



JUMP @ SCHOOL

Ein Modellversuch zu
frühzeitigen Schulabgängen





JUMP @ SCHOOL

Ein Modellversuch zu
frühzeitigen Schulabgängen

Project co-funded by



Lifelong
Learning
Programme

Coordinated by



REGIONE AUTÒNOMA
DE SARDIGNA
REGIONE AUTONOMA
DELLA SARDEGNA

Dieser Bericht wurde verfasst von Joelle Caimi, mit Beiträgen von Tiziana Piacentini (CIOFS/FP) und Elena Grilli (CIOFS/FP). Das graphische Layout besorgte Jean Marc Caimi. Die englische Version wurde redigiert von Juliet Tschank (ZSI).

Wir danken allen Partnerorganisationen und den Einzelpersonen, die über die Jahre auf allen Ebenen für Jump@School gearbeitet haben:

Autonome Region Sardinien: Roberto Doneddu (Projektleiter), Luca Galassi, Maurizio Zucca, Daniela Frongia, Stefania Congiu, Paolo Sedda, Annalisa Monni, Davide Zepponi

CIOFS/FP, Italien-Büro: Angela Elicio, Tiziana Piacentini, Elena Grilli, Salvatore Merenda
CIOFS/FP, Emilia Romagna: Silvia Biglietti, Massimo Peron

CIOFS/FP, Sardinien: Anna Locci, Cristina Theis, Anna Cossu

IVAL: Gianluca Braga, Silvia Magistrali, Piergiorgio Reggio

ZSI: Juliet Tschank, Stefanie Konzett-Smoliner, August Gatcher, Alexander Kesselring, Caroline Manahl, Anette Scopetta, Ursula Holtgrewe, Eveline Zapfel, Pamela Bartar, Carmen Siller, Lisa Wimmer

FCVPE: Raul Linuesa Montero, Pau Recuenca Garcia
Provinzdirektion für Sozialstudien und -projekte, Mardin: Murat Kaya

Meridium: Zbigniew Michalak, Justyna Kowacka

Caritas Gdansk: Jolanta Kruk, Małgorzata Niemkiewicz, Aleksandra Drygas
MetropolisNet EEG: Reiner Aster, Anita Hebbinghaus, Diana Peitel, Mary Dellenbaugh, Jasmin Zouizi, Petra König
FinisTerae: Michelangelo Belletti, Marco Martinetti

Unser Dank an die Schulleiterinnen, Kontaktpersonen und Expertinnen, die an Jump@School teilgenommen und sich in die Umsetzung des Projekts und die Diskussion der Ergebnisse eingebracht haben:

In Italien. IPiA Galileo Ferraris, Iglesias: Massimo Mocci, Cinzia Guaita, Andrea Pau e Jean Claudio Vinci (laboratory of creative writing and comic strips), Giorgio Marturana (laboratory of videophotography). **IPSAR, Tortoli:** Giambattista Usai, Luca Marongiu, Franco Murgia, Tonino Guiso, Maurizio Ghiani (laboratory of photofood), Donatella Contu - Ittiturismo "La Peschiera" "Arbatax (laboratory of guided fishing).

In Spanien. Instituto de Educación Secundaria Juan de Garay: Juan Carlos Serrano Martínez.

Carmen Calonge Moreno, Tomás Igual Baselga

Instituto de Educación Secundaria Malilla:

Araia Galiana, Celia Carrión Rubio

Ein besonderer Dank an die JumpOperators und die lokalen Mitarbeiterinnen, die in den vier Schulen des Projekts gearbeitet haben: Stefano Simola, Giulia Zucca, Roberta Manca, Fabiana Barca, Manuela Cucca, Anna Lisa Lai, Pepa Domingo, Pilar Valiente, Eva Fauste, Camila Bozzo.

Nicht zuletzt gilt unser Dank den Schülerinnen, die uns auf diesem Abenteuer begleitet haben. Die meisten Bilder in diesem Bericht wurden von Giorgio Marturana während Projektaktivitäten gemacht.

Veröffentlicht von:

CIOFS/FP im Mai 2017.

© Copyright 2017

Online verfügbar unter: www.jumpatschool.eu

“

*Aus Untertanen Bürgerinnen zu machen,
ist ein Wunder, das nur Schulen vollbringen können*

Piero Calamandrei

”

Vorwort

Der Kampf gegen frühzeitige Schulabgänge ist eine der entscheidenden Herausforderungen auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene, um ein smartes, nachhaltiges und inklusives Milieu für Wachstum zu schaffen.

Eine beträchtliche Anzahl von Jugendlichen zwischen 18 und 25, die auf den Arbeitsmarkt drängen, ohne ein Schulabschlusszeugnis oder eine Ausbildung vorweisen zu können, werden von der Gesellschaft als eine Verschwendung von Ressourcen und Chancen in einer globalisierten Welt angesehen und kritisiert.

Aus diesem Grund hat Europa das ambitionierte Ziel ausgegeben, die Rate frühzeitiger Schulabgänge bis 2020 auf unter 10 % zu senken. Die Regionalregierung von Sardinien hat diese Herausforderung angenommen und wird dabei von neun Partnerorganisationen aus sechs Ländern unterstützt (fünf aus der EU: Italien, Österreich, Deutschland, Polen und Spanien; sowie der Türkei). Wie ernst die Regionalregierung von Sardinien dieses Thema nimmt, drückt sich darin aus, dass sie die Koordination des Projektes Jump@School übernommen hat, das von der Europäischen Kommission innerhalb des Europäischen Rahmenprogramms für Lebenslanges Lernen gefördert wird. Ziel des Projektes war es, „Erkenntnisse und Handlungsvorschläge für Bildungs- und Ausbildungsprogramme zu erarbeiten, die frühzeitige Schulabgänge reduzieren können, insbesondere vor dem Hintergrund der momentanen sozio-ökonomischen Situation in Europa (Wirtschaftskrise, hohe Jugendarbeitslosigkeit, Migration)“.

Es ist uns eine Ehre, diesen Bericht zu veröffentlichen, der die Durchführung, Ergebnisse, daraus resultierenden Überlegungen sowie Stärken und Schwächen des Jump@School-Pilotprogramms beschreibt. Wir sind uns der Wichtigkeit eines engen Austauschs zwischen lokalen Communities und den Stakeholderinnen bewusst, da nur so effektive Interventionen gefördert werden können, die auf lokale Bedürfnisse eingehen. Wir glauben, dass dieser Bericht helfen kann, einen Prozess anzustoßen, der auf mehreren Ebenen sowohl Diskussion anregen als auch dazu führen kann, dass innovative Handlungsmodelle getestet werden können, die in Einklang mit den Ergebnissen dieses Projekts stehen und die Beschreibung der Stärken und Schwächen widerspiegeln, die von

den Haupt-Stakeholderinnen und beteiligten Expertinnen in verschiedenen Phasen des Projekts identifiziert wurden.

Wir glauben, dass es, neben dem notwendigen Reformprozess der europäischen Bildungssysteme, nötig ist, durch die Zusammenarbeit von Schulen neue Herangehensweisen zu finden und zu testen, die Lösungen und individuelle Betreuung für Schülerinnen bereitstellen, die bei der Eingliederung in eine Schule oder beim Übergang in den Arbeitsmarkt Probleme haben und besondere Hilfestellung benötigen. Die Einführung eines externen JumpOperators in den Schulkontext ist eine wichtige Innovation, die bei der nötigen Unterstützung durch die Schulen dazu führen wird, dass Schulen inklusiver und offener werden und besser auf die individuellen Bedürfnisse von Schülerinnen eingehen können – insbesondere solche aus schwierigen sozialen Familien- und Bildungskontexten, die es Jugendlichen kaum ermöglichen, vollwertige Mitgliederinnen der heutigen komplexen, globalisierten Gesellschaft zu werden und allen ein erfülltes Leben zu bieten.

Virginia Mura

Provinzministerin für Arbeit, Ausbildung, Zusammenarbeit und Soziales

Autonome Region Sardinien

Jugendliche, die mit Erfolg einen Schulabschluss erreichen, sind nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gesellschaft ein Gewinn. Einen Schulabschluss zu erreichen bedeutet, seine Zukunft in die eigenen Hände nehmen zu können, sich selbst finden zu können, sein eigenes Potential herauszufinden und seine eigenen Schwächen kennenzulernen – und gleichzeitig zu lernen, wie man sie überwindet.

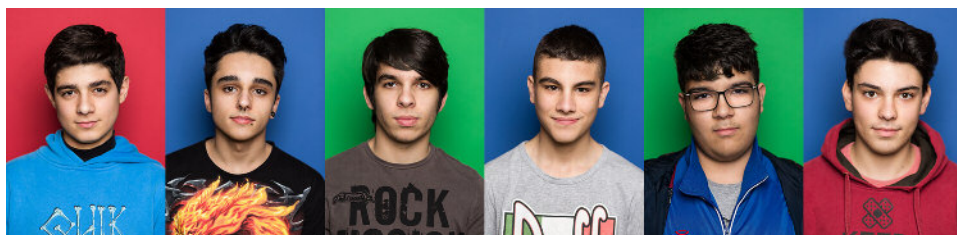
Jugendliche, die einen Schulabschluss erreichen und dadurch Selbstbewusstsein finden und ihrem Leben einen Sinn geben, sind der Grundbaustein einer gerechteren, kritischeren und produktiveren Gesellschaft. Auch wenn es auf europäischer Ebene diesbezüglich deutliche Fortschritte gegeben hat, gibt es doch – aus einer Vielzahl häufig miteinander verbundener Gründe – immer noch zu viele Jugendliche, die Schule oder Ausbildung abbrechen. Hier vorzusorgen und frühzeitige Schulabgänge zu verhindern, ist politisch und gesellschaftlich dringend geboten und nimmt alle Beteiligten in die Pflicht: Familien, Schulen, Politikerinnen und Schülerinnen selbst.

Einige der Gründe für frühzeitige Schulabgänge kennen wir bereits. So fällt die Entscheidung für einen Schulabgang selten über Nacht, sondern es ist ein schleichender Prozess, in dem häufig Warnsignale erkennbar sind: häufige Fehlzeiten, schlechte Leistungen, Nachsitzen und Ausschluss vom Unterricht wegen auffälligen Verhaltens, häufige Schulwechsel sowie Motivationsprobleme und schlechte Mitarbeit. Diese Anzeichen zu erkennen und im Blick zu behalten, ist daher eine Voraussetzung dafür, rechtzeitig und effektiv auf sie reagieren zu können. Wir wissen ebenfalls, dass Armut, eine schwierige soziale Lage und ein bildungsferner Familienhintergrund wichtige Faktoren sein können, einen Jugendlichen zum Schulabgang zu bringen und einen Job anzunehmen – eventuell wegen der fehlenden Qualifikationen auch schwarz und mit nur geringer Bezahlung, um die Familie finanziell unterstützen zu können. Das Gespräch mit den Familien ist da ein wichtiges Instrument, um frühe Schulabgänge zu verhindern. Die Schulen sind ebenfalls wichtige Teile einer Lösung, da sie individuelle Angebote zur Verbesserung der sozialen und der kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen anbieten können. Und wir wissen schließlich auch, dass es nicht die eine richtige Lösung für alle Situationen und alle Jugendlichen gibt – es gibt keine Patentreue. Wir müssen also nicht nur wissen, welche erfolgversprechenden Handlungsoptionen wir bereits zur Verfügung haben und sie mit den entsprechenden nötigen Anpassungen replizieren, sondern auch neue Strategien ausprobieren und sie so ehrlich wie möglich evaluieren. Aus diesen Überlegungen wurde das Projekt Jump@school geboren: ein ehrgeiziges, komplexes und leidenschaftliches Projekt, das versucht, einen Beitrag zur Debatte um die richtigen Ansätze zur Reduktion frühzeitiger Schulabgänge zu leisten, wozu wir mit vier Sekundarschulen in Italien und Spanien zusammengearbeitet und empirische Daten im Feld erhoben haben.

Das Jump@school-Team

Dieser Bericht enthält eine allgemeine Beschreibung des **Jump@school-Projekts**, von der Definition des Logik-Modells der Intervention über das Design der Pilot-Studie bis zur Implementierung in Schulen. Der letzte Abschnitt enthält eine Präsentation der Ergebnisse auf qualitativer und quantitativer Basis, mit einigen Anregungen und neuen Aussichten für zukünftige Aktionen. Weiter Raum wird auch den Erfahrungen der Jugendlichen und der Projektbetreiberinnen, den JumpOperators, eingeräumt, die das Herz und die Seele dieser Bildungs-Abenteuerreise des Austausches und der Bereicherung waren.

Dieser Bericht gibt die Meinung der Autorinnen wieder, und die Kommission übernimmt keine Verantwortung für die Anwendung der darin enthaltenen Informationen.





- p.14** Der Kontext
- p.15** Frühzeitige Schulabgänge: Definition und die Situation in den am Pilotprojekt beteiligten Ländern
- p.24** Identifizierung gefährdeter Jugendlicher
- p.28** Auswahl guter Praktiken zur Bekämpfung frühzeitiger Schulabgänge
- p.30** Das Logik-Aktions-Modell
- p.35** Das Training der JumpOperators
- p.36** Schule für alle: die Jump@school-Aktion
- p.39** Die Protagonisten
- p.44** Die Aktivitäten
- p.55** Das experimentelle Forschungsdesign
- p.57** Die Evaluationsstrategie der Aktion
- p.68** Die Ergebnisse der Folgenabschätzung
- p.76** Was die Ergebnisse bedeuten
- p.80** Ergebnisse der qualitativen Evaluation
- p.88** Schlussfolgerungen und Empfehlungen



► Einleitung

Jump@school ist ein Projekt zur Eindämmung frühzeitiger Schulabgänge, das von der Regionalregierung Sardinien unterstützt wird und vom Programm zu Lebenslangem Lernen der Europäischen Kommission (LLP) finanziert wird. An dem Projekt war ein Konsortium von **zehn Partnerorganisationen** aus sechs Ländern beteiligt (Italien, Österreich, Deutschland, Polen, Spanien und der Türkei) sowie **vier Schulen** und **480 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren**. Die dem Projekt zugrundeliegende Idee war es, **eine Strategie zu entwickeln, um frühe Schulabgänge durch ein innovatives Interventionsmodell zu verhindern, und deren Einfluss** auf die Einstellung auf den Schulbesuch von Jugendlichen, die als mögliche Schulabgängerinnen eingeschätzt wurden, **abzuschätzen**. Jump@school ist konzipiert als Pilotprojekt entsprechend dem Call for Proposals EACEA/04/13 im Rahmen des Europäischen Programms für Lebenslanges Lernen (2013 LLP KA1 Specific Call for proposals EACEA/04/2013), dessen Richtlinien ausdrücklich die Verwendung experimenteller Methoden unterstützen, und durch die eine solide und transparente Folgenabschätzung der Maßnahmen sichergestellt werden soll.

Das Ziel dieses Prozesses war es, Erkenntnisse, Empfehlungen und Vorschläge für solche Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen zu formulieren, die geeignet sind, frühzeitigen Schulabgängen entgegenzuwirken – auch im Hinblick auf die Herausforderungen der momentanen sozio-ökonomischen Verhältnisse in Europa (Wirtschaftskrise, hohe Jugendarbeitslosigkeit, Migration).

Das Projekt lief über drei Jahre und ist in die vier Hauptaktivitäten unterteilt, die im Folgenden beschrieben werden.

✓ Auswahl von Beispielen erfolgreicher Praktiken aus ganz Europa

Das Interventionsmodell des Jump@school-Projekts wurde mit Hilfe ausgewählter Beispiele erfolgreicher Praktiken zur Verminderung frühzeitiger Schulabgänge aus ganz Europa entwickelt. Anhand dieser Beispiele wurden wiederkehrende allgemeine Faktoren identifiziert, die die konzeptuelle und methodische Inspiration für die Planung der Jump@school-Aktionen bildeten.

✓ Entwicklung und Implementierung der Aktionen in den Schulen

Die Jump@school-Intervention wurde auf der Basis ausgewählter vielversprechender Beispiele guter Praktiken und in fortwährender Abstimmung mit dem Evaluationsteam entwickelt und in einem Logikmodell beschrieben (Ressourcen/Inputs, Aktivitäten, Outputs, Ergebnisse und Folgen). Die Aktivitäten der Intervention sind als Serie individueller Meetings und Gruppenaktivitäten strukturiert, die innerhalb und außerhalb der Schulen stattfinden. Die Intervention wurde über fünf Monate (Januar-Juni 2016) an vier Sekundarschulen in Italien (Sardinien) und Spanien (Valencia) durchgeführt.

✓ Folgenabschätzung und Ergebnisanalyse

Um zu beurteilen, ob die Jump@school-Intervention einen statistisch signifikanten Effekt auf bestimmte Risikofaktoren frühzeitiger Schulabgänge hatte, wurde eine kontrollierte Studie gewählt: ein Pretest/Posttest-Design mit zwei Gruppen. Hierzu wurden Jugendliche, die als für frühzeitigen Schulabgang gefährdet eingestuft wurden, zufällig entweder in die Interventionsgruppe oder die Kontrollgruppe (die nicht an der Intervention teilnahm) eingeteilt. Daten aus einem Fragebogen, den beide Gruppen vor und nach der Intervention ausfüllten, wurden dann analysiert, um den Erfolg der Intervention zu beurteilen. Die daraus resultierenden Ergebnisse wurden komplementiert von einer qualitativen Erhebung der Einschätzungen der beteiligten Akteurinnen. Alle Ergebnisse flossen dann in die Lessons Learned dieses Berichts ein.

✓ Verbreitung und Auswertung

Alle Erfahrungen, die in dem Projekt gemacht wurden, wurden auf europäischer Ebene durch Austauschseminare, Veröffentlichungen, Berichte, Videos und eine Webseite dokumentiert, ausgewertet und verbreitet.

Die Ziele des Projekts und die Rahmenbedingungen der Pilotstudie bestimmten die Auswahl der Implementierungsorte (Länder, Regionen und Schulen), um sicherzustellen, dass diese Orte einschlägigen strategischen und statistischen Kriterien genügen

(ESL-Anteil bzw. Anzahl der Schülerinnen an Schulen). Die Pilotstudie wurde zunächst in den folgenden Ländern durchgeführt: Italien (in der Region Sardinien, aus der der Projektkoordinator kommt und die mit 25 % einen höheren ESL-Anteil hat als der italienische Durchschnitt von 18 % (2011); 2016 sank der Anteil in ganz Italien auf 14 %, in Sardinien auf 18 %); Spanien, das 2016 mit 19 % den zweithöchsten ESL-Anteil in der

STUDIENZIELE

- ✓ Empfehlungen und Vorschläge für konkrete Maßnahmen im Bildungs- und Ausbildungssektor, um frühzeitigen Schulabgängen entgegenzuwirken.

KONKRETE MASSNAHMEN

- ✓ Identifizierung von Methoden, Strategien und Beispielen guter Praktiken zur Verhinderung frühzeitiger Schulabgänge in Regionen mit hoher ESL-Rate.
- ✓ Verbesserung von Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen angesichts neuer Herausforderungen und Veränderungen (Wirtschaftskrise, hohe Jugendarbeitslosigkeit, hoher Anteil von Schülerinnen mit Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation).

Source:

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_14&lang=en

EU nach Malta (19,6 %) hatte; und die Türkei, die kein EU-Staat ist, aber einen extrem hohen ESL-Anteil hat (34,3 % im Jahr 2016) .

Aufgrund der zugespitzten politischen Lage an der türkisch-syrischen Grenze musste der türkische Partner, die Provinzdirektion für Sozialstudien in Mardin, 50 km vor der syrischen Grenze, die Teilnahme an der experimentellen Phase in Schulen absagen. Die Pilotstudie wurde daher in nur vier Schulen (zwei auf Sardinien und zwei in Spanien) durchgeführt anstatt in sechs, wie ursprünglich für diese Phase des Projekts vorgesehen.

► Der Kontext

Frühzeitige Schulabgänge sind in vielen EU-Staaten ein ernstzunehmendes Problem. Auch wenn die Situation von Land zu Land anders ist und die Beweggründe der Schülerinnen sehr individuell sind, gibt es doch ein paar gemeinsame Faktoren, die in Betracht gezogen werden können: Lernschwierigkeiten, sozio-ökonomische Probleme und fehlende Motivation, Orientierung oder Unterstützung, sowohl durch die Familie als auch durch die Schule. Hierdurch entstehen einige Probleme, und zwar nicht nur für die Jugendlichen selbst, sondern für die Gesellschaft als Ganzes, da die Chancen junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt eingeschränkt werden, was zu einem erhöhten Risiko von Arbeitslosigkeit und Armut führt, die generationenübergreifende Folgen haben (EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014). Das Problem ist multifaktoriell, unterschiedlich ausgeprägt und ständigem Wandel unterzogen, so dass ein holistischer und kollaborativer Ansatz gefunden werden muss, der viele verschiedene Ursachen bekämpft, von psychologischen (Motivationsprobleme, Depression, Angstzustände) bis zu sozio-ökonomischen (Marginalisation, fehlende soziale Beziehungen, Armut etc.), und der alle relevanten Akteurinnen einbindet. Eine Strategie zur Eindämmung frühzeitiger Schulabgänge, die Aussicht auf Erfolg haben soll, muss als koordinierte und inklusive Aktion strukturiert sein und ein ganzes Netzwerk aus Partnerinnen und Entscheiderinnen, Schlüsselpersonen in Schulen und Ausbildungsstätten, Sozialsystemen, Jugendorganisationen, Schülerinnen und Familien einbinden. Im Rahmen eines solchen Netzwerks, wie auch in dem von der EU-Kommission veröffentlichten Dokument ausgeführt („A global and integrated approach to school in countering early school leaving: strategic messages“; Europäische Kommission, 2015), wurde Jump@school entworfen, entwickelt und implementiert. Eines der Hauptziele von Europe 2020, der

10-Jahres-Strategie der EU für Wachstum und Arbeit, ist es, ESL-Raten auf unter 10 % zu senken. Dieses Ziel ist einer der Referenzpunkte für ET2020, ein strategisches Rahmenprogramm für europäische Zusammenarbeit in den Bereichen Bildung und Ausbildung. Im Jahr 2016 betrug die durchschnittliche Rate frühzeitiger Schulabgänge in Europa 10,7%, während es 2013 noch 11,9 % und 2011 noch 13,4 % waren. Dieser Durchschnittswert liegt zwar nahe an der 10%-Marke, verbirgt aber ein paar „Ausreißer“: Länder wie Spanien (19 %), Malta (19,6 %), Rumänien (18,5 %), Portugal (14 %) und Italien (13,8 %). Die Raten frühzeitiger Schulabgänge in Spanien und Italien gehören zu den fünf höchsten in der EU, und die Türkei liegt diesbezüglich weit über jedem EU-Land, was die Teilnahme dieser drei Länder am Jump@school-Projekt rechtfertigt. Und schließlich bilden die Durchschnittswerte der einzelnen Länder nicht die beträchtlichen regionalen Unterschiede in bestimmten Ländern ab, wie zum Beispiel in Sardinien, dessen ESL-Rate 2016 5 Prozentpunkte höher ist als der Landesdurchschnitt.

► Definition frühzeitiger Schulabgänge und Situation in den Teilnehmerländern von Jump@school

In der Definition der Europäischen Kommission bezieht sich frühzeitiger Schulabgang („early school leaving“, ESL) auf „junge Menschen (18-24), die nicht mehr zur Schule gehen und keine Ausbildung machen, bevor sie einen Abschluss äquivalent einer Sekundarschule gemacht haben“. Für die Statistik ist die ESL-Rate eines Landes der Anteil der jungen Menschen (18-24), die nur einen niedrigen Sekundarschulabschluss gemacht haben oder die Schule oder Ausbildung abgebrochen haben. Viele EU-Staaten definieren und messen frühzeitige Schulabgänge auf unterschiedliche Weise: In einigen Fällen bezieht sich frühzeitiger Schulabgang auf einen Schulabgang vor dem Ende der Schulpflicht, in anderen auf den Abgang vor Erreichen eines minimalen Schulabschlusses oder vor dem ordentlichen Abschluß der Sekundarschule.



In Italien zum Beispiel wird ESL definiert als „der Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 18 bis 24 Jahren mit einem niedrigen Sekundarschulabschluss, der keine von der Regionalregierung anerkannte, mindestens zweijährige Ausbildung absolviert hat und keine Schule oder Ausbildungsstätte besucht“. (Istat, 2011) Diese ESL-Definition exkludiert solche Jugendlichen, die die Schule vorzeitig verlassen, aber dann später noch einen Sekundarschulabschluss vor ihrem 25. Lebensjahr erlangen. Da Schulabbrecherinnen jährlich in der Europäischen Arbeitsmarktstudie erhoben werden, werden auch solche Jugendlichen exkludiert, die bis zu vier Wochen vor Erhebung der Studie an Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen teilgenommen haben. (Europäische Kommission, 2011) Der Begriff „Frühzeitige Schulabgängerinnen“ wird häufig mit Schulabbrecherinnen und NEETs (s. Box) verwechselt, die sich zwar auf ein gemeinsames Problem beziehen, aber verschiedene Aspekte davon bezeichnen. Zum Abstecken der Zielgruppe benutzte das Jump@school-Projekt die EU-Definition für ESL. Da das Projekt als Präventivmaßnahme konzipiert war, wurde die Zielgruppe als schulabbruchgefährdete Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren definiert, die sich noch in Schule oder Ausbildung befanden.

