sie ist zunehmend unmotiviert, kommt verspätet und vermeidet Arbeit, wo sie kann. Aufforderungen, engagierter zu sein, bewirken nur eine kurzfristige Veränderung. Eher durch Zufall fallen ihrem Ausbilder Herrn K. die kunstvollen Zeichnungen auf Marias Rucksack auf. Er spricht sie darauf an und es ergibt sich ein Gespräch, indem Maria von ihrem Berufswunsch, Restauratorin zu werden, erzählt. Einige Tage später hat Herr K. eine alte Kommode besorgt. Bei der Aufgabe diese abzuschleifen und weitere Verbesserungen zu machen, zeigt sich Maria deutlich arbeitswilliger. Als sie auch sieht, dass die Schubladen ersetzt werden müssen, wagt sie sich an die gefürchteten Schubladen mit englischem Zug heran.

In den USA gibt es mehrere Programme, die abbruchgefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der schulischen Ausbildung einen älteren Mitschüler zur Seite stellen. Diese Tutorin bzw. Tutor soll bei Problemen eine Ansprechperson sein. Im Rahmen langfristigerer Maßnahmen wie der ÜBA 1⁷ kann diese eine mögliche Methode sein. Bei kürzeren Maßnahmen wie einer Perspektivenwerkstatt oder Maßnahmen wie der ÜBA 2, bei denen die TeilnehmerInnen meistens außer Haus arbeiten, sind andere Methoden als *Peer Tutoren* sinnvoller.

3.2 ERFOLGE FEIERN KÖNNEN

Jugendliche und junge Erwachsene, die von Dropouts gefährdet sind, können sich oftmals nicht über ihre Erfolge freuen. Im Gegenteil: Sie erwarten oftmals einen Misserfolg, bleiben in diesen verhaftet und sehen nicht, was sie bisher erreicht haben. Mit solcherart Erwartungen, Prüfungen zu bestehen, Aufgaben zu meistern und über einen längeren Zeitraum motiviert zu bleiben, ist vielfach nicht zu schaffen. Diese geringe Selbstwirksamkeitserwartungen führen natürlich auch zu sehr niedrigen Zielsetzungen und in herausfordernden Situationen oder Stresssituationen auch zu negativen Gefühlen wie Versagensängsten (Linde, Linde-Leimer 2013: 79f).

Für das hohe Ziel, eine lange Lehre oder eine vielleicht weniger interessante Maßnahme zu meistern, ist eine bessere Selbstwirksamkeitserwartung also meistens erforderlich. Linde und Linde-Leimer führen zwölf Maßnahmen auf, die aus Perspektive einer Lehrperson die

⁷ Aufgrund der Zielgruppe dieses Handbuches sollen die Begriffe nur kurz erläutert werden: ÜBA 1 ist die Überbetriebliche Ausbildung, in der die TeilnehmerInnen beim Veranstalter der Maßnahme direkt ausgebildet werden. Die Perspektivenwerkstatt ist eine berufsorientierende Maßnahme mit Dauer zwischen 6-8 Wochen. In der Überbetriebliche Ausbildung 2 findet die Ausbildung in einem Partnerbetrieb statt, während die TeilnehmerInnen nur selten bei dem Maßnahmenveranstalter direkt vor Ort sind.

Selbstwirksamkeitserwartung fördern sollen. Diese sollen im Folgenden wiedergegeben werden:

1. *Ich fördere die Selbstbestimmung der Schüler/innen, indem ich ihrem Bedürfnis nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialem Eingebundensein angemessen Rechnung trage.*
2. *Ich gebe meinen Schüler/innen in angemessener Form Gelegenheiten zur Mitbestimmung.*
3. *Ich trage durch die Gestaltung herausfordernder Lernumgebungen zur Überzeugung der Schüler/innen bei, die schulischen, beruflichen und privaten Anforderungen durch eigene Kompetenzen bewältigen zu können.*
4. *Ich habe hohe Erwartungen an das Fähigkeits- und Kompetenzpotential meiner Schüler/innen und mache ihnen gegenüber meine Erwartungen transparent.*
5. *Ich unterstütze die Schüler/innen darin, ihr Lernen zu planen und an realistischen kurz- und langfristigen Zielen zu orientieren.*
6. *Ich unterstütze die Schüler/innen darin, für ihr Lernen geeignete, situationsgerechte Lern- und Arbeitsstrategien einzusetzen.*
7. *Ich unterstütze die Schüler/innen darin, ihr Lernen auszuwerten und aus den gemachten Lernerfahrungen Konsequenzen für zukünftiges Lernen abzuleiten.*
8. *Ich hebe die individuellen Lernfortschritte der Schüler/innen hervor, um das Vertrauen in ihre Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Motivation für zukünftiges Lernen zu stärken. Dabei lege ich hohen Wert auf das Bemühen der Schüler/innen.*
9. *Ich unterstütze die Schüler/innen bei Lernschwierigkeiten und zeige ihnen Möglichkeiten zur Verbesserung des eigenen Lernens auf.*
10. *Ich achte darauf, dass die Schüler/innen von Modeling-Effekten selbstwirksamen Verhaltens profitieren können.*
11. *Ich nutze die Vielfalt an Motivationsstrategien, sodass sich die Schüler/innen als selbstwirksam erfahren können und selbstwertdienliche Denkmuster entwickeln können.*
12. *Ich trage zur Stärkung der Willenskraft und des „inneren Kontrollgefühls“ der Schüler/innen bei, indem ich sie in angemessener und vertretbarer Weise mit belastenden Anforderungssituationen konfrontiere.*

(Linde, Linde-Leimer 2013: 80f)

Mit Hilfe der Attributionstheorie können spezifische und vor allem motivierende Rückmeldungen gegeben werden.

