



**EUMOSCHOOL**

[www.eumoschool.eu](http://www.eumoschool.eu)

(PRWLRQDOH %LOGXQJ ]XU 9HUPHLGXQJ YRQ 6FKXC

,QWHOHNWXHOHV (UJHEQLV  
9HUJOHLFKHQGHU )RUVFKXQJVEHU

Project n° 2015-1-IT02-KA201-015383

**2017**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



**Educație emoțională pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii**

**Produs intelectual 1: Raport de cercetare**

Proiect n° 2015-1-IT02-KA201-015383



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

# INHALTE

<b>Einleitung</b> .....	2
<b>Das Projekt und seine Ziele</b> .....	3
<b>Die angewandte Methode</b> .....	5
<b>Struktur des vergleichenden Forschungsreports</b> .....	7
<b>Gesamtüberblick: Begriffsdefinitionen, Hauptstudien und Praktiken</b> .....	8
<b>Vergleichender länderspezifischer teil emotionale bildung in schulen: bestehende praxis</b> .....	21
<b>Frühzeitiger Schulabbruch: eine Länderübersicht zum Phänomen</b> .....	28
<b>Rückschlüsse und Empfehlungen</b> .....	35
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	37

## **Downloadbare Anhänge:**

- 1. EUMOSCHOOL Guidelines for Output 1.**
- 2. EUMOSCHOOL – Results of the common international research.**
- 3. Desk Researches, questionnaire and analysis per country**
  - a. Italy**
  - b. Austria**
  - c. Hungary**
  - d. Turkey**
  - e. Romania**

## EINLEITUNG

Der vorliegende vergleichende Forschungsbericht entstand als erstes intellektuelles Ergebnis im Rahmen des Projektes **“EUMOSCHOOL – Emotionale Bildung zur Vermeidung von Schulabbrüchen”**, einem durch das *Erasmus+ Programm – Schlüsselaktion 2: Strategische Partnerschaft im Bereich Bildung, gefördertes Projekt*. (Projekt Nr. 2015-1-IT02-KA201-015383).

Dieses Ergebnis stellte einen Überblick über die Bildungszusammenhänge und Systeme in den am Projekt beteiligten Ländern dar und fokussiert auf den Bedarf von Schulen und LehrerInnen hinsichtlich der Vermeidung von Schulabbrüchen durch die Einführung von emotionaler Bildung.

Heutzutage hat die Beachtung der inneren Welt der Menschen, im speziellen unserer SchülerInnen – Kinder und Teenager – auf Grund der Bedeutung für ihr Leben, ihr Wohlergehen und – generell – für die künftige Gesellschaft ständig zugenommen. Das ist der Grund warum die Ergebnisse dieser Studie sehr interessant sind, im Speziellen im Hinblick auf den Bedarf der Vertiefung und dem Ansprechen komplexerer Anliegen durch die Bildungsinstitutionen aller Stufen, wenn sie beim Lernweg jedes Einzelnen emotionaler Bildung mehr Raum geben.

Dieser vergleichende Forschungsbericht beginnt mit der Definition von emotionaler Intelligenz und emotionaler Erziehung auf internationalem Niveau und – in einigen Fällen – auf dem nationalen Niveau der teilnehmenden Länder (Italien, Rumänien, Ungarn, Türkei und Österreich), er erforscht mögliche Zusammenhänge zwischen den zwei Konzepten und ihrer Verbindung zum Phänomen des vorzeitigem Schulabbruchs durch die Analyse möglicher bestehender Praxen und Initiativen, welche sich auf die oben angeführten Themen bezieht. Des Weiteren konzentriert sich der Bericht auf die emotionale Bildung in Schulen der beteiligten Partnerländer in dem er auch die Bedürfnisse des Schulsektors und der im Bildungssektor Tätigen hinsichtlich des Phänomens des vorzeitigen Schulabbruchs und der Förderung emotionalen Lernens an Schulen analysiert.

## DAS PROJEKT UND SEINE ZIELE

EUMOSCHOOL bezieht sich sehr auf die Bildung & Trainings (ET) 2020 Schlüsselmaßstäbe für Bildung welche das Hauptziel der Reduzierung des vorzeitigen Schulabbruchs (ESL) auf weniger als 10% bis 2020 beinhalten. Die Empfehlungen des Rats zur Anwendung von Politiken zur Reduzierung von ESL (European Commission, 2011) und andere länderspezifischen Vorgaben zeigen einerseits auf, dass ESL ein Prioritätsbereich einzelner Mitgliedsländer ist und dass es andererseits einen dringlichen Handlungsbedarf gibt.

ESL ist streng verwoben mit anderen Bildungs- und sozialen Anliegen und eine frühzeitige Intervention sollte auch emotionale Dimensionen von ESL, wie mentale Gesundheit, Mobbing, das Schulklima, familiäre Unterstützung, wesentliche Missbrauchsvorbeugung, Versagens-/Erfolgsängste, in Erwägung ziehen (European Commission, 2014). EUMOSCHOOL bestätigt, dass Mitgliedsstaaten umfassende Praktiken der Zusammenarbeit unter LehrerInnen als ein wirkungsvolles Instrument für Wandel, die Einführung neuer Praktiken in die Schulsysteme nutzen sollten. (European Commission, 2012). Des Weiteren, sollten LehrerInnen ausreichend Möglichkeiten zum Erwerb eines breiten Spektrums and von Lehrpraktiken haben, die mit dem letzten Stand der pädagogischen Forschung übereinstimmen (Barrera-Pedemonte, 2016).

Daher sind die wichtigsten von EUMOSCHOOL angesprochenen Prioritäten und Themen die Unterstützung von Schulen bei der Bekämpfung von ESL und Benachteiligung ebenso wie alle Schüler, vom kleinsten bis zum größten des akademischen Spektrums anzusprechen und das Profil der Lehrprofession zu stärken. Dies wird erreicht durch die Entwicklung neuer, innovativer Curricula/Bildungsmethoden/Entwicklung von Trainingskursen, welche im Fall von EUMOSCHOOL online sein werden.

Um diese Prioritäten zu erfüllen, basiert EUMOSCHOOL auf der Adaptierung der italienischen Methode “Didattica delle Emozioni”©(Didaktik der Emotionen, DoE) für ganz Europa. Diese wurde in 16-jähriger Erfahrung und Forschung im Feld von emotionaler Bildung entwickelt. Die Methode wurde erfolgreich an 3000 LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern/TutorInnen getestet, um das Wohlbefinden und transversal Schlüsselkompetenzen der SchülerInnen zu verbessern und dadurch ESL zu reduzieren und die beruflichen Kompetenzen von LehrerInnen und pädagogischem Personal zu erhöhen. EUMOSCHOOL hat sich zum Ziel gesetzt die angepasste Methode an eine große Anzahl an SchülerInnen, LehrerInnen, Personal ebenso wie an Schulen durch Pilotierung und Aufnahme der Emotionalen Bildung in den Lehrplan zu verbreiten.

Die 4 spezifischen Ziele von EUMOSCHOOL sind:

- Zu effektiven ESL Strategien durch die Integration von Interventionsmethoden von emotionaler Bildung in den Lehrplan für alle Lernenden und dadurch zur Verringerung von vorzeitigem Schulabbruch beizutragen.
- Durch emotionale Bildung, zur Förderung der Entwicklung und dem Erwerb von transversaler Fertigkeiten und Kompetenzen unter den Schülern beitragen und dadurch Wohlbefinden zu unterstützen und das Risiko von emotionalem Unwohlsein verringern.
- Die Steigerung professioneller Fertigkeiten der LehrerInnen durch deren Ausstattung mit ESL Interventionsmethoden auf OERs in Kombination mit praktischen Techniken und Bewertungsinstrumenten, die auf den Unterricht jeder Altersstufe abgestimmt sind.
- Die Unterstützung von Lehransätzen der ganzheitlichen Zusammenarbeit durch Netzwerkarbeit und Veranstaltungen zur Bewerbung vom Dialog mit Netzwerkpartnern der Schulerziehung in ganz Europa und die Förderung vom Austausch empfehlenswerter Praktiken um Kinder und Jugendliche mit dem Risiko des vorzeitigem Schulabbruchs und Benachteiligung anzusprechen und zu unterstützen.

## DIE ANGEWANDTE METHODE

Die Recherche wurde von den Doga Schulen (Türkei) koordiniert, welche die Partnerschaft durch die Entwicklung des aktuellen Ergebnisses führten.

Die nachfolgenden spezifischen Richtlinien wurden vom Ergebnis-Koordinator entwickelt (sehen Sie die Anhänge). Die Recherche wurde in Italien, Österreich, Ungarn, der Türkei und Rumänien in zwei Stufen durchgeführt:

**a) Recherche:** die Partner führten eine Recherche zum Bildungsbereich und System durch, sie fokussierten dabei auf die Projektthemen wie der nachfolgende Recherchestand zeigt:

1. Definition emotionaler Bildung und emotionaler Intelligenz; b) Zusammenhänge zwischen emotionaler Intelligenz und emotionaler Bildung. c) Definition der Begriffe "Vorzeitiger Schulabbruch" und "Schulabbruch".
2. Finden Sie Zusammenhänge in der Literatur/Forschung zwischen emotionaler Bildung und Schulabbruch.
3. Bestehende Initiativen/Praktiken welche emotionale Bildung in Schulen unterstützt (ziehen Sie auch Politiken oder Projekte heran, welche bereits existieren).
4. Information zum Schulabbruch – Statistische Zahlen aus allen Ländern.
5. Zusammenfassung jeglicher Forschung, welche mögliche Erklärungen es zum Schulabbruch gibt.
6. Zum Zusammenhang zwischen emotionalem Wohlbefinden und besseren Lernergebnissen, fassen Sie zusammen/listen Sie auf: zwischen 3 und 5 wissenschaftliche/relevante Artikel/Publicationen zu diesem Thema.
7. Relevante Literatur zum Schulabbruch und emotionaler Bildung

**b) Primärforschung,** über die Bedürfnisse von Schulen und LehrerInnen hinsichtlich der Vermeidung von Schulabbruch und emotionaler Bildung.

Um die Werkzeuge zur Durchführung der Primärforschung zu entwickeln, stellte die Partnerschaft 4 Hauptfragen in den Raum

- *Was verstehen Sie als LehrerIn unter emotionaler Bildung?*
- *Bis zu welchem Ausmaß denken Sie als LehrerIn dass Emotionale Bildung zu Ihrer LehrerInnenrolle gehört?*
- *Wie denken Sie als LehrerIn können Sie die Emotionale Bildung der Kinder unterstützen?*
- *Welche emotionalen Faktoren tragen für Sie als LehrerInnen zum Schulabbruch bei?*

Von diesen 4 Hauptfragen, entwickelte die Partnerschaft:

1. Ein Online-Fragebogen mit 20 Fragen wurde an mindestens 100 LehrerInnen und 6 Schulen pro Land ausgegeben.
2. Interviews zu den Hauptprojektthemen (über "face-to-face" Interviews, Fokus-Gruppen, Skype, Telefon, email) mit LehrerInnen, NetzwerkpartnerInnen, DirektorInnen und im Bereich Bildung Tätige (max. 10/ Land).

Mit dem Online-Fragebogen, hat die Partnerschaft, aufgeteilt, wie die nachfolgende Tabelle zeigt, gesamt 503 LehrerInnen erreicht:

Land	Erreichte LehrerInnenanzahl
Österreich	100
Italien	99
Ungarn	104
Rumänien	100
Türkei	100
<i>Gesamtanzahl der online erreichten LehrerInnen</i>	503

Der Fragebogen möchte folgendes erfassen:

- a) Das Bewusstsein und den Hintergrund der LehrerInnen hinsichtlich emotionaler Bildung
- b) Ihre Einführung und Gebrauch der emotionalen Bildung im Unterricht;
- c) Die aktuelle Situation der Schulen hinsichtlich des frühzeitigen Schulabbruchs und der Hauptursachen für den Schulabbruch.
- d) Der Zusammenhang zwischen frühzeitigem Schulabbruch & emotionaler Bildung.

Die Antworten wurden durch ein Google Formular gesammelt (eine Zusammenfassung der Antworten finden Sie in den Anhängen zu diesem Bericht).

Hinsichtlich der Interviews haben die Partner insgesamt 50 im Bildungsbereich Tätige interviewt, die mit emotionaler Bildung und frühzeitigem Schulabbruch zu tun haben (sehen Sie die untenstehende Tabelle):

Land	Anzahl der erreichten Experten	Profil der interviewten Experten
Österreich	8	Direktoren und Schulinspektoren.
Italien	8	LehrerIn einer Sprachhochschule, welche den Direktor für Inklusion unterstützt; Psychologe, und Koordinator des Observatoriums zur Prävention von ESL des regionalen Bildungsbüros in Sizilien; LehrerIn einer VET-Institution welche zuständig für die ESL Prävention ist; LehrerIn in einem Kindergarten, welche die Aktivitäten zu emotionaler Bildung durchführt; Vize-PräsidentIn eines Vereins des tertiären Sektors, die ESL Projekte durchführt; PsychotherapeutIn welche an Präventionsprojekten zu ESL beteiligt ist; HochschullehrerInnen.
Ungarn	13	Pädagogik-StudentInnen, SchulpsychologInnen, LehrerInnen unterschiedlicher Schulen (vom Kindergarten bis zur Universität) Bildungs/ korrektiver Pädagogischer Assistent (arbeitet mit behinderten Kindern), Vorsitzende/r eines Vereins Alternativer Schulen, LehrerInnen-AusbildnerInnen.
Rumänien	11	PsychologInnen/ BeraterInnen, LehrerInnen sozialer Studien/Stellvertretende SchulleiterInnen; UniversitätsprofessorInnen die künftige LehrerInnen unterrichten.
Türkei	10	AbteilungsleiterInnen an Schulen, SchulleiterInnen, AkademikerInnen.
<i>Gesamtanzahl der erreichten ExpertInnen</i>	<b>50</b>	

Die Interviews sind in Einzelinterviews oder in Fokusgruppen geführt worden, über Skype/Telefon/Mail und die Partner haben Beweise und Dokumentationen geführt.

Jeder Partner hat die Interviews mit folgender Tabelle analysiert, und dabei die Haupt- und Unterthemen der geführten Interviews und die häufigsten Antworten herausgearbeitet. Die Tabelle kann den Ergebnissen der Interviews frei angepasst werden (untenstehend finden Sie ein Beispiel):

HAUPTTHEMA	UNTERTHEMA	WORT/ SATZ	HÄUFIGKEIT (Beispiel unten)	Zitate aus interviews
EMOTIONALE BILDUNG	<i>Definition</i>	Erkennen	4	(ex.:“Es ist eine Fähigkeit unsere eigenen Gefühle zu <b>erkennen, verstehen</b> und mit ihnen <b>zurecht zu kommen.</b> ”)
		Verstehen	3	
		Zurechtkommen	2	
	<i>ERGEBNISSE EMOTIONALER BILDUNG</i>	Überprüfen Sie ob die Antworten zu denen passen, die bereits am online Fragebogen aufgelistet sind.		
	<i>Rollen der Institutionen</i>	Soziales Bewusstsein zeigen	5	(ex. “Schulen können eine zentrale Rolle dabei spielen SchülerInnen ein größeres Angebot zum Erwerb <b>sozialen und emotionale Bewusstseins</b> zu erwerben und <b>zwischenmenschliche Fähigkeiten</b> zu erproben.”)
		Emotionales Bewusstsein zeigen	4	
Keine Rolle		5	“Schulen haben <b>keine</b> Rolle.”	
FRÜH-ZEITIGER SCHUL- ABBRUCH	<i>Hauptfaktoren</i>			
	<i>Zusammenhang zwischen frühzeitigem Schulabbruch und emotionaler Bildung</i>			
	<i>Lösungen</i>			

Die gesamten Daten wurden von den Doga Schulen gesammelt, welche dann die Endversion dieses Ergebnisses unter Beachtung der Ergebnisse der Partner zusammengestellt haben.



## STRUKTUR DES VERGLEICHENDEN FORSCHUNGSREPORTS

Die Struktur der Recherche gliedert sich in folgende wohl definierte Stufen. Auf Grund der Schwierigkeiten spezifische nationale Literatur zu emotionaler Intelligenz und Bildung zu finden (Zur Verfügung stehende Ressourcen unterscheiden sich von Land zu Land), entschied sich die Partnerschaft gemeinsam an der internationalen Literatur in Bezug auf die 2 oben ausgeführten Hauptkonzepte zu arbeiten und dadurch einen generellen Überblick als Einleitung zu erstellen, welcher die Zusammenhänge mit dem frühzeitigen Schulabbruch herstellt und sich auch auf das Verhalten der SchülerInnen bezieht, um Klarheit über die Hauptdefinitionen der Begriffe im Projektfokus herzustellen.

Die Daten dieses Teils wurden hauptsächlich in Recherchearbeit zusammengestellt. Entsprechend dieses einleitenden Teils, wurde der vergleichende Forschungsbericht in zwei Themen aufgeteilt:

- 1) *Emotionale Bildung in Schulen: bestehende Praktiken;*
- 2) *Vorzeitiger Schulabbruch: ein Überblick zum Phänomen.*

Beide Teile nutzen Daten der Recherche und der Primärforschung und zogen einen Vergleich zwischen den beteiligten Ländern. Am Ende wurden ein Literaturverzeichnis und die Anhänge mit den Grafiken hinzugefügt, um denen, die interessiert sind, spezifische Daten und die Antworten der einzelnen Länder aufzuzeigen.