ÄHNLICH, ABER DOCH VERSCHIEDEN

Das Ausscheiden aus einem Bildungs- oder Ausbildungsgang wird mit verschiedenen Begriffen bezeichnet. Diese betreffen zwar dasselbe allgemeine Problem, beziehen sich aber auf unterschiedliche Aspekte: **Frühzeitiger Schulabgang (ESL)** bezieht sich auf 18- bis 24-Jährige, die keinen Sekundarschulabschluss oder eine äquivalente Ausbildung haben.

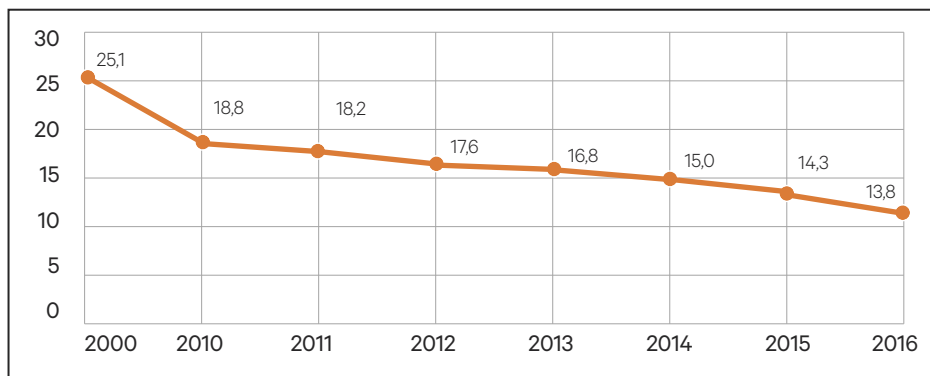
Schulabbruch bezieht sich auf das Beenden eines noch laufenden Bildungsgangs, zum Beispiel das Verlassen einer Schule während des Schuljahres. Schulabbruch ist begrifflich nicht an einen Zeitpunkt gebunden und betrifft unterschiedliche Altersgruppen. (Arbeitsgruppe zu frühzeitigem Schulabgang, 2013, S. 8).

NEET (Not in Education, Employment, or Training) bezieht sich hingegen auf 15- bis 24-Jährige, die weder an einer Bildungsanstalt noch in einer Ausbildung noch in einem Arbeitsverhältnis sind.

Italien und Spanien haben in Europa zusammen mit Rumänien, Portugal und Malta die höchsten ESL-Raten. Die ESL-Rate in Italien betrug 2016 immerhin noch 13,8 %. Das bedeutet zwar einen Rückgang um 0,9 % gegenüber 2015, 1,2 % gegenüber 2014 und 11,3 % gegenüber 2000, aber der Wert liegt immer noch deutlich über dem EU-Ziel von 10 %.

Zudem sind männliche Jugendliche deutlich stärker gefährdet als weibliche. In Italien betrug der Unterschied 5,5 Prozentpunkte im Jahr 2014 und 4,8 Prozentpunkte im Jahr 2016. Der EU-Durchschnitt lag 2014 bei 3,2 Prozentpunkten und 2016 bei 3 Prozentpunkten. Unter den Ländern, die die Zahlen nach Geburtsland aufsplitten, liegt Italien beim Unterschied zwischen im Inland und im Ausland Geborenen ganz vorn: Die ESL-Rate von im Ausland Geborenen liegt bei 31,3 %, die von im Inland

Die ESL-Raten zu Beginn des Projekts, im Jahr 2014, waren:
 EU28 average 11,2%; EU27: 11,3%; Türkei: 38,3%; Spanien: 21,9%; Malta: 20,3%; Island: 19,1%; Rumänien: 18,1%; Portugal: 17,4%; Italien: 15%.



ESL rates in Italy between 2000 and 2016.

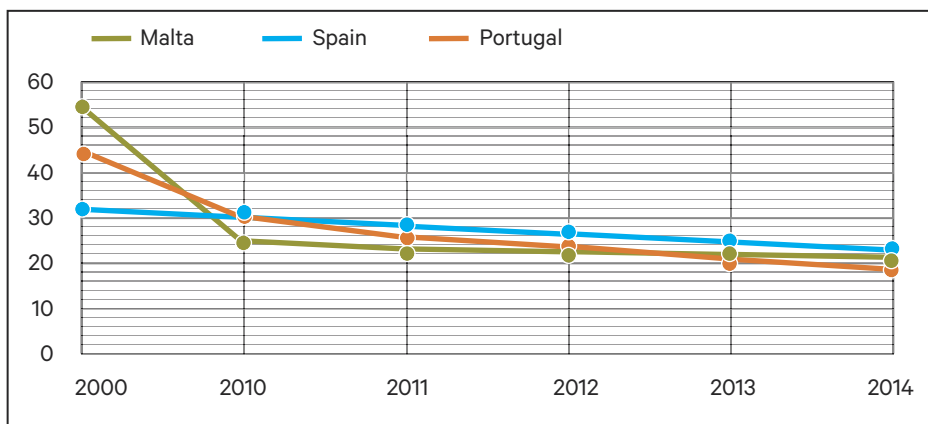
Source: (European Commission, 2013) and (Eurostat, 2015).

Geborenen bei 12,7 % – eine Differenz von 18,6 Prozentpunkten. Die ESL-Rate in Sardinien, wo der italienische Teil des Projekts durchgeführt wurde, ist die höchste in Italien: 2016 waren es 18 %, deutlich über dem italienischen Durchschnitt von 13,8 % und dem EU-Durchschnitt von 11,3 %. Was Spanien angeht, war die ESL-Rate mit 21,9 % dort im Jahr 2014 die höchste in Europa, trotz eines Rückgangs um 1,7 Prozentpunkte im Vergleich zu 2013 und um 7,6 Prozentpunkte im Vergleich zu 2000. Im Jahr

2000 hatte Spanien die dritthöchste ESL-Rate, nach Portugal mit 43,6 % und Malta mit 54,3 %. 2014 hatte Portugal eine ESL-Rate von 17,4 %, Malta von 20,4 % – beides niedriger als Spanien mit 21,9 %. Nach den jüngsten Zahlen für das Jahr 2016 liegt Spanien mit 19 % wieder auf dem zweiten Platz, knapp hinter Malta mit 19,6 %. Die ESL-Rate in Valencia, wo der spanische Teil des Projekts durchgeführt wurde, lag 2013 bei 22,3 %, also etwas niedriger als der spanische Durchschnitt von 23,5 % im selben Jahr. (Spanisches Ministerium für Bildung, Kultur und Sport, 2013)

► Allgemeine Risikofaktoren

Die Gründe eines jungen Menschen, seine Ausbildung zu beenden, bevor er einen Sekundarschulabschluss erlangt hat, sind vielfältig und oft miteinander verbunden. Kausale Verbindungen zwischen bestimmten prädiktiven Faktoren und tat-



ESL rates for Spain, Portugal and Malta between 2000 and 2014.

Source: (European Commission, 2013)

sächlichem Schulabgang sind deshalb nur mit großer Vorsicht herzustellen. Auch wenn es keinen allen Schulabgängen gemeinen Ablauf gibt, so ist es doch möglich, häufige Risikofaktoren zu benennen.

Ausgehend von der Annahme, dass Schulabgänge in der Regel das Ergebnis eines schrittweisen und kumulativen Prozesses mangelnden Schulengagements ist (Abschlussbericht der Thematischen Arbeitsgruppe Schulabbruch, 2013), hat das Österreichische Zentrum für Soziale Innovation (ZSI), das für die Evaluation des

Pilotprojektes verantwortlich ist, eine Überprüfung der internationalen Literatur zum Schulabbruch durchgeführt. Basierend auf diesen Analysen konnten die Risikofaktoren auf fünf Ebenen aufgeschlüsselt und differenziert werden:

1. Individuelle Merkmale, wie z.B. Geschlecht, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit, Geburt im Ausland, Wohnsitz in einer Großstadt oder einer benachteiligten Region, gesundheitliche Probleme.

2. Kognitive oder Leistungsprobleme, wie z.B. Kognitions- oder Lernschwächen, Verhaltensauffälligkeiten, mangelndes Selbstwertgefühl, psychologische Probleme, emotionale Labilität, mangelnde Organisationsfähigkeit, aggressives Verhalten, schlechte Noten, häufiges Fehlen, Disziplinarmaßnahmen.

3. Familiäre Faktoren, wie z.B. Konflikte in der Familie, instabile Familienverhältnisse, sozio-ökonomische Probleme,

● ● ●
Drop-out is usually the result of a progressive and cumulative lack of commitment in school.



die junge Menschen dazu zwingen, zum Familieneinkommen beizutragen, keine Unterstützung durch die Familie, Stress erzeugende Lebensumstände (finanzielle Probleme, Gesundheitsprobleme, sehr jung Eltern werden), Armut (in wirtschaftlicher, menschlicher, sozialer und kultureller Hinsicht).

4. Einstellung zur Schule, worunter z.B. auch Konzentrations- und Motivationschwäche fällt, Unzufriedenheit mit der Schule, Entfremdung von der Schule, mangelndes Interesse an einem Schulabschluss.

5. Schulische Faktoren, wie z.B. Mobbing, hoher Anteil von Schülerinnen aus einer ethnischen Minderheit, schlechtes Schulklima mit einem schlechten Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen bzw. zwischen Schülerinnen unter sich, überfüllte Klassen und heruntergekommene Schulen, unflexible Ausbildungspro-



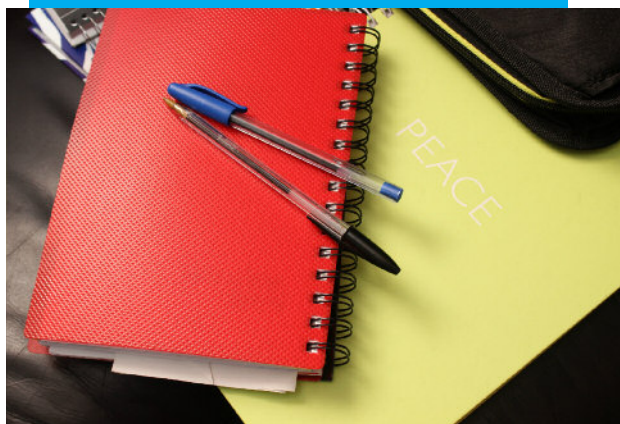
gramme, die nicht auf die Bedürfnisse der Auszubildenden eingehen, mangelnde Einbindung von Schülerinnen, Strafmaßnahmen wie Ausschluss vom Unterricht.

Diese allgemeinen Risikofaktoren bildeten die theoretische Basis für die Identifizierung quantitativ messbarer Indikatoren, anhand derer die Stichprobe schulabgangsgefährdeter Schülerinnen ausgewählt wurde, die am Jump@school-Projekt teilgenommen haben. Der Auswahlprozess bezüglich dieser Indikatoren wird im Abschnitt „Identifizieren schulabgangsgefährdeter Schülerinnen im Jump@school-Projekt“ genauer beschrieben.

► Die Jump@school-Partnerschaft

Die Jump@school-Partnerschaft entsprang aus dem Interesse der Autonomen Region Sardinien an einem Feldversuch zum Testen eines schulbasierten Ansatzes zur Vermeidung frühzeitiger Schulabgänge. Die Autonome Region Sardinien ging mit CIOFS-FP eine Partnerschaft ein, die auf verschiedenen Ebenen zum Erfolg des Projekt beitragen sollte. Das Konsortium wurde gebildet mit Blick auf a) die ESL-Raten der Partner-Länder (Länder mit hohen ESL-Raten wie Spanien und Italien und Länder mit niedrigen ESL-Raten wie Österreich) und b) die spezifischen Kompetenzen der

verschiedenen Partnerorganisationen in Hinblick auf Bildung und Schule. Zudem sind, gemäß dem Call for Proposals, nach dem dieses Projekt finanziert wird, die Partnerorganisationen, die das Pilotprojekt in ihren Ländern im-



Partnerorganisationen, die das Pilotprojekt in ihren Ländern im-

plementieren, in ihrer Region für die Durchführung von Ausbildungsmaßnahmen zuständig, so dass Kontinuität und Konsistenz der Projektziele mit dem lokalen sozio-ökonomischen Umfeld sichergestellt sind.

DIE PARTNERORGANISATIONEN DES JUMP@SCHOOL-KONSORTIUMS SIND:

- **Autonome Region Sardinien (Italien)**, Ministerium für Arbeit, Ausbildung, Kooperation und Soziales: zuständig für Planung und Management des regionalen Ausbildungssystems und die aktiven Arbeitsmarktmaßnahmen der Region. Das Ministerium ist der offizielle Projektkoordinator des Jump@school-Projekts und ist zuständig für die Implementierung der Pilotstudie in Sardinien.
- **Stiftung Pakt für Arbeit in der Stadt der Region Valencia (Spanien)**: eine Stiftung, die mit lokalen Behörden und den wichtigsten Gewerkschaften zusammenarbeitet, um benachteiligte Menschen in Ausbildung und Arbeit zu bringen. Die Stiftung ist zuständig für die Implementierung der Pilotstudie in Valencia.
- ◆ **Provinzdirektion für Sozialstudien und -projekte, Mardin (Türkei)**: die lokale Behörde für Bildung, Tourismus, Kultur und Soziales. Die Provinzdirektion wäre im Rahmen von Jump@school für die Implementierung der Pilotstudie in der Türkei zuständig gewesen, was aber, wie erwähnt, wegen des Konfliktes an der türkisch-syrischen Grenze nicht möglich war.
- **CIOFS-FP (Italien)**: eine Non-Profit-Organisation zur Planung und Ausführung von Ausbildungsmaßnahmen in Italien und ganz Europa, die große Erfahrung in der Umsetzung von Projekten zur Eindämmung von sozialer Ausgrenzung, Diskriminierung, Arbeitslosigkeit und Marginalisierung von jungen Menschen hat. Im Rahmen von Jump@school erarbeitete die Stiftung das Logikmodell und unterstützte die Implementierung der Pilotstudie in Sardinien. Die Stiftung unterstützte ebenfalls die Autonome Region Sardinien bei der Koordination des Projekts.
- ▼ **ZSI, Zentrum für Soziale Innovation (Österreich)**: ein unabhängiges Forschungsinstitut, das auf europäischer Ebene auf den Gebieten der Sozialwissenschaften und der angewandten Sozial- und Interdisziplinärforschung tätig ist. Im Rahmen des

Jump@school-Projekts war das ZSI zuständig für das Design der Evaluation, für die Entwicklung der Datenerhebungswerkzeuge und für die Kontrolle und Auswertung der Ergebnisse der Pilotstudie.



● **Finis Terrae (Italien):** eine Ausbildungs- und Consulting-Agentur mit extensiver Erfahrung im Bereich Jugend-Network-Management sowie Kommunikations und Promotions-Strategien. Im Rahmen des Jump@school-Projekts zuständig für das Promoten der Projektergebnisse und -erkenntnisse sowie externe Kommunikation (Webseite, Broschüren, Social-Media-Profil des Projekts).

✱ **MetropolisNet (Deutschland):** ein Netzwerk von Organisationen, die Beschäftigungs- und Sozialprojekte in europäischen Städten und urbanen Zentren unterstützen. Im Rahmen des Jump@school-Projekts zuständig für die Impact-Erhöhung auf europäischer Ebene durch das Ausrichten von Austauschseminaren für die beteiligten Akteurinnen und die Verbreitung konkreter Projektergebnisse.

○ **CARITAS - Erzdioezese Danzig (Polen):** ein religiöser Verband im Bereich der Sozialarbeit. In Sopot (Polen) führt er das Projekt „Zweite Chance Schule“ durch, das junge Schulabbrecherinnen wieder an Schulbildung heranführt. Im Rahmen des

The Jump@school partnership emerged from the interest of the Autonomous Region of Sardinia for a field experiment that would allow testing a solid school-based approach for preventing early school leaving.



Jump@school-Projekts hat er die Erstellung des Logikmodells und das Promoten der Projektergebnisse unterstützt.

● **IVAL - Italienisches Institut für Evaluation (Italien):** eine unabhängige Organisation spezialisiert auf Evaluation, Forschung und Monitoring in den Bereichen lokale Sozialarbeit, Bildung und Entwicklung. Im Rahmen des Jump@school-Projekts zuständig für interne Projektevaluation und die qualitative Evaluation der Pilotstudie in den Schulen.

○ **Meridium (Polen):** ein Forschungs-, Ausbildungs- und Beratungsinstitut, das in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt in Posen den Zugang zu Schulen und Jobs unterstützt. Expertinnen für das Projekt „Zweite Chance Schule“. Im Rahmen des Jump@school-Projekts zuständig für das Promoten der Projektergebnisse, besonders in Osteuropa.

► Indentifizieren gefährdeter Schülerinnen

Im Vorangehenden haben wir gesehen, dass die Gründe für frühzeitige Schulabgänge in einem komplexen Zusammenspiel aus strukturellen, sozialen und persönlichen Faktoren jedes einzelnen Schülers oder jeder einzelnen Schülerin liegen. Wie kann man dann messbare und statistisch valide quantitative Indikatoren finden, die es erlauben, zuverlässig solche Jugendlichen zu identifizieren, die schulabbruchsgefährdet sind? Auf der Basis einer Literaturrecherche (Allensworth / Easton 2005, 2007; Neild / Balfanz 2006; Duckworth / Seligman 2006; Neisser et al 1996; Jimerson et al 2000; Fredericks et al. 2004; Traag / Van der Velden 2008) hat das ZSI – als Projektpartner zuständig für das Design des experimentellen Modells sowie für die Evaluation der Pilotstudie – mehrere valide Ansätze ausgemacht, die eine entsprechende Gefährdung



quantitativ darstellen können.

Indikatoren können auf demographischen Merkmalen basieren (zum Beispiel Geschlecht, Anzahl der wiederholten Schuljahre, Familienhintergrund, insbesondere alleinerziehende Eltern), auf sozio-ökonomischen Merkmalen (Familieneinkommen, Schwangerschaft im Jugendlichenalter, viele Schulwechsel) oder auf persönlichen Aspekten, die die Leistung in der und die Einstellung gegenüber der Schule beeinflussen (schulische Leistungen, Selbstdisziplin, störendes Verhalten, Schwänzen). Unabhängig vom gewählten Ansatz – und da demographische Daten der Schülerinnen nicht zugänglich waren – ließen sich drei prädiktive Faktoren identifizieren (Allensworth / Easton 2005, 2007; Neild / Balfanz 2006), die als besonders relevant für die Beurteilung der Gefährdung eines Schülers oder der Schülerin gelten können:

→ **Schulische Leistungen** gemessen an der Anzahl schlechter Noten im vorangegangenen akademischen Jahr bzw. Durchschnittsnote unter einer gefährdungsrelevanten Grenze.

→ **Anwesenheit** gemessen an der Anzahl der Abwesenheitstage unter einer gefährdungsrelevanten Grenze.

→ **Verhalten** gemessen an der Anzahl von Disziplinarmaßnahmen über einer gefährdungsrelevanten Grenze.

Es war schnell anhand der Informationen von den Forscherinnen vor Ort klar, dass die für das Jump@school-Projekt ausgewählten Schulen kein gemeinsames, vergleichbares Format zur Erhebung von Daten zur Anwesenheit und Störendem Verhalten haben, um damit die Schulabbruchgefährdeten zu identifizieren.

Diese Ergebnisse haben, zumindest im italienischen Kontext, das Fehlen einer strukturierten Anwesenheitskontrolle ans Licht

Ein Netzwerk von

6

Ländern

10

Partnerorganisationen

480

beteiligte Schülerinnen

4

Schulen

5

Monate Projektdauer



gebracht, wodurch potentiell wichtige Informationen fehlen, um früh genug gefährdete Jugendliche identifizieren zu können. (Dieses Problem wird im letzten Abschnitt dieses Berichts wieder aufgegriffen.)

Der Auswahlprozess für die 480 frühzeitig schulabgangsgefährdeten Schülerinnen für das Jump@school-Projekt basierte

daher zusätzlich zum Alter (14-17 Jahre) auf dem Leistungs-Indikator, erhoben als Notendurchschnitt in Relation zu einer gefährdungsrelevanten Grenze (5,99 in Spanien und 6,99 in Italien, was einem Durchschnittswert von 2,0 im Amerikanischen System entspricht, das als internationaler Vergleichsmaßstab benutzt und an lokale Verhältnisse angepasst wird.) Zusätzlich wurde die Anwesenheit zu zwei Zeitpunkten vor Beginn der Studie geprüft, um Schülerinnen auszusieben, die die Schule schon in den ersten vier Monaten des Schuljahres abgebrochen hatten, aber offiziell noch angemeldet waren.

Was die Stichprobengröße angeht, benutzte das ZSI bestimmte statistische Parameter (Teststärke, Effektgröße etc.) um mit Hilfe der Statistiksoftware „G Power“ eine Mindestanzahl von 55 Teilnehmerinnen pro Testkondition zu bestimmen. Wegen des Risikos, dass eine gewisse Zahl Teilnehmerinnen die Teilnahme an der Studie abbricht, wurde die Teilnehmerinnenzahl auf 60 festgelegt.

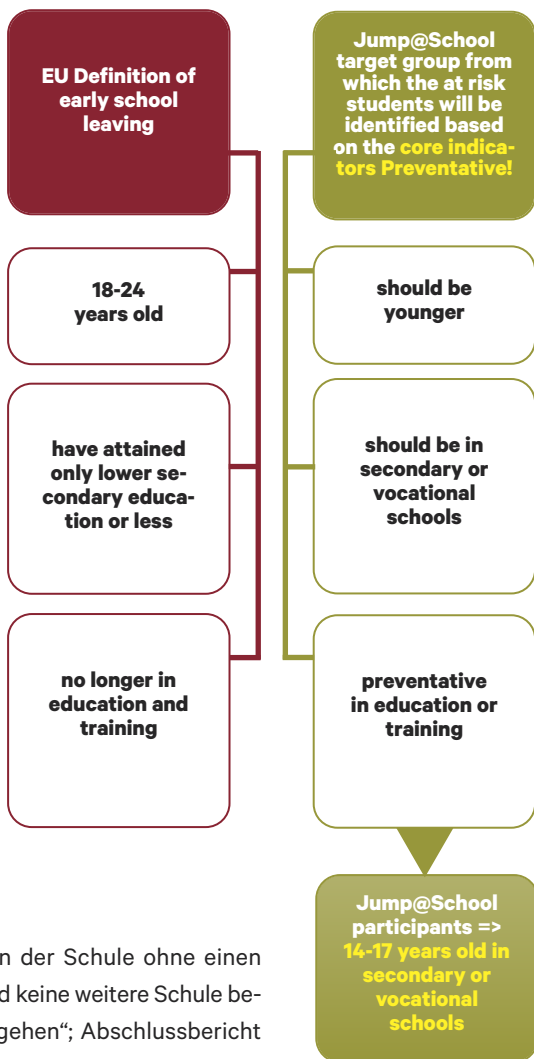
In jeder teilnehmenden Schule des Jump@school-Projekts wurden also 120 schulabgangsgefährdete Schülerinnen (gemäß dem gewählten Indikator) zufällig ausgewählt. Davon wurden dann jeweils 60 mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS zufällig in die Experiment- bzw. die Kontrollgruppe (die nicht an den

Land	Name der Schule	Ort	Type of school	Schüler*innenzahl
Italien	IPSAR	Tortoli	Staatliche Berufsschule	699 (35 Klassen)
	G. Ferraris	Iglesias	Staatliche Berufsschule	500 (29 Klassen)
Spanien	Instituto de Enseñanza Secundaria Juan de Garay	Valencia	Sekundar- bzw. Oberschule	900 (27 Klassen)
	Instituto de Enseñanza Secundaria Malilla	Valencia	Sekundar- bzw. Oberschule	640 (22 Klassen)

Jump@school-Aktivitäten teilnehmen) eingeteilt.

Die Auswahlkriterien für Schulen waren: Interesse, das ESL-Problem zu bekämpfen; die Bereitschaft, an einer Pilotstudie teilzunehmen; und eine genügend große SchülerInnenzahl (mindestens 400), um daraus an jeder Schule 120 schulabgangsgefährdete Schülerinnen auswählen zu können. Die ausgewählten Schulen, zwei pro Land, mussten vom selben Typ sein, z.B. beides Berufsschulen.