3.3 HOHE ERWARTUNGEN

Es stellt sich in der Praxis immer wieder die Frage, ob an leistungsschwächere TeilnehmerInnen dieselben Erwartungen wie an andere gestellt werden sollten. Nairz-Wirth gibt in ihren Handlungsempfehlungen gegen Schulabsentismus und Schulabbruch die Empfehlung, einen anspruchsvollen Unterricht und hohe Erwartungen zu vermitteln (2012: 54). Selbstverständlich sollten diese Erwartungen auch realistisch und umsetzbar für die TeilnehmerInnen sein. Und ebenso sollten sie mit einer positiven Erwartung über die Erfüllung der Anforderungen einhergehen.

3.4 KONSEQUENZEN VON DROPOUTS BENENNEN

Es soll hier explizit darauf hingewiesen werden, dass sich Jugendliche und junge Erwachsene der Konsequenzen ihres frühen Abbruchs der Schul- bzw. Lehrausbildung meistens nicht bewusst sind. Die Konsequenzen sollten ihnen unbedingt deutlich gemacht werden (siehe Kapitel 1.5). Allerdings geben Early School Leaver in einer Nachbetrachtung auch an, dass zu bestimmten Zeitpunkten alle Versuche ihre Dropouts zu verhindern, zum Scheitern verurteilt gewesen seien (Nairz-Wirth 2010: 115f; Nairz-Wirth 2012: 21f). Es lässt sich schlussfolgern, dass bereits früh Gespräche über die Folgen eines Ausstiegs geführt werden sollten.

3.5 KLARHEIT ÜBER REGELN UND EINHEITLICHE VORGEHENSWEISE

Für Jugendliche und junge Erwachsene sind klare und deutliche Regeln ein verlässlicher Bezugspunkt, anhand derer sie ihr Verhalten überprüfen und möglichst anpassen können. Hier ist es für die Wirksamkeit der Regeln wichtig, dass die Regeln einerseits bekannt sind und andererseits natürlich umgesetzt werden.

Eine schriftliche Fixierung der besprochenen Inhalte und der festgelegten Ziele sollte erfolgen, um deutlich zu machen, dass die oder der Dropout gefährdete Jugendliche selber die Verantwortung für seine Handlungen übernimmt (Nairz-Wirth 2012: 25f).

Klare Handlungsrichtlinien und ein transparentes Vorgehen tragen zu einem Abbruch minimierenden Umfeld bei. Ähnlich den häufig für Suchtmittelmissbrauch oder sexuelle Gewalt erstellten Krisenplänen bzw. Leitfäden sollte auch für mögliche Dropouts ein Handlungsleitfaden etabliert werden (Nairz-Wirth 2012: 21f).

3.6 VERANTWORTLICHKEIT FÜR DROPOUTS, TUTORING- UND MENTORING-PROGRAMME FESTLEGEN

Nairz-Wirth empfiehlt Schulen, Dropout-Verantwortliche zu etablieren, die einerseits für Jugendliche und andererseits auch für die pädagogischen Fachkräfte Ansprechpartner sind. Diese sollten bei entsprechenden Elterngesprächen beteiligt sein, bei Mentoren- und Tutorienprogrammen ansprechbar sein, präventive Programme entwickeln und allgemein als Case Manager tätig sein. Ebenso kann eine solche Verantwortlichkeit die entsprechende Fort- und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umfassen wie auch die Evaluation und Anpassung von Maßnahmen (Nairz-Wirth 2012: 27f; 40f).

3.7 AUFZEICHNUNGEN DER FEHLZEITEN / INNERE ABWESENHEIT

Einer der Indikatoren für Schulabbruch sind zunehmende Fehlzeiten in der Schule. Es liegt nahe, dass auch in der Berufsausbildung Fehlzeiten ein Indikator sein können. In arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen sowie in regulären Ausbildungen und der üblichen Lohnarbeit ist die Aufzeichnung der An- und Abwesenheiten für die Lohnverrechnung eine Selbstverständlichkeit. Das ist in der Schule nicht unbedingt der Fall und auch in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wird aus einem falsch verstandenen Schutz der Jugendlichen und jungen Erwachsenen schon einmal das eine oder andere Auge zugedrückt. Zur erfolgreichen Früherkennung sollte dies nicht geschehen. Vielmehr ist es für eine solche Früherkennung hilfreicher, wenn auch die Verspätungen aufgezeichnet werden und sich die AusbilderInnen, TrainerInnen und andere Beteiligte auch über eine mögliche geistige Abwesenheit Gedanken und Notizen machen. Diese mit anderen Kolleginnen und Kollegen besprochenen Beobachtungen können auch zur Erkenntnis führen, dass ein oder mehrere Jugendliche abbruchgefährdet sind (Nairz-Wirth 2012: 14ff).