Im Hinblick auf dieses Vorhaben, ist die Struktur des Berichts folgende:

<b>Titel der Sitzung</b>	<b><u>Gesamtüberblick: Begriffsdefinition, Hauptstudien und Praxis</u></b>
<i>Hauptthemen / Fragen der Recherche die für diesen Teil des vergleichenden Berichts Anwendung fanden</i>	A) Definieren Sie emotionale Bildung und emotionale Intelligenz; b) Finden Sie Zusammenhänge zwischen emotionaler Intelligenz und emotionaler Bildung. c) Definieren Sie die Begriffe "frühzeitiger Schulabbruch" und "Schulaustritt".
	Erkennen Sie Zusammenhänge in der Literatur/Forschung zwischen emotionaler Bildung und frühzeitigem Schulabbruch
	Zusammenhänge zwischen emotionalem Wohlbefinden und besseren Ergebnissen in der Ausbildung.
<b>Titel der Sitzung</b>	<b><u>Emotionale Bildung in Schulen: bestehende Praxen</u></b>
<i>Hauptthemen / Fragen der Recherche / Primärforschung die verwendet wurde um die gesammelten Daten zu analysieren</i>	Welche Unterstützung für emotionale Bildung gibt es bereits in Schulen (ziehen Sie bereits existierende Politiken oder Projekte in Erwägung)? Gibt es eine existierende Praxis in ihrem Land?
	Wie definieren LehrerInnen emotionale Bildung?
	Bis zu welchem Ausmaß begreifen LehrerInnen emotionale Bildung als Teil ihrer Rolle?
	Wie denken LehrerInnen dass sie die emotionale Bildung von Kindern unterstützen können?
<b>Titel der Sitzung</b>	<b><u>Frühzeitiger Schulabbruch: ein Überblick des Phänomens</u></b>
<i>Hauptthemen / Fragen der Recherche/ Primärforschung die verwendet wurde um die gesammelten Daten zu analysieren</i>	Informationen zum frühzeitigen Schulabbruch – die Zahlen in jedem Land.
	Zusammenfassungen aller Studien zu den Gründen für ESL.
	Welche emotionalen Faktoren denken LehrerInnen, dass zum frühzeitigen Schulabbruch beitragen?

# GESAMTÜBERBLICK: BEGRIFFSDEFINITIONEN, HAUPTSTUDIEN UND PRAKTIKEN

## A. Definition emotionaler Intelligenz und Emotionaler Bildung

“Die Recherche zeigt, dass **Emotionale Intelligenz** (EI) ein Ausdruck mit vielen Bedeutungen ist. Die Hauptaussage kann zusammengefasst werden mit ‘der Fähigkeit eigene Emotionen und die der anderen wahrzunehmen und diese Beobachtungen im Hinblick auf Verhalten und Denken zu deuten’ (Salovey & Mayer 1989). Der Begriff umfasst nicht-kognitive Fertigkeiten, welche im Gegensatz zu den typisch im Bereich Alphabetisierung und Rechnen erworbenen Fähigkeiten im Gegensatz stehen. Nicht kognitive Fertigkeiten können als ein Set an Haltungen und Verhaltensweisen unterrichtet werden, welche die Einzelnen dazu befähigen sich erfolgreich, z.B. motiviert, ausdauernd, selbstkontrollierend, in schulischen und beruflichen Situationen zu verhalten. Das Institut für Ökonomische Politik umfasst kritisches Denken, Problemlösen, emotionale Gesundheit, soziale Fertigkeiten, Arbeitsethik und Verantwortung in der Gemeinschaft (Garcia 2014). Es ist erwähnenswert, dass die Partnerschaft für das Lernen im 21sten Jahrhundert kritisches Denken und Zusammenarbeit als die zwei Schlüsselfertigkeiten ansieht, welche man heutzutage benötigt (P21 Partnerschaft für Lernen im 21sten Jahrhundert). Ebenso sehr bekannt ist der Beitrag den Goleman mit der Definition von EI in seinem Buch Emotionale Intelligenz leistet, bei der er einen Fächer von fünf fundamentalen Kompetenzen und Qualitäten nennt: 1) Bewusstsein seiner Selbst: Wissen und Verständnis seiner eigenen Emotionen; 2) Selbstregulierung: die Fähigkeit mit den eigenen Emotionen zurecht zu kommen; 3) Motivation: Hingabe, Initiative, usw.; 4) Empathie: die Fähigkeit die Gefühle anderer zu verstehen; 5) Soziale Fertigkeiten<sup>1</sup>

EI erfährt definitiv eine leicht unterschiedliche Wertschätzung in den unterschiedlichen Ländern der Netzwerkpartner. In **Ungarn**, gibt es einen Fokus auf Bewusstsein seiner Selbst und Selbstvertrauen, beides Aspekte welche als zentral für die Reintegration von frühzeitigen Schulabbrechern in das Schulsystem erkannt wurden. Dies scheint begleitet von dem neuen verpflichtenden Lehrplan zu Ethik (Nationaler Lehrplan-HU, 2010) welcher auch Aspekte emotionaler Intelligenz, wie Werte, Moral, Verbindung mit anderen, ethische Wahl umfasst. Auf hochbegabte Kinder ausgerichtete Programme umfassen auch Aspekte emotionaler Intelligenz, auch wenn es keine Indikatoren gibt hinsichtlich spezifischer Zielaspekte.

Ein spezifischer Ansatz für EI findet sich in den Rudolf Steiner/Waldorf Schulen (Wegweiser Anthroposophie – Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft – Landesgesellschaft in Österreich, 2016) in **Österreich**, und in der ganzen Welt. Dieses System zielt ab auf die ganzheitliche Entwicklung einer Person, und daher sind auch Aspekte von EI enthalten. Das Konzept soll Wissen, Fähigkeiten aber auch Gefühle, ebenso wie kreative und künstlerische Fertigkeiten vermitteln.

Das staatliche System interessiert sich im Speziellen für EI hinsichtlich präventiver Gesundheitsvorsorge. Durch die Gesundheitsförderung und die Verbesserung des Selbstvertrauens soll der Schulabbruch verringert werden. Wohlbefinden beinhaltet Selbstvertrauen, die Fähigkeit zu gesunden und positiven sozialen Beziehungen beizutragen.

In der **Türkei** stehen mehrere Ansätze zu EI im Blickpunkt, die sich eher ergänzen, den widersprechen. Salover & Mayer betrachten EI als inkludierende Fähigkeiten, welche zur Anerkennung und zum Ausdruck von Emotionen beitragen, zur Emotionskontrolle und zu deren Einsatz (Salover & Mayer, 1989). Gemäß Bar-on, kann EI auch als ein Set an Fertigkeiten und Fähigkeiten angesehen werden, die es dem Individuum ermöglichen mit den täglichen Bedürfnissen zurecht zu kommen, einer essentiellen Komponente persönlichen und sozialen menschlichen Lebens. (Bar-on et al, 2005). Im türkischen Bericht zu EI können Sie sehen, dass Ansätze von Salover, Mayer (1989) und Goleman (1996) Referenzen zu positiven Ansätzen, Achtsamkeit, Unverwundlichkeit, Inklusion und sorgende Gemeinschaften beinhalten.

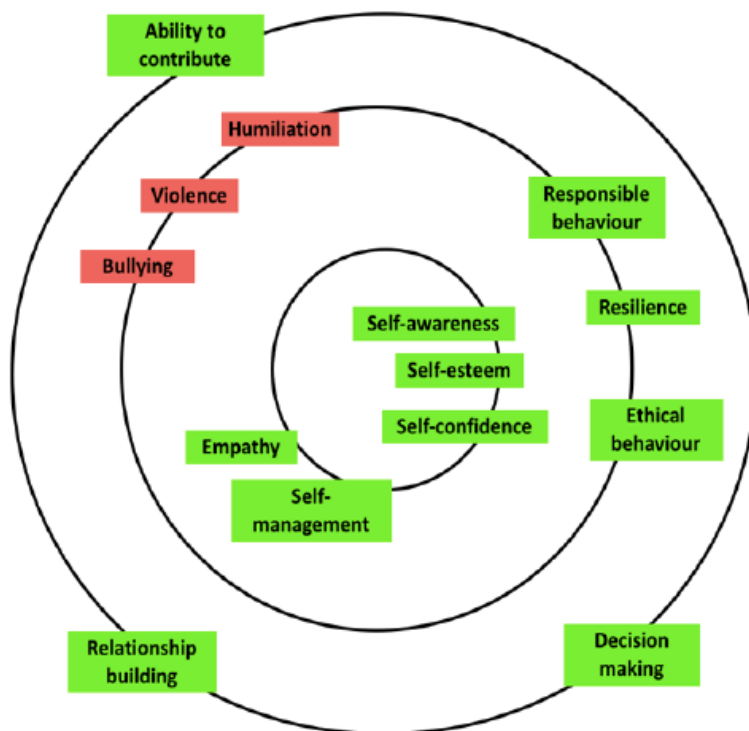
---

1 Eine andere Referenz, die hier angeführt werden kann, ist das was D. Servan-Schreiber bestätigt hat: der soziale Erfolg einer Person wird nicht durch Intellekt bestimmt, sondern durch seine Kommunikationsfähigkeit mit anderen, dem Wert sozialer und emotionaler Situationen, der Kontrolle der eigenen Gefühle, nicht durch Ärger usw. gelenkt zu werden. Das Set dieser Fähigkeiten nennt man “emotionale Intelligenz” (zitiert in Varani, A. 2000, Emozioni, Apprendimento e Ipermedialita, Psicologia e Scuola n. 98).

Dies führt dann zu Fähigkeiten wie Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, sozialem Bewusstsein, Beziehungsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit (entsprechend den oben erwähnten ethischen Entscheidungen). Zusätzlich stimmen die Begriffe wie Selbstbewusstsein und Selbstmanagement gut überein mit dem in Ungarn gewählten Ansatz.

Der grundsätzliche in **Rumänien** gewählte Ansatz richtet sich gegen körperliche Gewalt, sei es als Täter oder Opfer, Mobbing und Erniedrigung (z.B. Kinder, welche andere vom Spiel ausschließen). Das implizite Verständnis geht davon aus, dass solche Situationen negative Auswirkungen auf Kinder haben, und dass LehrerInnen nicht nur darauf hinweisen sollten, sondern auch im Stande sein sollten, dieses Verhalten anzusprechen und zu vermeiden.

Die Definition in **Italien** ist dieselbe wie die internationale. Statt sich widersprechender Definitionen, scheint EI sich eher in unterschiedlichen Bereichen auszudrücken, wie der nachfolgende zentrische Kreis aufzeigt:



**Bild 1:** Obwohl die Definition von Emotionaler Intelligenz (EI) sich Großteils unterscheidet (EI) gibt es ein gemeinsames Verständnis über Selbstbewusstsein, Selbstachtung und Selbstvertrauen. Die Fähigkeiten tragen zu einer positiven Haltung (grün) bei und gelten als Prävention für negatives Verhalten (rot).

In der Mitte soll die Idee eines gemeinsamen Verständnisses von EI in den teilnehmenden Ländern dargestellt werden. Je mehr eine Definition von den Netzwerkpartnern geteilt wird, desto mehr steht sie im Zentrum. Die Definitionen in rot (Prävention negativer Haltungen) wurden von ein paar Netzwerkpartnern geteilt, so dass diese am Bild sind, aber weiter weg vom Zentrum.

Basierend auf oben angeführten Erkenntnissen und unter der Annahme, dass die Definition für EI, obwohl abhängig vom Kontext und der Situation trotzdem auf einem gemeinsamen Set an sich ergänzenden Nennern beruht, erhält man eine präzisere Definition für **Emotionale Bildung** (EE). Dies kann als transformativer und erfahrungsbasierter Bildungsprozess verstanden werden in welchem Kompetenzen wie das erkennen und handhaben von Emotionen, eine sorgende Haltung gegenüber anderen, der Aufbau positiver Beziehungen, das Treffen verantwortungsvoller Entscheidungen und konstruktives und ethisch korrektes Wissen verstanden werden kann. Diese Kompetenzen ermöglichen es Kindern mit ihren Emotionen zurecht zu kommen und andauernde Freundschaften zu gründen. Zusätzlich hilft es Mobbing und Gewalt, und im späteren Leben Drogen- und Alkoholabhängigkeit zu vermeiden (Social Emotional Learning Alliance for Massachusetts, 2016).

Das Konzept Emotionaler Bildung wird auch ziemlich ähnlich, wenn auch nicht gleich, wie “sozial-emotionales Lernen” gesehen, welches der gebräuchlichste Ausdruck für EE in der wissenschaftlichen Literatur ist. Dieser Ausdruck bezieht sich auf den “Prozess durch den Kinder und Erwachsene das Wissen, Haltungen und notwendige Fertigkeiten erwerben und effektiv anwenden, um Emotionen zu verstehen und handzuhaben, positive Ziele zu setzen, Empathie mit anderen fühlen und zeigen können, positive Beziehungen aufbauen und erhalten und verantwortungsvolle Entscheidungen treffen können.” (Collaboration for Academic, Social and Emotional Learning, 2010).

EE gibt Kindern Werkzeuge und Instrumente um Gefühle erkennen und handhaben zu können, so dass sie im Stande sind zu erkennen, woher die Emotionen kommen und welche Wirkung diese auf sie selbst und auf andere haben und Empathie zu erzeugen. Dies inkludiert die Fähigkeit physische Symptome welche durch spezifische Emotionen erzeugt werden (z.B. Schmetterlinge im Bauch, eingezogenen Schultern, usw.) zu erkennen. Die beste Zusammenfassung dieses Grundkonzeptes wurde durch eine Studie über Soziale und Emotionale Bildung durch Jonathan Cohen geliefert: “Zu Lernen uns selbst zu lesen und die Reaktionen anderer, ist ebenso wichtig wie Worte und Zahlen lesen zu lernen” (Cohen, 2001).

### **Begriffe in Zusammenhang mit Emotionaler Bildung und damit in Beziehung stehenden Fähigkeiten:**

Wie bereits oben erwähnt, ist das Konzept Emotionaler Bildung ähnlich zu anderen – wie das des Sozial Emotionalen Lernens. Andere Begriffe, auf die man bei einer Recherche zu diesem Thema stößt sind wirklich interessant und wichtig zu beachten, da sie unterschiedliche Blickwinkel zum selben Thema aufzeigen. Besonders in der Literatur findet man viele Referenzen über Begriffe und Konzepte in Zusammenhang mit Fähigkeiten, die Emotionale Bildung bereitstellen sollte. Dies steht wirklich in Zusammenhang mit aktueller Forschung, da diese eine gut definierte Liste an Kompetenzen und Fähigkeiten in Verbindung mit EE liefern:

**1. Sozial Emotionales Lernen und damit in Verbindung stehende Fähigkeiten:** Die durch ein effektives sozial-emotionales Lernprogramm erworbenen Kompetenzen umfassen:

- Das Erkennen und Handhaben unserer Emotionen;
- Die Entwicklung von Sorge und Betroffenheit für andere;
- Den Aufbau positiver Beziehungen;
- Das Treffen verantwortungsvoller Entscheidungen; und
- Die konstruktive und ethische Handhabung herausfordernder Situationen.

(Horizons K-8 School, 2015)

Diese Kompetenzen ermöglichen es “Kindern sich selbst zu beruhigen wenn sie ärgerlich sind, langanhaltende Freundschaften zu begründen, Konflikte respektvoll zu lösen, und ethische und sichere Wahlen zu treffen”. Dadurch können SchülerInnen “besser in einer positiven und sicheren Schule” lernen. (Social Emotional Learning Alliance for Massachusetts, 2016).

**2. Nichtkognitive Fähigkeiten:** sind “Gedankenmuster, Gefühle und Verhalten” (Borghans und andere 2008) von Individuen, die sich im Laufe ihrer Leben entwickeln (Bloom 1964), und die im Bildungsprozess eine Rolle spielen. Diese Fertigkeiten umfassen diese Charakterzüge die nicht direkt durch kognitive Fähigkeiten erfasst werden oder durch formal konzeptionelles Verstehen, aber dafür durch sozio-emotionale oder Verhaltenscharakteristiken, welche keine feststehenden Merkmale der Persönlichkeit sind und die im Zusammenhang mit dem in den Schuljahren geförderten Bildungsprozess stehen oder zu deren Entwicklung in diesen Jahren beigetragen wird (oder beides) (Garcia 2014).

Die zusammengestellte Liste an nicht kognitiven Fertigkeiten umfasst kritische Denkfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, emotionale Gesundheit, soziale Fähigkeiten, Arbeitsethik, und Verantwortung in der Gemeinschaft, welche von Rothstein, Jacobsen und Wilder (2008) als Ziele öffentlicher Bildung genannt werden. Pianta und Kollegen (Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early et al. 2005) fügten der Liste

Faktoren, die persönliche Freundschaften zwischen SchülerInnen und LehrerInnen betreffen hinzu (Nähe, Zuneigung, und offene Kommunikation), Selbstkontrolle und Selbststeuerung. Garcia (2014) schlägt ebenso die Bedeutung von Beharrlichkeit vor, akademisches Vertrauen, Teamarbeit, organisatorische Fähigkeiten, Kreativität und Kommunikationsfähigkeiten. Sie benennt die Liste der Bildungspolitik hinsichtlich der nicht kognitiven Fertigkeiten<sup>2</sup>.