Das Ziel des Jump@school-Projekts war es, die Effektivität einer Intervention zu testen, die frühzeitige Schulabgänge verhindern sollte. Daher entspricht die Zielgruppe für die Selektion der Stichprobe nicht der Definition von ESL im europäischen Kontext („junge Menschen von 18 bis 24 Jahren, die von der Schule ohne einen Sekundarschulabschluss abgehen und keine weitere Schule besuchen oder einer Ausbildung nachgehen“; Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Frühzeitige Schulabgänge, 2013), sondern betrifft die Altersgruppe direkt davor. „Unsere“ Jugendlichen sind also jünger (zwischen 14 und 17 Jahren) und besuchen noch eine Schule, haben aber bestimmte Merkmale, die sie als schulabgangsgefährdet erscheinen lassen.



► Auswahl von Beispielen guter Praktiken zum Eindämmen frühzeitiger Schulabgänge

Der erste Schritt bei der Definition der Jump@school-Intervention war die Auswahl von Beispielen guter Praktiken zum Eindämmen frühzeitiger Schulabgänge, die bereits in Ländern implementiert wurden, in denen die Partnerorganisationen arbeiten, und darüber hinaus. Dieser Überblick ermöglichte die Definition eines einzigartigen Modells mit Wurzeln in Pilotstudien, die bereits im europäischen Kontext validiert wurden. Das ZSI und CIOSE-FP entwickelten ein Format zur Beschreibung dieser erfolgreichen Studien und definierten acht Auswahlkriterien. Von den 38 Beispielen guter Praktiken entsprachen 14 diesen Kriterien und wurden im Detail analysiert.

Die Auswahlkriterien waren:



Inhalt: Ist die Intervention innovativ und geeignet, zukünftigen politischen Entscheidungen als Basis zu dienen? Hat die Intervention eine kohärente theoretische Basis? (Ist klar, welche Wirkmechanismen die Intervention hat?)

Implementierung: Wie komplex ist die Umsetzung der Intervention in der Praxis?

Standardisierung: Ist eine standardisierte Implementierung (Protokolltreue) der Intervention in verschiedenen Kontexten und ohne substantielle Änderungen am Protokoll möglich?

Auswirkungen: Legen bisherige Erfahrungen nahe, dass die Intervention erfolgreich sein

wird? Wird es messbare Auswirkungen auf eine Reihe von Erfolgssindikatoren geben?

Übertragbarkeit: Kann die Intervention von Dritten in anderen Kontexten implementiert und repliziert werden?

Kosten: Was sind die Kosten der Intervention? Sind sie vertretbar?

Ethische Aspekte: Gibt es ethische Bedenken bezüglich der Intervention? Ist es möglich, eine Einverständniserklärung von Schülerinnen und Eltern zu bekommen?

Risiken und Gefahren: Was sind potentielle Hürden bei der Implementierung der Intervention?

Der Sinn dieser Analyse war es, wiederkehrende Gemeinsamkeiten der 14 vielversprechenden Beispiele guter Praktiken zu identifizieren, die als empirische und theoretische Basis für die Entwicklung der Jump@school-Intervention dienen konnten. Aus diesen wurden drei ausgewählt:

① **Arbeit in Labors** (mit Profis und Nicht-Profis) innerhalb und außerhalb der Schule als Methode der Betreuung und Motivation von schulabgangsgefährdeten Schülerinnen.

② **Fallmanagement**, also die Entwicklung individueller Maßnahmen für den jeweiligen Schüler oder für die jeweilige Schülerin („Fall“), so dass individuelle Problemlösungen im jeweiligen Kontext und unter Einbeziehung verschiedener Ressourcen gefunden werden können.

③ **Berufsberatung und Übergangshilfe**, also Maßnahmen mit Beratungsanteilen zur Unterstützung von Schülerinnen in schwierigen Übergangsphasen innerhalb des Schulsystems oder in den Arbeitsmarkt.

► Das Logikmodell der Intervention (LMI)

Ein Logikmodell wird als Fahrplan eines Projekts benutzt, um zu beschreiben, wie die zu implementierenden Aktionen oder Interventionen zu den gewünschten Ergebnissen führen sollen. Als solches ist ein LMI ein unersetzliches Instrument für die Entwicklung, Koordinierung, die Konsistenz und die Effektivität einer Intervention. Ein Logikmodell zu entwerfen, erleichtert das Nachdenken über den Änderungsprozess, der durch das Projekt angestoßen werden soll:

- ▣ Identifizieren der Probleme der Zielgruppe (schulabgangsgefährdete Schülerinnen)
- ▣ Spezifizieren der gewünschten Ergebnisse und wie sie gemessen werden sollen
- ▣ Entwicklung einer Strategie, wie die Ziele erreicht werden sollen.

Spezifisch besteht das Logikmodell aus den folgenden Elementen:

Ressourcen/Inputs: die humanen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen, die zum Implementieren des Projekts nötig sind.

Aktivitäten: wie das Projekt die Ressourcen einsetzt, also in Werkzeugen, Events, Workshops, Aktionen. Die Aktivitäten haben den Zweck die gewünschten Veränderungen zu bewirken.

Outputs: die direkten Ziele des Projekts, also im allgemeinen alle implementierten Aktionen.

Ergebnisse: spezifische Änderungen in Einstellungen, Verhalten, Wissen, Fähigkeiten etc., die direkt auf die Aktivitäten des Projekts zurückzuführen sind.

Folgen: systemweite Änderungen in Einstellungen, Verhalten, Wissen, Fähigkeiten etc., die direkt auf die Aktivitäten des Projekts und/oder Politikänderungen zurückzuführen sind.

Das Logikmodell des Jump@school-Projekts, koordiniert von CIOFS-FP und in verschiedenen Stufen durchgeführt, entstand in einem komplexen Prozess unter Beteiligung aller Projektpartnerorganisationen, angefangen mit pädagogischen und methodologischen Überlegungen, die aus der Analyse der Beispiele guter Praktiken zur Bekämpfung frühzeitiger Schulabgänge aus zahlreichen europäischen Ländern innerhalb und außerhalb des Konsortiums folgten. Seine Komplexität ist auch der Tatsache geschuldet, dass jede einzelne Aktivität nach Vorgabe des gesamten Prozesses

in Form einer kontrollierten Studie geplant wurde, was eine Menge Arbeit in Hinblick auf das Design und die Koordinierung erforderte. Einer der entscheidenden Aspekte dieses Designs war die Notwendigkeit, ein Projekt zu erstellen, das sowohl einen edukativen Wert hat als auch hinreichend standardisiert, klar definiert und zeitlich begrenzt ist, um tatsächlich in allen Schulen umgesetzt (und evaluiert) werden zu können, aber gleichzeitig genug Freiraum lässt, um an die experimentellen Bedingungen angepasst zu werden, ohne seine generelle Validität zu verlieren. Das Konsortium legte deshalb fest, dass das Logikmodell nicht die spezifischen Inhalte der einzelnen Aktivitäten bestimmen sollte, sondern sich auf die Ziele konzentrieren sollte, sprich: auf die Risikofaktoren, die es angehen sollte. So wurden zum Beispiel als Risikofaktoren benannt, auf die sich alle Aktivitäten in den Schulen konzentrieren sollten:

☐ „Mangelnde Motivation, einen Ausbildungsgang abzuschließen“, „Passivität“, „Viele Fehlzeiten in der Schule“ (Einstellung zur Schule).

☐ „Mangelnde kognitive Fähigkeiten“, „störendes Verhalten“, „mangelnde Organisationsfähigkeit“ (Kognitive Fähigkeiten und Schulleistung)



A logic model is used as a roadmap for projects to describe the link between actions and interventions and the desired outcomes



Each local team then planned activities that it deemed useful to achieve the objectives based on the local context, resources and the specific features of the intervention group. The Jump@school logic model of intervention necessitated at least two workshops and four individual counselling sessions per intervention group student as well as a support action on the self-esteem and motivation. The logic model also provided a set of operating grids and reference templates for planning, tracking, and following-up the activities to support the work of Jump@Operators in schools and to facilitate the exchange of information between different Jump@Operators, in various contexts. In the framework of the logic model, the timing and priorities of each stage of the action were also determined by elaborating a GANTT chart and the specific plans for each school involved in the pilot.

INPUT

Das Logikmodell der Intervention stellte einen detaillierten Plan der finanziellen und humanen Ressourcen für die Implementierung des Projekts bereit. Das betraf hauptsächlich die Hauptansprechpartnerinnen, die JumpOperators (siehe den Abschnitt „Das Projekt“ für eine Beschreibung ihrer Kompetenzen und Aufgaben), die den Kurs jedes Schülers oder jeder Schülerin betreuten und so ein geeignetes Mentoring sicherstellen sollten. Zusätzlich zu den JumpOperators spielten die Forscherinnen vor Ort eine entscheidende Rolle beim Sammeln von Daten zur Folgenabschätzung der Intervention.

AKTIVITÄTEN

Für die fünfmonatige Dauer des Projekts in den Schulen definierte das Logikmodell der Intervention folgende Aktivitäten, die alle auf der starken edukativen Beziehung zwischen JumpOperator und den einzelnen Schülerinnen in der Interventionsgruppe aufbauten:

Individuelle Aktivitäten (Schülerinnen allein oder mit einem JumpOperator)

▣ Ein erstes individuelles Treffen zwischen Schülerinnen und JumpOperator, um für jeden Teilnehmer oder jede Teilnehmerin ein individuelles Profil zu erstellen und einen individuellen Entwicklungsplan (IDP) zu entwickeln, der auf die jeweiligen Risikofaktoren des Schülers oder der Schülerin eingeht und dessen Wünsche berücksichtigt. (Siehe den Abschnitt „Das Projekt“ für eine Beschreibung des IDP.)

▣ Mindestens vier Beratungsgespräche mit dem JumpOperator, in dem der IDP entwickelt wurde, sodass der JumpOperator dann später für kürzere und informelle Termine während der Dauer des Projekts zur Verfügung stand.

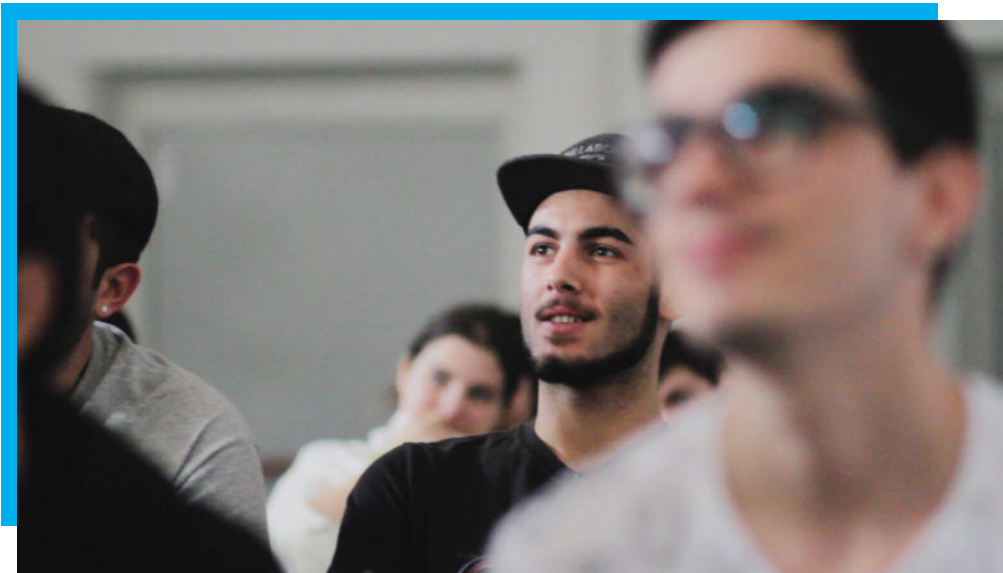
☐ Andere individuelle Aktivitäten, die in Einklang mit dem IDP mit dem JumpOperator abgesprochen und von ihm verfolgt wurden, die außerhalb der Schule entweder selbständig oder in Zusammenarbeit mit lokalen Institutionen (Vereine, Sportvereine, Gemeindezentren etc.) durchgeführt werden konnten, zum Beispiel individuelle Nachhilfe, Sport, Tanzen, Theater, ehrenamtliche Tätigkeit etc.

Gruppenaktivitäten (alle Schülerinnen einer Interventionsgruppe oder kleinere Teilgruppen davon)

☐ Ein Kick-off-Meeting, um den Beginn der Jump@school-Reise zu feiern, das Eis zu brechen und ein Gruppengefühl auszubilden.

☐ Hilfsangebote zur Steigerung von Selbstwertgefühl und Motivation (insgesamt 9 Stunden in mehreren Sessions in Gruppen von 10-12 Teilnehmerinnen)

☐ Zwei Workshops mit je etwa 10-12 Schülerinnen von insgesamt 8 Stunden Dauer (zwei vierstündige Sessions). Im Logikmodell waren drei Arten von Workshops definiert, die durchgeführt werden konnten: Kommunikation, Kreativität und „Lernen lernen“.



☐ Andere mögliche Gruppenaktivitäten, die von den JumpOperators und den Schülerinnen je nach Bedarf und zur Verfügung stehenden Ressourcen geplant werden können, sind u.a.: Kulturreisen, Abschlusspartys für Workshops, Sportveranstaltungen etc.

☐ Eine Abschlussveranstaltung am Ende der Projektphase.

OUTPUTS

Outputs sind konkrete Resultate, die direkt aus Aktivitäten folgen, zum Beispiel:

☐ Die Anzahl individueller Entwicklungsplan-Vereinbarungen

☐ Ein definiertes JumpOperator-Profil, mit spezifischer Kompetenz in der Bekämpfung von frühzeitigen Schulabgängen

☐ Eine Liste der ausgerichteten effektiven Workshops und Aktivitäten, die junge schulabgangsgefährdete Menschen motivieren, weiter zur Schule zu gehen oder andere Bildungsangebote zu nutzen

☐ Ein neunstündiges Modul zum Verbessern von Reflexion, Selbstwertgefühl, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit

☐ Videos und andere Outputs der Workshops

ERGEBNISSE

Ergebnisse, im Gegensatz zu Folgen, sind kurzfristig zu verstehen, also als Änderungen in Einstellungen, Verhalten, Wissen, Fähigkeiten etc., die innerhalb von 1-3 Jahren nach Ende eines Projekts zu erwarten sind. Kurzfristige Ergebnisse drücken sich in der Regel in individuellen Änderungen bei den Teilnehmerinnen der Studie aus:

☐ Weniger Fehlzeiten

☐ Höhere Zahl von Schülerinnen, die eine Hochschule besuchen wollen

☐ Mehr Unterstützung für Schülerinnen

☐ Bessere Organisation des Schulalltags und eine generelle positivere Einstellung dazu, in der Schule zu bleiben

FOLGEN

Folgen sind weitreichende Änderungen in Organisationen, Gesellschaftsgruppen oder Systemen, die innerhalb von 7-10 Jahren nach Abschluss des Projekts zu verzeichnen sind:

☐ Langfristige politische oder finanzielle Verpflichtungen, frühzeitige Schulabgänge zu reduzieren und dem Thema politische Priorität zu geben.

☐ Unterstützung für Schulen, positive Lernumgebungen zu schaffen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen eingehen.

☐ Förderung und Unterstützung interdisziplinärer Expertenteams (Psychologinnen, Lehrerinnen, Pädagoge und Pädagoginnen) in Schulen zur Bekämpfung frühzeitiger Schulabgänge.

☐ Zu einem besseren Verständnis über frühzeitige Schulabgänge in der weiteren Gesellschaft beitragen.

☐ Schulpersonal (sowohl Lehrerinnen als auch andere Expertinnen im Schulkontext) in die Lage versetzen, Schülerinnen differenzierte Lernunterstützung zu geben, die sowohl inklusiv als auch individualisiert ist.

► Training der JumpOperators

Neben der Auswahl von Beispielen guter Praktiken und der Erstellung eines Logikmodells war ein wichtiger Teil der Vorbereitung der Jump@school-Intervention das Training der JumpOperators sowie der Forscherinnen vor Ort, die für die Datenerhebung in den Schulen verantwortlich waren. Das Training, koordiniert von den Projektpartnerinnen ZSI und CIOFS-FP, fand in drei Meetings statt, in Istanbul, Valencia und Cagliari, deren Ziel der Ideen- und Informationsaustausch zwischen den Projektpartnerinnen bezüglich der Forschungsziele, der wichtigsten Aspekte des pädagogischen, organisatorischen und operativen Ansatzes des Projekts und der Datenerhebung für die Evaluation war. Zusätzlich wurden Themen wie die ethischen Grundsätze bezüglich der Implementierung der Pilotstudie besprochen, einschließlich derer, die spezifisch die Arbeit der Forscherinnen vor Ort und ihre Beziehung zu den anderen Expertinnen auf lokaler und internationaler Ebene betrafen. Nach den Trainings-Meetings wurden Coaching- und Fortbildungsmaßnahmen von ZSI und CIOFS-FP durchgeführt, um alle lokalen JumpOperators während der fünfmonatigen Implementierungsphase zu unterstützen.



Unterstützung für Schulen, positive Lernumgebungen zu schaffen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen eingehen



► Schule für alle: die Jump@school-Intervention

Die Implementierung der Intervention in Schulen war der Kern des Jump@school-Projekts. Der Begriff Intervention oder Aktionsphase bezieht sich auf all die Aktivitäten, individuelle wie kollektive, an denen die Schülerinnen in der Interventionsgruppe jeder Partner-Schule während der fünfmonatigen Jump@school-Pilotstudie (Januar bis Juni 2016) teilnahmen. Die Schülerinnen der Interventionsgruppe wurden zufällig dieser



Gruppe zugeteilt – ebenso wie die Schülerinnen der Kontrollgruppe, die an keinen der Aktivitäten der Jump@school-Intervention teilnahmen. Die Interventionsgruppe bestand aus 240 Schülerinnen, Mädchen und Jungen, hauptsächlich 14-17 Jahre alt. Die Kontrollgruppe hatte genauso viele Teilnehmerinnen, deren Merkmale von denen der Interventionsgruppenteilnehmerinnen nicht unterscheidbar waren (da sie zufällig eingeteilt wurden), so dass insgesamt 480 Schülerinnen an vier Schulen in zwei Ländern (Italien und Spanien) an der Intervention teilnahmen. Die methodischen Aspekte der Pilotstudie werden in einem folgenden Abschnitt beschrieben.

Die Entwicklung der Intervention wurde, wie bereits beschrieben, vom gesamten Konsortium unterstützt, das Ziele, Leitlinien und Werkzeuge zum Durchführen und Begleiten der Aktivitäten erarbeitete. Unter anderem wurden die ethischen Aspekte der Pilotstudie erörtert, außerdem wurden Fragen zur optimalen Dauer und Intensität der Aktivitäten

sowie zur Arbeitsbelastung der lokalen Teams diskutiert, die für die Implementierung zuständig waren.

Das Hauptziel der Jump@school-Intervention war die Reduzierung frühzeitiger Schulabgänge durch das Bekämpfen bestimmter Risikofaktoren und ihrer Auswirkungen. Dieses Ziel wurde verfolgt, indem versucht wurde, die Beziehung zwischen Schülerinnen und dem Schulsystem dadurch zu verändern, dass ihnen kreative und alternative Aktivitäten angeboten wurden, durch die sie ihre eigenen Bedürfnisse und Grenzen erfahren und ihre Haltungen und Interessen entdecken und anpassen konnten – insbesondere in Hinblick darauf, in der Schule zu bleiben, positive Lernergebnisse zu erzielen und Fähigkeiten auszubilden. Bevor wir die Aktivitäten der Intervention im Detail beschreiben, hier noch einmal die allgemeinen Prinzipien:

1) Entwicklung kognitiver und nicht-kognitiver Fähigkeiten. Die

Ergebnisse einiger Studien aus der Ökonomie und den Sozialwissenschaften weisen darauf hin, dass nicht-kognitive Fähigkeiten, insbesondere soziale, partizipative und emotionale Fähigkeiten, wichtiger für langfristigen Erfolg in Bildung und Beruf sind als kognitive Fähigkeiten (Carneiro et al., 2011). Der US-Wirtschaftler und Nobelpreisträger James Heckman folgert, dass sich Maßnahmen auf Fähigkeiten wie Durchhaltevermögen, Zuverlässigkeit und Genauigkeit konzentrieren müssten. Empirische Daten bestätigen, dass Mentoring- und Motivationsprogramme für benachteiligte Teenager besonders effektiv sind (Heckman und Rubinstein, 2011). Kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten sind kein Gegensatz, sondern befruchten einander. Normale Bildungssysteme konzentrieren sich hingegen oft auf kognitive Fähigkeiten, statt einen holistischen Ansatz zu wählen, der Soft Skills fördern und bei Selbstwertgefühl und Motivation ansetzen würde und durch strukturierte Aktivitäten mit Schülerinnen deren emotionale und praktische Fähigkeiten entwickeln würde.



2) Beziehungen und emotionale Unterstützung verbessern.

Beziehungen zu verbessern war eines der zentralen Anliegen der Intervention: Beziehungen zwischen Schülerinnen und JumpOperators, die sie über die fünfmonatige Intervention begleiteten; zwischen Schülerinnen untereinander (durch Gruppenaktivitäten in der Interventionsgruppe); und zwischen Schülerinnen und ihrer Schule. Da emotionale Aspekte wie Schulangst, mangelndes Zugehörigkeitsgefühl oder Motivationsprobleme, niedriges Selbstwertgefühl und mangelnde Organisiertheit wichtige Faktoren bei frühzeitigen Schulabgängen sind, konnte die Intervention sie nicht ignorieren. Besonders wichtig war daher die emotionale Unterstützung der Schülerinnen durch JumpOperators, die auf ihre Bedürfnisse und Probleme eingehen konnten, und ihnen die Zeit und den Raum zu geben, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen.

3) Vorstellen einer alternativen Perspektive zum Ausbilden von Fähigkeiten.

Jump@school hat versucht, eine Intervention zu entwickeln, die den häufig gemachten Fehler vermeidet, auf Motivationsprobleme von Schülerinnen mit traditionellen Lösungen wie zusätzlichen Hausaufgaben und zusätzlichen Sprach- und Mathematik-Angeboten zu reagieren. Die Aktivitäten der Jump@school-Intervention versuchten daher, Schülerinnen neue Zugänge zum Entdecken ihrer eigenen Fähigkeiten zu bieten, zum Beispiel durch praktische Arbeit sowie kreative und künstlerische Projekte

4) Normale Schulabläufe nicht stören.

Die Jump@school-Aktivitäten – die nur in der Interventionsgruppe stattfanden – waren so strukturiert, dass jegliche Konflikte mit dem normalen Schulablauf und -curriculum vermieden werden sollten. In der Realität lässt sich das aber nicht immer verhindern, so dass es in manchen Fällen zu Unstimmigkeiten mit einigen Beteiligten kam, zum Beispiel mit Lehrerinnen in den Schulen (mehr dazu im Abschnitt „Ergebnisse“). Die Teilnahme an der Pilotstudie war freiwillig, und alle Beteiligten (Schülerinnen, Eltern, Schulleitungen, Lehrerinnen) wurden in die Beratungen eingebunden und haben den allgemeinen Modalitäten und dem zeitlichen Ablauf der Studie sowie den damit einhergehenden Verpflichtungen zugestimmt. Im Fall der italienischen Schulen war die Zustimmung der Eltern schon implizit vorhanden, da die Jump@school-Intervention Teil des Ausbildungsplans „Piano dell’Offerta Formativa“ und damit Teil der offiziellen Aktivitäten des Schuljahrs 2015/16 war. In den spanischen Schulen war an einer Schule eine Einverständniserklärung der Eltern sowohl der Interventionsgruppe als auch der Kontrollgruppe erforderlich, an der anderen Schule nur für die Interventionsgruppe. Alle Teilnehmerinnen konnten jederzeit von der Teilnahme an dem Projekt zurücktreten.

► Die Protagonisten

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Intervention

1 240 Schülerinnen, hauptsächlich im Alter von 14 bis 17 Jahren (mit wenigen Ausnahmen, da dieser Indikator nach Jahrgangsstufen differenzierte, nicht nach dem tatsächlichen Alter der jeweiligen Schülerinnen), die eine Berufsschule in Italien (Sardinien) bzw. Spanien (Valencia) besuchten und aufgrund ihres Notenschnitts am Ende des Schuljahrs 2014/15 (entsprechend einem Schnitt von unter 2,0 im amerikanischen System) als schulabgangsgefährdet eingestuft wurden. 240 weitere Schülerinnen, die denen der ersten Gruppe sehr ähnlich waren, kamen in die Kontrollgruppe. Noten und Fehlzeiten wurden zu zwei Zeitpunkten erhoben und die Schülerinnen mussten einen Fragebogen ausfüllen.