3.8 AUFZEICHNUNGEN DER ARBEITSLEISTUNGEN UND LERNTAGEBÜCHER / WOCHENBÜCHER

Als Kriterium für die Engagiertheit eignet sich natürlich gerade bei handwerklichen Ausbildungsgängen auch die (sichtbare) Arbeitsleistung. Bei Werkstücken können Fotos oder Beurteilungsbögen für die längerfristige Aufbewahrung genutzt werden.

Schon jetzt ist in vielen Ausbildungsverträgen von Jugend am Werk festgelegt, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wöchentlich dokumentieren, was sie in der Woche gelernt und geleistet haben. Auch über solche Aufzeichnungen können sich die Ausbilderinnen und Ausbilder einen Eindruck machen, inwieweit die Auszubildenden teilhaben oder nur „physisch anwesend“ sind. Zudem kann eine ordentliche Aufzeichnung auch dem Lernenden verdeutlichen, welche Lernziele sie oder er schon erreicht hat (s. Linde-Linde-Leimer 2013: 77f).

3.9 ZIELVEREINBARUNGSGESPRÄCHE

Ein Zielvereinbarungsgespräch soll dem Jugendlichen oder jungen Erwachsenen verdeutlichen, welche Ziele sie oder er erreichen soll. Zusammen mit einem gewissen Mitspracherecht und einer Entscheidungsfreiheit können die daraus entstehenden Vereinbarungen transparent und motivierend wirken. Als Grundlage für Zielvereinbarungsgespräche können die Aufzeichnungen aus den Lerntage- bzw. Wochenbüchern dienen. So kann eine Mitbestimmung der/des Lernenden erreicht werden. Und sich selbst als wirksam und wirkmächtig erlebende Jugendliche und junge Erwachsene sind motivierter und weniger Dropout gefährdet.

In vielen modernen Unternehmen sind jährliche Mitarbeitergespräche ein mittlerweile etablierter Standard der Personalführung, der vergleichbar zu den Zielvereinbarungsgesprächen ist.

3.10 LERnteCHNIKEN ERLERNEN

Kurz vor der Lehrabschlussprüfung, vor der Nachprüfung in der Berufsschule oder vielleicht auch einem Aufnahmetest bei dem erwünschten Arbeitgeber fällt vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf, dass sie eine schier unglaubliche Menge an Lernstoff zu bewältigen haben. Oftmals fällt es ihnen schwer, damit umzugehen, denn ihnen fehlen auch grundlegende Lerntechniken (Nairz-Wirth 2012: 53). Deshalb sollten nicht nur die theoretischen Lerninhalte regelmäßig wiederholt werden, sondern auch grundlegende Lerntechniken erlernt und eingeübt werden. Dazu gehört oftmals schon das Anstreichen wichtiger Textpassagen, das Zusammenfassen und Wiederholen der Inhalte.

3.11 TUTORING-PROGRAMME

Tutoring-Programme sollen einen großen Nutzen haben, indem sie die Tutoren weiter anbinden (Nairz-Wirth 2012: 40). Im Projekt BeTraIn gibt es JaW-intern gute Erfahrungen mit Tutoren-Programmen: Dort werden neue TeilnehmerInnen durch bereits erfahrene Projekt-TeilnehmerInnen angeleitet. Für die Bereiche der Überbetrieblichen Lehrausbildung und/oder Integrativen Berufsbildung können die Erfahrungen sicherlich nicht direkt übertragen werden. Nichtsdestotrotz kann es mithilfe solcher Programme gelingen, weitere Stärken von ESlern zu entdecken und zu fördern.

4. SÄULE 3: DAS (SOZIALE) UMFELD



4.1 ELTERN ALS WICHTIGER KOOPERATIONSPARTNER

Der Erziehungsstil der Eltern spielt eine wichtige Rolle bei SchulabbrecherInnen. So wirken wenig emotionale Wärme, eine geringe Aufmerksamkeit für kindliche Bedürfnisse, kein ausreichendes Kontrollverhalten und eine unzureichende Unterstützung in schulischen Belangen stark auf eine Entfremdung von Bildungsinstitutionen (Nairz-Wirth 2010: 29).

Es ist also wichtig, die Eltern auch als Kooperationspartner zu gewinnen. Gerade bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gibt es oftmals viele Eltern, denen die Balance zwischen berechtigt eingeforderter Freiheiten und Verpflichtungen schwer fällt. Der Psychologie-Professor Haim Omer hat ein Konzept für Eltern entwickelt, denen ihre Kinder „über den Kopf wachsen“. Unter dem Namen der „Neuen Autorität“ gewinnt es in den deutschsprachigen Ländern immer mehr an Popularität, auch weil es auf Prinzipien der Gewaltlosigkeit basiert. Eine Hilfestellung für Eltern veröffentlicht der Schulpsychologische Dienst des Kantons Luzern aus dem Buch *Autorität durch Beziehung* von Haim Omer und Arist von Schlippe unter:

http://www.schulpsychologieluzern.ch/userfiles/downloads/autoritaet_durch_beziehung_-_haim_omer_-_elternhandbuch.pdf

4.2 VORGÄNGERSCHULEN ALS KOOPERATIONSPARTNER

Im schulischen Bildungssystem sollte zunehmend Wert auf die Kooperation mit den vorherigen Schulen gelegt werden (Nairz-Wirth 2012: 78f). Durch regelmäßigen Informationsaustausch und Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang beispielsweise, können Drop-outs verringert werden. Auch in der beruflichen Bildung erscheinen solche Kooperationen als zielführend. Aufgrund der Fülle der unterschiedlichen Wege, seien es Polytechnische Lehrgänge, Hauptschulen, andere Maßnahmen oder LehrabbrecherInnen mit diversen Hintergründen und Vorerfahrungen, können die Kooperationen wahrscheinlich nur nach und nach aufgebaut werden. Auch weil sich diese Kooperationspartner oft nicht eine Ausbildung mit dem Hintergrund Jugend am Werk vorstellen.