In diesem Gebiet muss in Erwägung gezogen werden, dass Lernen keine kontinuierliche Interaktion zwischen kognitiven und anderen Fertigkeiten und Kompetenzen ist, und dass bei Abwesenheit dieser Interaktionen keine Veränderungen wahrscheinlich sind (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

**3. Die 16 von Costa & Kallick (Artcostacentre.com 2016) beschriebenen “Denkgewohnheiten”** beschreiben die Neigungen in Bezug auf **intelligentes Verhalten in Problemfällen, Antworten auf das, was nicht sofort gewusst wurde** (Costa & Kallick, 2000) beinhalten unter anderem:

- **Beharren.**
- **Impulsivität handhaben.**
- **Verstehendes und empathievolles Zuhören.**
- **Verantwortungsvolle Risiken übernehmen.**
- **Humor finden.**

**4. Soft skills** überschneiden sich und beziehen sich auf persönliche Kompetenzen (Vertrauen, Disziplin, Selbstmanagement) und soziale Kompetenzen (Teamwork, Kommunikation, emotionale Intelligenz) (EU Kommission, Skills panorama, 2015) – insofern wird EI als soziale Kompetenz erachtet.

**5. Rationale emotionale Bildung** scheint mehr durch Arbeit von Therapeuten gestaltet zu sein (Costa& Kallick, 2000).

## Zusammenhänge zwischen Emotionaler Intelligenz und Emotionaler Bildung

EI wird erst wirklich faszinierend, wenn sie unterrichtet und angewandt wird. Die Leitfrage hinter dem Aufbau eines Zusammenhangs zwischen EI und Bildung ist: Wie können SchülerInnen effektiver lernen? Diese Frage spielt aus ethischen und deontologischen, aber auch aus pragmatischen Gründen eine Rolle. Kinder werden dazu erzogen verantwortungsvolle und teilhabende Bürger zu werden, und da die soziale und emotionale Entwicklung eindeutig die Bildungsleistung beeinflusst, sollte dieser eine hohe Priorität beim Bildungsauftrag an den Schulen eingeräumt werden. Emotionale Bildung steht auch in Verbindung zu nicht-akademischen Ergebnissen und präventiven Maßnahmen, wie Drogenprävention, Gewaltprävention oder Staatsangehörigkeit.

Da Emotionen den Lernprozess verbessern oder behindern können, gibt es in **Österreich** Empfehlungen die Emotionale Bildung in den nationalen Lehrplan als Pflichtfach einzuführen (Bildungsbereiche im Kindergarten, Gesundheitsportal, 2016). Ziel ist es Emotionen zu erkennen, auszudrücken und handhaben zu lernen, zwischen guten und schlechten und zwischen ethischen und unethischen unterscheidet, wie man gute Entscheidungen fällt, wie man sich verantwortungsvoll verhält und wie man positive Beziehungen entwickelt. Es muss der Bedarf an LehrerInnen- und Unterrichtspersonal-Trainings erforscht und angegangen, aber nicht angesprochen werden, um dies zu erreichen. Tatsächlich zeigen örtliche Forschungsempfehlungen, dass Kindergärten beginnen sollten einen Lehrplan für emotionale und soziale Bildung anzubieten, damit Kinder lernen Verantwortung für ihr eigenes Wohlergehen zu übernehmen, ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu erkennen, und mit ihren Gefühle und ihrem Körper zurechtkommen. Es wird davon ausgegangen, dass dies die Widerstandskraft und das Wohlbefinden, wie zuvor ausgeführt, als Basis des akademischen Erfolgs steigert.

<sup>2</sup> Weitere Information über nicht kognitive Fertigkeiten finden Sie unter Gutman & Schoon: “Der Begriff “nicht-kognitive Fertigkeiten beziehen sich auf ein Set an Haltungen, Verhaltensweisen und Strategien, von denen man ausgeht, dass sie Erfolg in der Schule und Arbeit unterstützen, z.B. Motivation, Beharrlichkeit, und Selbstkontrolle. Sie stehen üblicherweise im Gegensatz zu “harten Fähigkeiten” in kognitiven Bereichen wie Alphabetisierung und Rechnen, welche durch akademische Tests gemessen werden können. Nicht kognitive Fertigkeiten werden zunehmend als gleichbedeutend – oder in der Festlegung von Bildungs- und Arbeitsergebnissen eben noch bedeutender angesehen als kognitive Fähigkeiten oder IQ”(Gutman & Schoon, 2013, Die Wirkung nicht kognitiver Fertigkeiten auf die Ergebnisse junger Menschen, Bildungsinstitut, S. 3).

Der **türkische** Ansatz scheint breiter gestreut zu sein, dadurch dass mehrere Projekte entwickelt wurden, um den integrativen und multidisziplinären Prozess zu beobachten, wie SchülerInnen innere und interpersonale Fertigkeiten im sozialen, emotionalen und akademischen Bereichen entwickeln. Das Bildungsministerium (Mamak MEB Gov, 2013) unterstützt die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder, diese wird definiert als der Prozess in dem Fertigkeiten, Haltungen und Werte erlernt werden, um soziale und emotionale Kompetenzen zu erwerben.

Interessant genug, während eine Studie keinen Zusammenhang zwischen emotionalem Lernen und akademischen Ergebnissen bei Universitätsstudenten fand, ergab sich ein großer Zusammenhang bei Studien mit SchülerInnen vor der Universität (Akcaalan 2016). Beginnend mit der Bedeutung der LehrerInnenrolle, fokussierten die Studien auf fünf Variablen: die Haltung zur Schule, Zugehörigkeitsgefühl, Selbstwirksamkeit in Mathematik, Motivation für Mathematik, Haltung gegenüber Lernergebnissen und Lernaktivitäten. Das Ziel ist es Kindern zu ermöglichen ihre Fähigkeit zu integrativem Denken, Fühlen und Verhalten zur Erreichung der wichtigen Lebensaufgaben zu erwerben.

Mehrere andere Projekte wurden in der Türkei sowohl vom Bildungsministerium als auch von lokalen Autoritäten durchgeführt. Interessanterweise, ähnlich wie in Österreich, ist das Bildungsministerium beteiligt an einem Projekt für 3-4 jährige Kinder (Mamak MEB Gov, 2013). Das spezielle Curriculum umfasst emotionale, mentale, sprach und soziale Entwicklung.

Als Teil einer gemeinsamen Vision um EI und EE, wurden einige Projekte in **Italien** organisiert (1) Scuola secondaria di primo grado "C. Nivola" Capoterra, Progetto "Educare all'affettività", 2015/2016; 2) I.C.S., Villasimius (CA) Disegnare le emozioni. Progetto di educazione all'affettività, 2005/06; 3) Scuola primaria "I. Calvino" in Vignola (MO), "Vogliamoci bene!". 4) I.C.S. "C. Tura" – Pontelagoscuro (FE), Scuola d'infanzia Statale "Villaggio Ina", Progetto: le emozioni; 5) Gentile 2010). Als gemeinsamen Nenner, haben sie alle die Entwicklung jener Fähigkeiten zum Ziel, welche Kinder zum Führen von Beziehungen mit sich selbst und anderen benötigen. Auf emotionalem Niveau beinhaltet dies die Fähigkeit sich selbst zu motivieren, mit Stress und anderen Emotionen zu Rande zu kommen, ethische Anliegen zu erkennen, im Stande sein sich auf andere zu beziehen und zusammen zu arbeiten. Auf einem meta-kognitiven Niveau, beinhaltet dies die Fähigkeit schwierige Situationen zu erkennen, Strategien zu beobachten und ihre eigenen Strategien zu entwickeln um spezifische Situationen erfolgreich anzugehen (z.B. Wann/Wie Unterstützung bekommen). Auf Basis all dessen, gibt es die Bewerbung offener und direkter Kommunikationskanäle mit LehrerInnen, ebenso wie die Bewerbung von Selbstwert und Selbstbewusstsein.

Obwohl spezifische Zusammenhänge zwischen EE und EI in **Ungarn** nicht speziell erwähnt werden, gehen sie implizit aus dem Schlüsselanliegen des Frühzeitigen Schulabbruchs hervor (ESL). Programme sollten diese Gründe für ESL adressieren (Mangel an Motivation, Lernschwierigkeiten, Schlechtes Verhalten, Kultureller Kontext, usw.). Dies geschieht hauptsächlich in Nachmittagsprogrammen nach der Schule, welche individuell strukturiert und organisiert sind.

Ähnlich liegen auch in **Rumänien** die von den LehrerInnen geäußerten Idealszenarien in Programmen, die ihre Unterrichtspraxis verbessern, mehr als die Verbesserung der akademischen Ergebnisse.

Aufbauend auf diesen vorgenannten Fakten, stellt sich ein klares Bild dar bei dem ein multidisziplinärer Ansatz die präferierte Option ist (z.B. EE ist ein pädagogischer und methodologischer Ansatz, im Gegensatz zu einer separaten Lehrpläneinheit), da diese es erlaubt Lehrplanübergreifend Anliegen zu bearbeiten, sowohl auf emotionaler als auch auf meta-kognitivem Niveau. Der Ansatz erfordert ein Überdenken üblicher Schulpraxen, ausgehend von einem grundlegenden LehrerInnen-Training bis zur Bewertung der Lernergebnisse.

### **Definition der Begriffe "frühzeitiger Schulabbruch" und "Schulabbruch"**

Es gibt viele international gebräuchliche Begriffe und Definitionen über Frühzeitige Schulabbrecher (ESL) und Schulabbrecher (SDO). Sogar innerhalb der Europäischen Union, definieren die Mitgliedsstaaten ESL unterschiedlich: die Ausbildung oder das Training vor dem verpflichtenden Ausbildungsende verlassen, bevor man eine Mindestqualifikation erreicht hat oder bevor man die höhere Sekundarstufe beendet hat.

Auf EU Niveau ist eine der häufigsten Definitionen, dass “frühzeitige Schulabbrecher” als Personen zwischen 18 und 24 Jahren welche folgende zwei Bedingungen erfüllen, definiert werden: (1) das höchste erworbene Bildungs- oder Trainingsniveau ist ISCED 0, 1, 2 oder 3c kurz, (2) in den 4 Wochen vor der Studie wurde keine Ausbildung oder Training besucht.” (Europäische Kommission, 2013).

Ein nützlicher Überblick oder Unterscheidung wurde von Jónasson und Blöndal geliefert(2005):

- Schulabgänger (verlassen die Schule nur mit Grundausbildung)
- Aussteiger (verlassen die Schule ohne Abschluss)
- Unterbrecher (verlassen die Schule und kommen später zurück)
- Nicht einmal Anfänger (haben nie eine Schule begonnen)

Zum Zweck dieser vergleichenden Forschung ist, trotz kleiner Variationen innerhalb der beobachteten Länder, die gemeinsam akzeptierte Definition für ESL die welche von den Europäischen Bildungsministern 2003 vereinbart wurde (und welche in Bezug auf das EU Dokument von 2013 voranstehend erwähnt wurde): frühzeitige Schulabbrecher sind Menschen im Alter von 18 bis 24 Jahren, welche nur die untere Sekundarstufe oder weniger absolviert haben und sich nicht länger in Ausbildung oder Training befinden (Europäische Kommission, 2011).

Wie in **Ungarn** aufgezeigt, kann die Anzahl der ESL entlang ethischer Linien steigen, aber auch Geschlecht und soziale Klasse spielen eine wesentliche Rolle. Innerhalb der gesamten 28 Mitgliedsstaaten, sind 12,4% männliche und 9,5% weibliche ESL erfasst. Wie auch immer, in manchen Staaten ist die Aufteilung auch anders, z.B. in der Türkei liegt der Anteil männlicher ESL bei 35%, und sogar noch höher bei 38,6% weiblicher ESL (Eurostat, 2016).

Es gibt ein paar Differenzen hinsichtlich des Alterns der verpflichtenden Ausbildung, wie die untenstehende Tabelle zeigt. Technisch ist dies eine statistische Herausforderung, da junge Menschen, welche die Pflichtschule verlassen nicht in den ESL Zahlen erfasst werden. Basierend auf unten stehender Tabelle, ist die Zeit zwischen dem Ende der Pflichtschule und in den ESL Zahlen inkludiert zu werden eine Art von statistischem Niemandsland und reicht von 4 Jahren in der Türkei bis zu 0 Jahren in **Rumänien**.

Land	Alter der Schulpflicht
Österreich	6-15
Ungarn	6-16 (heruntergesetzt von 18 Jahren nach dem Bildungsgesetz von 2011)
Italien	6-16
Rumänien	6-18
Türkei	6-18

**Abbildung 1:** Ein Vergleich des Pflichtschulalters in den, den Bericht umfassenden, Ländern; Junge Menschen, die die Grundschule abgeschlossen haben aber noch nicht 18 Jahre alt sind, werden nicht als ESL betrachtet, trotz der Tatsache, dass sie vielleicht die Ausbildung abgebrochen haben.

Obwohl bisher keine aktuelle Definition von “Schulabbruch” in den erfassten Ländern erstellt wurde, bezieht sich der Begriff “frühzeitige Schulabbrecher” auf Kinder im Pflichtschulalter, welche nicht die Schule besuchen. Ein von der OECD entwickelter Vorschlag zu einer Definition: “jene SchülerInnen, die ein spezifisches Niveau im Bildungssystem ohne eine Erstqualifikation zu erwerben verlassen” (OECD 2002).

Die Schwierigkeit hier ist den Unterschied zwischen “Unterbrecher” (z.B. das Kind taucht für längere aber begrenzte Zeit nicht in der Schule auf), oder einem wirklichen “Abbruch” (z.B. permanenter Abbruch, das Kind taucht nicht mehr in der Schule auf bis es das Alter erreicht hat, wo keine Schulpflicht mehr besteht). In Italien, haben SchülerInnen, die kein Diplom einer Sekundarschule abgelegt haben das Alter zwischen 16

und 18 Jahren, sie werden als Risiko-Abbrecher angesehen, obwohl sie ihre Schulpflicht beendet haben. Wie auch immer, statistisch sind sie überhaupt nicht erfasst, da ihre Altersgruppe nicht zu den Kategorien zählt; Sie sind daher ein statistisches Niemandsland und dies kann Probleme bei der Erstellung von Handlungsplänen hinsichtlich ESL gefährdeter Menschen erzeugen.

Eine andere Herausforderung entsteht durch das Bedürfnis entsprechende und einheitliche Daten zur Verfügung zu stellen. Obwohl in der Türkei beispielsweise ESL als eines der dringendsten Probleme des Bildungssystems angesehen wird, fehlt eine genaue Definition. Es wird als Abwesenheit erfasst und Aufzeichnungen zu führen als inadäquate um verlässliche Statistiken zu bekommen. Langzeitabsenzen werden nicht als ESL erfasst.

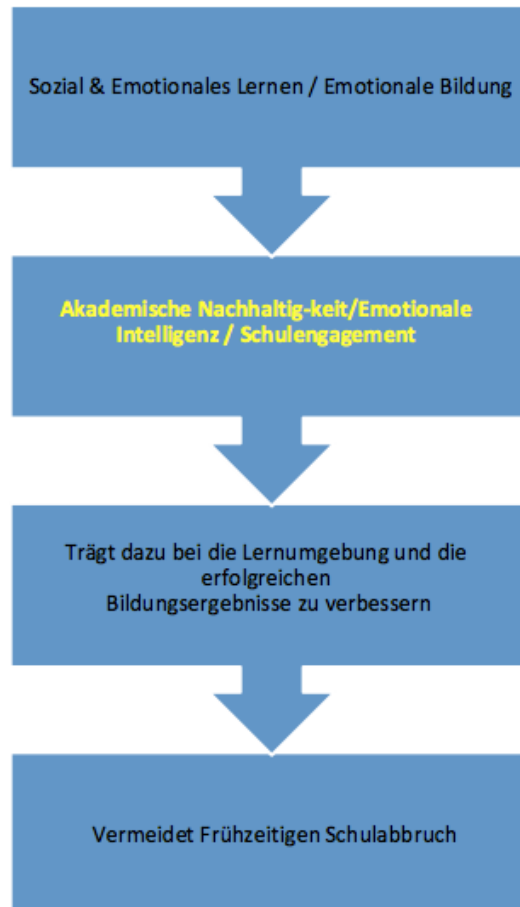
Letztendlich wird auf ein wichtiges Anliegen der Begriffsdefinition in Bezug auf frühzeitigen Schulabbruch in dem OECD Dokument (2002) hingewiesen: Tatsächlich spielt die Definition des Phänomens eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Politiken zur Vermeidung oder Verringerung. Während der Fokus auf Schulabbrecher den Bedarf betont den Vorfall des Abbrechens zu vermeiden und so früh wie möglich einzuschreiten, während die Konzentration auf die Anzahl der jungen Menschen, die die höhere Sekundarbildung nicht abgeschlossen haben zu Maßnahmen führt, die ihnen hilft wieder ins Bildungs- oder Trainingssystem einzusteigen und ihre Ausbildung abzuschließen. Die Europäische Definition von ESL unterstützt die letzte Perspektive, da es sich auf die jungen Menschen nach dem Pflichtschulalter bezieht, die die höhere Sekundarbildung nicht abgeschlossen haben. Wie auch immer, die meisten davon haben ihre Bildung Jahre zuvor unterbrochen. Daten auf europäischem Niveau sind nicht verfügbar in Beziehung auf die Zahl der SchülerInnen oder jungen Menschen, die die Ausbildung abgebrochen haben.



## Zusammenhänge in der Literatur /Forschung zwischen Emotionaler Bildung (EE) und frühzeitigem Schulabbruch (ESL)

Die Zusammenarbeit für Akademisches, Soziales und Emotionales Lernen (CASEL) bezieht die Kernkompetenzen Emotionaler Intelligenz (EI) auf akademische Nachhaltigkeit und Engagement, welche zu erfolgreichen Bildungsergebnissen führen, die ESL positive beeinflussen (CASEL, 2010).