The JumpOperators

2 Die entscheidenden Expertinnen für das Projekt waren die JumpOperators, oder JumpOs, die jeden Teilnehmer oder jede Teilnehmerin auf seiner individuellen Reise durch die Intervention persönlich begleiteten. Pro Schule gab es zwei JumpOperators, die jeweils für maximal 30 Schülerinnen zuständig waren. Das Profil der JumpOperators sowie deren Fähigkeiten und Aufgaben zu beschreiben, war eine der Hauptaufgaben des Konsortiums. JumpOperators sind erfahrene Expertinnen: Nachhilfelehrerinnen, Beraterinnen, Sozialarbeiterinnen oder professionelle Fallmanagerinnen. Sie sind nicht unbedingt Psychologinnen, sondern Pädagoge und Pädagoginnen, die positive Beziehungen zu Schülerinnen aufbauen können, die „ihre Sprache sprechen“, sie aber trotzdem mit Autorität begleiten können. Während der Intervention begleiteten die JumpOperators die Schülerinnen und unterstützten sie ganzheitlich innerhalb und außerhalb der Schule auf ihrem Weg zu mehr



Selbstwertgefühl und Sicherheit. Sie waren „Beziehungsherstellerinnen und Mediatorinnen“, die von den Schulen gebilligte und unterstützte Maßnahmen durchführten, aber nicht Teil der Schule waren.

Im Besonderen haben JumpOperators folgende Eigenschaften:

- ☑ sehr analytisch und empathisch
- ☑ Erfahrung in der Arbeit mit schulabgangsgefährdeten Jugendlichen
- ☑ Erfahrung mit der Durchführung von Gruppenaktivitäten, insbesondere kreativen Workshops
- ☑ gute Kommunikationsfähigkeit und zuhören können
- ☑ Autorität ausstrahlen können
- ☑ Flexibilität und Offenheit für neue Ideen und Herausforderungen
- ☑ Erkenntnisse zu Motivation in der Praxis umsetzen können
- ☑ formelle und informelle Netzwerke pflegen können
- ☑ Vertrautheit mit dem lokalen Arbeitsmarkt und dessen Eigenheiten
- ☑ Vertrautheit mit lokalen Ressourcen wie z.B. Vereinen und Hilfseinrichtungen für Jugendliche (Beraterinnen, Zentren für psychologische Betreuung, Gesundheit, Bildung und Berufswahl), die beim Erreichen der Ziele des Projekts helfen können, wo das nötig ist.

Jede Interventionsgruppe von 60 Schülerinnen konnte während der Intervention auf zwei JumpOperators zurückgreifen, die die folgenden Aufgaben hatten:

- Überblick über das Projekt und insbesondere seinen experimentellen Charakter
- eine vertrauensvolle Beziehung zu Schülerinnen aufbauen, die an der Intervention teilnahmen
- individuelle und Gruppenaktivitäten organisieren und durchführen und dabei die individuelle Entwicklung der Schülerinnen begleiten
- Erstellen des individuellen Entwicklungsplan-Abkommens mit jedem Schülerinnen im Rahmen der individuellen Betreuung
- Dokumentation und Begleitung aller Aktivitäten der Pilotstudie
- gute Beziehungen zu Schulen, Forscherinnen vor Ort und anderen Beteiligten aufbauen und pflegen (einschließlich der Expertinnen, die die Organisation und Durchführung der Workshops unterstützen können) – und, wo angezeigt, auch zu Familien

Forscherinnen vor Ort

3 Angesichts des experimentellen Charakters des Projekts spielten die Forscherinnen vor Ort, koordiniert vom Projektpartner ZSI, eine entscheidende Rolle beim Sicherstellen der Verlässlichkeit der gesammelten Daten bezüglich des Fortgangs der Intervention und ihrer Folgen. Zusätzlich zum ständigen Kontakt zu den JumpOperators und den Ansprechpartnerinnen an den Schulen waren sie insbesondere verantwortlich für:

- ➔ Herstellen guter Beziehungen zu allen Teilnehmerinnen der Studie (in der Interventions- wie in der Kontrollgruppe) und das Kommunizieren der Forschungsziele gemäß der vom Konsortium festgelegten Kommunikationsstrategie (teilblind) und, wo nötig, Erklären der Datenerhebungstools.
- ➔ Übersetzen der verschiedenen Datenerhebungstools in die lokale Sprache und der Einträge ins Englische, wo nötig.
- ➔ Erheben (vor und nach der Intervention) sekundärer Daten zum primären Indikator (Notendurchschnitt) zur Selektion der 120 schulabgangsgefährdeten Schülerinnen jeder Schule, um den Einfluss des Experiments auf diesen Indikator messen zu können.
- ➔ Die verschiedenen Fragebögen von den Teilnehmerinnen ausfüllen lassen und die Antworten in ein kodiertes System eingeben, so dass das Evaluationsteam des ZSI sie problemlos auswerten kann.



Jede Interventionsgruppe von 60 Schülerinnen konnte während der Intervention auf zwei JumpOperators zurückgreifen.

Die lokale Community

4 Die Region der jeweiligen Schule spielte eine wichtige Rolle in der Intervention. Zum einen haben Schülerinnen Hilfsangebote nutzen können: psychologische und Gesundheitsberatung sowie Beratung für Schülerinnen, deren Bedarf über die Kapazitäten der JumpOperators hinausging. Zum anderen konnten einige Aktivitäten, insbesondere Workshops, in Zusammenarbeit mit lokalen Einrichtungen und Firmen organisiert werden, was zusätzlich die Verbindung zum sozio-ökonomischen Kontext der Region stärkte.

DAS TEAM VOR ORT

Italien

Stefano Simola (JumpOperator), Philosophie-Absolvent, Experte für philosophische Praxis und partizipatorisches Design. Erfahrung in der Arbeit mit schwierigen Kindern in Schule und Familie.

Giulia Zucca (JumpOperator), Psychologin und Tanztherapeutin. Abschluss in Flüchtlingsarbeit von der University of Essex (UK), 2015. Hat in Tanz- und Bewegungsprojekten an Schulen mitgewirkt sowie an Projekten zu frühzeitigem Schulabgang. Arbeitet momentan in einem SPRAR-Projekt (Schutzsystem für Asylbewerber und Flüchtlinge) zur psychologischen Betreuung von Flüchtlingen in Gruppenaktivitäten.

Roberta Manca (Forscherin), klinische Psychologin, arbeitet mit Jugendlichen in den Gebieten frühzeitiger Schulabgang und soziale Inklusion.

Fabiana Barca (Forscherin), Arbeitspsychologin und Psychotherapeutin in Ausbildung, die Schul- und Berufsberatung anbietet. Arbeitet in einem Rehazentrum für Drogenabhängige und ist Koordinatorin eines SPRAR-Projekts.

Manuela Cucca (JumpOperator) arbeitet als Pädagogin besonders in den Gebieten Sonderpädagogik und Lernbehinderungen. Arbeitet als Nachhilfелеhrerin und in Kitas. Spezialisiert auf Schwerhörigkeit, emotionale Kompetenz und Schul- und Berufsberatung. Hat in einem ambulanten Zentrum für Erwachsene mit geistigen Behinderungen gearbeitet.

Anna Lisa Lai (JumpOperator) ist Sozialarbeiterin, Familienmediatorin und Präsidentin/Beraterin des „Centro Antiviolenza Mai più Violate“, das sich für Frauen und deren Kinder einsetzt, die Opfer von Gewalt geworden sind. Sie ist eine Gleichstellungsbeauftragte.

Spanien

Pepa Domingo (JumpOperator) Pädagogin, Lehrerin, hat an verschiedenen sozialen Bildungsprojekten mitgearbeitet. Spezialisiert auf Bildungsberatung und emotionale Kompetenz. Sie hat einen Master in School Performance and Early School Leaving und ist Familien- und Schulmediatorin.

Camila Bozzo (JumpOperator). Abschluss in Pädagogik und Master in Politik, Verwaltung und Management von Bildungseinrichtungen. Arbeitet als Berufsbberaterin, Pädagogin und Trainerin sowie in Curriculumsentwicklung und interkultureller Mediation.

Sara Gabarda (Forscherin) Sozialpädagogin und Trainerin. Langjährige Erfahrung im Designen, Implementieren und Evaluieren von Projekten zur Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit unterschiedlichen pädagogischen und sozialen Bedürfnissen.

Pilar Valiente (JumpOperator) Pädagogin und Expertin für Gruppenaktivitäten für Jugendliche. Hat als Trainerin mehrere Jahre lang mit verschiedenen Schülerinnengruppen gearbeitet.

Eva Maria Fauste Garcia (JumpOperator) Pädagogin und Sozialpädagogin für verschiedene spanische Organisationen und Stiftungen. Arbeitet zu sozialer Inklusion und Arbeitsvermittlung. Koordiniert ein Tagesjugendzentrum in Aldaia, Valencia.

María Escriche Pallarés (Forscherin) Abschluss in Sonderpädagogik, Lehrerin und Koordinatorin von Bildungsprojekten für Kinder und Jugendliche. 8 Jahre Erfahrung im Feld der Sonderpädagogik, hat als Coach für emotionale Kompetenz mit Teenagern gearbeitet.



► Die Aktivitäten

Wie schon erwähnt, bestanden die Aktivitäten für die Teilnehmerinnen aus einem ausgewogenen Mix individueller Aktivitäten, die jedem Schülerinnen Gehör und Platz für die Planung seines eigenen Weges gaben (durch die persönliche Beziehung zu dem JumpOperator), und Gruppenaktivitäten, die den Fokus auf Schlüsselkompetenzen legten, um die Motivation von Schülerinnen, in der Schule zu bleiben, zu fördern.



1 Individuelle Aktivitäten

Jeder Schüler oder jede Schülerin bekam mindestens vier individuelle Meetings mit seinem JumpOperator, verlängerbar je nach den Bedürfnissen des jeweiligen Schülers oder der jeweiligen Schülerin. Der JumpOperator war für die Schülerinnen ebenfalls für kürzere informelle Treffen ansprechbar, z.B. für Fragen der Universitätswahl, das Erstellen eines Lebenslaufs, Suche nach einem Praktikum oder das Lösen von Problemen mit Klassenkameraden, Eltern oder sich selbst. Die vier verpflichtenden Meetings konzentrierten sich auf die einzelnen Schülerinnen, ihre Bedürfnisse und Ziele (innerhalb und außerhalb der Schule) und waren wie folgt konzipiert:

1. Meeting: Erstellen eines Schülerinnenprofils und eines Lernabkommens zwischen Schülerinnen und JumpOperator, um die gemeinsam zu erreichenden Ziele zu definieren.

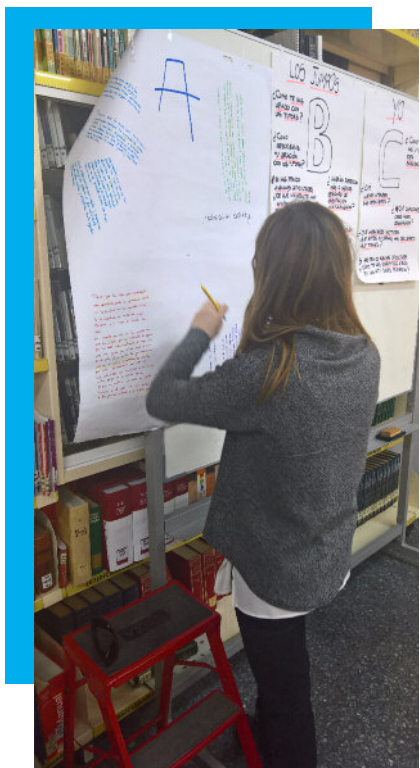
2. Meeting: Beginn der Arbeit an definierten Zielen, je nach Priorität, und an individuellen Aktivitäten.

3. Meeting: Abgleich der Ziele, die während des Kurses erreicht wurden, und mögliche Inklusion weitergehender Ziele in das Lernabkommen.

Abschluss-Meeting: Analyse der erzielten Ergebnisse während der gesamten Intervention, Evaluation der bisher erreichten Ziele und der nötigen weiteren Arbeit.

Das Erstellen des Schülerinnenprofils jedes Teilnehmers oder jeder Teilnehmerin war der erste Schritt dazu, ein tiefgehendes Verständnis zwischen Schülerinnen und JumpOperator herzustellen. Hier wurden Informationen bezüglich möglicher ESL-Risikofaktoren gesammelt. Typische Fragen betrafen z.B. Leistungsprobleme, Fehlzeiten, das Verhältnis zu Lehrerinnen, Prüfungen, die Familiensituation, Freunde, Zukunftsaussichten und eigene Interessen. Ein Fragebogen half den JumpOperators beim Erstellen des Profils, sie konnten aber auch informellere Ansätze benutzen, um eine Beziehung zu den Teilnehmerinnen aufzubauen. Das Schülerinnenprofil war in jedem Fall das Hauptinstrument, um jeden Teilnehmer oder jede Teilnehmerin besser zu verstehen und seinen Fortschritt im Blick zu behalten, der dann wieder mit dem Lernabkommen abgeglichen wurde.

Das Lernabkommen kann als das wichtigste Dokument der gesamten Pilotstudie angesehen werden, da es einen formalen „Vertrag“ zwischen Schülerinnen und JumpOperator als Vertreter des Projekts darstellt.



Schülerinnen und JumpOperator definierten gemeinsam Lernziele und die kritischen Punkte, die in individuellen Aktivitäten angegangen werden sollten, und definierten diese über die fünf Monate der Intervention auszuführenden Aktivitäten. In diesem Prozess unterstützte der JumpOperator den Schülerinnen dabei, die Verbindung zwischen individuellen und Gruppenaktivitäten zu sehen (inklusive der Aktivitäten, die der Schülerinnen außerhalb der Schule besucht).

In den spanischen Schulen war diese individuelle Arbeit ein besonders wichtiger Aspekt der Intervention. Besonderes Augenmerk wurde auf Zukunftspläne gelegt und auf die Stärkung von Lernmethoden, da dies als ein von vielen geteiltes Anliegen angesehen wurde. JumpOperators benutzen verschiedene Werkzeuge und Techniken, um Teilnehmerinnen beim Erkennen ihrer Ziele zu helfen, negative Einstellungen zu verändern und sich Lernziele entsprechend ihren Fähigkeiten zu setzen. Ein Vorschlag war beispielsweise das Führen eines Wochen- und Tageskalenders, um Hausaufgaben und Prüfungen besser zu planen und im Griff zu haben, sowie Tipps zum Angehen schwieriger Fächer und Themen und Lernphasen mit Pausen abzuwechseln, um eine hilfreiche Lernroutine zu etablieren. Die SWOT-Matrix (Stärke-Schwäche-Analyse) sollte Schülerinnen helfen, ihre eigenen Ressourcen (Stärken und Schwächen) und den Kontext (Chancen und Gefahren) besser einzuschätzen. Um sich besser in die Zukunft hineinversetzen zu können, wurde das Instrument „Ein Brief aus der Zukunft“ benutzt, in dem die Teilnehmerinnen sich selbst einen Brief aus der Zukunft schreiben sollten, in dem sie beschreiben, was sie erreicht haben und wie sie die kleinen und großen Hürden des Erwachsenwerdens gemeistert haben.



2 Gruppenaktivitäten

Zusätzlich zu den individuellen Sessions mit dem JumpOperator beinhaltet die Intervention eine Reihe von Aktivitäten, die die Schülerinnen entweder mit allen Teilnehmerinnen der Intervention oder in kleinen Gruppen durchführten.

Das 1. Meeting

Nachdem die Teilnehmerinnen aufgeteilt wurden und die ersten Interviews mit allen Mitgliedern der Interventionsgruppe stattgefunden hatten, haben alle 60 Schülerinnen pro Schule in der Interventionsgruppe den offiziellen Start der Intervention mit einem Gruppenevent gefeiert – als Warm-up und um in einem geselligen und informellen Rahmen ein Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe zu erzeugen. In einigen Fällen war dieses Meeting auch eine Gelegenheit, einige Aspekte der Jump@school-Intervention und des Projekts in Form von Workshops oder aktiven Spielen vorzustellen.

Die Workshops

Jeder Interventionsgruppenteilnehmerin hatte Gelegenheit, an zwei Workshops teilzunehmen, jeweils acht Stunden lang, normalerweise in Blöcken von zwei Stunden, in Gruppen à je etwa 12 Schülerinnen. Um sicherzustellen, dass alle Teilnehmerinnen der Intervention an den Workshops teilnehmen konnten, wurden sie an mehreren Terminen angeboten. In die Planung der Workshops wurden die individuellen Risikofaktoren der Schülerinnen und ihre Vorstellungen sowie die Angebote des lokalen Kontexts (Expertinnen, NGOs, Firmen, die eine Aktivität organisierten) mit einbezogen. Das generelle Ziel der Workshops war es, das Selbstwertgefühl der Schülerinnen zu stärken und sie durch kreative Aktivitäten und die Unterstützung der Gruppe ihre Stärken erkennen zu lassen. Jeder Workshop war nach den acht Kriterien für lebenslanges Lernen der EU strukturiert.

Die Interventionsgruppe der IPSAR-Berufsschule in Tortoli



Das Lernabkommen kann als das wichtigste Dokument der gesamten Pilotstudie angesehen werden, da es einen formalen „Vertrag“ zwischen Schülerin und JumpOperator als Vertreterin des Projekts darstellt.

(Weingastronomie und Hotellerie, Landwirtschaft und ländliche Entwicklung, Sozialarbeit, Handwerk und Industrie) zum Beispiel hat einen Angel- und einen Lebensmittelfotografie-Workshop veranstaltet, die beide in das Profil der Schule passten und den Schülerinnen mögliche Ausbildungswege näherbrachten.



Der Angel-Workshop fand am See von Tortoli und in Kooperation mit der Fischer-Kooperative „Cooperativa Pescatori Tortoli“ statt, die sich für Umweltschutz einsetzt und einen Lehrbauernhof und ein Bildungszentrum betreibt, und so Schülerinnen mit der Fischerei und ihrer Kultur vertraut macht. Durch die Beteiligung eines Biologen an dem Workshop, konnten die Schülerinnen an einer Reihe von angeleiteten Aktivitäten teilnehmen, wie z.B. Angeln auf einer Fischfarm, Fische selektieren, verschiedene Spezies identifizieren, Fisch und Muscheln weiterverarbeiten, Bottarga herstellen und Salzgehalt, Temperatur, Sauerstoffgehalt, Wasserdichte und pH-Wert im See bestimmen. Der Workshop brachte den Schülerinnen spezifische Fähigkeiten aus der Fischerei und der anschließenden Verarbeitung und Zubereitung nahe, zeigte Jobchancen in den entsprechenden Berufsfeldern auf und half ihnen, soziale Bindungen aufzubauen, ihr Selbstwertgefühl zu stärken und die lokale Kultur besser kennenzulernen.



Lebensmittelfotografie war das Thema des zweiten Workshops der Interventionsgruppe in Tortoli. Dabei handelt es sich um eine hochspezialisierte Fertigkeit mit dem Ziel, Lebensmittel besonders attraktiv aussehen zu lassen. Angeleitet von einem professionellen Fotografen lernten die Schülerinnen Techniken der Beleuchtung, Dekoration und die Bedienung einer Profi-Digitalkamera mit Blitz kennen. Das produzierte Material, eine Auswahl der besten Bilder, stellte für die Schülerinnen eine Erinnerung an ihre Zeit in dem Projekt dar und wurde permanent in der Schule ausgestellt.





Auch in Iglesias waren Bilder das Mittel der Wahl für Schülerinnen, um ihre Geschichten zu erzählen. Die Schülerinnen der Berufsschule IPTA Galileo Ferraris nahmen an einem **Video- und Foto-Workshop** teil und wurden dabei ebenfalls von einem Profi-Fotografen unterstützt. Da ein formaler Ansatz nicht geeignet schien, sollte der Workshop sehr praktisch ausgerichtet sein, die wichtigsten Aspekte von Fotografie und Videoproduktion darstellen und sich dabei auf Beleuchtung und Post-Produktion konzentrieren. Die Shot-Reverse-Shot-Technik wurde erklärt, und die Schülerinnen hatten die Gelegenheit, mit dieser Aufnahmetechnik zu experimentieren. Der Workshop endete mit der Produktion eines kollektiven Interviews, das Spaß machen und zeigen sollte, was die Schülerinnen von der Schule und dem Projekt, an dem sie dort teilnahmen, halten. Die Bilder wurden im Format 150×100 cm gedruckt und in der Schule ausgestellt.

In Iglesias nahm die Interventionsgruppe außerdem an einem Workshop **Kreatives Schreiben und Comics** teil. Der Workshop bestand aus einem Theorie- und einem Praxisteil. Den Schülerinnen wurde erklärt, wie man eine literarische Geschichte aufbaut und wie die Dynamik zwischen den Charakteren funktioniert. Im Teil zu Comics und Illustration lernten sie, wie man eine grafische Figur erschafft, Bewegung in einer gesetzten Umgebung erzeugt und es wurde ein Gefühl dafür vermittelt, wie Sprache

und Bilder in Romanen, Comics, Filmen und Videospielen miteinander interagieren. Es wurden unterschiedliche Papier- und Videoformate benutzt, um die Jugendlichen durch diese Formate besser zu erreichen. Der praktische Teil basierte auf Raymond Queneaus „Exercises in Style“. Die Schülerinnen übten den Übergang von einer Idee zu einer Geschichte (die Kurzstruktur der Geschichte), es folgten Übungen zum Drehbuch (die Aufteilung der Geschichte in Szenen) und darauf die Illustration einzelner Szenen der Geschichte, so dass die Bilder die Erzählung ergänzen: mit Illustrationen, Vignetten, Strips oder ganzen Comicseiten.

Wie bereits erwähnt, legten die spanischen Schulen ihren Fokus auf **Lernen lernen** sowie auf die Bereiche Motivation und Selbstwertgefühl. In den Workshops wurden den Schülerinnen Motivationsvideos gezeigt, die dann als Hintergrund für eine Gruppendiskussion darüber dienten, wie man mit Frustration umgeht, wie man Schwierigkeiten überwindet und wie entscheidend Einsatz und Konzentration auf die persönlichen Bildungsziele ist, ohne von ihnen gehemmt zu werden. Die JumpOperators halfen den Schülerinnen dabei, ihren persönlichen Lernstil zu finden (angelehnt an das VAK-Lernmodell: visuell, auditiv, kinaesthetisch; und an Dales Erfahrungspyramide), damit sie bewußter mit individuellen Unterschieden umgingen und lernten, den Lernstil in eine Mindmap für effektives Lernen umzusetzen.





Zu guter letzt gab es Gruppenspiele, wie z.B. einen Turmbau, in denen die Schülerinnen über Lernprozesse statt nur über Ergebnisse nachdenken konnten.

Zusatzangebot zu Motivation und Selbstwertgefühl

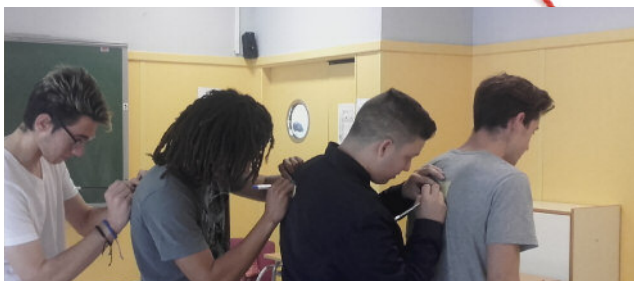
Motivation und Selbstwertgefühl sind zwei komplexe Begriffe, die im Prozess des Erwachsenwerdens besondere Bedeutung erlangen. Sie bestimmen das gesamte emotionale, Beziehungs- und Sozialleben von Jugendlichen, innerhalb und außerhalb der Schule. Es war natürlich nicht das Ziel des Jump@school-Projekts, sich diesen Themen in ihrer ganzen Komplexität anzunehmen; es wurde jedoch als unerlässlich angesehen, die Interventionsgruppe über diese Komplexe nachdenken zu lassen, auch um ihnen bewusst zu machen, dass diese Themen im Rahmen der Schule diskutiert werden können. Jede Arbeitsgruppe wählte ihre eigenen Inhalte und Instrumente, aber die Dauer war immer gleich (neun Stunden aufgeteilt auf Workshops von je 1,5 bis 2 Stunden) – wie auch die allgemeinen Ziele dieser Aktion und die Aufteilung der Schülerinnen in kleine Gruppen. Folgende Themen wurden behandelt:

- Seine eigenen Stärken und Schwächen kennenlernen
- Selbstvertrauen stärken und an das eigene Potential glauben
- Eine positive Einstellung zu sich selbst ausbilden
- Lernen, die eigenen Emotionen zu erkennen und auszudrücken und offen mit eigenen Ressentiments umzugehen

- Lernen, psychische oder physische Hürden zu überwinden
- Sich die eigenen Reaktionen in schwierigen Situationen bewusst machen
- Alternative, konstruktive Wege finden, sein Leben zu organisieren
- Die Bereitschaft stärken, ungewöhnliche und kreative Problemlösungen auszuprobieren
- Soziale Kompetenz stärken, aktive Kommunikation lernen
- Lernen, mit Kritik umzugehen und Feedback zu geben und anzunehmen (Selbstbewusstsein ausbilden)



Die Arbeit der Schülerinnen in Valencia an ihrer Motivation und ihrem Selbstwertgefühl fand in einer Reihe von Gruppenspielen statt, gefolgt von Präsentationen in der Plenarsitzung mit dem Ziel Selbsterkenntnis zu stärken und eigene Stärken und Fähigkeiten, sowohl in der eigenen Wahrnehmung als auch der Gruppe zu reflektieren. Die Schülerinnen erstellten in diesem Kontext zum Beispiel Mosaiken aus Zeitungsausschnitten, die sie selbst repräsentieren sollten. In vier Quadranten des Mosaiks stellten die Schülerinnen zentrale Aspekte ihrer emotionalen Sphäre dar: was sie sind/haben, was sie sich für die Zukunft wünschen, die zur Verfügung stehenden Res-





Wir haben unsere Ängste und Wünsche auf den Tisch gelegt. Wir glauben, dass die Schülerinnen alle ein bisschen dessen mit nach Hause genommen haben, was wir hier erreichen wollen, ein bisschen von der Gruppe und ein bisschen von sich selbst: ihre Schönheit und ihre Intelligenz, die sich manchmal nur schwer selbst erkennen können.