4.3 ERZIEHUNGSHILFE / SOZIALPÄDAGOGISCHE JUGENDBEGLEITUNG

Mit Anfang 2014 ist die Erziehungshilfe in Sozialpädagogische Jugendbegleitung umbenannt worden. Sie ist für Jugendliche ab 10 Jahren und kann in Ausnahmefällen über das 18. Lebensjahr hinaus genehmigt werden. Sie ist eine „Intensivbetreuung für Minderjährige in verschiedenen Problemsituationen oder nach einer stationären Unterbringung dar, um den Erziehungserfolg zu stabilisieren“ (StJWG-DVO 2012: 64).

Üblicherweise bekommen die ErziehungshelferInnen ein Stundenkontingent genehmigt, das 4 Betreuungsstunden pro Woche beinhaltet. Vielfach bedeutet dies, dass es einen oder zwei Betreuungstermine zwischen Jugendlichen und Erziehungshelfer/in gibt. Die ErziehungshelferInnen übernehmen in vielen Fällen auch Aufgaben der Eltern, wie Gespräche mit Lehrherren, Einrichtungen etc. Das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt, sollten sie auch über besondere Vorfälle informiert werden und zu Elterngesprächen hinzugezogen werden.

4.4 SOZIALPÄDAGOGISCHE WOHNGRUPPEN

Kinder und Jugendliche können in (sozialpädagogischen) Wohngruppen untergebracht werden, wenn das Familiensystem nicht mehr geeignet ist für das Wohl des Kindes. Auch gibt es freiwillige Unterbringungen von Seiten der Eltern, wo aber immer eine Absprache mit den Jugendämtern besteht.

Oftmals sind die BetreuerInnen der Wohngruppe auch berechtigt, Lehrverträge etc. zu unterzeichnen. So kann die Vormundschaft für den Jugendlichen nicht mehr bei den leiblichen Eltern sondern bspw. dem Jugendamt liegen. Dieses überträgt gewisse Rechte auf die Wohngruppe. Auch wenn das Sorgerecht nicht entzogen wurde, leben Eltern oftmals recht weit entfernt, weshalb viele Wohngruppen sich entsprechende Rechte vertraglich für die Zeit der Unterbringung zusichern lassen. Das betrifft meistens auch Entscheidungen über medizinische Entscheidungen, die kurzfristig getroffen werden müssen. Die genauen Umstände sollten bei der Aufnahme direkt mit VertreterInnen der Wohngruppe geklärt werden, Jugendliche sind oftmals über die rechtlichen Grundlagen nicht vollständig informiert.

In vielen Fällen endet die Unterbringung mit dem 18. Geburtstag. Da einige Jugendliche dann in ihre ursprüngliche Heimat ziehen wollen, wird ein Abbruch der Ausbildung/der Maßnahme häufig eine Option. Hier ist frühzeitiges Intervenieren sinnvoll.

4.5 EIN SOZIALES UMFELD AUFBAUEN

Ein ressourcenorientiertes Arbeiten bedeutet nicht nur, sorgsam mit den vorhandenen Ressourcen umzugehen, sie möglichst zu erhalten, sondern auch sie möglichst zu erweitern. Dropout-gefährdete Jugendliche und junge Erwachsene haben meist wenige Ressourcen, auf die sie aufbauen können. Nimmt man Bordieus Begriff des Habitus und untersucht Early School Leaver, fällt auf, dass viele bereits im Kindergarten durch ihr Verhalten negativ aufgefallen sind. Über soziales Kapital in Form von tragfähigen und nutzbaren Kontakten verfügen sie nur selten. Aber gerade über den verdeckten Arbeitsmarkt⁸ werden viele Stellen besetzt.

⁸ Der graue oder verdeckte Arbeitsmarkt bezeichnet die nicht ausgeschriebenen, meist durch persönliche Kontakte vermittelten Arbeitsplätze. Für Firmen bedeutet dies geringere Ausschreibungskosten und eine zielgenauere Auswahl.

Wie können die betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen nun ihr soziales Umfeld erweitern? Hier sind wohl gerade Sport-, Musik- und Kulturvereine und freiwillige Feuerwehren eine gute, institutionalisierte Möglichkeit. Sie haben meist definierte AnsprechpartnerInnen und sind auf Grund des „Vereinssterbens“ in den allermeisten Fällen auch an neuen Mitgliedern interessiert. Die Dropout-Gefährdeten können ihre Sozialkontakte erweitern, um im Idealfall eine Lehrstelle oder Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt (zukünftig) zu bekommen. Auch wirkt ein solches Umfeld Resilienz fördernd, wodurch berufliche Herausforderungen oder Schwierigkeiten im privaten Umfeld besser ausgeglichen werden können.