Generell stellen die in den vorhergehenden Absätzen erkannten Kompetenzen ein Regelwerk in Bezug auf EE und ESL:



**Figure 2:** (Pritchard, Shafi & Templeton, 2016).

Während CASEL definitiv ein brauchbares Rahmenwerk zur Verfügung stellt, auf das man aufbauen kann, ist sein Fokus auf Bildungsziele zu eng für den Zweck dieser vergleichenden Forschung. Die Recherche ergab unterschiedliche Ergebnisse bei der Suche nach Dokumenten hinsichtlich von Zusammenhängen zwischen ES und ESL.

**A. In Ungarn**, wo die Hauptsorge der Schulanwesenheit gilt, sind die Zusammenhänge zwischen ESL und der wirtschaftlichen Entwicklung klar dargestellt. Zusätzlich zeigen die Studien die Gründe für ESL auf und dadurch auch die spezifischen Fertigkeiten, welche durch EI erfasst werden (Kertesi & Kezdi 2009, Martonfi 2014). Dies führt andererseits dazu dass ein Mangel an EE angenommen wird und daher, indirekt, ein Zusammenhang zwischen EE und ESL besteht. Gleichzeitig zielen existierende Programme darauf ab Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu stärken und Ethik als Maßnahmen der Prävention von ESL zu lehren. Von speziellem Interesse sind die Mentoring Programme für Hochbegabte Kinder, welche auch dem Risiko von ESL ausgesetzt sind. Die Mentoren werden geschult darin emotionale Intelligenz ihrer SchülerInnen zu fördern. Dies ist das einzige in der Studie entdeckte Programm (Romaeducationfund.hu, 2016), welches eine sehr maßgeschneiderte Zielgruppe umfasst.

**B. In Österreich**, werden die starken Verbindungen zwischen EI und Bildungsergebnissen im Detail erfasst, aber es wird keine Wirkung auf ESL explizit erwähnt. Wie auch immer, EI wird auch als ein Beitrag zu einer positiven Handhabung negativer Haltungen wie ein Mangel an Hingabe, Unzufriedenheit, Mangel an Disziplin, Entfremdung, Frustration, Spannungen und Stress gesehen; da diese negative Haltungen oft Gründe

hinter ESL sind, und da Programme von EE diese Haltungen ansprechen, wird eine starke implizite Verbindung zwischen EE und ESL hergestellt. Die EE Landschaft in Österreich wird definitiv von den Rudolf Steiner Schulen und Kindergärten (anderenorts als Waldorf Schulen bekannt) geprägt; diese Institutionen fördern einen ganzheitlichen Ansatz zur Bildung im Generellen, einschließlich EE. Die Umsetzung menschlicher Entwicklung ist der grundlegende Grundsatz der Rudolf Steiner Schulen (waldorfschule.de, 2016), die die physikalische, mentale, spirituelle und emotionale Entwicklung des Kindes fördern. Das Gesamtkonzept des Waldorf Erziehungskonzeptes kombiniert Fächer mit der Entwicklung von Gefühlen, Wissen und Fertigkeiten, ebenso wie kreative Fertigkeiten und künstlerische Aktivitäten.

Ein spezielles Österreichisches Beispiel von EE ist der 'Fonds Gesundes Österreich' (derStandard.at, 2016), welcher regionale Projekte für präventive Gesundheitsvorsorge unterstützt, welche auch Gesundheitsprogramme in Schulen umfasst und die Verbesserung des Selbstwerts der SchülerInnen und dadurch ESL anspricht. Ein speziell betontes Anliegen ist die steigende Anzahl an Kindern und Jugendlichen, die mit ihren existentiellen Problemen auf Grund des steigenden Drucks der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts alleine gelassen werden.

**C. Die türkische** Recherche bezieht sich auf die Politik des Bildungsministeriums (2013), die auf Grund des hohen Anteils an 15-jährigen und jüngeren (was die Türkei an die Spitze der entsprechenden OECD Tabelle bringt) darauf abzielt, ESL im größeren Ausmaß zu reduzieren. Im Gesamten wurden sieben großzügige Projekte entweder auf nationaler oder lokaler Ebene beleuchtet; sie wenden EE mit dem Ziel die Fähigkeit der jungen Leute zu stärken in der heutigen und künftigen Welt zurechtzukommen an und beeinflussen so ESL positiv. Das wahrscheinlich interessanteste von ihnen ist das vom Bildungsministerium organisierte Projekt für 3-4 jährige Kinder mit dem Namen "Wir schätzen es" (2013). Das Projekt beinhaltet ein Curriculum für emotionale, mentale, Sprach- und soziale Entwicklung; das Ziel ist sie durch das Teilen konsistenter Verhaltensweisen auf das Leben vorzubereiten (Biz Degeriz Project 2013). Das Projekt ist von speziellem Interesse, da es das einzige ist, welches durch die Einstellung, dass gutes Verhalten schon früh genug im Leben erworben werden muss, auf Vorschulkinder abzielt.

Wie auch immer, die Recherche der Türkei zeigt auch, dass es Anliegen über der Einführung von EE hinaus gibt, wie Armut oder die frühe Zwangsheirat, welche ESL sogar im Grundschulalter im speziellen bei Mädchen beeinflusst. Tatsächlich gibt es das Anliegen, dass die Umbildung des Schulsystems von 2012 es Mädchen erleichterte die Schule zu verlassen. Eine andere Herausforderung neben dem Erreichen von EE ist die Qualität und Gleichheit der Bildung, ebenso wie die ungleiche Einkommensverteilung zwischen Regionen und städtischen und ländlichen Gebieten. Das Potential von e-Schulen wurde erwähnt, aber keine weiteren Details, außer dass diese zu Verringerung von ESL beitragen könnten (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013).

**D. Der Beitrag von Italien** richtet sich auf emotionale Aspekte und das Wohlbefinden von SchülerInnen in der Schule aus, welche Auswirkungen auf die Bildungsergebnisse haben und dadurch auch in Zusammenhang mit ESL stehen. Von EI abgedeckte Aspekte, wie Motivation oder Integration tragen zum Wohlbefinden der SchülerInnen und daher kann eine erfolgreiche Einführung von EE die Schule in einen Ort verwandeln an dem junge Menschen akademisch wachsen können und an dem Individuen zur Schule und Gesellschaft beitragen können. Die zitierten Studien (Fondazione Centro di Orientamento) beziehen sich auf Selbstwert und Selbstbewusstsein, zwei der vorher schon erwähnten Herzensanliegen von EI, als Schlüssel für erfolgreiche akademische Ergebnisse. Die Bedeutung von Emotionen wird betont durch den Bezug auf die Zuordnungstheorie von Heider (1958), Kelley (1967) and Weiner (1992). Die zitierten Forschungs- und Projektarbeiten zeigen die Bedeutung des Erlernens des Umgangs mit Emotionen für Kinder auf (Fondazione Centro di Orientamento, n.d.; Lucangeli 2011; Gentile 1999, 2010; Codiglioni 2007; Project "Educare all'affettività" 2015). Emotionale Bildung ist explizit im Lehrplan inkludiert. Dies ermöglicht es den SchülerInnen in schwierigen Situationen besser vorbereitet zu sein, sich besser zu integrieren und anderen die Integration im Schulsetting zu ermöglichen, einen konstruktiven Dialog mit LehrerInnen zu führen und sich auf ihren eigenen Bildungsplan zu konzentrieren. Dies wiederum beeinflusst das Wohlbefinden von SchülerInnen an der Schule und reduziert dadurch ESL.

Ein gutes Beispiel ist ein Emotionales Bildungsprojekt vom Jahr 2015/2016 einer Sekundarschule in Sardinien mit dem Namen Educare all'affettività (Progetto, 2015/16) (i.e. 'Emotionen lehren') (I.C.S. „C. Tura“, 2015/16). Das Projekt wurde von zwei PsychologInnen durchgeführt, welche die Arbeit der LehrerInnen unterstützten; die Ergebnisse und die Evaluation fehlen noch zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Berichtes.

Basierend auf der Idee, dass die Fähigkeit gute Entscheidungen zu treffen davon abhängt, dass man sich selbst gut fühlt, versucht das Projekt:

- Den Lernprozess der SchülerInnen durch das Beziehungsangebot im Unterricht unterstützen;
- Selbsterkenntnis und Selbstakzeptanz fördern;
- Emotionale Kompetenzen auf Individueller und Gruppenebene einführen;
- Die Entscheidungsfähigkeit der SchülerInnen durch die Entwicklung ihrer Selbstkenntnis und Vertrauen stärken.

Die oben angeführten Ziele decken vier Hauptgebiete ab:

- Die Emotionale und kognitive Dimension, SchülerInnen beim Entdecken und Wahrnehmen ihrer Emotionen unterstützen;
- Die Beziehungs- und affektive Dimension, das Nachdenken über unterschiedliche Wege zum Ausdrücken von Gefühlen und sich mit anderen zu verständigen anregen;
- Bildungs- und Berufsberatung, um SchülerInnen beim Entwickeln ihrer Interessen und Haltungen zu unterstützen, damit sie sich dieser bewusster sind;
- Trainingskurse für LehrerInnen, um ihnen Instrumente und Fähigkeiten zu geben, die Beziehungsdynamiken in der Klasse handzuhaben.

E. In **Rumänien** zielt das Rumänische Sekundarbildungsprojekt (ROSE) (Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, 2016) darauf ab die akademische Haltung zu stärken und ESL zu reduzieren. Die Aktivitäten welche auch EE umfassen qualifizieren auch für Zuschüsse. Das Projekt startete im Dezember 2015 und zum Zeitpunkt des Verfassens des Berichtes standen noch keine Zahlen zur Verfügung. Eine weitere Studie wurde von der Babes-Bolyai Universität durchgeführt, welche Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschul-LehrerInnen hinsichtlich ihrer Haltungen und Einstellungen zu emotionalen und Verhaltensanliegen untersuchte. Die Studie ergab einige interessante Daten:

- Die Rate von Kindern im Vorschul- und Schulalter, welche dem Risiko ausgesetzt sind emotionale und/oder Verhaltensprobleme zu entwickeln, umfasst 5-15% der Gesamtanzahl von SchülerInnen;
- LehrerInnen sind sich des Problems bewusst und wissen, dass sie aktiv einschreiten sollten um frühzeitige Präventionen zu beginnen;
- Ungefähr 70% der LehrerInnen unterstützen die Vorstellung dass Trainingsprogramme eine positive Wirkung auf ihre Unterrichtspraxis haben würden.

## **Zusammenhänge zwischen emotionalem Wohlbefinden und besseren Ergebnissen bei der Bildungsleistung, wie in wissenschaftlichen Publikationen ausgeführt:**

Auf internationaler Ebene bietet die wissenschaftliche Literatur viele Beispiele über Zusammenhänge zwischen emotionalem Wohlbefinden von SchülerInnen und ihrer Bildungsleistung. Unter all diesen, sollten zwei Autoren erwähnt werden:

- Farrington, C.A. et al (2012) "Teaching Adolescents To Become Learners - The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review, Farrington et al., UCHICAGO CCSSR:

„die Autoren geben einen Rückblick in der Annahme, dass die Bildungsleistung, gemessen in Noten oder Testergebnisse, nicht nur das Wissen akademischer Inhalte aufzeigt, sondern auch Eigenschaften der SchülerInnen oder nicht kognitive Faktoren, wie eine "Reihe an akademischen Verhaltensweisen, Haltungen, und Strategien, welche ausschlaggebend für den Erfolg in der Schule und im späteren Leben sind." Die Liste von Farrington und Kollegen umfassen Fähigkeiten des Studierens, Aufmerksamkeit, Arbeitsgewohnheiten, Zeitmanagement, Verhaltensweisen des Unterstützungssuchens, metakognitive Strategien und soziales und bildungsbezogenes Problemlösen (einige davon können, wie oben erwähnt in Teilen als kognitiv angesehen werden). Im konzeptuellen Rahmen des Autors agieren nicht kognitive Fähigkeiten in einer Bereich von drei Niveaus, bestimmt von Hintergrund der/des SchülerIn, Kontext der Schule und des Unterrichts, und dem sozio-kulturellen Kontext, welche wiederum die spezielle Wirkung hinsichtlich der Ergebnisse beeinflusst“ (Garcia, 2014)

- Durlak, J.A. et al (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions: „über eine Meta-Analyse von über 200 Interventionen, welche darauf abzielen das soziale und emotionale Lernen von Kindern vom Kindergarten bis zur Hochschule (Alter von 5–18 Jahren) zu verbessern. Diese Studie ist eine der umfassendsten dieser Art und bezieht sich auf empirische Evidenz, welche auf Gruppenbeobachtung bei den analysierten Interventionen beruht. Ihre Rückschlüsse zeigen auf, dass die Teilnehmenden durch die Interventionen profitiert haben und im speziellen, dass ihre sozialen und Verhaltensfähigkeiten sich verbessert haben. Im Durchschnitt erzielten die teilnehmenden Studenten auch ein besseres Bildungsergebnis, mit dem begleitenden Gewinn im Auftreten, welches auf gleich 11 Prozent, ungefähr gleich bei allen Stufen, geschätzt wird“ (Garcia, 2014).

- Gutman, L. and Schoon, I. (2013) The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people; Institute of Education, London:

„Nicht kognitive Fertigkeiten werden zunehmend als wichtig empfunden, oder als noch wichtiger als kognitive Fertigkeiten und IQ beim Erklären von Bildungs- und Berufserfolg. Entscheidungsträger in der Politik beachten zunehmend wie Soft skills bei den Kindern gefördert werden können. Wie auch immer, trotz wachsendem Interesse auf diesem Thema, ist der kausale Zusammenhang zwischen nicht kognitiven Fertigkeiten und späteren Ergebnissen noch nicht gut genug etabliert. Dieser Literaturüberblick versucht bestehende Belege zusammenzufassen, wie "nicht kognitive Fertigkeiten" definiert und gemessen werden können; Ausgehend von der Annahme, dass diese Fertigkeiten eine kausale Wirkung auf spätere Ergebnisse haben; und die Rolle ausgewählter Interventionen, welche nicht kognitive Fertigkeiten bei Kindern und jungen Menschen verbessern sollen“ (Garcia, 2014).

In den an dieser Recherche beteiligten Ländern konnten wenige – aber interessante – wissenschaftliche Publikationen über den Zusammenhang von emotionalem Wohlbefinden und dem Schulerfolg gefunden werden:

- Holzhausen (2006) City of Vienna; Bildungsplan I Wiener Kindergärten: Basierend auf dem

Konzept, dass soziale und emotionale Bildung beinhaltet Kindern beizubringen selbstbewusst, sozial bewusst, im Stande verantwortliche Entscheidungen zu treffen und fähig zu Selbst- und Beziehungsmanagement zu sein, gibt der Vorschullehrplan Empfehlungen zum physikalischen und mentalen Wohlbefinden von Kindern. Kindergärten sollten Kindern beibringen durch das Erkennen lernen eigener Gefühle und Bedürfnisse und den Ausdruck derselben Verantwortung für ihr eigenes Wohlbefinden zu übernehmen. Sie sollten ebenso lernen mit ihren eigenen Körpern und Gefühlen klarzukommen und andere mit Respekt zu behandeln. Durch das Probieren und Entwickeln eigener Problemlösungsstrategien, verbessern sie nicht nur ihr eigenes Wohlbefinden, sondern sie werden auch widerstandsfähiger für künftige Situationen. Persönliches Wohlbefinden ist der Ausgangspunkt für Bildungserfolge, ebenso wie für andere Lernprozesse.

Akcaalan, M. (2015) Investigation of The Relationships Between Lifelong Learning And Social Emotional Learning; International Journal of Educational Research Review: Die Studie untersucht mit einer Studiengruppe von 590 UniversitätsstudentInnen die Beziehung zwischen Lebenslangem Lernen und sozio-emotionalem Lernen. Die Forschung zeigte eine starke Verbindung zwischen Lebenslangem Lernen und sozial emotionalem Lernen auf.

Eine positive Beziehung zwischen Lebenslangem Lernen und einigen Subkategorien von sozio-emotionalem Lernen wurde dargelegt. Entsprechend dieser Ergebnisse kann argumentiert werden, dass Lebenslanges Lernen in Zusammenhang zu sozialem und emotionalem Lernen steht. Der Zusammenhang kann durch Einbeziehung unterschiedlicher Variablen untersucht werden.

- Akgül, G. et al (2016) Predictors of Teacher Support; Eurasian Journal of Educational Research, Issue 63, 2016, 115-132: Die Forschung betrachtete Bereiche der LehrerInnen-Unterstützung, welche üblicherweise unbeachtet bleiben (Aufmerksamkeit, Wohlbefinden, Abbruch), und untersuchte Indikatoren von angenommener LehrerInnen-Unterstützung von 15-jährigen SchülerInnen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, Instrumentelle Motivation für Mathematik, Selbsteffizienz der Mathematik, und Haltungen zur Schule in Bezug auf Lernergebnisse und Lernaktivitäten Indikatoren der LehrerInnen-Unterstützung sind.

- Codiglion, F. (2007) Dispersione scolastica. Sapere, saper fare e saper essere nella dimensione scolastica: verso nuove "comunità di ricerca":

Schulabbruch bei SekundarschülerInnen ist ein starkes Zeichen des Unwohlseins, welches viele SchülerInnen in ihrer Jugend empfinden und welches zusammenfällt mit dem Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule.