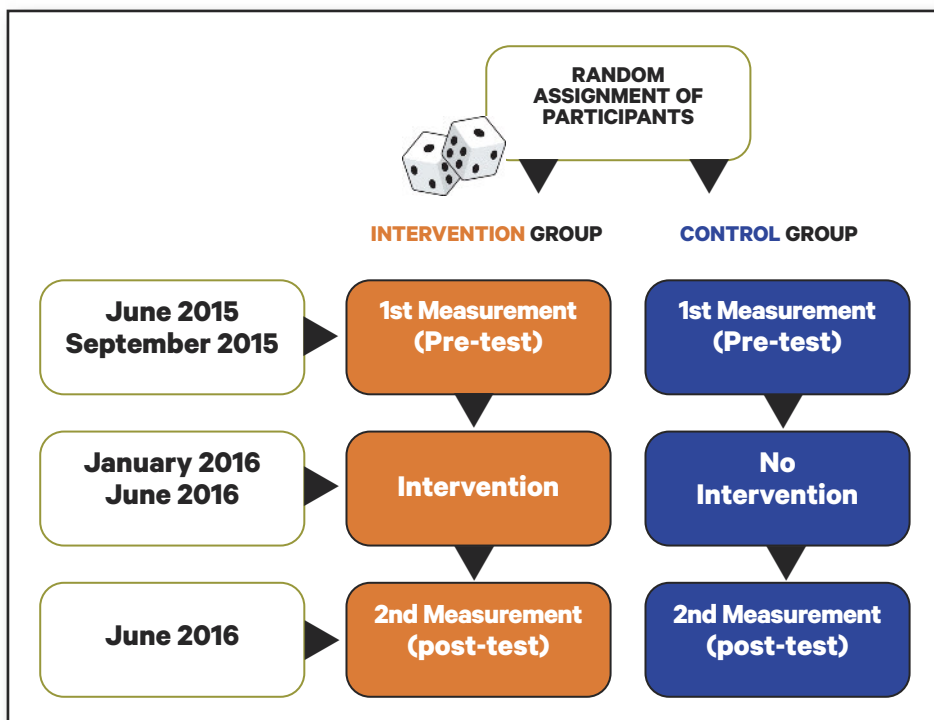
sources für diese Entwicklung und die, die sie dafür noch erwerben müssen. In einem weiteren Spiel spielt ein Teilnehmer einen Blinden, während ein anderer ihn führt, was Vertrauen fördert und Empathie in den Teilnehmerinnen ausbildet, die nach einer gewissen Zeit die Rollen tauschen. Die Aktivität „Baum der Eigenschaften“ steigerte das Bewusstsein der Teilnehmerinnen von ihren eigenen Stärken und ihr Selbstwertgefühl.

Die Abschlussfeier

Am Ende der fünfmonatigen Interventionsphase veranstalteten die Schülerinnen zusammen mit dem Projektteam eine Abschlussfeier, die Gelegenheit bot, sich über Eindrücke und Erfahrungen auszutauschen und einige der Ergebnisse der Workshops miteinander zu teildiskutieren.

► Das experimentelle Forschungsdesign

Das Jump@school-Projekt wurde in Form einer kontrollierten Studie durchgeführt. Das Prinzip eines solchen Forschungsdesigns ist recht einfach: Nachdem schulabgangsgefährdete Schülerinnen identifiziert wurden, wurden sie zufällig in zwei Gruppen aufgeteilt, eine Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe, deren Mitglieder sich statistisch nicht unterschieden. Auf beide Gruppen wurden dieselben Indikatoren und Fragebögen angewendet. Der einzige Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist also, dass die Interventionsgruppe an der Jump@school-Intervention teilnahm. Kurz gesagt, kann der Effekt der Studie beschrieben werden als Unterschied zwischen dem Zustand nach der Implementierung einer Intervention (in der Interventionsgruppe) und dem Zustand nach einer gewissen Zeit ohne Intervention (in der Kontrollgruppe).



In der Jump@school-Studie wurden in jeder der vier beteiligten Schulen 120 schulabgangsgefährdete Schülerinnen ausgewählt (nach dem Notendurchschnitt des vorigen Schuljahrs, hauptsächlich zwischen 14 und 17 Jahren alt) und dann zufällig einer Gruppe zugeordnet: 60 in die Interventionsgruppe, 60 in die Kontrollgruppe.

Da das Design sehr einfach einsetzbar ist, ist es in der Sozialforschung sehr beliebt. Es hat allerdings auch ein paar Nachteile, die bei der Beurteilung der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden sollten. Ein kritischer Aspekt dieser experimentellen Methode ist, dass die Integrität des Experiments sichergestellt werden muss, dass also eine klare Trennung zwischen Interventions- und Kontrollgruppe gezogen werden muss, da es sonst zu Kontaminationseffekten kommen kann. Im Fall von Jump@school besuchten die Schülerinnen der beiden Gruppen ja weiterhin dieselbe Schule und gingen häufig in dieselbe Klasse. Daher wurde angenommen, dass Schülerinnen sich außerhalb des Unterrichts über Inhalte der Intervention austauschen würden, was die Ergebnisse hätte beeinflussen können. Um diesen Effekt zu minimieren, wurde die Studie teilblind durchgeführt: Die Beteiligten bekamen über die Intervention verschieden ausführliche Informationen. Die Leiterinnen der beteiligten Schulen wurden über alle Aspekte der Intervention informiert, auch über ihren experimentellen Charakter. Lehrerinnen, Eltern und Schülerinnen hingegen wurden bis zum Ende der Studie gesagt, dass es sich um ein Experiment dazu handelte, wie Lernen am effektivsten stattfindet, und dass es innerhalb und außerhalb des Unterrichts stattfinden würde. Wegen begrenzter Ressourcen, so die Information, würden Schülerinnen zufällig für Projektaktivitäten ausgewählt und auch dann zu unterschiedlichen Graden involviert sein: manche Schülerinnen würden an Einzel- oder Gruppenaktivitäten teilnehmen, andere nur Fragebögen ausfüllen.

Die Teilblindheit der Studie, insbesondere bezogen auf die Lehrerinnen, ermöglichte es, den Einfluss von Störfaktoren zu minimieren, z.B. den sogenannten Rosenthal-Effekt. Das stellte die Studie allerdings auch, wie im Abschnitt zu den Ergebnissen erläutert wird, vor Probleme. Schließlich bedeutet ein solches experimentelles Design im Kontext der Arbeit mit Jugendlichen auch immer, dass man sowohl das Erwachsenwerden der Teilnehmerinnen über den Studienzeitraum mit berücksichtigen muss als auch, dass manche Teilnehmerinnen die Studie nach der Gruppenzuteilung verlassen werden. Das sind nur ein paar der Einschränkungen der Aussagekraft einer solchen Studie. Mehr zu diesen Einschränkungen und

wie mit ihnen umgegangen wurde findet sich im Bericht zum Evaluationsdesign sowie im „Lessons Learned“-Bericht, die beide auf der Projektwebseite zugänglich sind: www.jumpatschool.eu.

► Die Evaluationsstrategie der Intervention

Die Jump@school-Intervention wurde auf drei Ebenen evaluiert. Die erste Ebene betrifft die Studienfolgen, also eine identifizierbare und messbare kausale Beziehung zwischen der Intervention und ihren Effekten auf die Zielgruppe. Diese Folgeevaluation basierte auf quantitativer Datenerhebung und -analyse und wurde am Ende der Studie durchgeführt (summative Evaluation). Die zweite Ebene betrifft die qualitative Evaluation der Studie, also die systematische Aufarbeitung der Eindrücke und Meinungen der verschiedenen Beteiligten (Schülerinnen, JumpOperators, Lehrerinnen und Schulleitungen). Diese Evaluation wurde ebenfalls nach Ende der Studie durchgeführt und bestand hauptsächlich aus Interviews und Fokusgruppen. Zu guter letzt wurde die Studie auch kontinuierlich evaluiert bzw. begleitet (formative Evaluation), um mögliche Probleme in Bezug auf die Implementierung erkennen und, wenn möglich, beheben zu können.

Diese begleitende Evaluation, vornehmlich qualitativer Natur, wurde mit verschiedenen Instrumenten durchgeführt, um sowohl Feedback als auch systematische und dokumentierte Reflexionen von JumpOperators und manchmal auch Schülerinnen zu den Aktivitäten zu ermöglichen, die wichtige Zusatzinformationen zum Fortgang der Studie lieferten.

Die
Jump@school-
Intervention
wurde auf drei
Ebenen evaluiert:
quantitativ,
qualitativ und
formativ

DIE GRUNDASPEKTE DER KONTROLLIERTEN JUMP@SCHOOL-STUDIE:



- Zwei getrennte experimentelle Gruppen: eine Interventionsgruppe, eine Kontrollgruppe
- Vortest- und Nachtest-Messung der Indikatoren
- Vergleich der gemessenen Indikatoren zwischen den verschiedenen Studienorten
- Quantitative Indikatoren und quantitative Analyse der Daten
- Quantitative Datenerhebung durch Fragebögen

1 FOLGENABSCHÄTZUNG UND INSTRUMENTE

Die Folgenabschätzung einer Intervention misst den auf die Zielgruppe einwirkenden Effekt. In diesem Fall war es die Frage, ob die Jump@school-Intervention einen Effekt auf frühzeitige Schulabgänge hatte. Die dafür hauptsächlich verwendeten Instrumente bestanden in zwei Fragebögen, einer zu den „harten Faktoren“ und einer zu den „weichen Faktoren“. Diese Instrumente untersuchten die Risikofaktoren, die sich auf den Inhalt der Folgen beziehen; also was genau gemessen wurde. Sie konzentrierten sich auf die Faktoren, die von einer solchen Intervention plausiblerweise beeinflusst werden können: Noten, Selbstvertrauen in der Schule, Definition persönlicher Ziele, Lernmotivation. Sie exkludiert strukturelle Faktoren, wie z.B. die finanzielle Situation der Familie oder spezifische kognitive Probleme. Die Folgenabschätzung wurde vom österreichischen Projektpartner ZSI koordiniert.

▣ Der „Harte Faktoren“-Fragebogen

„Harte Faktoren“ basieren auf empirischen Daten, anstatt auf persönlichen Eindrücken. Im Fall der Jump@school-Studie waren die harten Faktoren der Notendurchschnitt der Schülerinnen. Wie wir wissen, ist der Notenschnitt ein wichtiger prädiktiver Faktor in Bezug auf frühzeitige Schulabgänge – und er kann gleichzeitig relativ kurzfristig verändert werden, etwa durch Änderung des Lernstils oder durch Nachhilfe in bestimmten Fächern. Die Frage war, ob die Intervention einen Einfluss auf den Notendurchschnitt der beteiligten Schülerinnen hatte – und wenn ja: welchen. Für die Auswahl der 120 schulabgangsgefährdeten Schülerinnen pro Schule wurde der Notendurchschnitt aller Schülerinnen jeder Schule am Ende des Schuljahrs 2014/15 erhoben, die 120 ausgewählten Schülerinnen wurden danach zufällig in die Studiengruppen eingeteilt. Der Notendurchschnitt der 120 ausgewählten Schülerinnen wurde dann zu zwei Zeitpunkten erhoben: in der Mitte des Schuljahrs 2015/16 (am Anfang der Intervention) und am Ende desselben Schuljahrs (am Ende der Intervention). Der Fragebogen war also nicht von den Teilnehmerinnen auszufüllen, sondern war eine systematische Datenerhebung sekundärer Daten durch die Forscherinnen vor Ort, unterstützt von den Schulen. Noten der einzelnen Fächer wurden gemittelt, so dass ein Notendurchschnitt von 0 bis 10 herauskam. Am Ende der Pilotstudie wurde der Notendurchschnitt innerhalb jeder Gruppe und zwischen den Gruppen verglichen, um



festzustellen, ob eine oder beide Gruppen eine Verbesserung verzeichneten oder ob es keinen Unterschied nach der Intervention zum Stand vor der Intervention gab.

▣ Der „Weiche Faktoren“-

Fragebogen

„Weiche Faktoren“ beziehen sich auf Einstellungen, Glauben und Gefühle. Einige dieser Faktoren, wie z.B. die Motivation, einen Bildungsgang abzuschließen, Engagement in der Schule und Selbstvertrauen, sind hochrelevant um vorzeitigen Schulabgängen entgegenzuwirken. Das Erstellen eines Fragebogens zu „weichen Faktoren“ war ein zeitaufwendiger Prozess, der in verschiedenen Phasen verlief. Als erster Schritt wurden mit Hilfe des Logikmodells, das zu dem Zeitpunkt gerade erstellt wurde, und der Literaturrecherche zu Risikofaktoren von frühzeitigen Schulabgängen die Dimensionen ausgewählt, die plausiblerweise von der Jump@school-Intervention beeinflusst werden konnten. Diese Dimensionen entsprechen den Risikofaktoren, auf die die Intervention abzielt:



Dimension 1: Schulmotivation und wertschätzende Einstellung gegenüber dem Lernen

Diese Dimension bildet die generelle Motivation der Schülerinnen ab, zur Schule zu gehen und zu lernen sowie den Wert, den sie dem Lernen zuschreiben (Wird Lernen für wichtig und hilfreich gehalten?).



Dimension 2: Rückzug

Diese Dimension bildet das Zugehörigkeitsgefühl in der Schule ab: Identifizieren sich die Schülerinnen mit der Schule, oder haben sie innerlich mit der Schule abgeschlossen?

Dimension 3: Angst und Unsicherheit

Diese Dimension bildet ab, ob Schülerinnen unter Schulangst leiden oder sich in normalen Schulaktivitäten unwohl fühlen. Sind solche Gefühle besonders stark, haben sie einen klaren Einfluss auf den Willen, die Schule abzuschließen.

Dimension 4: Einstellung zum Lernen

Diese Dimension bildet ab, wie gut ein Schüler/ eine Schülerin lernt und was seine/ihre Einstellung zu Leistung in der Schule ist.

Dimension 5: Entschlußfähigkeit und Willen, einen Bildungsgang abzuschließen

Diese Dimension bildet ab, ob ein Schüler/ eine Schülerin die Schule abschließen will und welchen Wert er/sie einem Abschluß beimisst.

Dimension 6: Selbstorganisation und Selbstkontrolle

Diese Dimension bildet ab, wie gut Schülerinnen sich organisieren und ihren Fortschritt einschätzen können.

Dimension 7: Selbstbewusstsein in Bezug auf Lernen

Diese Dimension bildet den Glauben an und das Vertrauen in die Fähigkeit, gute Leistungen in der Schule zu erzielen, ab.

Die Fragebogen-Items wurden entsprechend dieser sieben Dimensionen formuliert. Diese Items wurden, ausgehend von einer Reihe ähnlicher, wissenschaftlich validierter Instrumente, an den Jump@school-Kontext angepasst. In der Endfassung umfasste der Fragebogen 38 Items in sechs Gruppen, die die Schülerinnen auf einer 5-Punkte-Likert-Skala von „stimme voll zu“ bis „stimme gar nicht zu“ bzw. „sehr wahrscheinlich“ bis „sehr unwahrscheinlich“ beantworteten.

Sobald der Fragebogen fertig entwickelt war, wurde er auf Englisch an einer Gruppe von sechs Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren getestet, um sicherzustellen, dass die Items verständlich waren und dass die Zeit zum Beantworten nicht die altersübliche Aufmerksamkeitsspanne überschritt. Der englische Fragebogen wurde dann von den Forscherinnen vor Ort ins Italienische und Spanische übersetzt und von den lokalen Projektmanagerinnen sowie externen Muttersprachlern für Italienisch und Spanisch überprüft.



Die Fragebögen wurden allen Schülerinnen, wo möglich, über ein Online-Formular zur Verfügung gestellt, ansonsten als Papierversion, die dann von den Forscherinnen vor Ort auf der Umfrageplattform eingegeben wurden. Die zwei Fragebögen (vor und nach der Intervention) waren identisch, bis auf den Nachtest-Fragebogen der Interventionsgruppe, der fünf zusätzliche Fragen enthielt, die direkt auf die Jump@school-Aktivitäten während der fünfmonatigen Intervention bezogen waren. Da das Jump@school-Projekt zum Ziel hatte, eine Intervention zur Prävention frühzeitiger Schulabgänge zu testen, war die fünfte Dimension des Fragebogens („Willen, einen Bildungsgang abzuschließen“) die primäre abhängige Variable.



Datenanalyse: ein methodologischer Abriss

Alle Daten, die mit den zwei oben beschriebenen Instrumenten erhoben wurden, wurden mittels deskriptiver und inferentieller statistischer Verfahren analysiert. Erstere werden benutzt, um die hauptsächlichen Eigenschaften des Datensatzes zu beschreiben, z.B. mittels Häufigkeitsverteilungen, Lageparametern (arithmetisches Mittel, Median und Modalwert) und Abweichungsmaßen.

Inferentielle Statistik wurde angewendet, um zu analysieren, ob die Jump@school-Intervention einen statistisch signifikanten Effekt hatte.

● ● ●

In der Endfassung umfasste der Fragebogen 38 Items in sechs Gruppen, die die Schülerinnen auf einer 5-Punkte-Likert-Skala beantworteten.



Der „Harte Fakten“-Fragebogen wurde mittels einer Multilevel-Analyse des Notendurchschnitts ausgewertet, mit dem Schülerinnen als Subjekt und drei Zeitpunkten (sechs Monate vor der Intervention, am Beginn der Intervention und am Ende der Intervention) als individuelle Messpunkte. Das Design war das einer Panelstudie, da für jede Teilnehmerin dreimal eine abhängige Variable erhoben wurde, hier der Notendurchschnitt. Die Analyse wurde für jede Schule einzeln durchgeführt. Dann wurde eine Regression über den Notendurchschnitt durchgeführt: zur Zeit (drei Level), Gruppe (zwei Level, Experiment und Kontrolle), zum Zusammenhang zwischen Zeit und Gruppe, der natürliche Logarithmus des Ausgangs-Notendurchschnitts sowie der Zusammenhang

zwischen letzterem und der Zeit. Der Output des Verfahrens war ein Koeffizient für jede Variable, so dass berechnet werden konnte, wie sich der

Notendurchschnitt über die Zeit verändert.

Der „Weiche Fakten“-Fragebogen wurde mit Abhängigen t-Tests auf Intra-Gruppen-Differenzen daraufhin analysiert, ob ein signifikanter Unterschied zwischen Vortest- und Nachtest-Zeitpunkt für jede Gruppe bestand. Um auf Differenzen zwischen den Gruppen (zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe) zu testen, wurden unabhängige t-Tests benutzt. Die komplette Beschreibung der Methodologie und der Datenanalyse des ZSI finden sich auf der Webseite des Projekts: www.jumpatschool.eu.



FRAGEBÖGEN ZUR SELBST- SCHÄTZUNG: METHODISCHE AN- MERKUNGEN

Es sollte darauf hingewiesen werden, dass ein Fragebogen ein Instrument zur Selbsteinschätzung ist, das per Definition bestimmten Grenzen unterworfen ist. Es wurden Lösungen angewendet, um die entsprechenden Effekte zu minimieren. Diese sind insbesondere Verzerrungen aufgrund Sozialer Erwünschtheit, also der Tendenz von Befragten, so zu antworten, dass es sie gegenüber anderen gut aussehen lässt, z.B. indem sie die „beste“ Antwort geben, statt einer wahren. Um dem entgegenzuwirken, wurden die Befragten darüber aufgeklärt, dass ihre Antworten vertraulich behandelt werden würden und nur durch das Forschungsteam entschlüsselbar seien. Ein weiterer Störeffekt war kognitive Dissonanz, durch die der Befragte Verbesserungen berichtete, auch wenn tatsächlich keine zu verzeichnen waren, um seine eigenen Erwartungen bezüglich eines Effekts bestätigt zu sehen. Um eine solche Verzerrung in der Ergebnisanalyse auszuschließen, war der „Weiche Fakten“-Fragebogen nicht das einzige Instrument, sondern wurde durch den „Harte Fakten“-Fragebogen ergänzt, der tatsächliche Veränderung (in Form von Noten) erfasste.

DIE QUALITATIVE EVALUATION DER INTERVENTION

2 Wie bereits erwähnt, enthielt die Evaluationsstrategie der Jump@school-Intervention auch einen qualitativen Teil, der vom Projektpartner IVALL koordiniert wurde, die am Ende der Intervention von verschiedenen Beteiligten des Experiments in den Schulen in Italien und Spanien Daten erhoben. Aufgrund der Komplexität der Jump@school-Intervention und ihrer starken Abhängigkeit von Beziehungen sah das Projektteam die Notwendigkeit, die Folgenabschätzung nicht nur auf eine stark strukturierte quantitative Analyse zu beschränken. Während der Implementierung wurde klar, dass eine ganzheitlichere Sicht der Studie nötig war, um eine Reihe wichtiger Erkenntnisse zu sichern, die eine wichtige Rolle in der Wahrnehmung der Ergebnisse der Studie durch die Beteiligten spielen sollten. **Das Ziel dieser qualitativen Evaluation war es daher, mehr menschliche Aspekte zu beleuchten, unabhängig von Zielen oder Indikatoren, um bestimmte pädagogische, emotionale und operationale Elemente des Prozesses einzufangen, die hilfreich bei der Formulierung von Maßnahmen zum Bekämpfen frühzeitiger Schulabgänge sein könnten.** Die qualitative Evaluation bestand aus einer Reihe von individuellen und Gruppeninterviews, deren Ziel war, die wichtigsten Eindrücke der Teilnehmerinnen der Jump@school-Intervention sowie der JumpOperators, der Forscherinnen, der Schulleitungen und der Lehrerinnen festzuhalten. Außerdem sollte sie die Stärken und Schwächen des Experiments analysieren. Die Studie war, in diesem Sinne, so strukturiert, dass sie nur generelle Anstöße zu einer Diskussion erarbeitete und dabei den Teilnehmerinnen oder Befragten einige Freiheit gab, über die Dinge zu reden, die sie besonders interessierten und ihre Interpretation bestimmter Fakten zu äußern.

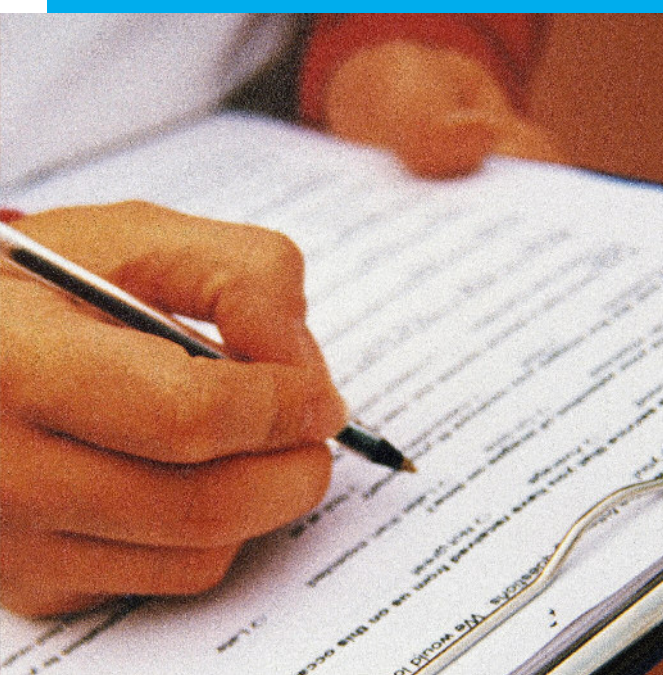
● ● ●

Während der Implementierung wurde klar, dass eine ganzheitlichere Sicht der Studie nötig war, um eine Reihe wichtiger Erkenntnisse zu sichern, die eine wichtige Rolle in der Wahrnehmung der Ergebnisse der Studie durch die Beteiligten spielen sollten.