4.6 ARBEITSKLIMA UND ARBEITSUMGEBUNG

Early School Leaver berichten immer wieder über Mobbing Erfahrungen (Nairz-Wirth 2010: 33). Als Trainer/in ist es daher wichtig, die Verantwortung für ein mobbingfreies Arbeitsklima übernehmen. Die ‚Fonds Gesundes Österreich‘ sind eine mögliche Anlaufstelle für weiterführende Informationen: www.fgoe.org/presse-publikationen/downloads/forschung

Zu den Grundsätzen einer mobbingfreien Umgebung gehören ein wertschätzender Umgang, Präsenz, Transparenz und die Möglichkeit zur Entwicklung und Beteiligung.



5. SÄULE 4: PSYCHISCHE ERKRANKUNGEN

Es ist wahrscheinlich, dass die Anzahl an TeilnehmerInnen mit psychischen Erkrankungen steigen wird, was auch oftmals der persönlichen Erfahrung der TrainerInnen in der Berufsausbildung entspricht

(Arbeitsmarktservice Österreich 2014: 88). Da psychische Erkrankungen nicht nur für die Erkrankten sondern auch für das Umfeld eine Herausforderung darstellen, soll in diesem Kapitel ein Überblick über einige bekanntere psychische Erkrankungen gegeben werden. Dieser Überblick kann natürlich nur einem ersten Überblick dienen, sodass im ersten Unterkapitel auf weitere Informationsquellen verwiesen werden soll.

5.1 UNTERSTÜTZUNG UND WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

Psychische Erkrankungen haben meist vielerlei Ursachen; psychische, körperliche und soziale Risikofaktoren erkennt man meistens in der Nachbetrachtung bei einer ausführlichen Anamnese, ob dies aber in der jeweiligen Arbeit mit der/dem Teilnehmer/in hilfreich ist, ist von Fall zu Fall abhängig. Grundsätzlich ist es nicht die Aufgabe der TrainerInnen, therapeutisch tätig zu sein oder die Ursachen für eine psychische Erkrankung herauszufinden. Vielmehr ist es sinnvoll, sie an ausgebildete Fachleute zu verweisen und sich um die berufliche Ausbildung und Entwicklung zu sorgen.

Erste Ansprechpartner können das Psychosoziale Netzwerk (beratungszentrum.at), die lokalen Kinderschutzzentren, weitere freie Jugendwohlfahrtsträger oder anerkannte Beratungsstellen sein.

Entscheidet sich eine/r Betroffene/r für eine Psychotherapie, kann diese von einem dafür zugelassenen Therapeuten kostenfrei durchgeführt werden und die Kosten von der Krankenkasse getragen werden. Dafür muss eine Überweisung von einem Arzt, bspw. dem Hausarzt, vorliegen. Hilfe bei der Suche nach einer/m Therapeut/in und weiterführende Informationen bietet der Steirische Landesverband für Psychotherapie (www.stlp.at). Dieser bietet mittlerweile auch eine App für Smartphones an, mit der nach passenden TherapeutInnen gesucht werden kann.

Es gibt unterschiedliche Therapiemethoden nach denen TherapeutInnen arbeiten. Dies sind zum Beispiel die Verhaltenstherapie, systemische Familientherapie, Psychoanalyse, diverse tiefenpsychologische Methoden und viele mehr. Hier sollte man sich bei der/dem Therapeut/in erkundigen, wie eine solche Therapie abläuft und welche Erfolge erwartet werden können.

Ausdrücklich sei hier gesagt, dass eine Abgrenzung zu esoterischen Methoden wichtig ist⁹. Diese sind nicht ausreichend evaluiert und haben ihre Wirksamkeit nicht nachgewiesen.

Einen guten Überblick über verschiedene psychische Erkrankungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bietet Thomas Lempp in seinem Buch Kinder- und Jugendpsychiatrie (2014), das auch ohne medizinisches oder psychologisches Vorwissen verständlich ist.

In Aufnahmegesprächen, Anamnesen und Elterngesprächen können und sollten psychische Erkrankungen oder Auffälligkeiten offen angesprochen werden. Dabei können Auffälligkeiten und Besonderheiten erklärt werden und ein mögliches Vorgehen in Krisen abgesprochen werden.

⁹ Zur Orientierung genügt meistens ein Blick in ein allgemeines Lexikon wie der Wikipedia (de.wikipedia.org) oder auf spezialisierte Internetseiten wie Psiram (www.psiram.net).

5.1.1 ICD-10, DSM-V UND „NORMAL“

Psychische Krankheiten sind codiert; entweder nach der „International Classification of Diseases der World Health Organisation“ (WHO) in der zehnten Fassung (ICD-10) oder dem „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders der American Psychiatric Association“ in der fünften Fassung (DSM-V), wodurch die Krankheiten vergleichbar werden. Die beiden Systeme haben weitgehend ähnliche Kriterien und Definitionen. In Deutschland, Österreich und der Schweiz wird meistens das ICD-10 benutzt, während in der wissenschaftlichen Forschung meistens das DSM-V benutzt wird (Lempp 2014: 7).

In den folgenden Unterkapiteln werden auch die Begriffe „Störungen“ und „Norm“ bzw. „normal“ benutzt. Es ist wichtig, sie in einem medizinischen Kontext zu betrachten. „Norm“ und „normal“ ist, was und wie die meisten Menschen sich verhalten, nicht was vielleicht jemand sich wünscht. Ebenso wird eine „Störung“ nicht moralisch bewertet, sondern ist nur anders als der Normalfall.