Schulabbruch kann nicht nur als Lebensstatsache gesehen werden, sondern als negative Erfahrung die das Leben der SchülerInnen auch lange nach der Jugend noch beeinflusst. Daher ist es wichtig, dass die SchülerInnen selbst dessen Bedeutung begreifen, und dass sie aktiv involviert und motiviert werden sich in diesen Belangen zu engagieren. ErzieherInnen helfen SchülerInnen die Indikatoren ihrer eigenen mentalen und physischen Gesundheit zu verstehen. Dies wiederum bringt sie näher an die LehrerInnen, trägt zu einem positiven Klima bei, in dem Lernen eine kraftvolle Erfahrung sein kann, welches über die Schulgebäude hinaus wirkt. So ein Beitrag beeinflusst unbestreitbar die Lernergebnisse.

Spaß an der Schule zu haben ist das erste Gegenmittel gegen den Wunsch auszusteigen. Studierende die sich in der Schule wohl- und willkommen fühlen erleben keine Frustrationen und Enttäuschungen die dazu führen, dass Kameraden die Schule verlassen.

- Gentile, M. (2010) La difficile costruzione dell'Identità in un gruppo di adolescenti in situazione di disagio scolastico; in Novelli Curi, Mirella (ed.); Lavorare con il gruppo specializzato; Franco Angeli Edizioni, Milano, pp. 165-182; 2010:

Die Forschung behandelt in einer Sekundarschule durchgeführte Gruppensitzungen mit dem Ziel der Förderung der Fähigkeiten der SchülerInnen zu Denken und eigene Identitäten zu entwickeln. LehrerInnen arbeiteten mit Psychologen vor Beginn der Gruppensitzungen zusammen um übliche Merkmale unter den SchülerInnen zu diskutieren (z.B. Ruhelosigkeit, ADHS, aggressive/

abweichendes Verhalten usw.).

Alle teilnehmenden SchülerInnen hatten unterschiedliche Niveaus an Mangel erlebt, entweder auf emotionaler oder auf kognitivem Niveau. Die negativen Erfahrungen hielten sie davon ab ihre Fähigkeit zu entwickeln Gefühle und Emotionen in Gedanken und Lernen zu verwandeln.

Während der Gruppensitzungen hatten die SchülerInnen die Gelegenheiten ihre Gefühle, Befindlichkeiten, Ängste und Hoffnungen mitzuteilen. Am Anfang waren die SchülerInnen etwas befangen beim Mitteilen ihrer Gedanken und haben sich nicht völlig frei in der Gruppe gefühlt. Nach mehreren Sitzungen konnten sie aber in der Gruppe ihre Gefühle mitteilen und diese deuten.

- Cefai, C. and Cavioni, V. Social and Emotional Education in Primary School; London, Springer, (Cefai & Valeria, 2014):

Emotionale Bildung ist ein integrativer und multidisziplinärer Ansatz, welcher sechs unterschiedliche Perspektiven zum Wohlbefinden und der Gesundheit von Kindern umfasst: soziales und emotionales Lernen, positive Bildung, Achtsamkeit, Widerstandsfähigkeit, inklusive Bildung und sorgende Gemeinschaften.

Konzepte und empfehlenswerte Praktiken ermöglichen es EE Programme zu planen, umzusetzen und zu evaluieren, welche Schulmauern überwinden um die gesamte Schule, die Familien und die Gemeinschaften einzubinden. Eine erfolgreiche Anwendung führt automatisch zu besserem Wohlbefinden der Kinder und zu einem verbesserten Lerninteresse.

## VERGLEICHENDER LÄNDERSPEZIFISCHER TEIL EMOTIONALE BILDUNG IN SCHULEN: BESTEHENDE PRAXIS

Obwohl EB im österreichischen Bildungssystem nicht weitverbreitet ist, gibt es seine weitgehende Akzeptanz, dass diese in den nationalen Lehrplan inkludiert werden sollte. Das österreichische Gesundheitsministerium empfiehlt direkt die Einführung emotionaler und sozialer Bildung um zu einer gesunden Entwicklung und dem Wohlbefinden der Kinder beizutragen, was wiederum zu besseren Bildungsergebnissen führen wird. Einige der in Österreich entwickelten Praktiken und Projekte über EB sind um den ganzheitlichen Ansatz der Waldorf und Rudolf Steiner Schulen gelagert. Auf regionalem Niveau versucht das staatlich geförderte Projekt "Gesundes Österreich" (desStandard.at, 2001) Gesundheitsbildung und Selbstachtung zu fördern und so zur Reduzierung von Schulabbruch beizutragen.

Auf nationaler Ebene hat **Ungarn** Ethik als Pflichtfach in der Schule eingeführt. Das Fach umfasst einige EB Standards, wie Werte, Moral, Verbindung zu anderen, Unterscheidung zwischen Gut und Böse.

Andere bestehende Programme in Ungarn sind im speziellen auf EB als Prävention von ESL fokussiert, welches klar als Hauptproblem des nationalen Bildungssystems wahrgenommen wird. Entsprechend einer 2014 durchgeführten Studie (Mártonfi, 2014), war Ungarn das einzige EU Land mit einer nicht rückläufigen ESL Rate. Das "Bridge" Programm (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014) richtet sich an SchülerInnen, welche die Pflichtschule beendet haben und noch auf keine Sekundarschule aufgenommen worden sind oder die das 15. Lebensjahr erreicht haben ohne die Pflichtschule zu beenden. Das Programm beinhaltet Elemente zur Steigerung des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens der SchülerInnen um Ihre Rückkehr an die Regelschule zu fördern.

Parallel zu Bridge, bietet das "Tanoda" Nachschul-Programm (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2014) Unterstützungsstunden für Kinder einer wirtschaftlich benachteiligten Herkunft. Tanoda arbeitet nicht nach einem gemeinsamen Curriculum, dies bedeutet, dass nicht alle Elemente von EB beinhalten.

Mentoring-Programme für hochbegabte Kinder in Ungarn nehmen zu und diese beinhalten auch Aspekte von EB.

In **Italien** beziehen sich die Richtlinien des Bildungsministeriums von 2012 auf den Bedarf der Grundschulen ihre kognitive, emotionale, soziale und ethische Ausrichtung weiter zu entwickeln. Als Ergebnis davon wurde EB im nationalen Lehrplan als Querschnittsthema inkludiert. So soll zum Beispiel der Musik Unterricht die Emotionale Intelligenz durch die Entwicklung der Fähigkeit Gefühle symbolisch auszudrücken fördern.

Auf Grund der zuvor erwähnten Richtlinien gibt es eine Vielzahl an örtlichen Projekten. Educare all'affettività (Emotional Education) (Scuola Secondaria di Primo Grado, 2015) basiert auf der Idee, dass EB ein integraler Bestandteil des Menschen und seiner Identität ist, daher ist dies grundlegend für die Gesamtbildung des Einzelnen. Effiziente EB fördert einen offenen Dialog unter LehrerInnen und SchülerInnen. Dabei wird eine interaktive Lernmethode eingesetzt, welche Brainstorming, Debatten, Arbeitsgruppen, Fragebögen und Rollenspiele, etc. beinhaltet.

"*Vogliamoci bene!*" (Let's love each other!) (Boni & Cammeda 2010) ist ein Volksschulprojekt mit dem Ziel SchülerInnen dabei zu unterstützen sich selbst und andere für das was sie sind und was sie ausdrücken zu akzeptieren und respektieren. Im Speziellen für jüngere Menschen ist es einfacher sich auf die Welt zu beziehen, wenn sie im Stande sind sich auf sich selbst zu beziehen.

*Progetto: le emozioni* (Project: emotions): wurde durchgeführt in Vorschulklassen und basiert auf der Annahme, dass EB ein integraler Bestandteil der Bildung des Individuums ist. Schulen sollten daher SchülerInnen auch auf emotionaler und Motivationsebene anregen, nicht nur auf Kognitiver Ebene. Das Projekt wurde als Weg entworfen, auf dem Kinder ihre Gefühle entdecken und erkennen können. Um dies zu beginnen, lernen Kinder ihre Emotionen durch ihren Körper, durch ihre Stimme und Musik wahrzunehmen. Anschließend, beginnen sie ihre Emotionen mit Bildern, Farben und Worten zu assoziieren. (Istituto Comprensivo 6 "Cosmé Tura", 2011/2012).

Ebenso wie für Ungarn, hat auch für Rumänien ESL eine hohe Priorität und daher wird EB vor allem im Hinblick darauf betrachtet, in wie weit es die Zahl an SchulabbrecherInnen reduziert.

Die 2015 veröffentlichte Nationale Rumänische Strategie zur Prävention von ESL erkennt den Zusammenhang zwischen ESL und persönlichen Problemen (www.edu.ro :: STRATEGIA PRIVIND REDUCEREA PĂRĂSIRII TIMPURI A ȘCOLII ÎN ROMÂNIA, 2016), Gesundheits- oder Emotionalen Problemen an. Die nationale Strategie ruft zu schulweiten und individualisierten Maßnahmen auf, welche die Widerstandskraft vor ESL stärken, welche von sozialen, kognitiven und emotionalen Schwierigkeiten bestimmt wird.

Im nationalen Projekt 'Romanian Secondary Education Project' (ROSE) umfassen die geförderten Aktivitäten Maßnahmen zur Entwicklung der sozial-emotionalen Fähigkeiten der SchülerInnen.

*Acting Against Drop-Outs In Vocational Education* (Europeansharedtreasure.eu, 2011) ist ein Europa weites Programm welches die Motivation und Bereitschaft für Lebenslanges Lernen unter jungen Europäern fördern soll. Wie der Titel vorgibt, zielt es auf die Berufsbildung ab, und dabei vielleicht einzigartig richtet es sich an das frühe Schulalter. Co-finanziert durch die EU und das nationale Bildungsministerium, wird das Programm auch in der Türkei durchgeführt, gleichzeitig mit vielen anderen Programmen, welche ESL vorbeugen sollen. Das Phänomen nimmt in der Türkei ein spezielles Ausmaß an, da es oft durch wirtschaftliche Schwierigkeiten erzeugt wird und Mädchen mehr als Burschen zu betreffen scheint. Daher soll das Projekt unterschiedliche Aspekte von EB beleuchten.

## Wie definieren LehrerInnen Emotionale Bildung?

### *In den Fragebögen*

Im Gesamten anerkannte der Großteil der beteiligten LehrerInnen die grundlegende Bedeutung und die Wichtigkeit von EB an. Die meisten LehrerInnen fühlen sich im Stande, dass sie ihre SchülerInnen mit der notwendigen Praxis bei der Entwicklung von EB spezifischen Kompetenzen unterstützen können. Wie auch immer, die Tatsache, dass der Großteil von ihnen bisher noch an keinem formalen EB Training teilgenommen haben, weder in ihrer ursprünglichen LehrerInnenausbildung noch in ihren beruflichen Fortbildungen, hat einen Einfluss darauf, wie EB konzeptualisiert wird.

Auch wenn LehrerInnen aller Länder darin übereinstimmen, dass EB Teil des traditionellen, familiären Settings sein sollte, stimmen sie auch darin überein, dass LehrerInnen und die formale Bildung generell eine bedeutende Rolle spielen sollten. Obwohl nicht erwähnt, kommt das Konzept "an Stelle der Eltern" für die Rolle der Schulen aufs Tapet. Die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen stimmen darin überein, dass sie bereits EB anbieten und dass EB eine nützliche Wirkung auf die SchülerInnen und ihr Lernen und ihr emotionales Wohlbefinden hat (und dass im Kontrast dazu Emotionaler Stress zu negative Folgen führen kann und daher durch EB verhindert werden sollte). In Verbindung damit glauben sie auch, dass Schulen die Pflicht haben Bildung für das emotionale Wohlbefinden anzubieten; Dies betrifft alle Schulstufen vom Kindergarten an (aber mit einem Schwerpunkt bei der Weiterbildung) und es gilt für beide, LehrerInnen wie auch SchulleiterInnen, auch wenn die Kernfamilie als hauptverantwortlich für EB gesehen wird.

Im verbreiteten Online-Fragebogen wurden Lehrerinnen ersucht auszuwählen, welches der folgenden Bezeichnungen Teil Emotionaler Intelligenz sein können:

- Erkennen von eigenen und fremden Emotionen
- Mit anderen Kontakt aufnehmen und positive Beziehungen aufbauen
- Eigene Stärken und Bedürfnisse wahrnehmen
- Aktiv zuhören
- Passende und klare Kommunikation
- Die Perspektive anderer einnehmen und ihre Emotionen nachempfinden



- Andere und sich selbst respektieren und Unterschiede wertschätzen
- Positive und realistische Ziele setzen
- Kooperation
- Die Regulierung und das Handhaben starker Emotionen (unangenehm und angenehm)
- Gewaltfreie Konfliktlösung
- Effektive Gruppenarbeit
- Hilfe suchen und helfen
- Das Zeigen ethischer und sozialer Verantwortung

Alle wahrgenommenen Kompetenzen wurden von der überwiegenden Mehrheit der LehrerInnen als Teil von EI angesehen. Die Akzeptanz von Kompetenzen welche die Beschreibungen von Emotionen und Gefühlen beinhalteten (z.B. das Einnehmen der Perspektiven anderer und fühlen ihrer Emotionen) war stärker, als die von Kompetenzen welche keine solchen Beschreibungen beinhalteten (z.B. aktives Zuhören). Dies zeigt zumindest zwei Aspekte auf. Zuerst, wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, dass EI ein weitreichender Begriff mit einer fehlenden generell akzeptierten Standarddefinition ist. Zweitens steht es in Verbindung mit der Tatsache, dass die Mehrheit der Angesprochenen keine EB in ihrer LehrerInnenausbildung erhalten haben. Daher ist es wünschenswert dass Fortschritte zur Standardisierung der Definition und der Angebote von EB im Schulsetting erfolgen

### *In den Interviews*

Im Gesamten, scheinen alle Angesprochenen der Bedeutung von EB und den Kernkonzepten derselben zuzustimmen. Dies stimmt überein mit den aus den Fragebögen gewonnenen Daten, wie vorher schon aufgezeigt (sehen sie Abbildung 1). Daher erscheinen gewöhnliche Konzepte von Bewusstsein, Vertrauen, Selbstachtung, Empathie und das Handhaben von Emotionen auf den Ergebnisblättern aller Teilnehmerländer. Der Unterschied zeigt sich in den Konzepten und Ideen zum Umgang mit EB und dies steht mit Sicherheit in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Rollen der Interviewten (RektorInnen, KlassenlehrerInnen von Grund-, Sekundar- und berufsbildenden Schulen; aber auch AusbilderInnen von LehrerInnen, InspektorInnen, Psychoanalytiker, usw.). Die Ansätze können nichts desto trotz in zwei Kategorien zusammengefasst werden: Zu Lernen Emotionen zu erkennen und Lernen mit Emotionen umzugehen. Auf einem akademischeren Niveau wurden auch ein paar Fragen gestellt, ob es angebracht ist, zu sagen, dass Emotionen erlernt werden können (d.h. sie können auch Ergebnis eines kognitiven Prozesses sein), oder ob Emotionen nur erkannt und mit ihnen umgegangen werden kann. Dies ist eine Schlüsselfrage, da die Antwort den Inhalt und die Methodologien der EB Curricula beeinflussen könnte, aber dies würde eine eigene Forschung benötigen um sie ausführlich zu beantworten.

Die **österreichischen** Interviewten unterstrichen die Bedeutung des Lernens um Emotionen erkennen und mit ihnen umgehen zu können. Es wird erwartet, dass dies zu einer besseren Gesundheit und Motivation der SchülerInnen beiträgt. Unter diesen Umständen wird Lernen nachhaltiger. Dies stimmt mit den angeführten Ergebnissen überein, bei denen die Motivation und das Wohnbefinden der SchülerInnen betont werden.

Interessant genug, dass der interviewte Schulinspektor angab, dass er kein EB Training erhalten hatte. Obwohl diese Sammlung weit davon entfernt ist repräsentativ zu sein, wirft es doch die Frage auf inwieweit EB in die gesamten Bewertungsrichtlinien und die Praktiken passt.

In **Ungarn** scheinen die Netzwerkpartner mehr auf das “Tun” als auf das “Fühlen” zu fokussieren. Daher wird EB als Programm gesehen, welches darauf abzielt jungen Leuten ihre Emotionen bewusst zu machen und sie darin zu unterstützen sich auf passende Weise zu benehmen. EB wird auch als nützliches Instrument gesehen um den Trauerprozess zu unterstützen. Daher drehten sich die Interviews auch um die praktischen Aspekte von EB, wie beispielsweise Empathie. Sie sollen auch absichern, dass Kinder lernen ihre Emotionen zu erkennen und auszudrücken, um mit Frustrationen aber auch physischen Erschütterungen, möglicherweise im Zusammenhang mit der Pubertät, zurechtzukommen. Die Nachfrage nach Techniken um Kinder in emotional schwierigen Situationen zu unterstützen ist stark und der Bedarf eine stabile, sichere und willkommen heißende Umgebung zu schaffen ist erkannt.

Von einem Befragten wird auch die Verbindung zum wirtschaftlichen Hintergrund hergestellt, indem er vorschlägt die emotionalen Konsequenzen welche aus dem Leben in Armut entstehen zu berücksichtigen.