DIE FORMATIVE EVALUATION

3 Über die gesamte Dauer der Intervention wurden die Aktivitäten permanent mit einer Reihe qualitativer Instrumente begleitet, die für alle Schulen gleich waren und es erlaubten, Aufzeichnungen des Prozesses in jedem experimentellen Kontext zu machen und so zur Konsistenz der Struktur der Studie beizutragen. Die Instrumente bestehen aus Standardformularen und Tabellen, die die JumpOperators, Schülerinnen oder Forscherinnen vor Ort ausfüllen konnten, z.B. nach individuellen Meetings. Diese Instrumente, so etwas wie Logbücher, wurden während der Intervention benutzt, um die Wahrnehmungen der Beteiligten in Bezug auf die durchgeführten Aktivitäten zu reflektieren und fortlaufend zu bewerten und sicherzustellen, dass die Ziele der einzelnen Aktivitäten schrittweise erreicht oder neu ausgerichtet wurden und am Ende der Intervention eine Bestandsaufnahme des Kontextes, in dem die Aktion stattfand, vorzunehmen. Diese Instrumente können unterteilt werden in solche zur Begleitung einzelner Sitzungen und solche, die für Gruppensessions genutzt werden

Instrumente zur formativen Evaluation der einzelnen Sessions



→ Das Lernabkommen (IDPA, Individual Development Plan Agreement), das, wie bereits erwähnt, das wichtigste Dokument des gesamten Experiments darstellte, in dem JumpOperator und Schülerin die individuellen Lernziele und die Aktivitäten darlegten, um diese Ziele zu erreichen.

→ Das individuelle Begleitprozess-Journal, das vom JumpOperator nach jedem der vier Follow-up-Meetings erstellt wurde, hatte das Ziel, den Fortschritt jeder/s einzelnen Schülerin zu doku-

mentieren und mögliche Änderungen an den zuvor gesetzten Zielen, Problemen oder spezifischen Elementen, die sich während der Meetings herausgebildet haben, aufzuzeichnen.

Instrumente für die formative Evaluation von Gruppenaktivitäten

→ Das Workshop-Feedback-Formular wurde von den Schülerinnen direkt nach der Teilnahme an jedem der drei obligatorischen Workshops ausgefüllt. In diesem Fragebogen gaben die Schülerinnen ihre Meinung zu Aspekten wie Klarheit der Ziele des Workshops, Interesse am Inhalt, Zufriedenheit mit den Ergebnissen, Stärken und Schwächen der gesamten Aktivität ab.

→ Das Workshop-Reflexionsformular, ausgefüllt von den JumpOperators, sammelte detaillierte Informationen über den Ablauf der Workshops. Mit diesem Instrument bewertete der JumpOperator das Interesse und die Zufriedenheit der beteiligten Schülerinnen in Bezug auf neu erlernte Fähigkeiten und Einstellungen und hielt Verbesserungsvorschläge für weitere Workshops fest.

→ Die Interventions-Begleit-Vorlage, ein qualitativer Fragebogen, der von den Forscherinnen monatlich während des gesamten Interventionszeitraums ausgefüllt wurde, diente als Beobachtungsinstrument zum Erheben von Informationen über den aktuellen Stand der Implementierung, zu währenddessen aufgetretenen Herausforderungen und Bedenken, die sich auf die Wirksamkeit der Intervention auswirken können oder die bei der Interpretation der Ergebnisse und Lösungen zur Überwindung dieser Herausforderungen berücksichtigt werden sollten.



DIE DIMENSIONEN UND ITEMS DES „WEICHE FAKTEN“-FRAGEBOGENS

Dimension 1: Schulmotivation und Wert schulischen Lernens

- | | |
|-----|--|
| V14 | Generell gehe ich gerne zur Schule. |
| V15 | Ich erhalte eine gute Ausbildung an meiner Schule. |
| V16 | Die Schule ist mir wirklich egal. |
| V20 | Ich lerne gern, weil ich in der Schule besser werde. |
| V21 | Ich erzähle anderen gerne, was ich in der Schule gelernt habe. |
| V24 | Das meiste, das wir in der Schule lernen, ist nutzlos. |

Dimension 2: Schulabbruch

- | | |
|-----|---|
| V17 | Ich fühle mich, als gehöre ich nicht auf diese Schule. |
| V19 | Ich will die Schule oft einfach hinschmeißen. |
| V49 | Wenn ich zu viele Hausaufgaben habe, mache ich sie einfach nicht. |

Dimension 3: Angst und Unsicherheit unter Kontrolle halten

- | | |
|-----|---------------------------------------|
| V18 | Die Schule stresst mich. |
| V34 | Vor Tests mache ich mir viele Sorgen. |

Dimension 4: Wie gern lernst Du?

- | | |
|-----|---|
| V22 | Gute Noten sind mir egal. |
| V23 | Was ich in der Schule lerne, macht mich neugierig auf Dinge, die man in der Schule nicht lernt. |
| V35 | In der Schule mache ich nur so viel, dass ich gerade so durch die Prüfungen komme. |
| V42 | Ich gebe mir viel Mühe bei der Arbeit für die Schule. |
| V46 | Alles, was ich für die Schule mache, mache ich in letzter Minute. |
| V50 | Zu Hause lerne ich nicht viel für die Schule. |

Dimension 5: Wie wichtig ist es Dir, den Bildungsgang abzuschließen?

- | | |
|-----|---|
| V25 | Ich will bis zum Abschluss in der Schule bleiben. |
| V26 | Ich will einen Hochschulabschluss erwerben. |
| V27 | Ein Abschluss ist eine gute Vorbereitung für eine Hochschule. |
| V28 | Den Abschluss machen heißt, dass andere mir sagen, was ich zu tun habe. |
| V29 | Ein Abschluss wird mir helfen, einen gut bezahlten Job zu finden. |
| V30 | Den Abschluss machen heißt, dass ich viel Neues lernen kann. |
| V31 | Ein Abschluss wäre ein Erfolgserlebnis für mich. |

- | | |
|-----|--|
| V32 | Den Abschluss machen heißt, dass ich etwas Positives mit meinem Leben anfangen kann. |
| V33 | Einen Abschluss zu machen, wäre Zeitverschwendung. |

Dimension 6: Eigenkontrolle und Lerndisziplin

- | | |
|-----|--|
| V36 | Im Unterricht bin ich oft abgelenkt. |
| V37 | In der Schule halte ich mich an die Regeln. |
| V39 | Im Unterricht tue ich nur so, als würde ich mitarbeiten. |
| V41 | Was ich anfangen, bringe ich selten zu Ende. |
| V43 | Ich lerne zu Hause, auch wenn kein Test ansteht. |
| V44 | Ich überprüfe meine Hausaufgaben auf Fehler. |
| V45 | Wenn ich Hausaufgaben nicht verstehe, versuche ich es so lange, bis es klappt. |
| V47 | Wenn ich in einer Prüfung schlecht abschneide, lerne ich beim nächsten Mal besser. |
| V48 | Wenn ich eine Aufgabe beginne, mache ich einen Plan, wie ich vorgehe. |

Dimension 7: Study confidence

- | | |
|-----|--|
| V38 | Ich bin gern Schülerin. |
| V40 | Ich habe in der Schule keinen Erfolg, auch wenn ich es will. |
| V51 | Wenn ich mich wirklich anstrengte, kann ich in der Schule auch Erfolg haben. |



► Ergebnisse der Folgenabschätzung

In den folgenden Absätzen wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Folgenabschätzung auf der Basis der mit den beiden quantitativen Hauptinstrumenten erhobenen Daten, also des „Harte Fakten“-Fragebogens (Durchschnittsnoten) und des „Weiche Fakten“-Fragebogens (die sieben Dimensionen, die im Fragebogen analysiert wurden), dargestellt. Eine detaillierte Analyse des Projektpartners ZSI, illustriert durch spezifische Diagramme für jede Dimension pro Schule, ist auf der Projektwebsite www.jumpatschool.eu abrufbar.

Die in diesem Abschnitt präsentierten Informationen versuchen für jede teilnehmende Schule die folgenden Hauptfragen zu beantworten:

- Welche Veränderungen wurden in der Interventionsgruppe seit Beginn der Intervention bis zum Ende beobachtet?
- Wie unterscheidet sich diese Veränderung der Interventionsgruppe von der Veränderung in der Kontrollgruppe?
- Was sind die möglichen Erklärungen und Überlegungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind?

1 ERGEBNISSE ZU HARTEN FAKTEN: VERÄNDERUNGEN IM NOTENSCHNITT

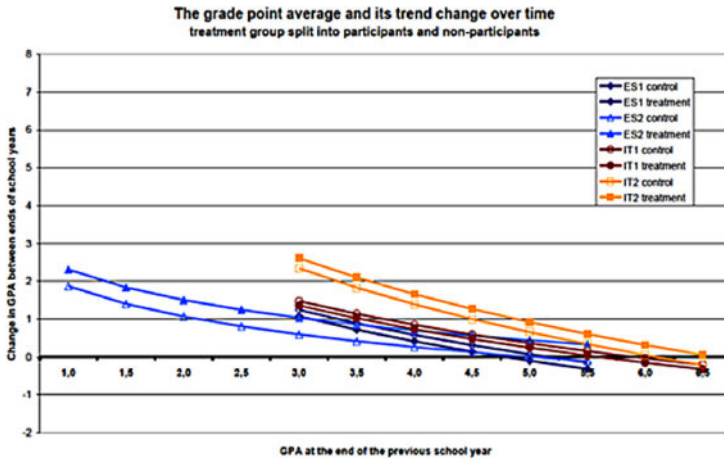
Es gibt keine gesicherten Belege dafür, dass sich die Intervention auf die Noten ausgewirkt hat, die die Schülerinnen am Ende des Schuljahres erreicht haben. Kleine Unterschiede zugunsten der Interventionsgruppe konnten in zwei der vier Schulen, nämlich Malilla (Valencia) und Iglesias (Sardinien), festgestellt werden. Dieses Ergebnis kann das Resultat verschiedener Faktoren sein, wie z.B. unzureichende Dauer der Intervention, unzureichende Intensität (wenige Aktivitäten oder unregelmäßige Anwesenheit von Schülern) oder unzureichende Orientierung der Intervention an der Notenverbesserung.

Mögliche Ergebnisse

Wenn man bedenkt, dass die Veränderung zwischen dem Vortest und dem Nachtest erfolgte, hätten die Ergebnisse jeder Gruppe einem von fünf möglichen Fällen entsprechen können:

- ☐ Eine statistisch signifikante Änderung in die erwartete Richtung (d.h. eine signifikante Verbesserung vom Pretest zum Posttest).
- ☐ Eine nicht signifikante Änderung in die erwartete Richtung (d.h. eine Verbesserung vom Pretest zum Posttest, wenn auch nicht statistisch signifikant).
- ☐ Keine Änderung (d.h. Pre- und Posttest-Durchschnittsnoten waren gleich).
- ☐ Statistisch signifikante Änderung in die entgegengesetzte Richtung (d.h. signifikante Verschlechterung vom Vortest zum Posttest).
- ☐ Eine nicht signifikante Änderung in die entgegengesetzte Richtung (d.h. eine Verschlechterung vom Vortest zum Posttest, jedoch nicht statistisch signifikant).

Die Auswirkung der Intervention wird durch die Gruppenunterschiede bestimmt, d.h. die Differenz zwischen den Veränderungen von Pretest zu Posttest einer Gruppe im Vergleich zur anderen. Auch dies kann in Form einer statistisch signifikanten Änderung zwischen den beiden Gruppen erfolgen – entweder in der erwarteten oder in entgegengesetzter Richtung, oder einer nicht signifikanten Änderung, d.h. die Gruppenunterschiede von Pretest zu Posttest sind statistisch nicht signifikant.



Die größte Verbesserung wurde in Mallilla, Valencia (ES02), die eine Verbesserung von rund 0,5 Notenpunkten verzeichnete, erzielt. Auf den ersten Blick ist das nicht viel, aber wenn man bedenkt, dass es in jedem zweiten Fach eine Verbesserung um 1 Notenpunkt gegeben hat, dann ist das schon beachtlich.

2 ERGEBNISSE ZU WEICHEN FAKTEN: VERÄNDERUNGEN IN DEN 7 DIMENSIONEN DES FRAGEBOGENS

Juan-de-Garay-Schule (Valencia)

In dieser Schule war die Wirkung der Intervention am deutlichsten in Bezug auf die Verbesserung der Lerntechnik und der Disziplin beim Lernen zu spüren. Dies wird vor allem durch die 6. Dimension des „Weiche Faktoren“-Fragebogens „Selbstorganisation und Selbstkontrolle“ dargestellt. Durch die Intervention verbesserten die Schülerinnen, die an der Intervention teilnahmen, ihre Lerntechniken: So haben sie zum Beispiel in den meisten Fällen einen Plan erstellt, bevor sie mit der Arbeit begonnen haben, und ihre schulische Arbeit auf Fehler überprüft. Darüber hinaus verbesserte die Intervention die Lerndisziplin der Schülerinnen, indem sie ihr Engagement für das Lernen verstärkte; konkret, indem sie beispielsweise mehr Anstrengungen in das Lernen außerhalb der Schule investierten, unabhängig davon, ob sie einen Test vor sich hatten oder nicht. Darüber hinaus reduzierten die Schülerinnen ihre Tendenz, in letzter Minute Schulaufgaben zu erledigen und waren entschlossener, alles zu Ende zu bringen, was sie begonnen hatten. Diese markanten Verbesserungen der Lerntechniken und der Disziplin im Lernen entsprechen dem Thema eines der drei Workshops, die in dieser Schule zum Thema „Lernen lernen“ durchgeführt wurden. Einige der individuellen Sitzungen be-

In zwei von vier Schulen gibt es Anzeichen dafür, dass die Aktion die wichtigste Variable im Fragebogen („Willen, einen Bildungsgang abzuschließen“) direkt beeinflusst hat.

schäftigten sich auch mit diesen Aspekten. Ein weiteres sehr wichtiges Ergebnis war, dass Juan de Garay eine der beiden Schulen (zusammen mit derjenigen von Tortoli) ist, in der die Intervention einen direkten Einfluss auf die Absicht der Schülerinnen zu haben scheint, ein Abschlusszeugnis (dargestellt durch die Dimension 5, „Willen, einen Bildungsgang abzuschließen“) zu erhalten, das als die wichtigste abhängige Variable des „Weiche Fakten“-Fragebogens angesehen wird.

In diesem Zusammenhang scheint die Intervention auch die Wahrnehmung der Schülerinnen über den Nutzen des Abschlusses ihrer Ausbildung gestärkt zu haben; dies lässt sich damit erklären, dass sie stärker davon überzeugt sind, dass ihnen dank ihres Schulabschlusses nicht mehr von anderen gesagt wird, was sie tun sollen und dass sie dadurch autonomer werden und dass es ihnen ein Erfolgserlebnis geben wird. Darüber hinaus hat die Intervention offenbar den schulischen Stress der Schülerinnen und Schüler deutlich reduziert und ihre Begeisterung, anderen zu erzählen, was sie in der Schule gelernt haben erhöht – vielleicht auch dank der alternativen und innovativen Lernstile (im Vergleich zum normalen Schulalltag), denen sie durch die Intervention ausgesetzt waren. Auch wenn die Schülerinnen, wie bereits oben erwähnt, ihre Lernfähigkeiten verbessert zu haben scheinen, gibt es immer noch Hinweise darauf, dass sie sich nicht um gute Noten kümmern und nur so viel lernen, dass sie die Prüfungen bestehen. Da die Schülerinnen, die sich für die Teilnahme an der Studie entschieden haben, die schlechteren Schülerinnen gemessen an ihren Noten waren, ist es jedoch nicht unbedingt negativ, dass sie sich zunächst nur auf das Bestehen von Prüfungen konzentriert haben und nicht auf besonders gute Noten.



Malilla (Valencia)

Auch an der Schule in Malilla hatte die Intervention den größten Einfluss auf Lerntechniken und Lerndisziplin der Schülerinnen, repräsentiert durch die 6. Dimension des „Weiche Fakten“-Fragebogens („Selbstorganisation und Selbstkontrolle“), insbesondere in Bezug auf die Fähigkeit der Schülerinnen, ihre Arbeit vorab zu planen, zu Hause zu lernen, selbst wenn kein Test anstand, sowie die Tendenz, das zu Ende zu bringen, was sie begonnen hatten. Wie auch in der anderen spanischen Schule wurde ein besonderes Augenmerk auf das „Lernen lernen“ gelegt, sowohl durch die Workshops als auch durch individuelle Meetings. Ein weiterer interessanter Befund ist, dass die Intervention in dieser Schule die Wertschätzung der Schülerinnen für das, was sie in der Schule gelernt haben, verringert zu haben scheint, was sich an ihrer verstärkten Neigung zeigt, die in der Schule gelehrt Dinge nach der Intervention als nutzlos zu empfinden. Wenn man die Möglichkeit in Betracht zieht, dass der Lehrplan an spanischen Schulen nicht sehr stimulierend ist (eine Hypothese, die wissenschaftlich belegt werden müsste), dann legt dieses Ergebnis die Vermutung nahe, dass die Intervention das kritische Bewusstsein der Schülerinnen angeregt und verstärkt haben könnte. Zusätzlich ist es möglich, dass die pädagogischen Methoden und Techniken der Intervention als dynamischer und innovativer wahrgenommen wurden, so dass sie den Nutzen der traditionellen schulischen Lerntechniken in Frage gestellt haben. Wie in der anderen spanischen Schule scheint die Intervention einen positiven Einfluss auf den Abbau des schulbedingten Stressniveaus zu haben, während sie keinen direkten Einfluss auf die Items „Willen, einen Bildungsgang abzuschließen“ hatte (Dimension 5).

IPSAR-Berufsschule (Tortolì, Sardinien)

In dieser Schule wurde der bedeutendste positive Effekt in Bezug auf die fünfte Dimension des „Weiche Faktoren“-Fragebogens festgestellt: „Willen, einen Bildungsgang abzuschließen“. Neben der Juan-de-Garay-Schule in Valencia, war dies die ein-



In Spanien zeigten sich die klarsten Verbesserungen in der Dimension „Selbstorganisation und Selbstkontrolle“, die Items zu Lernstilen und Lerndisziplin enthält.

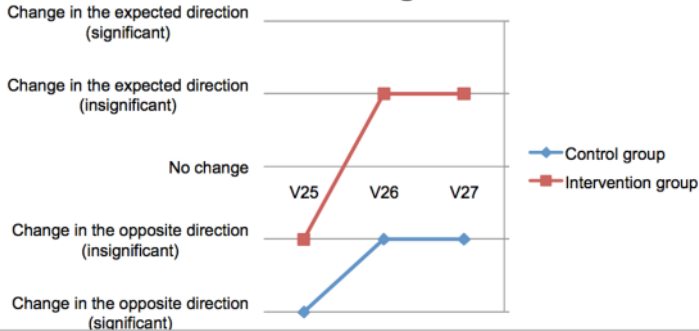
zige andere Schule, die einen direkten Einfluss der Intervention auf die wichtigsten abhängigen Variable des „Weiche Faktoren“-Fragebogens zeigte: den Willen, einen Schulabschluss zu machen. Die Intervention scheint auch sowohl die Motivation der Schülerinnen erhöht zu haben, eine Hochschulbildung anzustreben, als auch das Gefühl, dass sie dadurch mehr Autonomie über ihr Leben gewinnen würden und erfolgreicher wären. In dieser Schule scheinen sich die Schülerinnen dank der Intervention besser an die Schulregeln zu halten, und die Konzentration während des Unterrichts stieg. Im Gegensatz zu den beiden spanischen Schulen, wo das Stressniveau der Schülerinnen als Folge der Intervention zurückgegangen sind, scheint die Intervention in dieser Schule keine direkte Auswirkung auf diesen Punkt gehabt zu haben. Jedoch schien sie die Angst der Schülerinnen vor Tests zu erhöhen. Gleichzeitig fühlten sich die Teilnehmerinnen nach der Intervention weniger an die Schule gebunden oder weniger, als ob sie zur Schule gehörten. Dies kann durch erhöhte Ängste oder durch die gestiegene Sympathie für alternative Lernmethoden, die sie durch die Jump@school-Intervention kennenlernten, oder das neu erworbene Wissen zu neuen Möglichkeiten außerhalb der Schule bedingt sein. Beispielsweise gaben die Angel- und Lebensmittelfotografie-Workshops den Schülerinnen einen Einblick in den Arbeitsmarkt. Diese Workshops haben ihnen womöglich Vorbilder gezeigt, die auch ohne formale Bildung Erfolg im Leben hatten. Gleichzeitig stieg die Schulmotivation und die Wertschätzung der Schülerinnen für das Lernen – zu sehen an der Tendenz der Teilnehmerinnen der Interventionsgruppe, eher nicht zuzustimmen, dass ihnen die Schule egal ist, und eher zuzustimmen, dass sie gern zur Schule gehen, dass sie eine gute Ausbildung in ihrer Schule bekommen und dass sie Freude am Lernen haben, weil sie in der Schule besser werden.

G-Ferraris-Schule (Iglesias, Sardinien)

Die Ergebnisse der Schule von Iglesias sind am umstrittensten. Einerseits scheint die Intervention die Wertschätzung der Schülerinnen für die Schule verbessert zu haben und scheint eine begrenzte Verbesserung der Noten der Schülerinnen der Interventionsgruppe bewirkt zu haben.

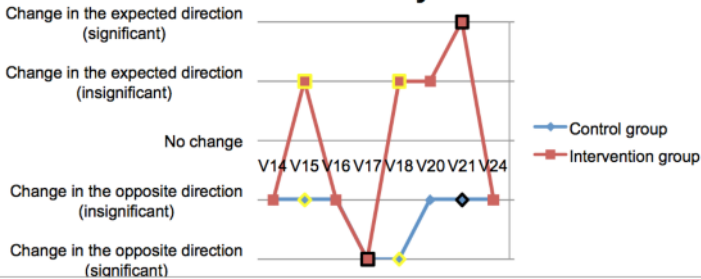
Andererseits scheint sich der Eingriff negativ auf das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen zur Schule und damit auch auf die Motivation, einen Abschluss zu machen, ausgewirkt zu haben. Es scheint, als glaubten die Schülerinnen an dieser Schule, dass ein Schulabschluss ihnen nichts bringen würde, außer ein Erfolgserlebnis zu sein. Trotzdem scheinen sie nicht bereit zu sein, härter zu arbeiten, um dieses Ziel zu erreichen. Im Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Interventionschulen fallen die Ergebnisse dieser Schule am deutlichsten negativ aus. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die sozio-ökonomische Situation in der Region Iglesias, wo sich die Schule befindet, besonders kritisch ist. Während der Durchführung des Experiments traten soziale Spannungen aufgrund der hohen Arbeitslosenquoten und der Depression in der lokalen Wirtschaft auf. Dieser Kontext der starken Unsicherheit hat möglicherweise die Einstellung der Schülerinnen zur Schule beeinflusst, da sie die Realität, die sie nach der Schule erwartet, sehr gut kennen

Increased interest in higher education?



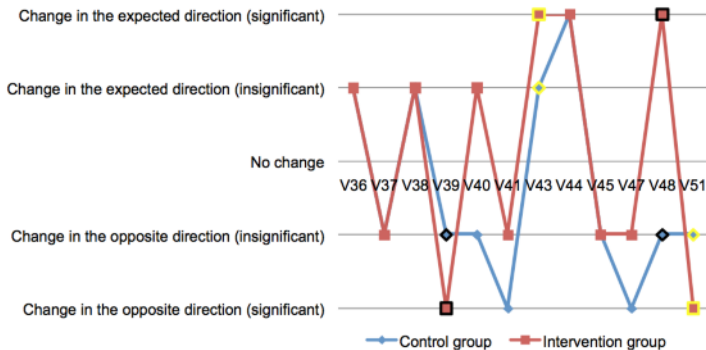
There were no significant group differences in any of the three items representing an increased aspiration to go to college.

Improved relationship between pupils and the school system?



In three out of the eight items measuring the change in the relationship between pupils and the school system, the intervention group shows significant improvement compared to the control group.

Increased self-regulation and self-control?



Of the items measuring self-control or self-regulation, the intervention group showed a significant improvement in two: 'I study at home even when I don't have a test' and 'before I start an assignment, I make a plan of how I am going to do it'.