5.2 AD(H)S

ADHS wurde als „Modediagnose“ in den letzten Jahren sehr bekannt. Es gibt verschiedene gebräuchliche Abkürzungen:

- ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
- ADHD = Attention-deficit hyperactivity disorder
- HKS = hyperkinetische Störung (nach der ICD-10 Klassifikation)
- ADS = Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom (ohne den Aspekt der Hypermotorik)

Zu den Symptomen gehören nicht nur die Defizite im Bereich der Aufmerksamkeit sondern auch Hypermotorik (z.B. nicht ruhig sitzen können) und Impulsivität. Diese Impulsivität ist „eine völlig überschießende, schlagartig einsetzende Verhaltensänderung [...], bei der die Patienten oft wie ‚blind vor Wut‘ erscheinen“ (Lempp 2014: 54). Gerade durch ein solches unvorhersehbares Verhalten dürften viele an ADHS Erkrankten schon seit ihrer Schulzeit diagnostiziert und in Behandlung sein. Ebenso sind viele ADHSler (nämlich circa 80%) an weiteren psychischen Krankheiten erkrankt und es sind meistens Burschen betroffen.

Bei circa der Hälfte der Erkrankten verbessern sich die Symptome im Jugendalter. Bei der anderen Hälfte zeigt sich aber oftmals ein „psychosoziales Risikoverhalten“, was sich z.B. in höheren Scheidungsraten, mehr ungeplanten Schwangerschaften, häufigere Beteiligung an Verkehrsunfällen, häufigeren Arbeitsplatzwechseln und niedrigeren Schulabschlüssen zeigen kann. Eine passende Diagnose und Therapie kann hier helfen.

Oftmals gehört zur Therapie des Betroffenen auch ein Elterntaining, weshalb diese auch hilfreiche Tipps für den beruflichen Umgang geben können. Eine medikamentöse Therapie ist auch möglich, das Medikament Ritalin hat deshalb eine Bekanntheit gewonnen. In Österreich sind häufig andere Produkte zu finden: Concerta, Strattera, Medikinet oder auch Equasym, Attentin, Elvanse (Lempp 2014: 54ff).

Im Alltag ist eine möglichst ablenkungsfreie Umgebung sinnvoll. Ebenso sind klare Regeln eine Hilfe, über deren Einhaltung die TrainerInnen genau achten sollten. Sind Impulsdurchbrüche ein Thema, sollte gemeinsam besprochen werden, was der/die Jugendliche im Falle des „Auszuckens“ machen kann und darf, um herunter zu kommen. ADHSlerInnen sind oftmals sozial isoliert, denn viele Gleichaltrige können mit ihrem impulsiven Verhalten nicht umgehen.

5.3 DEPRESSIVE STÖRUNGEN

Depressive Störungen kommen auch schon bei Kindern und Jugendlichen vor. Sie müssen nicht immer die gleichen Symptome oder die gleich starke Ausprägung wie Erwachsene bei einer Depression zeigen. Depressive Störungen sind grundsätzlich gekennzeichnet durch Stimmungsverschlechterungen, Antriebslosigkeit, Interessensverlust, erhöhte Ermüdbarkeit und diffuse Schmerzsymptome, die meist episodenhaft auftreten (Lempp 2014: 70).

Depressive Störungen scheinen eine genetische Grundlage zu haben. Akute traumatische Ereignisse oder auch körperliche Erkrankungen können Auslöser für depressive Störungen sein. So können bspw. Diabetes mellitus oder Anämie (Blutarmut) die Ursache sein.

Neben Psychotherapien gibt es auch medikamentöse Therapien, wobei es mehrere Wochen dauern kann, bis die Medikamente eine Wirkung zeigen, nachdem sie verschrieben wurden. Medikamente werden üblicherweise nur bei mittelschweren oder schweren Depressionen verschrieben.

Für den (beruflichen) Alltag sollte beachtet werden, dass Erkrankte oft kurzfristig Interesse und Mitleid hervorrufen. Doch langfristig wirken die depressiven Symptome auch für die Mitmenschen belastend, was zu sozialem Rückzug und so zu einer Verstärkung der ursprünglichen Symptome führen kann. Der Umgang sollte daher regelmäßig in Teambesprechungen oder Supervisionen auch thematisiert werden. Suizidale Äußerungen sind selbstverständlich ernst zu nehmen (siehe auch das Unterkapitel Krisengespräche und Krisenintervention).

5.4 STÖRUNGEN DES SOZIALVERHALTENS

Die Diagnose „Störung des Sozialverhaltens“ sagt aus, dass der Jugendliche sich nicht angemessen an soziale Regeln hält. Das kann sich in Schulabsentismus, Lügen, ungewöhnlich schweren Wutausbrüchen, Grausamkeiten gegenüber Tieren oder Menschen, Zündeln oder Ähnlichem äußern. Bei Erwachsenen wird dies als dissoziale (antisoziale) Persönlichkeitsstörung diagnostiziert.