Die Befragten aus **Italien** betonten ebenso die Wichtigkeit, dass Kinder physische und emotionale Zustände sowohl bei sich selbst und bei anderen erkennen. Dies kann die Gruppenharmonie fördern, was eine andere Definition von Stressprävention, Gewaltverhalten, usw. ist. Kinder, die EB erfahren haben, sind sich der Diversität nicht bewusst und haben daher ganz transparente Sichtweisen. Für sie gibt es nur einen gemeinsamen Platz mit Spielen an dem alle gleich sind. Diese Haltung wird weniger betont, als wie bei Kindern welche keine EB erhalten haben. Es muss auch erwähnt werden, dass sich der Nutzen auch außerhalb der Schule fortsetzt.

Einer der Interviewten, ein Psychotherapeut, erklärte auch, dass Emotionen nicht Teil der Bildung selbst sein können, da sie nicht gelehrt werden können. Nichtsdestotrotz sollte aber daran gearbeitet werden diese zu erkennen und mit ihnen umzugehen.

Obwohl bei den **rumänischen** Antworten zahlreiche Aspekte welche schon in anderen Ländern geäußert worden sind, gibt es auch leichte Differenzen, da sie sich auf Methodologien und Techniken für Kinder beziehen, damit diese gestärkt werden und wichtige soziale Fähigkeiten erwerben, um ihre eigenen Emotionen und die der Leute um sie herum zu erkennen. Obwohl der Fokus auf praktischen und Umsetzungsspezifischen Aspekten liegt, umfassen die erwarteten Ergebnisse Soft Skills welche schwer zu erwerben sind, wie die Akzeptanz von Diversität, sozialen Fertigkeiten, emotionalen Kompetenzen, Selbstwert, gesunder Lebensstil, usw.

Alarmierenderweise gab auch einer der Interviewten an, dass es einige Unterhaltungen bezüglich EB in der Schule gab, aber dass in der Praxis nichts gemacht wird. Dies zeigt wiederum den Bedarf nach einem formalisierten Ansatz von EB, nicht nur in Bezug auf die LehrerInnenausbildung aber auch in Bezug auf die Bewertung und Verfolgung der Ergebnisse.

Zahlreiche Antworten aus der **Türkei** decken sich ebenso mit den Inhalten der anderen Länder. Türkische Befragte haben ebenso die Bedeutung der Fähigkeit der Kinder betont, nicht nur die Gefühle zu erkennen, sondern diese, im Speziellen die negativen, auch ausdrücken und sie reflektieren zu können. Hier wird ebenso die Fähigkeit physische Impulse zu erkennen und handzuhaben als Teil EB gesehen, nicht nur emotionale Aspekte. Betont wird auch die Wichtigkeit gesellschaftlicher Aspekte, z.B. das Potential der Familien unterstützenden Raum zu bieten und den Bedarf der Gesellschaft nach emotionalen Verbindungen um Zusammenhalt zu erzeugen.

Ein Direktor stellte auch Überlegungen an hinsichtlich der aktuellen Möglichkeit Emotionen zu lehren,

ähnlich dem Psychoanalytiker in Italien: Emotionen können erworben werden, sie werden aber nicht wirklich gelernt. Wie auch immer dies steht nicht im Widerspruch dazu, dass Emotionen auf einem kognitiven Niveau erkannt werden können und daher Teile von EB Programmen sein können.

## **Bis zu welchem Ausmaß denken Sie als LehrerIn dass Emotionale Bildung zu Ihrer LehrerInnenrolle gehört?**

### ***Aus den Fragebögen***

Aus den Fragebögen weitestgehend glauben LehrerInnen, dass EB ein integraler Bestandteil ihrer Rolle ist, ein Mehrheit von ihnen kann auch direkte Zusammenhänge und Standards mit dem Nationalen Lehrplan herstellen (ein direkter Zusammenhang zwischen LehrerInnen, die glauben dass EB Teil ihrer Rolle ist und die EB im nationalen Lehrplan feststellen ist leider nicht verfügbar). LehrerInnen neigen dazu engagierte Fachleute zu sein, die die besten Absichten für ihre Schülerinnen haben; dies wird auch durch die Tatsache bestätigt, dass die meisten LehrerInnen betätigen, dass EB eine positive Wirkung auf SchülerInnen hat und dass sie daher daran interessiert wären professionelle Weiterbildung zu diesem Thema in Anspruch zu nehmen und damit die Lücke in der ursprünglichen LehrerInnenausbildung füllen zu können. Sie erkennen auch den Bedarf sich in diesem Bereich ständig weiterzubilden.

Der Kontext von EB gibt ein komplizierteres Bild: Da die Mehrheit der LehrerInnen darin übereinstimmt, dass EB in der Familie gelehrt werden sollte, sehen sie dies als Teil der informellen Bildung an. Andererseits stimmen sie auch zu, dass die Schule eine wichtige Rolle dabei spielt, EB zur Verfügung zu stellen und man diese als Teil formaler Bildung überdenken sollte. Dies stimmt damit überein, dass LehrerInnen nicht damit einverstanden sind, dass EB als außerschulische Aktivität stattfinden sollte. Obwohl der Fragebogen keine Angaben zur Bewertung gibt, gibt es Aspekte zur Überlegung, dass EB im formalen Kontext bewertet werden sollte. Dies ist wie auch immer ein breites Feld und sollte in einer getrennten Studie bearbeitet werden.

### ***Aus den Interviews***

Es scheint eine breite Zustimmung zu geben, dass die Schule eine bedeutende Rolle in der Bereitstellung von EB spielen sollte, und dass die Schule das nicht auf eigene Hand leisten kann ohne Zusammenarbeit mit den Eltern. Den Wert den die Schulen dazu beitragen können geht weit über die Grundlagen von EB hinaus; es umfasst auch das Konzept eines sicheren Hafens und eines geerdeten Rollenmodells, speziell im Hinblick auf die Problematiken durch die vielen Veränderungen in den Familiengefügen. Zunehmende Migrationsbewegungen, Individualisierung in der Gesellschaft und andere Faktoren tragen zu einem Trend bei welcher von vielen Befragten in den unterschiedlichen Teilnehmerländern festgestellt wurde, nämlich dass Familien zunehmend weniger im Stande sind den Kindern die notwendige Bildungsunterstützung zu bieten. Daher befassen sich die Befragten mehr mit spezifischen Aspekten im Hinblick auf ihre direkten Aufgaben.

Obwohl die österreichischen Befragten sich gegenseitig im Bedarf der Aufnahme von EB in den nationalen Lehrplan bestärken, betonen sie auch, dass EB zu Hause beginnen muss und dass die gesamte Gemeinschaft in diesen Prozess eine Rolle spielen muss. Der Konsens ist, dass die Schule dabei wichtig ist aber nicht alleine mit dem Problem zu Rande kommen kann. EB in der Schule zu beginnen wäre zu wenig und zu spät – besonders da Familien immer weniger dazu im Stande scheinen, die notwendige Bildungsunterstützung zu leisten.

Die ungarischen Gegenstücke können dies gleichfalls bestätigen, aber die betonen auch die spezifische Rolle die Schule darin spielen müssen, eine sichere Umgebung zu bieten, eine Zusammenarbeit mit den und noch wichtiger, beständige Rollenvorbilder zu bieten. Der Wert davon Kinder in Rollenspielen und Chören in einer sicheren Umgebung spielen und Rollen einnehmen zu lassen wird genauso hervorgehoben, wie auch spezifische Überlegungen zur Anstellung eines Psychologen an jeder Schule.

Die Antworten aus Italien drehen sich hauptsächlich um Vorschläge für Systemänderungen. Lernen sollte mehr auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ausgerichtet sein, und daher sollte EB ein Kernstück davon sein. Wie von Gleichgesinnten aus zusammenarbeitenden Ländern bereits erwähnt, sprechen sich die Befragten aus Italien ganz klar dafür aus, dass die Schule diese Herausforderung nicht ohne die Unterstützung der Familien meistern kann. Schulen sollten daher sicherstellen, dass es offenen Raum der Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder gibt – auch wenn akzeptiert werden muss, dass Familien nicht immer EB, oder jegliche emotionale Unterstützung zur Verfügung stellen können (daher sind sie gezwungen das zuvor von den Österreichischen Interviewten erwähnte Konzept zu bestätigen).

Ähnlich betonen die rumänischen Befragten die große Bedeutung der Schule bei der EB, speziell in Fällen elterlicher Absenz wenn Kinder der Obsorge von Verwandten oder Freunden überlassen bleiben. Migration scheint der große Grund hinter dieser Absenz zu sein und anlässlich der aktuellen Migrationsbewegungen in der EU, kann angenommen werden, dass die Anzahl der Kinder, welche Verwandten überlassen bleiben durchschnittlich sehr hoch ist. Dies würde bedeuten, dass die Schule eine sehr bedeutende Rolle bei der EB spielen muss. Als Teil dieser Rolle kann die Schule den Zusammenhalt in der Gesellschaft stärken (wie schon vorher erwähnt wurde dies bereits von den türkischen Befragten angesprochen); dies ist besonders wertvoll vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen (zerbrochene Familien, Migrationsbewegungen, Individualisierung, noch unterstützt durch die Verbreitung der Technologie). Einige Antworten gehen soweit, dass sie vorschlagen dass die Schule aktuell nicht ihre Rolle wahrnimmt, da sie nicht instande ist die emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen.

Die türkischen Interviewten stimmen darin überein, dass die Schule eine wichtige Rolle bei der Entwicklung gesunder Individuen spielen muss, in Ergänzung zu der Rolle der Familie. Die Rolle der Schule bei der EB sollte in jedem Fall sehr früh beginnen, idealerweise im Vorschulalter. Im Speziellen sollte ein Beziehungsdreieck zwischen SchülerIn, Familie und Schule geschaffen werden um wichtige Vorbilder zu liefern. Die Reichweite dieses Dreiecks sollte über die Schule hinausgehen um wirksam zu sein. Eine andere spezifische Rolle der Schule ist die Vermittlung sozialer Regeln, ebenso wie EB. In diesem Sinn kann EB als ganzheitlicher Ansatz zur persönlichen Entwicklung der SchülerInnen angesehen werden.

## Wie denken LehrerInnen, dass sie die Emotionale Bildung der Kinder unterstützen können?

### *Aus den Fragebögen*

In allen teilnehmenden Ländern kann das Fehlen eines formalisierten und einheitlichen Ansatzes in der grundlegenden LehrerInnenausbildung, ebenso wie in der beruflichen Weiterbildung der Interviewten nicht unbeachtet bleiben. Da es einen starken Zusammenhang zwischen diesem Mangel an professioneller Entwicklung und der Reife und Dienstjahren der beobachteten LehrerInnen gibt (je älter die LehrerInnen, desto weniger wahrscheinlich haben sie EB in ihrer LehrerInnenausbildung erfahren), und desto stärker erscheint der Wunsch dies nachzuholen oder EB aufzufrischen, ein starkes Argument dafür das Angebot und die Schaffung solcher Kurse voranzutreiben. So zum Beispiel haben, wie schon zuvor erwähnt 80% in Italien Interviewten keinen EB Kurs absolviert, aber würden dies gerne tun, wenn sie die Gelegenheit hätten.

Durch die Untersuchung wird offensichtlich dass die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen glauben sie könnten EB entweder durch das Angebot eines oder mehrerer im nationalen Lehrplan definierten Standards oder durch Angebot dessen, was sie sich unter EB vorstellen, unterstützen. Dies ist zum Beispiel in Ungarn der Fall, wo wie oben angeführt, LehrerInnen ihre eigenen Standards entwerfen können. Ebenso können in der Türkei, wie schon zuvor erwähnt, LehrerInnen auch wenn sie keine EB Standards im Lehrplan vorfinden, doch daran interessiert sein die EB ihrer SchülerInnen sicher

zu stellen. Ganz klar stellt sich heraus, dass mindestens ein Drittel der Befragten keine klaren EB Standards in ihrem nationalen Lehrplan benennen kann; gemeinsam mit dem Fehlen eines formalen und einheitlichen Trainings führt dies zu einer Situation in der LehrerInnen gewillt sind EB zu fördern, aber es fehlen ihnen oft die nötigen Werkzeuge und Instrumente dies zu tun.

Zwei Drittel der österreichischen LehrerInnen kennen keine EB Standards im nationalen Lehrplan. Ebenso sehen sie den Bedarf an EB und konzentrieren ihre Bemühungen hauptsächlich auf zwischenmenschliche Fähigkeiten, wie Kooperation, Respekt und das Anerkennen von Unterschieden usw. Die zwischenmenschlichen Fähigkeiten werden ebenso bei der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit erwähnt.

Ungarische LehrerInnen betonen ihren Beitrag zu zwischenmenschlichen Fähigkeiten. Konflikte zu handhaben und das Erkennen von Emotionen stehen auch auf der Agenda. Das Anliegen, das sie wahrnehmen, ist, dass während EB zwischenmenschliche und innerpersönliche Fähigkeiten abdecken sollte, deckt der nationale Lehrplan nur das erste ab und das nur teilweise.

Die breite Mehrheit der italienischen LehrerInnen (80%) zeigt den Mangel an beruflichen Weiterbildungskursen zu EB in ihrem Beruf auf. Dies behindert die Förderung von EB abgesehen der im nationalen Lehrplan enthaltenen Standards.

Die Antworten der rumänischen LehrerInnen sind ähnlich: Sie verweisen ebenso auf die Standards des nationalen Lehrplans, sehen ihren Beitrag beschränkt auf die Erreichung dieser Standards. Türkische LehrerInnen scheinen weiter davon entfernt zu sein, so ist die Mehrzahl von ihnen unfähig EB Standards im nationalen Lehrplan zu erkennen; dies ist hauptsächlich auf Grund unterschiedlicher Begrifflichkeiten, die verwendet werden um gleiche Standards zu beschreiben. Wie auch immer, eine kleine Gruppe von Befragten berichten auch von einem Fokus auf hauptsächlich zwischenmenschlichen Fähigkeiten, mit der Ergänzung Emotionen bei sich selbst zu erkennen.

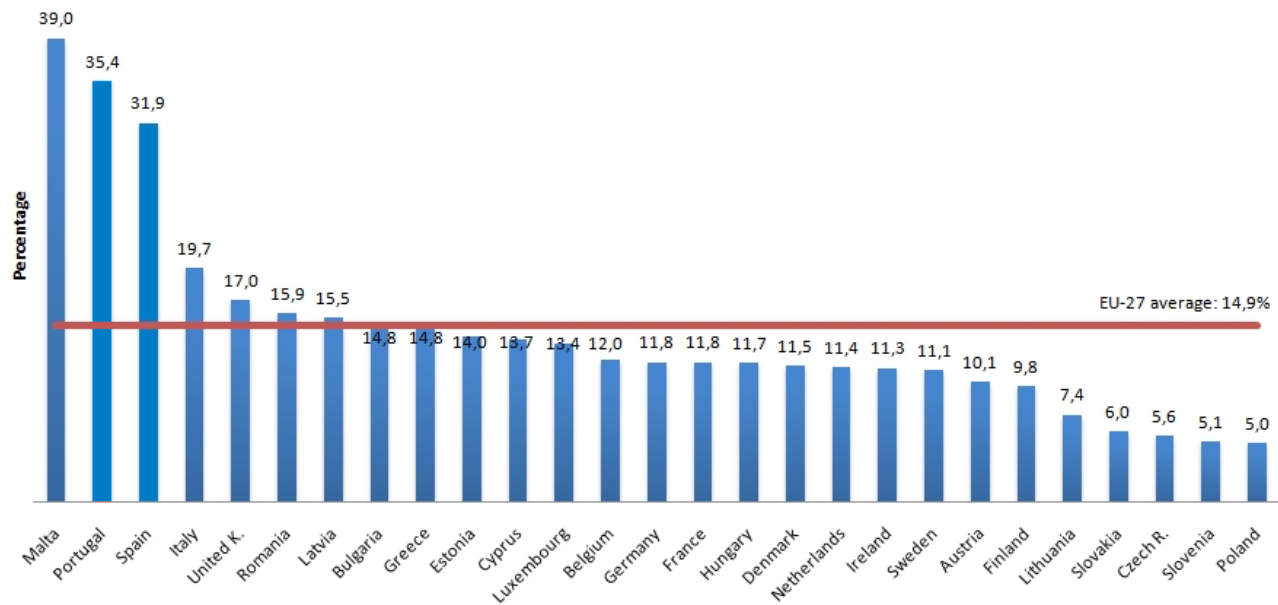
### *Von den Interviews*

Auch wenn sich die Interviews mehr mit der Rolle der Institutionen befassen, als mit der Rolle der einzelnen LehrerInnen, werden doch einige spezifische Beispiele genannt wie Schulen und LehrerInnen EB unterstützen.

So zum Beispiel zeigten ungarische Befragte Theaterpädagogik als Grundmethode für erfolgreiche EB auf. Sie unterstreichen auch die Bedeutung vom Spielen, als einzigen Bereich in dem Emotionen freien Raum haben und am Ende wieder beseitigt werden können. Andere Beispiele beinhalten Diskussionszirkel am Schulbeginn, ein Programm gegen Gewalt, Entspannungssitzungen und eine Token Methode. Alle Beispiele haben ein gemeinsames Ziel: Die SchülerInnen als Individuen kennen zu lernen. Von speziellem Interesse ist das "Spaß-Programm" (Jobb Veled a Világ Alapítvány, 2016) welches mit zwei Klassen an einer bestimmten Schule durchgeführt wurde und welches auf positiver Psychologie beruht und auf die persönliche Entwicklung von SchülerInnen abzielt

# FRÜHZEITIGER SCHULABBRUCH: EINE LÄNDERÜBERSICHT ZUM PHÄNOMEN

In allen teilnehmenden Ländern erfährt das ESL-Phänomen entweder eine Stabilisierung oder eine Abnahme. Obwohl nicht alle im selben Ausmaß betroffen sind, teilen die Befragten die Ansicht, dass ESL negative Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft hat und dass sie dazu beitragen können diese durch das Angebot von EB zu überwinden. Die meisten Länder haben ihre eigenen Spezifika zu beachten, zum Beispiel auf Grund ethnischer Linien, geografischer Teilungen, Genderproblematiken, usw.