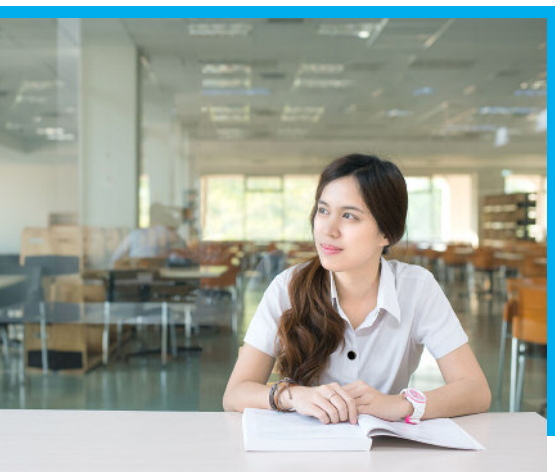
These graphs presents the results, at a group (intervention vs control) level, of the impact analysis as according to the objectives and outcomes of the Logic Model of Intervention. Please refer to the tables at pages 68 and 69 for the complete list of the items.

3 ERGEBNISSE ZU DEN ITEMS RELATING TO THE JUMP@SCHOOL EXPERIENCE

Der von der Interventionsgruppe ausgefüllte Fragebogen enthielt 5 zusätzliche Punkte, die die Zufriedenheit und Erfahrungen der Schülerinnen mit der Teilnahme am Projekt untersuchten. Insgesamt zeigen die Ergebnisse ein positives Bild, insbesondere im spanischen Kontext:

„Die Jump@school-Aktivitäten haben meist Spaß gemacht“:

Die meisten Teilnehmerinnen (87,58 %) stimmten dieser Aussage eher zu (41,18 %) bzw. stimmten voll zu (46,41 %). Besonders deutlich wurde dieser Trend in Spanien. Keine/r stimmte dieser Aussage überhaupt nicht zu, und nur eine Person stimmte dieser Aussage eher nicht zu.



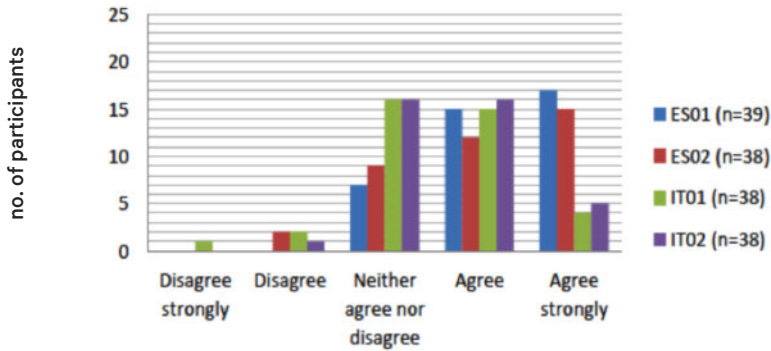
„Das Jump@school-Projekt half mir, Lernen zu lernen“:

Diese Aussage bekam die größte Bandbreite an Antworten, wobei 35,29 % der Teilnehmerinnen neutral antworteten. Mehr als die Hälfte der Befragten (55,56 %) stimmten dieser Aussage jedoch eher zu (32,03 %) oder stimmten voll zu (23,53 %). Auch in diesem Fall stimmten mehr spanischen Studienteilnehmerinnen der Aussage eher oder voll zu als die Teilnehmerinnen an den italienischen Schulen.

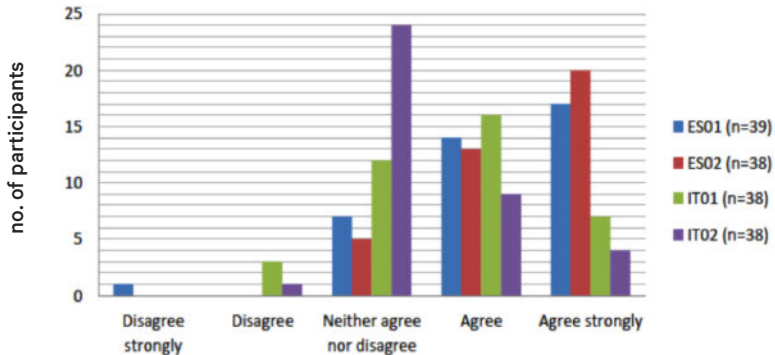
„Das Jump@school-Projekt hat mir geholfen, Selbstvertrauen zu gewinnen“:

Wie bei den beiden vorhergehenden Punkten stimmten die meisten Teilnehmerinnen (64,71 %) dieser Aussage eher zu (37,91 %) bzw. voll zu (26,08 %), während 31,37 % der Befragten neutral antworteten. Auch in diesem Fall stimmten mehr Schülerinnen an den spanischen Schulen dieser Aussage eher bzw. voll zu als an den italienischen Schulen.

The Jump@School project helped me to gain confidence in myself



The Jump@School project helped me to develop goals for my future professional life



„Jump@school half mir, Ziele für mein zukünftiges Berufsleben zu entwickeln“:

Auch hier stimmten die meisten Befragten der Aussage voll oder eher zu (65,36%), und rund 31 % der Befragten antworteten neutral.

Im Vergleich zu den anderen vier Punkten gab es in diesem Punkt die größte Ablehnung: 10,46 % der Teilnehmerinnen stimmten dieser Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zu. Insgesamt jedoch stimmten mehr als die Hälfte der Schülerinnen (57,52 %) der Aussage eher zu (28,10 %) oder voll zu (29,41 %), während etwa 30 % neutral antworteten.

► Was die Ergebnisse zeigen

Die Ergebnisse dieser Folgenabschätzung, die in einigen Fällen in die entgegengesetzte Richtung zu den Erwartungen gegangen sind, boten Gelegenheit für eine ehrliche und fruchtbare Reflexion über verschiedene methodologische und operationelle Aspekte der Studie und der Intervention selbst, die sowohl sehr komplex als auch durch die Budget- und operativen Erfordernisse der Ausschreibung begrenzt waren. Diese Überlegungen ermöglichten es, aus den gewonnenen Erkenntnissen Kapital zu schlagen und Verbesserungen der Studie in Betracht zu ziehen.

Der „Lessons-Learnt-Bericht“, der auf der Website des Projekts unter www.jumpat-school.eu abrufbar ist, beschreibt die Grenzen und Herausforderungen der Studie sowie die Lehren, die daraus gezogen wurden. Nachfolgend sind die zum Zeitpunkt der Bewertung festgestellten, zum Teil auch durch die qualitative Bewertung bestätigten und potentiell in die Ergebnisse einfließenden Hauptthemen zusammengefasst:

▣ Die Komplexität des Phänomens und die Beziehung zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen

Der frühzeitige Schulabgang ist ein äußerst komplexes Phänomen, dessen Ursachen von Schülerin zu Schülerin unterschiedlich sind. Diese Komplexität bedeutete eine gewisse Schwierigkeit, eine direkte Beziehung zwischen der unabhängigen Variablen (der Intervention) und den abhängigen Variablen (Notenschnitte und Fragebogen-Items zu „Weichen Faktoren“) herzustellen.

▣ Dauer der Studie

Die Verbesserung des Selbstwertgefühls und der Motivation der Schülerinnen, ein Soft Skill, war eines der Outcomes des Jump@school-Logikmodells, das dazu beitragen sollte, das Hauptziel des Projekts zu erreichen: frühzeitige Schulabgänge zu reduzieren.

Anders als bei der Verbesserung einiger kognitiver Fähigkeiten wie z.B. Mathematik, die in relativ kurzer Zeit zielgerichtet bearbeitet werden können, impliziert eine Verbesserung der Soft Skills einen ganzheitlicheren und tieferen Ansatz, der, um eine signifikante Veränderung herbeizuführen, Zeit braucht. Die fünfmonatige Dauer der Intervention war daher möglicherweise nicht ausreichend, um einige Risikofaktoren, die in der Jump@school-Intervention berücksichtigt wurden, wie z.B. ein geringes Selbstwertgefühl, zu beeinflussen.

▣ Arbeitsbelastung der Teams vor Ort

Trotz sorgfältiger Organisation und vorläufiger Zuteilung der Arbeiten vor Ort (einschließlich Schulungen für Forscherinnen und JumpOperators) wirkten sich die Komplexität der Intervention und eine Reihe unvorhergesehener Ereignisse, die leider in experimentellen Situationen häufig vorkommen, auf die Arbeitsbelastung der lokalen Teams aus, was sich wiederum negativ auf die Qualität der Implementierung der Intervention hätte auswirken können. Zu diesen Vorkommnissen gehört zum Beispiel die Tatsache, dass es in Spanien nur möglich war, eine einzige Forscherin für beide Schulen, statt für jede Schule einen, wie in Italien, zu beschäftigen.



▣ The intervention's timing

Das Jump@school-Pilotprojekt wurde in Italien im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2015/16 implementiert. Dies entspricht dem zweiten und dritten Trimester desselben Schuljahres in Spanien. Dieser Zeitraum kann als eine schwierige Zeit angesehen werden, da sich die Schülerinnen auf die Vorbereitung auf ihre Prüfungen zum Jahresende konzentrieren. Da die gesamte Intervention auf 5 Monate komprimiert war, mussten viele Aktivitäten in einer sehr kurzen Zeitspanne durchgeführt werden; all diese Aktivitäten waren zusätzlich zu den üblichen Aktivitäten der Jugendlichen, was die Arbeitsbelastung und den Druck beträchtlich steigerte und womöglich zu den unerwarte-

ten Ergebnissen beigetragen hat. Die Tatsache, dass einige Aktivitäten der Intervention auch während der regulären Schulzeit durchgeführt wurden, hat sich möglicherweise auf die Leistung der Schülerinnen ausgewirkt, was bedeutet, dass die Teilnehmerinnen einige wichtige schulische Aktivitäten verpasst haben könnten, wie z.B. Unterrichtsstunden.

Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass die Durchführung des Posttests mit dem Ende des Schuljahres zusammenfiel, in dem die Schülerinnen sich entweder auf die Prüfungen vorbereiteten oder gerade dabei waren, diese zu absolvieren. In dieser Zeit sind die Studierenden dann meist durch erhöhten Stress und Ängste gekennzeichnet, die vermutlich dadurch verstärkt wurden, dass sie den Posttest in dieser Zeit zusätzlich absolvieren mussten, was möglicherweise zu negativeren Ergebnissen als erwartet führte.

Die Selbstselektion der Interventionsgruppe durch Ausscheiden aus der Intervention oder Verweigerung der Teilnahme

Selbstselektion entsteht, wenn die Zusammensetzung der Gruppe nicht durch Zufall, sondern durch Wahl bestimmt wird und somit die Repräsentativität der Stichprobe und die Gültigkeit der Ergebnisse beeinflusst. Dies wird z.B. dadurch verursacht, dass die ausgewählten Teilnehmerinnen nicht an der Intervention teilnehmen wollen (Non-takers) oder nach Teilnahme an Teilen der Intervention ausfallen. In Spanien war die Zahl der Non-takers besonders hoch, in Italien war es die Zahl der Interventionsabbrecherinnen. Es wurde in den Daten geprüft, ob diese Abbrüche nach der Gruppeneinteilung systematisch waren oder nicht. Die Daten zeigten diesbezüglich ein gemischtes Bild. In zwei Schulen haben die schlechteren Schülerinnen die Intervention durchgeführt, in einer anderen Schule die besseren Schülerinnen, und in der letzten Schule haben die schlechteren Schülerinnen das Programm begonnen, aber dann abgebrochen. Es kann daher nicht bestätigt werden, dass diese Selbstselektion einen Einfluss auf das Ergebnis hatte.

Probleme im Zusammenhang mit den Selbsteinschätzungs-Fragebögen

Die Wirksamkeit des Fragebogens als Studieninstrument ist mit einigen Einschränkungen verbunden. Da es sich um ein Instrument der Selbsteinschätzung handelt, können die Teilnehmerinnen zum Beispiel ihre Fähigkeiten und Einstellungen im Vortest überschätzt haben, und aufgrund einer verstärkten Selbstreflexion, die möglicherweise durch die Intervention verursacht wurde, hätten sie in der Lage sein können, diese

Aspekte nach dem Test besser zu bewerten und somit eine negative Veränderung oder Verschlechterung vom Vortest zum Posttest erkennen können. Darüber hinaus wurde im Selbsteinschätzungs-Fragebogen eine 5-Punkte-Likert-Skala für die Bewertung herangezogen, die für die Zielgruppe womöglich zu komplex war. Komplikationen ergaben sich auch bei der Übersetzung von Texten aus dem Englischen in die Landessprachen und der Tatsache, dass die Fragebögen nicht in den Landessprachen getestet wurden.

rwachsenwerden

Ein weiterer Faktor, der die Antworten der Teilnehmerinnen auf den „Weiche Faktoren“-Fragebogen womöglich beeinflusst hat, ist ihr Erwachsenwerden. Die Altersgruppe der Teilnehmerinnen lag zwischen 14 und 17 Jahren, die beiden Messungen wurden im Abstand von fünf bis sechs Monaten durchgeführt. In dieser Altersgruppe treten in relativ kurzer Zeit viele Verhaltensänderungen auf. Es ist jedoch anzumerken, dass alle Teilnehmerinnen um fünf bis sechs Monate älter wurden, also mögliche Verzerrungen durch diesen Faktor sehr begrenzt sind.

Standardisierung

Obwohl das Logikmodell der Intervention es einfacher machte, die Intervention so standardisiert wie möglich für alle Schulen zu gestalten, führten einige unvermeidliche Anpassungen an die verschiedenen lokalen Kontexte dazu, dass die Aktivitäten nicht vollkommen identisch waren, was den Vergleich zwischen Schulen und Ländern erschwerte.

Teilweiser Austausch von Informationen

Aufgrund früherer Erfahrungen, insbesondere solcher mit verschiedenen Studien im Bildungsbereich, die darauf hinweisen, dass Lehrerinnen ein Kind anders behandeln, wenn ihnen eine Tatsache (existierende oder nicht existente) über das Kind mitgeteilt wird, die wiederum seine schulische Leistung beeinflusst (Rosenthal-Effekt), wurde beschlossen, die Intervention für die Lehrerinnen teilblind zu machen: z.B. das Ziel der Intervention, die Auswahl der Teilnehmerinnen etc. Es wurde jedoch festgestellt, dass diese Teilverbblindung bei den Lehrerinnen in einigen Schulen zu Widerstand führte, da einige Lehrerinnen direkt und aktiv die Jugendlichen davon abhielten, an den Jump@school-Aktivitäten teilzunehmen. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass das Wissen der Lehrerinnen über die Teilnahme der Schülerinnen an der Intervention das Ergebnis in Form des Notenschnitts beeinflusst hat.

► Die Ergebnisse der qualitativen Evaluation

Die durch diese qualitative Erhebung gesammelten Informationen ermöglichten es, die Erfahrungen von Jump@school im Kontext zu betrachten und aus allen Perspektiven zu verstehen, einschließlich all derjenigen Prozess- und Interaktionselemente, die mit standardisierten und quantitativen Instrumenten nur schwer zu erfassen sind. Alle an dem Experiment beteiligten Akteurinnen wurden interviewt und hatten die Möglichkeit, ihre Sichtweisen über die Stärken und Schwächen des Projekts auszutauschen. Der vom Projektpartner IVAL erstellte Bericht „At-school Inquiry“ enthält eine detaillierte Beschreibung der Methoden, der Zielgruppen in Italien und Spanien sowie der detaillierten Ergebnisse und ist auf der Projektwebsite www.jumpatschool.eu abrufbar.

WAS PRIVILEGIERTE BEOBACHTER ZU BEDENKEN GABEN

(JumpOperators, Forscherinnen, Lehrerinnen und Schulleiterinnen)

In Gruppen- und Einzelgesprächen wurde eine Gruppe von privilegierten Beobachtern gebeten, die wichtigsten Stärken und Schwächen der Jump@school-Intervention zu diskutieren und weiterzugeben. Insbesondere konzentrierte sich die Diskussion auf die drei Hauptthemen: den Inhalt der Intervention, die Rolle der JumpOperators und die Reaktionen der Schülerinnen auf die Intervention.

DIE WESENTLICHEN STÄRKEN DER JUMP@SCHOOL INTERVENTION

► 1. Der Inhalt

→ Insgesamt wurde Jump@school als eine **solide strukturierte Maßnahme** angesehen, mit validen und nachhaltigen Voraussetzungen für die Umsetzung einer Pilotstudie mit potenzieller Wirkung auf die beteiligten Schülerinnen, wenn auch nicht unmittelbar beobachtbar.

→ **Eine der Hauptstärken war zweifellos das Thema der Intervention selbst**, also die Verhinderung des frühzeitigen Schulabgangs, was in allen beteiligten Schulen von großer Bedeutung ist. Projekte zur Förderung innovativer Aktionsstrategien zu diesem Thema werden von den Schulen als besonders wertvoll erachtet, da es den Schulen

häufig an Ressourcen und Instrumenten fehlt, um wichtige und gut strukturierte Aktionen eigenverantwortlich durchzuführen.

→ Die Aktion zeichnete sich durch eine **gute Identifikation der “besonderen Bedürfnisse” der betroffenen Schülerinnen** aus, und das Gegenmittel erwies sich als wirksam. Dazu gehörte, dass wir genügend Gelegenheiten zum Zuhören, Austausch und zur Begleitung durch Einzel- und Gruppensitzungen gewährten.

→ Einer der sehr positiven Aspekte bestand darin, dass die Aktivitäten so entwickelt wurden, dass es möglich war, **mit Schülerinnen auf verschiedenen Ebenen (persönlich, motivierend, assoziativ und relational) durch einen dualen Ansatz zusammenzuarbeiten**, was die Integration von Phasen des Gruppenlernens und der individuellen Reflexion ermöglichte.

→ Ein Aspekt, der besonders in Sardinien sehr geschätzt wurde, war **die Einbeziehung der lokalen Bevölkerung in die den Schülerinnen angebotenen Aktivitäten** – ein Aspekt, der es ihnen ermöglichte, den sozio-ökonomischen Kontext, in dem sie leben, kennenzulernen und die Kontinuität zwischen dem Bildungssystem und der Arbeitswelt besser zu verstehen.

→ **Die dynamische Entwicklung der schulischen und außerschulischen Aktivitäten**, die es ermöglichte, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen ständig aufrechtzuerhalten und den Schulalltag aufzubrechen, wurde als positives Element gewertet.

→ Alle Teilnehmerinnen an den Gesprächen waren sich auch darüber einig, dass **die Aktion auf weitere Schülerinnen ausgeweitet werden könnte**. Dies liegt daran, dass viele der in der ausgewählten Stichprobe identifizierten Bedürfnisse und Probleme auf die meisten Schülerinnen in den beteiligten Schulen bezogen werden können.

► 2. Die Rolle der JumpOperators

Im Hinblick auf die Wahrnehmung der **JumpOperators** waren alle Befragten **von der Arbeit dieser Fachleute begeistert**. Hervorzuheben ist, dass ihre Auswahl eines der Schlüsselemente des gesamten Projekts war. JumpOperators wurden als fähige und zuverlässige junge Pädagoginnen bezeichnet, die es schafften, ein starkes Vertrauensverhältnis zu den Schülerinnen aufzubauen, immer verfügbar zu sein und die nötige Diskretion zu gewährleisten. Darüber hinaus spielten sie eine wesentliche Vermittlerrolle zwischen den Bildungsbedürfnissen der Schulen und denen des Experiments und trugen dazu bei, mögliche Spannungen abzumildern.

Sowohl auf Sardinien als auch in Valencia ging es in der Debatte um den möglichen Beitrag, den diese Fachleute in das Schulsystem einbringen können, wenn die Ressourcen **eine permanente Einbindung** ermöglichen. Aufgrund ihrer Querschnittsqualifikationen (in den Bereichen Erziehung, Psychologie, Kommunikation und Management) wurden **die JumpOperators als ideale Begleiterinnen und Betreuerinnen für die Jugendlichen bezeichnet**, was die Schulen mit ihren traditionellen Ansätzen nicht immer leisten können.

► 3. Die Reaktion der Schüler und Schülerinnen auf die Intervention

Die meisten Beteiligten waren sich einig, dass die Schülerinnen mit Begeisterung und Freude am Projekt teilgenommen haben. Wie die JumpOperators feststellten, **beteiligten sich die Jugendlichen enthusiastisch und konsequent an allen Aktivitäten** und lieferten wichtige Denkanstöße zu den Grenzen von Bildungsmodellen, die ausschließlich auf traditionellem Unterricht basieren. Die enge Zusammenarbeit mit den JumpOperators wurde als Schlüssel zum Erfolg der Aktivitäten angesehen. Einige Lehrerinnen wiesen auch darauf hin, dass sie einen **geringeren Konflikt unter den teilnehmenden Schülerinnen bemerkt** hätten. In Valencia stellte sich heraus, dass **die Schülerinnen nach der Teilnahme an der Intervention offenbar eher bereit waren, die Schule zu besuchen**, was darauf hindeutet, dass sich das Projekt positiv auf ihre Motivation auswirkte, wenn auch nicht direkt auf ihr Lern-Engagement.

DIE HAUPTPROBLEME DER JUMP@SCHOOL-INTERVENTION

Während der verschiedenen Diskussionsrunden mit "privilegierten Beobachtern" standen zwei Hauptthemen der Jump@school-Intervention im Vordergrund, nämlich die

intrinsischen Grenzen des experimentellen Modells und die Dauer der Aktion.

→ Die intrinsischen Grenzen der kontrollierten Studie

Die kontrollierte Studie hat eine Reihe methodischer Grenzen gesetzt, um die Ergebnisse der Evaluierung für einige „kontaminierte“ Variablen kontrollieren zu können. Insbesondere wurde ein gewisses Maß an Vertraulichkeit in Bezug auf einige Elemente des Experiments, wie z.B. den Prozess der Schülerinnenauswahl, das spezifische Ziel der Intervention (was genau gemessen werden sollte) und in Bezug auf das Hauptziel des Projekts (Testen eines Modells, das sich positiv auf den frühzeitige Schulabgänge auswirken kann), gewahrt.

Während die Schulleiterinnen durch alle Einzelheiten des Prozesses geführt wurden, waren Lehrerinnen, Eltern und Schülerinnen nur in allgemeine Informationen eingeweiht. Aus dem gleichen Grund waren Lehrerinnen und Familien nicht operativ an der Aktion beteiligt, um den Schülerinnen eine größere Freiheit der Meinungsäußerung und Vertraulichkeit zu gewähren. Während diese Ansätze in manchen Kontexten genauso akzeptiert wurden, wie sie eigentlich gedacht waren, d. h., wie sie in der Gestaltung der Forschungsstudie verankert waren, gab es in anderen Fällen Widerstände. Die zentrale Frage, die von den JumpOperators in Bezug auf diesen Widerstand angesprochen wurde, war, dass sich **die teilweise Beteiligung der Schulen möglicherweise negativ auf das Ausmaß der Zusammenarbeit ausgewirkt hat**. Die meisten Befragten waren der Meinung, dass eine partizipative Gestaltung von Aktivitäten die ideale Strategie gewesen wäre. Die JumpOperators berichteten über mehrere Episoden, in denen einige Lehrerinnen, vor allem auf Sardinien, nicht gewillt waren, die Schülerinnen an den Aktivitäten teilnehmen zu lassen. Aus diesem Grund haben die JumpOperators selbst einige Zweifel an der Zweckmäßigkeit dieses Versuchsplans geäußert. Eine weitere Sorge, die einige Lehrerinnen hervorgehoben hatten - die von anderen Lehrerinnen

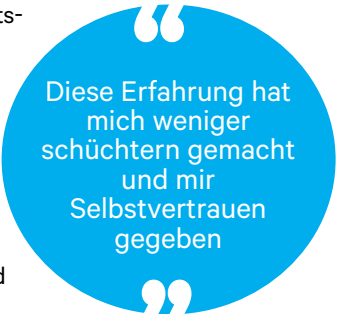


nen ausdrücklich abgelehnt wurde - war die Tatsache, dass die Schülerinnen in Bezug auf einige Informationen (d.h. Kriterien für die Schülerinnenauswahl) im Dunkeln zu halten, **ethische Fragen** aufgeworfen hatte, die einige Schülerinnen dazu veranlassten, die Teilnahme am Experiment aufzugeben. Im Gegensatz dazu haben JumpOperators dieses Problem nicht mit den Schülerinnen, mit denen sie arbeiteten, festgestellt. In Valencia war das Schulpersonal weniger besorgt über den begrenzten Informationsaustausch über die Aktion; es wurde jedoch darauf hingewiesen, dass die Einbeziehung von Lehrkräften und Schülerinnen womöglich die Effektivität der Intervention erhöht hätte.

→ Durchführungszeitraum der Intervention

Eine zweite Frage betraf den zeitlichen Rahmen der Intervention, sowohl in Bezug auf die Dauer als auch auf den gewählten Zeitraum.