Häufig wird bei der Diagnostik eine kognitive Überforderung erkennbar. Therapien beinhalten auch in vielen Fällen Elterntrainings und weitere Maßnahmen der Jugendhilfe (wie die Herausnahme aus dem Familiensystem) kommen oftmals ebenfalls in Betracht. Aggressiv-

impulsives Verhalten kann auch medikamentös behandelt werden, wobei als Dauermedikation Risperidon eingesetzt werden kann (Lempp 2014: 60f).

Diese Diagnose kann also vieles bedeuten, sodass gerade hier ausführliche Gespräche im Vorhinein notwendig sind.

5.5 SELBSTVERLETZENDES VERHALTEN

Autoaggression oder selbstverletzendes Verhalten ist keine Erkrankung sondern ein Symptom einer anderen Erkrankung, wobei es gelegentlich auch bei Jugendlichen ohne psychische Erkrankungen auftritt. Das selbstverletzende Verhalten zeigt sich am häufigsten in oberflächlichem Ritzen der Haut aber auch in exzessivem Nägelkauen oder Manipulationen an Hautunreinheiten.

Warum selbstverletzendes Verhalten ausgeübt wird, wird im therapeutischen Rahmen besprochen. Es kann ein Ausdruck der Unfähigkeit sein, mit den eigenen Gefühlen umzugehen, eine (unpassende) Idee des sozialen Kontakts („Aufmerksamkeit wollen“) oder auch das Fehlen von externen Reizen bei starker Intelligenzminderung. Es wird also nach anderen (psychischen) Erkrankungen gesucht, wobei bei fremduntergebrachten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch Nachahmungseffekte auftreten können.

Für den beruflichen Alltag ist es wichtig, dass bei akutem selbstverletzenden Verhalten auch auf suizidale Äußerungen geachtet wird. Damit das selbstverletzende Verhalten nicht mit Aufmerksamkeit und Zuwendung assoziiert wird, sollte die Wundversorgung durch die/den Selbstverletzenden selber oder aber wortarm, freundlich, aber emotional-nüchtern durchgeführt werden (Lempp 2014: 24). Auch die Erziehungsberechtigten sollten informiert werden.

5.6 SUIZIDALE ÄUßERUNGEN UND SUIZIDALES VERHALTEN

Suizid ist die dritthäufigste Todesursache von Jugendlichen in Deutschland (Lempp 2014: 52). Deshalb sollten suizidale Äußerungen und Versuche ernst genommen werden, da eine Einschätzung der Ernsthaftigkeit von Fachleuten und immer im Austausch mit anderen vorgenommen werden sollte. Die bekannte Erklärung „der/die wollte nur Aufmerksamkeit“ trifft nämlich nicht immer zu. Ebenso sollte der Nachahmungseffekt von suizidalen Versuchen bzw. Handlungen beachtet werden. Der sogenannte „Werther-Effekt“ zeigt, dass nach ausführlicher medialer Berichterstattung über die Suizide Prominenter, die Zahl der Suizide bzw. Suizidversuche ansteigt. In der pädagogischen Nachbesprechung sollte man deshalb auf detaillierte Schilderungen verzichten. Im Falle suizidaler Äußerungen sollte man diese genau dokumentieren und für das weitere Vorgehen seine Vorgesetzten informieren.

5.7 TEILLEISTUNGSSCHWÄCHEN

5.7.1 LESE-RECHTSCHREIB-SCHWÄCHE (LEGASTHENIE)

Die Lese-Rechtschreib-Störung gehört zu den Teilleistungsschwächen. Das bedeutet, dass ein ansonsten normal entwickelter Mensch schlechter Lesen und Schreiben kann, als er/sie aufgrund der Lebensumstände (Sprachkenntnisse, Bildung) eigentlich können sollte. Es kann in seltenen Fällen auch nur eine Leseschwäche oder nur eine Rechtschreibschwäche auftreten. Es gibt keine „typischen Rechtschreibfehler“, die gemacht werden. Betroffene machen sehr viele Fehler bei ungeübten Texten und schreiben meistens sehr lautgetreu (Beispiel: „file“ statt „viele“).

Die Diagnose und Behandlung beginnt idealerweise in der Volksschulzeit eines Kindes, wodurch Schwächen abgemildert werden können¹⁰. Eine diagnostizierte Lese-Rechtschreib-Schwäche kann in der Berufsschule dazu führen, dass Rechtschreibfehler nicht in die Bewertung von Schularbeiten miteinfließen.

Schriftliche Informationen, Arbeitsblätter etc. sollten aus kurzen, wenig verschachtelten Sätzen bestehen und in ausreichend großer Schriftgröße, kontrastreicher Schrift- und Hintergrundfarbe und ggf. zur Unterstützung des Verständnisses noch visuell aufbereitet werden.

5.7.2 RECHENSCHWÄCHE (DYSKALKULIE)

Ähnlich wie bei der Lese-Rechtschreib-Schwäche betrifft die Dyskalkulie auch nur eine Teilleistung bei ansonsten normalen Sprachkenntnissen, Bildung und keiner Intelligenzminderung. Dyskalkulie tritt in 2/3 aller Fälle zusätzlich auch mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche auf. Die Rechenfehler treten meist bei den Grundrechenarten auf, das Abschätzen von Mengen und Überschlagen von Ergebnissen sowie der Umgang mit Maßeinheiten fallen den Betroffenen oft schwer.