Source: Labour Force Survey (Eurostat).

OBSERVATORY OF INEQUALITIES

Abbildung 2: ESL in EU-27, 2008 (Quelle: Observatory of Inequalities); EU Durchschnitt ist 14.9%

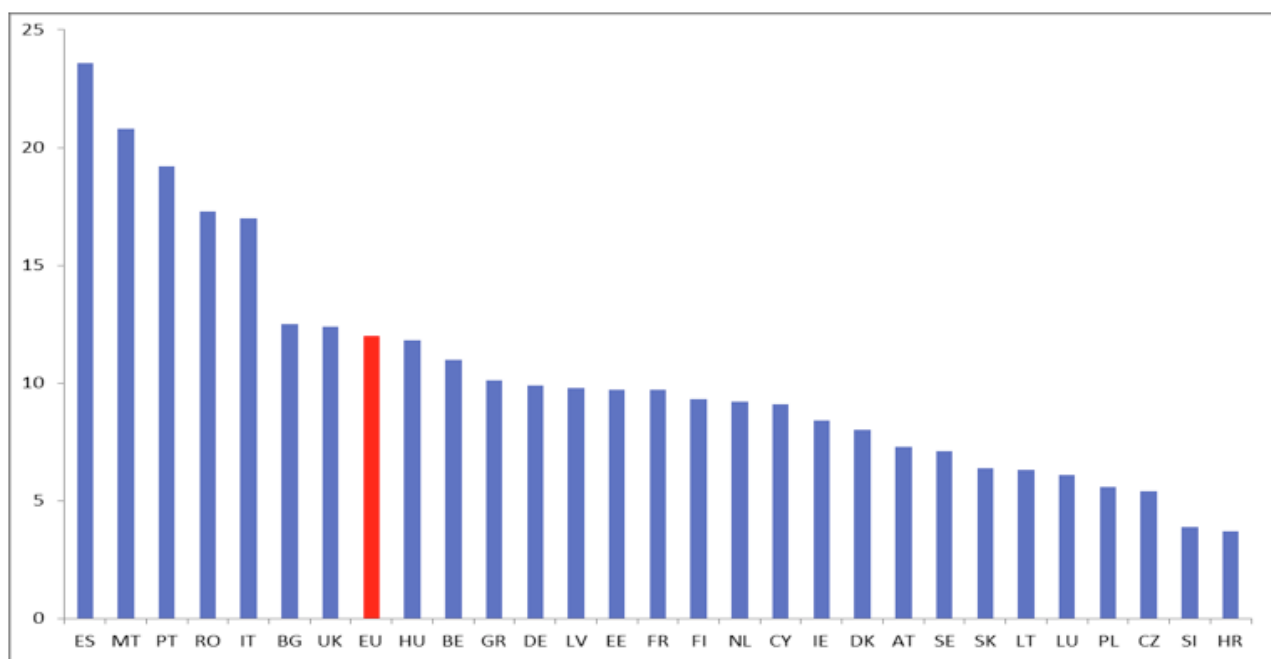
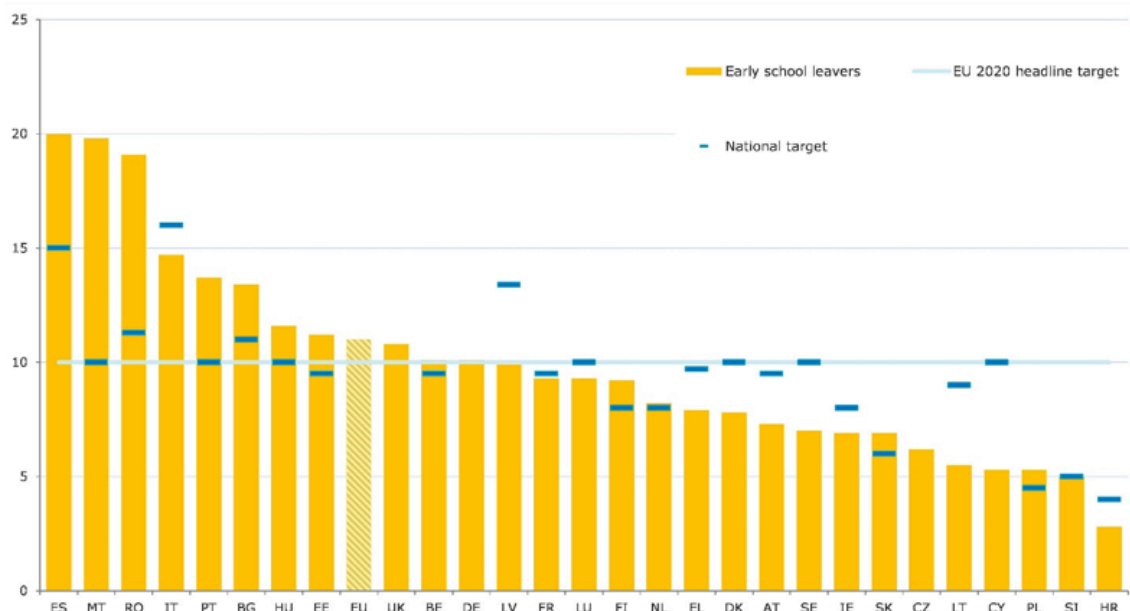


Abbildung 3: ESL in EU-27, 2013 (Quelle: Cedefop); EU Durchschnitt ist 17%



**Abbildung 4:** ESL in EU-27, 2015 (Quelle: Europäische Kommission); EU Durchschnitt ist 11%

In **Österreich**, nimmt der Fokus auf der Verringerung von ESL ständig zu. Mit Hilfe des Europäischen Sozialfonds konnten viele erfolgreiche Projekte mit, wie die Statistik zeigt, guten Erfolgen durchgeführt werden (derStandard.at, 2016). Nicht nur dass die ESL Rate von Österreich ständig unter dem EU Durchschnitt lag, sie hat auch in den vergangenen Jahren ständig abgenommen. Die schlechte Nachricht ist, dass die Abbruchquote von der Hochschule zu hoch ist. Das Risiko von ESL ist signifikant höher für spezielle Risikogruppen (z.B. wirtschaftlich benachteiligte, Migranten). Die Nationale Strategie anerkennt das höhere Risiko unter den sozio-ökonomisch schwächeren Gruppen und schlug Maßnahmen vor spezielle Coaching und Mentoring-Programme für Risikozielgruppen einzuarbeiten.

Sozio-ökonomische Eigenschaften sind die Präindikatoren von ESL, da diese in Verbindung mit gleichen Bildungschancen stehen. Der ethnische Hintergrund spielt auch eine wichtige Rolle, jedoch zeigt die Forschung, dass ein ungünstiger sozio-ökonomischer Hintergrund die Wirkung von Ethnizität auf ESL erklären kann.

In Österreich gibt es bei den ESL-Zahlen keinen größeren Geschlechterunterschied, die Anzahl der männlichen Abbrecher ist leicht höher. Abgesehen von einigen fördernden Faktoren wie Armut usw., gibt es auch einige Faktoren die den Schulabbruch begünstigen, z.B. die Attraktivität vom Arbeitsmarkt.

Die Gesamtmeinung ist, dass Schulen in Bezug auf ESL Handlungsbedarf haben, die meisten Befragten erkennen auch den Bedarf für ihre berufliche Weiterbildung im Emotionalbereich. Kleinere Gruppen im Unterricht und SozialarbeiterInnen werden benötigt um die SchülerInnen darin zu unterstützen emotionales Bewusstsein zu entwickeln.

Es wird auch wahrgenommen, dass Schulen in Österreich nur über strukturelle und organisatorische Anliegen diskutieren und den Zusammenhang zwischen ESL und EB ignorieren. Die Debatte sollte das Wissen der LehrerInnen hinsichtlich psychologischer Aspekte und ihre Erfahrungen mit Verhaltensweisen berücksichtigen. Trotzdem gibt es Bewegung in die richtige Richtung. Das Hauptthema der Österreichischen LehrerInnenkonferenz 2015 war Emotionale Führung, mit dem Ziel das Bewusstsein für EB zu fördern.

In **Ungarn** gibt es als Resultat des kommunistischen Regimes eine sehr niedrige Analphabetenrate, mit ungefähr 98% aller SchülerInnen die die Grundschule beenden. Hinsichtlich ESL befindet es sich in einer ambivalenteren Situation. Die Rate von ESL lag 2014 bei 11.4%, mit einem kleinen Rückgang vom Vorjahr (11.8%). Die Zahlen setzen Ungarn ins EU Mittelfeld, aber immer noch im letzten Drittel der EU Mitglieder. Abgesehen von der aktuellen Zahl gibt es einen Trend, der Grund zur Besorgnis ist. Während überall in der EU ESL kontinuierlich

abnimmt, stagniert in Ungarn die Rate beinahe mit aktuellen Anzeichen zum Steigen. Es wurde an anderer Stelle aufgezeigt, dass ESL Trends in Verbindung zur Bildungspolitik stehen. Die Bildungspolitik hat sich 2010 in Ungarn (Mártonfi, 2014) durch eine signifikante Budgetkürzung (sowohl in Realwerten wie auch im BIP-Verhältnis) dramatisch verändert.

In **Ungarn** zeigt ESL keine Geschlechterteilung, aber Unterschiede zwischen den Regionen. Die zentrale Region rund um Budapest genießt den geringsten ESL Wert (um die 7%), während Nordungarn Raten um die 18.8% aufweist (bei männlichen Schülern ist die Rate >20%). Die regionalen Unterschiede zeigen einen engen Zusammenhang zu der wirtschaftlichen Entwicklung der Regionen. Entsprechend einer von der ungarischen Regierung in Auftrag gegebenen Studie, ist der wichtigste Faktor für ESL der wirtschaftliche Hintergrund. Entlang ethnischer Linien wird die Trennung noch sichtbarer. Die am meisten betroffene Minderheit sind die Roma, von denen 77.7% nur die Pflichtschule besucht haben (im Gegensatz zu einem nationalen Durchschnitt von 94.6%). Weniger als 1% der Roma Bevölkerung haben ein Diplom, im Gegensatz zum Nationalen Durchschnitt von 18.4% (Europäische Kommission, 2015). Die Roma-Bevölkerung wird als die wirtschaftlich am benachteiligten soziale Gruppe des Landes angesehen. Wirtschaftliche Benachteiligung und das niedrige Bildungsniveau der Eltern wird von Generation zu Generation weitervererbt.

Der größte Faktor für ESL bei allen ethnischen Gruppen ist der Mangel an Reizen; die die aus der Schule ausscheiden haben das Gefühl, dass Bildung nichts zu bieten hat. Innerhalb der Roma-Bevölkerung verlassen ein viel größerer Anteil an jungen Menschen, hauptsächlich Frauen, die Schule um eine Familie zu gründen. Während die nationale Rate an ESL für männliche Schüler viel höher liegt als für weibliche, ist innerhalb der Roma-Bevölkerung das ESL Risiko für die weiblichen Schülerinnen viel höher.

2011 wurde das Pflichtschulalter von 18 auf 16 Jahre herabgesetzt (Mártonfi, 2014). Obwohl keine veröffentlichten Forschungsberichte zur Verfügung stehen, gibt es laut Daten des Ministeriums 36,000 sogenannte "öffentliche ArbeiterInnen" im Alter zwischen 18 und 24 Jahren, die meisten davon wahrscheinlich Roma ohne wirkliche Ausbildung (öffentliche ArbeiterInnen führen niedrig qualifizierte Arbeiten für Gemeinden aus anstatt Beihilfen zu bekommen). Es gibt Berichte, die von einer hohen Anzahl an Roma-Kindern ausgehen, welche im Alter von 16 aus der Schule genommen werden und zur öffentlichen Arbeit gesandt zu werden, um Geld für die verarmte Familie zu verdienen.

In **Italien** dauert die Pflichtschule 10 Jahre mit dem Ziel einen Sekundarabschluss oder eine dreijährige berufliche Ausbildung im Alter von 18 Jahren zu haben. Das heißt die Ausbildung ist verpflichtend im Alter von 6 bis 16 Jahren und SchülerInnen die keinen Sekundarschulabschluss haben und im Alter zwischen 16 und 18 sind unterliegen dem Risiko die Schule abzubrechen. Gemäß dem nationalen Statistik Institut ISTAT (2016), die im Alter zwischen 18 und 24 keine verpflichtende Ausbildung beendet haben oder ein Berufstraining besuchen, werden auch als ESL betrachtet.

Dies führt zu einer nationalen ESL Rate von 15% im Jahr 2014 (Die Rate für männliche Schüler liegt bei 17.7% und bei 12.2% für weibliche SchülerInnen; 12% im Norden, 12.4% im Zentrum und 19.4% im Süden des Landes). Die nationale Rate liegt unter dem 16% Ziel der EU 2020 Strategie. Wie auch immer, wenn man alle 'NEETs' mit einrechnet (auch junge Menschen im Alter von 15 und 30 die keine Bildung, kein Training oder keine Arbeit ausüben) steigt die Rate auf über 25.7%, was wirklich Grund zur Besorgnis gibt.

Die oben angeführte Abbildung 2-4 zeigt dass die ESL-Rate in **Rumänien** klar über dem EU Durchschnitt liegt. Doch der Trend ist sinkend und Rumänien versucht immer noch seine ESL-Rate auf 11.3% bis 2020 zu senken. Eine im ländlichen Rumänien 2011 durchgeführte Studie entdeckte eine Vielzahl an Faktoren die zu ESL beitragen (Jurcan, 2011). Die Mehrheit der entdeckten Faktoren war sozio-ökonomischer Natur, auch wenn der Bericht feststellte, dass Eltern und LehrerInnen den Haupteinfluss auf Kinder, hinsichtlich der Verringerung von Schulabsenzen und ESL, ausüben (Guvernul României, 2016). Der Bericht spezifizierte den Bedarf an attraktiven Schulaktivitäten um die SchülerInnen anzulocken und sie die Zeit in der Schule genießen lassen.

Um gegen ESL anzukämpfen wurde 2015 eine nationale Strategie zur Verringerung von frühzeitigem Schulabbruch herausgegeben. Unter diesen Strategien um ESL zu vermeiden, wurden Maßnahmen auf



Schulniveau ebenso formuliert wie individuelle Lösungen um die Widerstandskraft der SchülerInnen zu stärken.

Auch in der **Türkei** ist ESL eine Herausforderung. 2013 lag die Rate bei 38%, im Vergleich zu nur 12% in den EU-28 (Eurostat, 2016).

Gemäß OECD Daten, waren 2013 nur 7% der 3-jährigen und 36% der 4-jährigen in einer Früherziehungseinrichtung. Die Einschreibungsraten der 4-jährigen stiegen um mehr als 30% zwischen 2005 und 2013 (OECD, 2016).

Entsprechend dem 'Strategischen Plan des Nationalen Ministeriums für Bildung der Türkei ' (2015-2019), war 2014 die durchschnittlich in der Schule verbrachte Zeit 7.6 Jahre, während die ESL-Rate bei 38.2% lag. (Ministerium für Nationale Bildung Türkei, 2015).

Die Türkei arbeitet daran die Bildungsrate im Schulsystem zu verbessern, auch wenn die Teilnahmeraten im Vergleich zum OECD-Durchschnitt niedrig bleiben. Regierungspolitiken, private Initiativen und international geförderte Projekte tragen zu ESL-Strategien bei.

Die Bedeutung der Verringerung von ESL hat eine unterschiedliche Dimension, wenn man bedenkt, dass die Türkei eine sehr junge Bevölkerung hat, mit einem Durchschnitt unter 15 Jahren: daher ist es sehr wichtig sicher zu stellen, dass die jungen Menschen ihre Ausbildung beenden und gut vorbereitet für den Arbeitsmarkt oder weitere Ausbildungen sind (Oecd.org , 2016). Spezielle Projekte und Programme wurden herausgegeben, um, im Speziellen, benachteiligte Gruppen wie Roma, Kinder mit Behinderung oder aus Familien mit niedrigem Einkommen zu erreichen. In den höheren Stufen der Grundschule fallen einige Mädchen auf Grund einer Kombination aus Armut und konservativen sozialen Normen, niedrigen Erwartungen und häuslichen Verantwortlichkeiten immer noch aus dem Schulsystem.

Das nationale Bildungsministerium hat ein Programm entwickelt (2015), welches die Schulen dazu verpflichtet RisikoschülerInnen zu erkennen, zu beobachten und auf Absenzen zu reagieren. Die Bildungsbehörden der Provinzen sind auch verpflichtet auf Grund der gesammelten Daten zu handeln. Die Verpflichtung dieses Programm durchzuführen ist eine Vorbedingung um ESL zu bekämpfen. Inzwischen ist auch bekannt, dass manche Kinder nicht in der Schule eingeschrieben sind, und auch nicht in den Statistiken auftauchen, weil die Geburten nicht registriert sind.