In Sardinien bestand das größte Problem darin, **die Jump@school-Aktivitäten mit den normalen Unterrichtszeiten in Einklang zu bringen**. Obwohl einige Anpassungen notwendig waren und einige Hürden in der ersten Implementierungsphase überwunden wurden, kam es nur zu geringen spezifischen Überschneidungen, was zum Teil auf die Unterstützung und Flexibilität der JumpOperators zurückzuführen ist. Einige Lehrerinnen wiesen jedoch auf Probleme hin, wie z.B. dass die Veranstaltung der Aktivitäten an festen Wochentagen bedeutete, dass einige Fächer vernachlässigt wurden. Dies galt vor allem für Sardinien, wo die Aktivitäten während der normalen Schulzeit durchgeführt wurden. Darüber hinaus schien der Zeitplan der Aktivitäten den anderen außerschulischen Aktivitäten der Schule nicht ausreichend Rechnung getragen zu haben, ebenso wenig wie der Tatsache, **dass die Zeit für die Schülerinnen besonders anstrengend war, da sie mit den Prüfungen des zweiten Schuljahres und dem Ende des Schuljahres zusammenfiel**. In Valencia stellte die Überschneidung zwischen dem Lehrplan und dem Jump@school-Pilotprojekt kein Problem dar, zumal die Aktivitäten während einiger Unterrichtsstunden durchgeführt wurden, die bereits im Schulplan enthalten waren. Im Hinblick auf die Dauer der Intervention wiesen alle Beteiligten darauf hin, dass bei einer zweiten Auflage des Projekts **ein längerer Zeitraum für die Umsetzung der Intervention** in Betracht gezogen werden sollte, z.B. ein ganzes Schuljahr, um einen reibungsloseren und



Diese Erfahrung hat mich weniger schüchtern gemacht und mir Selbstvertrauen gegeben

effizienteren Einsatz der Aktivitäten und eine zunehmend strukturiertere Arbeit an den Schülerinnen zu gewährleisten und damit mögliche Konflikte mit dem Schulsystem zu vermeiden.

BEDENKEN DER TEILNEHMER UND TEILNEHMERINNEN

(Schüler und Schülerinnen
der Interventionsgruppen)

Während der Gruppeninterviews wurden die Schülerinnen gebeten, ihre Eindrücke zu vier Hauptthemen auszutauschen: Überlegungen zu den Aktivitäten, die während der fünfmonatigen Intervention durchgeführt wurden, ihre Beziehung zu den JumpOperators, ihre Beziehung zu anderen Teilnehmerinnen der Aktion und nicht zuletzt, ob und in welcher Weise sie der Meinung waren, dass die Teilnahme am Projekt sie verändert hat.

1. Die Aktivitäten

Sowohl die italienischen als auch die spanischen Schülerinnen **bezeichneten die Erfahrung als interessant und spannend, und brachten ihr Interesse an der Teilnahme an einer zweiten "fortgeschritteneren" Version des Projekts** zum Ausdruck, das zusätzlich die Möglichkeit bietet, zunehmend abwechslungsreichere Aktivitäten mit einem intensiveren und längeren Wochenplan, auch außerhalb der Schule, einzubinden.

Auf Sardinien scheinen die Schülerinnen die Aktivitäten, die die Anwesenheit von Fachleuten aus der Region einschließen, besonders geschätzt zu haben. **Auch individuelle Mentoring-Aktivitäten wurden geschätzt**, zumal sich die Schülerinnen mit den JumpOperators auf individueller Basis über persönliche Schwierigkeiten sprechen konnten. Nach Ansicht der gesamten Gruppe

J@S hat mich neue
Aspekte meiner
selbst erkennen
lassen

Dank dieser Erfahrung
habe ich jetzt
den Mut, Dinge
einfach
auszuprobieren

J@S war eine Erfahrung,
die ich gern
wiederholen würde

von Schülerinnen aus Valencia war die Aktion eine ausgezeichnete Gelegenheit, innovative Erfahrungen zu machen, neue Fähigkeiten zu erwerben und Lerninhalte zu erwerben, die im traditionellen Lehrplan nicht vorgesehen sind. Auch die Gruppenaktivitäten zu Diskussionen über die Zukunft der Schülerinnen und die Sitzungen, in denen sich die Teilnehmerinnen besser kennen lernten, wurden sehr geschätzt.

2. Die Beziehung zu den JumpOperators

Alle Schülerinnen, die sich zu einem Interview bereit erklärten, waren fasziniert von den JumpOperators, die als brillant in der Führung von Gruppenaktivitäten beschrieben wurden, und offen waren für ihre persönlichen Probleme und Erwartungen. Die Schülerinnen waren sich einig, dass die JumpOperators als Bezugspersonen akzeptiert waren und dass sie eine dauerhafte Einbindung der JumpOperators in das Schulsystem begrüßen würden.

Die Schülerinnen aller Schulen fühlten sich respektiert und angenommen und haben die Qualität dieser Beziehung nicht nur der Persönlichkeit und den Fähigkeiten der JumpOperators zugeschrieben, sondern auch dem Unterschied zwischen diesen Fachleuten und Lehrerinnen, Psychologinnen oder anderen Fachleuten, die bereits in Schulen tätig sind. Darüber hinaus gaben die Schülerinnen an, dass sie in JumpOperators konkrete Unterstützung fanden, als sie sich unsicher darüber waren, welche Entscheidungen sie treffen sollten, und als Folge davon fühlten sie sich in der Schulumgebung sicherer und positiver. Dank dieses Austauschs mit den JumpOperators **konnten sie Fähigkeiten und Seiten ihrer Persönlichkeiten entdecken, über die sie zuvor noch nicht nachgedacht hatten.**

3. Die Beziehung zu den anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Intervention

Die „Arbeitsgruppe“, so die Schülerinnen der italienischen Schulen, setzt sich aus freundlichen, teilweise aber auch unhöflichen Menschen zusammen. In beiden italienischen Schulen sagten die Schülerinnen, dass sie auch weiterhin mit den Leuten interagierten, die sie besser kannten. Die Tatsache, dass die Aktivitäten eher in austauschbaren Gruppen von Jugendlichen organisiert waren, hat wahrscheinlich dazu beigetragen. Die Tatsache, dass während der Durchführung der Aktivitäten keine starke Beziehung aufgebaut werden konnte, hatte jedoch keinen negativen Einfluss auf die Meinung der Schülerinnen zu den Gruppenaktivitäten, und **der Prozess des Austauschs dieser Erfahrungen mit anderen Schülerinnen**

ihrer Schule hat den Teilnehmerinnen geholfen, weniger schüchtern zu sein und sich zu öffnen.

Die Schülerinnen der spanischen Schulen hingegen beschrieben ein sehr angenehmes Gruppenklima. **Sie waren begeistert, dass sie die Gelegenheit hatten, neue Leute aus der Schule kennenzulernen**, mit denen sie auch nach dem Ende der Aktivitäten in Kontakt blieben. Darüber hinaus bemerkten sie die wachsende Unterstützung und Zusammenarbeit, die in der Gruppe entstanden ist, auch unter denjenigen, die sich nicht schon vor Beginn der Intervention kannten. Es stellte sich heraus, dass die meisten der Schülerinnen lieber mehr Zeit mit dieser neuen Gruppe verbringen wollten als mit ihren üblichen Mitschülerinnen.

„Wenn JumpOs ständig an der Schule arbeiten könnten, wäre das für viele von uns wirklich hilfreich.“

Dank der JumpOs fühle ich mich ruhiger und selbstsicherer

4. Persönliche Veränderungen

Die meisten Schülerinnen der italienischen Schulen sagten, die Teilnahme an dieser Erfahrung habe ihnen geholfen, weniger zurückhaltend und entspannter zu sein. Auf der anderen Seite haben die meisten Schülerinnen in Spanien erklärt, dass **die Intervention ihre Fähigkeit, einige persönliche Probleme zu verstehen und zu analysieren, Entscheidungen zu treffen und Herausforderungen ohne Angst vor Misserfolg anzunehmen, deutlich verbessert hat**. Die Schülerinnen beschrieben auch ein Gefühl von positiver Energie und Wohlbefinden während der gesamten Aktivitäten des Pilotprojekts, das ihrer Meinung nach so strukturiert war, dass es einen inneren Reifeprozess hervorbrachte.



► Schlussfolgerungen und Empfehlungen



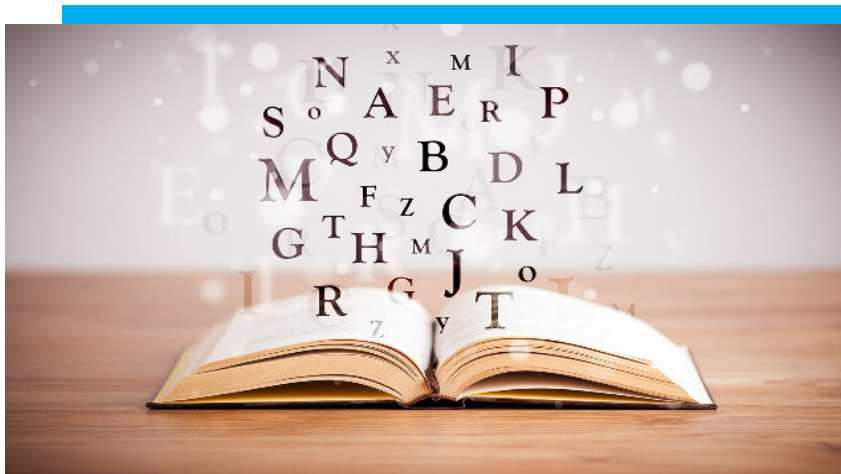
Der methodische Ansatz des Jump@school-Projekts:

**Licht, Schatten und gewonnene Erkenntnisse
aus den drei Jahren der Implementationsphase**

Jump@school gab die Gelegenheit zu beobachten, zu experimentieren und Schlussfolgerungen zur Effektivität einer Intervention zu ziehen, die darauf abzielte, frühzeitige Schulabgänge durch einen rigorosen methodischen Ansatz zu verhindern und dessen Auswirkungen (positiv, negativ, neutral) zu identifizieren. Die nachstehenden Schlussfolgerungen sollten zur künftigen Planung von Projekten und Aktionen mit dem gleichen Ziel beitragen, unter Berücksichtigung der Grenzen, der Umstände und der Lehren aus Jump@School.

Schulische Maßnahmen und Aktionen zur Bekämpfung frühzeitiger Schulabgänge: Was ist die Bilanz des Jump@school-Projekts?

Die Ergebnisse der Evaluierungen und des Austauschs vor, während und nach der Intervention haben **einige wiederkehrende Elemente aufgezeigt, die es uns ermöglichen, die Validität der pädagogischen Prinzipien zu unterstreichen, auf denen das Jump@school-Modell basiert**, um frühzeitige Schulabgänge zu verhindern. Darüber hinaus wurden wichtige Lehren aus den strukturellen Kontexten gezogen, in denen ähnliche Maßnahmen in Zukunft umgesetzt werden könnten.



1

Die Intervention und die JumpOperators

→ Das Vorhandensein eines “JumpOperators” hat sich als ein gemeinsames Bedürfnis von Schülerinnen, Schulleiterinnen, Lehrerinnen und Schulträgern herausgestellt. Im italienischen und spanischen Schulsystem gibt es derzeit keinen anerkannten und institutionalisierten Raum, in dem die Schülerinnen Zugang zu einem/r Mentorin haben, der sie in ihrer Entwicklung begleitet und unterstützt; nicht nur im Bildungswesen, sondern auch über die Schule hinaus. Die Kritik, die von mehreren Parteien geäußert wurde, hat damit zu tun, dass JumpOperators zu kurz und nicht für jedermann in Schulen ansprechbar waren;

→ Eine offene Frage von großer Relevanz ist die nach der Ausgewogenheit zwischen Maßnahmen „innerhalb und außerhalb der Schule“ in Aktionen zur Verhinderung eines frühzeitigen Schulabgangs. Während des Jump@school-Projekts in Italien und Spanien wurde eine Debatte darüber ausgelöst, wie JumpOperators und die von ihnen vorgeschlagenen Aktivitäten mit der Schule in Einklang gebracht und wie sie organisiert werden sollten: Ist es besser, wenn diese Fachleute völlig

extern sind, d.h. nicht Teil des Schulsystems und der Schule? Oder ist es besser, wenn sie intern und besser integriert sind und die Lehrkräfte mittels Koordination durch den Schulleiterinnen unterstützen? Bisher scheint die Präferenz zu sein, die JumpOperators in der Schule als Externe Fachleute zu betrachten, die daher keine „Bewertungsmacht“ wie die Lehrerinnen haben; jedoch ist es notwendig, dass sie ihre Aktivitäten mit den Lehrerinnen und den Schulen abstimmen.

Empfehlung 1 – Politische Entscheidungsträgerinnen, Schulleiterinnen, und Bildungseinrichtungen sollten derartige Experimente weiterführen und ggf. Mittelprofile institutionalisieren, die für Mentoren-, Einzel- und Gruppenbetreuungs- und -begleitungstätigkeiten zuständig sind und mittel- bis langfristig positive und negative Wirkungen identifizieren.

2

On Early School Leaving (ESL) prevention policies.

→ Eine Politik zur Bekämpfung des frühzeitiger Schulabgänge kann nur dann signifikant erfolgreich sein, wenn sie auf einer

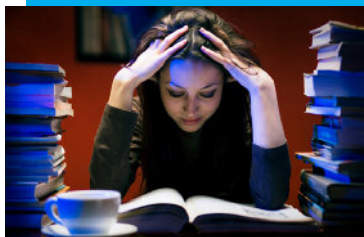
Empfehlung 2 – Politische Entscheidungsträgerinnen und Bildungsinstitutionen auf regionaler und nationaler Ebene sollten so bald wie möglich, ausgehend von der lokalen und regionalen Ebene, ständige Datenbanken über einige Schlüsselindikatoren für Schulabgängerinnen einrichten, z.B. zu Fehlzeiten, Verhalten, Durchschnittsnoten usw., und sie sollten mit Schulen – Schulleiterinnen, Lehrerinnen, Hilfspersonal – zusammenarbeiten, um Indikatoren zu definieren, Datenerfassungsmethoden festzulegen und den beabsichtigten Einsatz zu klären und allen beteiligten Akteurinnen eine aktive Rolle zu gewähren.

rigorosen Beobachtung der entsprechenden Daten beruht. Unsere Erfahrungen haben beispielsweise konkret gezeigt, dass im italienischen und spanischen Schulsystem keine systematische und zeitnahe Erhebung von Daten zu Fehlzeiten vorhanden ist und dass diese Daten erst spät im Laufe des Schuljahres erhoben werden. Für Jump@school bedeutete dies, dass dieser Indikator für die Ermittlung von schulab-

gangsgefährdeten Schülerinnen ausgeschlossen wurde und Fehlzeiten mehrmals überprüft werden mussten, um verlässliche Daten zu erhalten, was den Beginn der Intervention verzögerte. Dadurch werden Schulen und andere relevante Institutionen erst spät darauf aufmerksam, welche Schülerinnen im Laufe des Jahres von der Schule abgehen, was es schwierig macht, Maßnahmen zu ergreifen, um diese Schülerinnen in der Schule zu halten. Es liegt auf der Hand, dass es dadurch unmöglich wird, wirk-same präventive Schulabbrecheraktionen zu planen, sowohl auf der Ebene einzelner Schulen als auch im Rahmen allgemeiner politischer Maßnahmen

→ Es wird sich als sehr schwierig erweisen, die europäischen Ziele bis 2020 zu erreichen, solange keine klaren und gezielten Investitionen zur Ermittlung der wirklichen Ursachen frühzeitigen Schulabgangs und seiner Gründe sowie ohne eine Vereinbarung zwischen den Schulen und den lokalen politischen und staatlichen Institutionen getätigt werden. Wenn die Schulen weiterhin mit der Verringerung der Zahl der Klassen, des Personals und der Ressourcen aufgrund der reduzierten Zahl der eingeschriebenen

Schülerinnen zu kämpfen haben, wird es sehr schwierig sein, mit ihnen zusammenzuarbeiten, um die wichtigsten Risikovariablen wie Fehlzeiten in Echtzeit zu überwachen. Schulen behalten in der Regel Daten für sich, die eine potenzielle Gefahr für sie darstellen, auf die Gefahr hin, viele Schülerinnen aus den gleichen



Gründen zu verlieren. Wenn rechtzeitig Maßnahmen ergriffen werden, die die Offenlegung und Analyse von Daten voraussetzen, die zum Verlust von Lehrkräften und Ressourcen führen können, müssen die Schulen entscheiden, ob sie eine Person vor dem Schulabgang oder eine ganze Schule „retten“ wollen. Dies ist eine Entscheidung, die keine Schule zu treffen haben sollte, und über die politische Entscheidungsträger im Klaren sein sollten.

→ Die Interaktion mit der Region, ihren Verbänden, dem Unternehmungsgefüge und der Gesellschaft erwies sich als wertvolles Element des Jump@School-Pilotprojekts, das von allen Beteiligten besonders geschätzt wurde. Diese

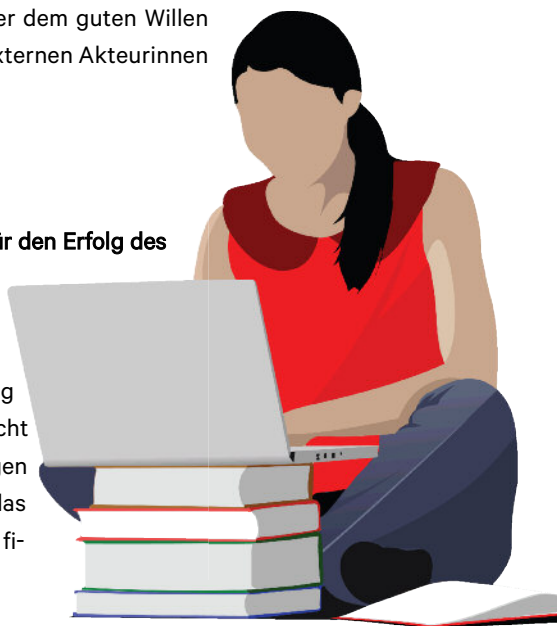
Art der Interaktion, wie sie das Projekt abschließt, ist durchweg positiv und sollte strukturiert gestärkt werden und nicht dem Zufall allein, den einzelnen Projekten oder dem guten Willen von Lehrerinnen, Schulleiterinnen oder externen Akteurinnen überlassen werden.

Empfehlung 3 – Schulinstitutionen – Schulleiterinnen, Lehrerinnen und Hilfskräfte, lokale Verbände und Organisationen sollten die Zusammenarbeit mit dem sozialen und wirtschaftlichen Gefüge der Region fördern, stärken und langfristig stabilisieren - durch Verbände, Einrichtungen, Unternehmen usw. Dies ermöglicht den Studierenden, sich für die Bedürfnisse, Vorschläge und Realitäten ihrer Region zu öffnen. Darüber hinaus wird dadurch die Beziehung zwischen den Schulen, der Industrie und der Referenzgemeinde gestärkt, ein Aspekt, der durch die jüngste italienische Schulreform gefördert wurde, mit der ein System eingeführt wurde, das auf dem Wechsel von Schule und Beruf beruht.

3

Eine kontrollierte Studie: geeignete Forschungsmethode oder ein Hindernis für den Erfolg des Projekts?

Beide Aussagen beschreiben womöglich die Realität von Jump@school. Zweifellos werden kontrollierte Studien als zuverlässig angesehen, aber sie lassen sich nicht leicht mit den Beschränkungen und Anforderungen eines Pilotprojekts in Einklang bringen, das im Rahmen eines EU-Rahmenprogramms fi-





nanziert wird. Die Erfahrungen mit Jump@school liefern reichliche Denkanstöße zum Verhältnis zwischen einer reinen kontrollierten Studie und der bürokratisch-administrativen Struktur eines europäischen Projekts, wenn auch nur als Pilotprojekt. Unsere Schlussfolgerungen:

- Die an sich schon schwierige Normung der Aktion ist noch komplizierter, wenn sie in Ländern und spezifischen Kontexten gewährleistet werden muss, die sehr weit voneinander entfernt und unterschiedlich sind;
- Der Call for Proposals erforderte die Definition eines Stichprobenumfangs, konkreter Auswirkungen und erwarteter Auswirkungen, bevor die Intervention selbst entwickelt, das Engagement der Schulen ermittelt und gewonnen und der lokale Kontext analysiert werden konnte. Daher war es notwendig, sich in der Entwurfsphase eine theoretische Stichprobe und die Wirkungen einer Handlung ohne zusätzliche Daten vorzustellen. Auch wenn dieser Prozess auf der Grundlage fundierter Vorerfahrungen und einer fundierten Analyse der internationalen Literatur korrekt durchgeführt wurde, bedeutet er für den federführenden Partner und die gesamte Partnerschaft ein großes Risiko in Bezug auf die "Versprechungen", die zum Zeitpunkt der Antragstellung an die Geldgeber gemacht wurden. Dieser Faktor kann künftige Befürworter dieses Themas davon abhalten, Vorschläge und Maßnahmen einzureichen, die potenziell wertvoll sind, aber als zu riskant angesehen werden.
- In anderen Forschungskontexten, in denen kontrollierte Studien zum Einsatz kommen, steht den Forscherinnen in der Regel eine Reihe von "Notfallmaßnahmen" zur Verfügung, um gemeinsame Probleme anzugehen, wie z.B. das Fehlen einer ausreichenden Zahl von Teilnehmerinnen, die bereit sind, am Experiment teilzunehmen. In unserem Fall und wie

bei allen Projekten, die im Rahmen ähnlicher Calls for Proposals finanziert werden, erwies es sich als schwierig, auf mögliche "Notfallmaßnahmen" wie die Verwendung zusätzlicher Mittel, die Ausweitung oder Reduzierung der Stichprobe, die Änderung der Förderkriterien, den Zeitrahmen und die strikten zeitlichen und finanziellen Zwänge des Calls zurückzugreifen;

→ Eine kontrollierte Studie bringt auch einige ethische Überlegungen mit sich. Tatsächlich erfordert diese Methode, dass nur ein Teil der schulabganggefährdeten Schülerinnen in eine potentiell vorteilhafte Maßnahme einbezogen werden. Unsere Partnerschaft fand einen Mittelweg dank der Tatsache, dass der Projektkoordinator, die Regionalregierung von Sardinien, zusammen mit anderen Behörden, die direkt für die Bildungspolitik in den Durchführungsländern verantwortlich sind, konkrete Möglichkeiten für Nachhaltigkeit und Kontinuität bot, falls positive Ergebnisse erzielt würden. Die Fragen und Standpunkte waren jedoch

Empfehlung 4 – Politischen Entscheidungsträgerinnen und die europäischen Finanzierungsinstitutionen auf nationaler und regionaler Ebene sollten – auch auf der Basis der Erfahrungen aus Pilotprojekten – sorgfältig prüfen, welche Anforderungen erfüllt werden müssen. Gleichzeitig soll ein offener und klarer Dialog mit Organisationen und Verbänden aufgenommen werden, die sozialwissenschaftliche Studien und Folgenabschätzungen durchführen, wobei der Schwerpunkt auf den am besten geeigneten Bewertungsansätzen, Methoden und Instrumenten zur Messung der konkreten Auswirkungen von Interventionen unter Berücksichtigung der zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Zwänge der geförderten Programme liegt.

im Dreijahreszeitraum zahlreich und unterschiedlich. Dies sind zweifellos die wichtigsten Überlegungen, die jede künftige Partnerschaft berücksichtigen muss, bevor sie eine solche spezifische und komplexe Forschungsmethode einsetzt.

→ Unsere Evaluierung ergab, dass die Lehrerinnen während der gesamten Dauer der Maßnahme im Dunkeln gehalten werden müssen, was die Einzelheiten der Forschungsmethode und der Datenbewertung betrifft, um das Risiko von Interferenzen mit den Ergebnissen zu begrenzen, eine Lösung, die in einigen Fällen einen gewissen Widerstand hervorgerufen hat, der wiederum womöglich die Ergebnisse beeinflusst hat. Wie einer der beteiligten Schulleiterinnen hervorgehoben hat, kann man nicht in einer Schule arbeiten, ohne die Schule einzubeziehen. Dem Problem der Kontrolle der Variablen, die an einer kontrollierten Studie im schulischen Kontext beteiligt sind, muss daher mit konkreten und adäquaten Maßnahmen begegnet werden. ★



REGIONE AUTÒNOMA DE SARDIGNA
REGIONE AUTONOMA DELLA SARDEGNA



CIOFS/FP

Centro Italiano Opere Femminili Salesiane
Formazione Professionale



MetropolisNet

European network of local development
partnerships in metropolitan areas



fundación
Comunidad Valenciana



GDAŃSK

CARITAS – ARCHDIOCESE
OF GDAŃSK



T.C.
MARDIN VALİLİĞİ
MARDIN PROVINCIAL
DIRECTORATE OF SOCIAL
STUDIES AND PROJECTS



**IVAL – ITALIAN INSTITUTE
OF EVALUATION**



ZSI
ZENTRUM FÜR SOZIALE
INNOVATION



MERIDIUM
Instytut Szkoleniowo-Badawczy



FINIS TERRAE
OFFICINA
DELL'APPRENDIMENTO