Dyskalkulie ist noch deutlich unbekannter als die Lese-Rechtschreib-Schwäche, wodurch Betroffene oftmals schlechte Schulerfahrungen machen. Im pädagogischen Alltag sollten stärker die Bemühungen als die Erfolge belohnt werden.

5.8 KRISENINTERVENTION

Jugend am Werk Steiermark stellt für viele Krisensituationen im firmeninternen Intranet Handlungspläne bereit. Die Kenntnis dieser hilft selbstverständlich in Krisensituationen.

Im Fall von psychiatrischen Notfällen kann die Polizei zur Hilfe gerufen werden, damit eine Einweisung in eine Psychiatrie initiiert wird. Grundlage dafür ist immer eine akute Eigen-

¹⁰ Nur wenige der Trainingsprogramme auf dem freien Markt haben ihre Effektivität bewiesen. Anerkannt ist beispielsweise das Marburger Rechtschreibtraining von Gerd Schulte-Körne und Frank Mathwig.

oder Fremdgefährdung, die üblicherweise durch eine/n Ärztin/Arzt bestätigt werden muss, da eine (zwangsweise) Einweisung einen erheblichen Eingriff in die Grundrechte darstellt.

In einer Notfall-Situation sollten Jugendliche/junge Erwachsene nicht alleine gelassen werden. Ebenso sollten immer weitere KollegInnen hinzugezogen werden und in der unmittelbaren Umgebung sollten keine gefährlichen Gegenstände (bspw. Messer in einer Küche, Werkzeuge in einer Werkstatt etc.) sein. Für eine Notfallsituation sollte vorab abgesprochen werden, wer in solchen Situationen die Leitungsfunktion übernimmt. Für den/die Jugendliche in der akuten Notsituation sollte es nur eine/n Ansprechpartner/in geben, die/der einen verbalen Kontakt versucht aufzubauen:

Durch gleichmäßiges, ruhiges, nicht zu lautes, freundliches Ansprechen wird versucht, einen Gesprächskontakt aufzubauen und zu erhalten. Dem Patienten soll maximale Sicherheit vermittelt werden, um ihn verbal zu beruhigen. Äußerungen von Patienten sollten nicht infrage gestellt werden (Vermeidung von Diskussionen). (Lempp 2014: 88f)

Erziehungsberechtigte und weitere Ansprechpartner sollten über solche Vorfälle immer und direkt informiert werden. Auch sollten diese Vorfälle immer ausführlich dokumentiert werden. In der näheren Zukunft sollte der Vorfall auch mit der/dem betroffene/n Jugendliche/n besprochen werden. Durch den zeitlichen Abstand wird deutlich gemacht, dass der Vorfall nicht vergessen und nicht nicht-beachtet wird, kann aber in den meisten Fällen wesentlich weniger emotional besprochen werden.



6. LITERATUR

Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) (Hg.) (2014): Dokumentation: AMS-Forschungsgespräch 18. März 2014. Arbeitsmarktpolitische Themen im Fokus – Vorträge & Diskussion. AMS Österreich Wien. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/140318_AMS_Forschungsgespraech.pdf [Stand 24.06.2014]

Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Loferer, Andrea (2004): Ressourcencheck. Ein strukturiertes Gespräch über Stärken und was daraus zu machen ist, in Sozialmagazin 6/2004, S.14-22

buddy e.V. (Hg.) (2002): Kein Bock mehr auf Schule? Tipps und praktische Hilfen zum Thema Schulverweigerung. Düsseldorf

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.) (2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Juventa Weinheim und München, 2. Auflage

Hennemann, Thomas / Hagen, Tobias / Hillenbrand, Clemens (2010): Dropout aus der Schule - Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. In: Empirische Sonderpädagogik 3, S. 26-47. Online verfügbar: <http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/3-2010/hennemann-20101201.pdf> [Stand 25.08.2014]

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Kohlhammer Stuttgart. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage

Jugend am Werk Steiermark (k.A.): Unser Leitbild. URL: <http://jaw.or.at/wir-ueber-uns/unser-leitbild.html> [Stand 01.08.2014]

Lempp, Thomas (2014): BASICS Kinder- und Jugendpsychiatrie. Urban & Fischer München

Linde, Susanne/Linde-Leimer, Klaus (2013): damit niemand rausfällt. Grundlagen, Methoden und Werkzeuge für Schulen zur Verhinderung von frühzeitigem (Aus-) Bildungsabbruch. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien

Nairz-Wirth, Erna/Meschnig, Alexander/Gitschthaler, Marie (2010): Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leaversiehe Projektbericht. Arbeiterkammer Wien. URL: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/quovadis.pdf> [Stand 24.06.2014]

Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Diexer, Barbara (2012): Handlungsempfehlungen für Lehrende, Schulleitung und Eltern zur erfolgreichen Prävention von Schulabsentismus und Schulabbruch. Aufbruch zu einer neuen Schulkultur. Wien. Wirtschaftsuniversität Wien. URL: <http://www.wu.ac.at/bildungswissenschaft/aktuelles/handlungsempfehlungen> [Stand 01.08.2014]

Nestmann, Frank (2008): Ressourcenarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München. 2. Auflage

Omer, Haim/von Schlippe, Arist (2004): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen

Steiner, Mario (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Projektbericht. Arbeiterkammer Wien. URL: http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/IHS-Bericht_Mario_Steiner_2014.pdf [Stand 15.06.2014]