Das neue Bildungsgesetz von 2012 erhöhte die Schulpflicht von 8 auf 12 Jahre. Statistisch gesehen, hat dies sicher einen Einfluss auf ESL. 'Die 12 Jahres Schulpflicht' trat am 11. April 2012 mit Gesetz Nr. 6287 in Kraft. Diese neue Gesetz ist öffentlich unter '4+4+4 Bildungssystem' bekannt (Official Gazette, 2012). Dieses System hat die Pflichtausbildung von 8 auf 12 Jahre verlängert. Kritiker (Eğitim İzleme Raporu, 2012) sagen dass die Unterteilung in drei Phasen zu je 4 Jahren es den SchülerInnen erleichtert die Schule abzubrechen, im Besonderen Mädchen. Die Verringerung des Schulbeginns wird auch die Zahlen zum Bildungszugang beeinflussen, im Speziellen da es bereits das Problem gibt, dass SchülerInnen spät beginnen. Frühe und Zwangsheirat sind immer noch ein Problem der Mädchen in der Türkei, weil sie auch die betroffenen Mädchen von der Bildung ausschließen und sie somit Möglichkeiten für den Rest ihres Lebens versäumen.

### ***Aus den Interviews:***

**Österreichische** Befragte zeigen einen Mangel an Unterstützung der familiären Umgebung auf. Fehler und Mangel, das Fehlen positiver Vorbilder, Mangel an Unterstützung und einer emotionalen Verbindung mit dem Zuhause usw. beeinflussen alle die Schulumgebung. Darüber hinaus hat die Bildung in der Gesellschaft keinen hohen Stellenwert. In einer solchen Umgebung, lernen junge Menschen nur schwer die Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen.

Ähnlich zeigten auch in **Ungarn** die Befragten die Bedeutung der Eltern bei der Emotionen und akademischen Unterstützung auf, ebenso wie als Vorbilder. Schwierige Familienhintergründe haben ebenso ihre Wirkung, z.B. wenn Kinder für jüngere Geschwister sorgen müssen. Motivation, in Verbindung mit einer willkommen heißen Umgebung wird auch als Schlüsselfaktor gesehen. Die Komplexität von ESL bei ethnischen Minderheiten, wie die Roma, wurde auch erwähnt, im Speziellen in Fällen früher Schwangerschaft oder Verheiratung der Mädchen. In einem Fall wurde auch Prostitution als Grund für ESL genannt.

Die Antworten der **italienischen** Befragten können kurz in vier Kategorien zusammengefasst werden. Es herrscht Übereinstimmung, dass die Bedürfnisse der Schülerinnen nicht Beachtung finden, dass aktuelle Methodologien nicht mit den Bedürfnissen der Schülerinnen übereinstimmen, und daher die Programme an die Bedürfnisse angepasst werden sollten. Sozio-ökonomische Faktoren sind ausschlaggebend bei ESL vor allem im Pflichtschulbereich. Unwohlbefinden in der Schule, welches nicht unbedingt in direkter Verbindung mit der Institution stehen muss (z.B. der Beginn der Pubertät), hat ebenfalls negative Auswirkungen. Und letztendlich, das Scheitern des Bildungssystems an den Arbeitsmarkt anzuschließen führt auch zur Abwendung.

Die Antworten aus **Rumänien** wiederholen das schon zuvor geäußerte, aber sie sprechen auch einen speziellen Aspekt an. So wird zum Beispiel, verbale und physische Gewalt und Mobbing hier als größerer Faktor als woanders wahrgenommen. Es gibt Gespräche über systemische Diskriminierung, wobei die schlechtesten LehrerInnen in die benachteiligten Gebiete geschickt werden, der Lehrplan ist ethnozentriert, es findet keine Integration von Studierenden unterschiedlicher sozio-ökonomischer Hintergründe statt, die Institutionen fühlen sich nicht verantwortlich, usw. Es gibt auch die Wahrnehmung, dass Schuldisziplin zu sehr auf Bestrafung ausgerichtet ist, und dass Evaluationsmethoden inadäquat sind. Und abschließend wird die Bedeutung der Familienumgebung genannt, wobei leider in vielen Fällen die Eltern überfordert sind und unangebrachte Unterstützung leisten.

Die Antworten der **Türkei** zeigen stark die ökonomischen Gründe hinter ESL auf, wo Kinder aus Familien mit niedrigem oder keinem Einkommen gezwungen sind die Schule zu verlassen, um Arbeit zu finden und zum Familieneinkommen beizutragen. In einigen Fällen wird die Delinquenz auch zum Risiko. Ein schwacher ökonomischer Hintergrund kann auch den Effekt auf die Motivation der SchülerInnen haben, und es kann auch eine Folge niedriger oder keiner elterlichen Bildung, Interesse oder Bewusstseins sein. Systematische Anliegen, wie unattraktive Schulumgebungen, eine langweilige Lernstruktur und unausgebildete LehrerInnen, werden auch genannt. Stattdessen, sollten Schule versuchen Lernumgebungen zur Verfügung zu stellen die die Motivation ihrer SchülerInnen erhöhen.

## Welche emotionalen Faktoren glauben LehrerInnen tragen zu ESL bei?

### *Aus den Fragebögen*

In **Österreich**, verweisen Psychologen auf den Mangel an emotionaler Entwicklung der Kinder. Eltern scheinen zu beschäftigt mit Arbeitsaktivitäten zu sein, stehen unter Stress oder sind überfordert. Der Druck wird dann von den Kindern wahrgenommen, die nicht im Stande sind sich an andere Menschen und neue Situationen anzupassen. In diesem Bild fehlen die Bedingungen für eine gesunde emotionale Entwicklung. Zunehmend sind Kinder nicht bereit für die Schule, sie erkennen LehrerInnen nicht als das an was sie sind, sie zeigen kein Mitgefühl und können nicht zwischen Gut und Schlecht unterscheiden. Sie lernen nicht aus Konflikten, weil sie keine Verbindung zwischen ihrem Verhalten und den daraus resultierenden Konsequenzen sehen.

Unter den **ungarischen** Befragten gibt es wenig Übereinstimmung bezüglich der Faktoren hinter ESL. Es gibt nicht eine Feststellung, die nicht auch wenigstens in der Hälfte der anderen Befragten zu finden ist. Dies kann auf zwei unterschiedliche Arten interpretiert werden: entweder dass die meisten Lehrer das Problem nicht wahrnehmen und sich daher auch der Gründe nicht bewusst sind, oder dass die Lage einfach zu komplex ist und dass daher die Meinungen weit auseinander gehen. Was davon auch immer davon zeigt dies dass an diesem Thema noch gearbeitet werden muss. Die erhaltenen Antworten zeigten dass die LehrerInnen generell

als Hintergrund mehr persönliche als objektive Gründe (wie ein nicht unterstützendes Netzwerk, welches keine Fortschritte machen will usw. im Gegensatz zur Nicht-Leistbarkeit von Bildung) sehen.

Im Hinblick auf die emotionalen Faktoren gibt es keine klare Übereinstimmung obwohl die Fragebogen Ergebnisse zeigen, dass die meisten LehrerInnen mit allen drei Feststellungen zu EB und ESL und der Bildungsleistung übereinstimmen. Dies ist höchstwahrscheinlich ein Anzeichen dafür, dass ESL keine einfache Angelegenheit ist und daher die LehrerInnen über die Gründe dahinter nicht übereinstimmen. Sie neigen dazu die Gründe dafür auf persönlicher Ebene und daher wenig in Verbindung mit dem emotionalen Zustand der SchülerInnen zu sehen.

Die große Mehrheit der **italienischen** Befragten (84%) stimmte oder stimmte sehr darin überein, dass Emotionen und EB eine Rolle bei der Vorbeugung von ESL spielen. Unter den Faktoren, die zu ESL beitragen, hat der nicht unterstützende Familienhintergrund scheinbar den größten Einfluss. Andere wahrgenommene intrinsische Gründe sind das sich nicht in der Schule wohlfühlen, der Mangel an Motivation Fortschritte zu machen und der Mangel sich an der Schule willkommen zu fühlen. Diese Wahrnehmung steht in guter Übereinstimmung mit einer Studie aus dem Jahr 2015 (Noi-italia.istat.it, 2016), die aufzeigte wie ESL in Zusammenhang mit dem Unwohlfühlen von SchülerInnen einer Sekundarschule in Italien steht. Die Entscheidung die Schule zu verlassen fällt oft, wenn SchülerInnen keinen Zusammenhang mehr zwischen ihrer Schulerfahrung und ihren Bedürfnissen und Wünschen sehen (Codiglioni, 2007).

In **Rumänien** verwiesen die Befragten hauptsächlich auf einen nicht unterstützenden familiären Hintergrund als Hauptfaktor für ESL (67%). Weiter hinten wird die Unfähigkeit oder der Unwillen der SchülerInnen angeführt mit den Anforderungen der Schule Schritt zu halten (57%) und den Unwillen der SchülerInnen Fortschritte zu machen (52%). Da die Leistbarkeit der Bildung nicht als Faktor gesehen wird (nur 43%), muss gesagt werden, dass die Befragten hauptsächlich große Schulen repräsentieren, an denen Armut weniger ein Thema ist und wo der Zugang zu Schulen einfacher ist als in den meisten ländlichen Gebieten von Rumänien.

Ebenso interessant ist, dass es unter den Befragten weniger Übereinstimmung im Hinblick auf emotionale Faktoren gibt. So zum Beispiel stimmen nur 39% dem Punkt des sich unglücklich an der Schule Fühlen als ausschlaggebender Faktor für ESL zu, während 34% dies ablehnen. Dieselbe Teilung gibt es hinsichtlich der Frage ob Schulen darin versagen, SchülerInnen die Unterstützung, die sie für den Schulerfolg benötigen, zur Verfügung zu stellen (dies kann auch emotionale Unterstützung miteinschließen). Es gibt eine signifikante Übereinstimmung (über 50%) der Befragten darin, dass sie es ablehnen, dass die Erreichbarkeit der Schule nicht relevant ist für die SchülerInnen oder die Interessen ihrer Familien. Dies bedeutet, dass die Befragten die Art und Qualität des Bildungsangebots nicht für ESL verantwortlich machen wollen. Es gibt in jedem Fall eine hohe Übereinstimmung über die Bedeutung von EB bei der Vermeidung von ESL (94%) und der Verbesserung der Lernergebnisse (99%). Es gibt auch große Übereinstimmung darüber, dass emotionaler Stress Lernschwierigkeiten erzeugen kann (95%), und dies auch ein möglicher Faktor für ESL sein kann.

In der **Türkei** gaben die Befragten an, dass das Elterneinkommen und ihr Bildungshintergrund die bedeutendsten Faktoren für ESL sind. Ebenso trägt auch das Fehlen elterlicher Unterstützung zu frühzeitigem Schulabbruch bei. Negative Emotionen im Hinblick auf Bildung und akademischen Erfolg werden als Gründe die Schule zu verlassen angegeben. Abgesehen von diesen, werden die Kompetenzen der LehrerInnen und Gesundheitsprobleme der SchülerInnen als Gründe für das Ausscheiden aus der Schule definiert. Die Befragten betonten auch den Zusammenhang zwischen ESL und EB. Darüber hinaus können emotionale Probleme Lernschwierigkeiten erzeugen und EB kann eine Lösung darstellen, da es die akademische Leistung der SchülerInnen unterstützt.

### *Aus den Interviews:*

In **Österreich** sehen alle Befragten bis zu einem gewissen Punkt einen Zusammenhang zwischen ESL und EB, aber sie glauben nicht unbedingt daran, dass EB die SchülerInnen davor schützt die Schule abzubrechen. Eher, dass der Mangel an EB als zusätzlicher Faktor gesehen werden kann, im Fall dass schon andere Problemlagen gegeben sind (z.B. der Mangel an emotionaler Unterstützung zu Hause). Ein spezieller Schwerpunkt wird auf die Widerstandskraft gelegt, als wichtige emotionale Fähigkeit gegen ESL.

Die **ungarischen** Befragten legen den Schwerpunkt auf Motivation; welche mit positiven Emotionen besetzt wird von denen sich willkommen Fühlen eine ist. Die Fähigkeit mit Frustrationen und anderen emotionalen Fähigkeiten umzugehen wird als Schlüsselkompetenz gesehen, obwohl die Befragten auch darauf verweisen, dass das Wohlbefinden zu Hause beginnen muss und dass die Schule dies nicht beeinflussen kann.

Beinahe alle Interviewten in Italien sahen einen Zusammenhang zwischen EB und ESL, und betonten beim Überwinden von Unwohlsein die Bedeutung SchülerInnen im Umgang mit ihren eigenen Emotionen zu unterstützen. Die Bedeutung einer willkommen heißenden Umgebung, die Beachtung der Bedürfnisse der SchülerInnen und mit EB so früh wie möglich in der Pflichtschule zu beginnen, wurden auch genannt.

Die rumänischen Interviewten verwiesen ebenso auf die Verbindung zwischen EB und ESL. Es gibt eine enge Verbindung zwischen schlechter emotionaler Gesundheit und ESL, jedoch, wie ein Befragter klar ausdrückt, sollten LehrerInnen und Eltern zuerst geschult werden. Die ausschlaggebende Bedeutung der Widerstandskraft wurde ebenso analysiert; ein Mangel an emotionalen Fähigkeiten ist Reizfaktor eines verhängnisvollen Kreislaufs von dem das persönliche Leben betroffen ist, ebenso wie die akademische Leistung und daher die Motivation, welche wiederum das persönliche Leben beeinflusst und dies macht Veränderungen an der Schule schwierig.

Die **türkischen** Interviews zeigten ähnliche Resultate wie die anderen teilnehmenden Länder. EB kann Fehlleistungen im Umgang mit Gefühlen, speziell negativen Gefühlen vorbeugen. SchülerInnen können sich bewusst werden, dass solche negativen Gefühle normalerweise auftreten können, aber es Wege gibt mit ihnen umzugehen. Fröhlich sein in der Schule und in der Schulumgebung wird als wichtiger Faktor angeführt. Die Ergebnisse können nicht nur für die SchülerInnen positiv sein, sondern auch für die Eltern. Der Vergleich dass Bildung gesehen werden kann wie eine große Ziegelwand und dass Emotionen nur ein Ziegelstein sind, kann eine Perspektive eröffnen – durch das Fehlen eines Ziegelsteines wird die Mauer nicht zusammen. Dies stimmt gut überein mit der Sichtweise aus Österreich, wo der Mangel an EB als fördernder Faktor in der bereits bestehenden problematischen Situation (wie oben dargestellt) gesehen wird.

## RÜCKSCHLÜSSE UND EMPFEHLUNGEN

Die Studie gibt nützliche Einsichten zum aktuellen Stand von EB und ESL in den Teilnehmerländern und unterstreicht die Bedürfnisse von LehrerInnen und ErzieherInnen bei der Prävention von ESL und der Förderung von EB. Aus rein theoretischer Sicht stellt sich die Lage für EI, EB und ESL gleich dar: auf internationalem Niveau gibt es gemeinsame Konzepte und zahlreiche Studien die dieses Thema abdecken, einschließlich Einblicke in kollaterale Konzepte die ähnliche Gebiete (z.B. sozio-emotionales Lernen). Auf nationaler Ebene, berichtet jedes der teilnehmenden Länder über einen Mangel an spezifischer Literatur und an erprobter Praxis. Beispielsweise gibt es in Italien viele Erfahrungen im Bereich der emotionalen Bildung und die Bildungseinrichtungen fördern Initiativen zu dem Thema während es in anderen Ländern, wie in Rumänien keine nationale Strategie gibt. Es ist daher schwierig solche Initiativen zu starten. Das gleiche gilt für ESL, für den es eine gemeinsame internationale Definition gibt, auch wenn kleine Unterschiede beim Vergleich festgestellt werden konnten.

Aufbauend auf diesem generellen Überblick, gibt es 2 Hauptempfehlungen, welche von nationalen Bildungsinstitutionen Ansatzpunkte liefern: 1) die Förderung des Austauschs internationaler Studien und erprobter Praktiken auf nationalem Niveau und dadurch Schaffung eines Dialogs innerhalb interessierter Netzwerkpartner um ein besseres Verständnis zu den Themen zu erreichen; 2) so viele Ansätze wie möglich zu sammeln um die spezifischen Themen in Angriff zu nehmen. Für Emotionale Bildung sollte der Ansatz an die unterschiedlichen Kontexte und Schulpraktiken angepasst werden, um in die LehrerInnen-Grundausbildung aufgenommen zu werden und die Lernergebnisse bewerten zu können. Im Fall von ESL sollte die internationalen Definitionen eine klare Perspektive im Hinblick auf die nationalen Konzepte geben und helfen das Phänomen klar einzugrenzen und dadurch eine effektive Intervention unterstützen.

Im engeren Rahmen und im Hinblick auf die Ergebnisse der Primärforschung können drei Niveaus beschrieben werden, von denen jeder behandelt werden sollte:

1. Auf professionellem Niveau – die Mehrheit der interviewten LehrerInnen habe kein formales Training zu Emotionaler Bildung erhalten, weder in ihrer Grundausbildung noch in der beruflichen Weiterbildung. Dieser Mangel an formalem Training in Verbindung mit dem Fehlen von nationaler Literatur zum Thema hat eindeutige Folgen auf die Konzeption von Emotionaler Bildung. Zumindest ein Drittel der Befragten waren nicht im Stande die Standards in Bezug auf EB in ihrem nationalen Lehrplan zu benennen. Während viele auf der einen Seite Hilfestellungen zur Unterstützung der beruflichen Förderung von LehrerInnen im Bereich EB vermissen, hat andererseits die Primärstudie aufgezeigt, dass die Mehrheit der LehrerInnen wirklich bereit wären die EB zu fördern und ihre Wissenslücke dazu zu schließen. Dies steht in Verbindung mit dem Wunsch EB in den Schulen zu standardisieren, da es einen Mangel an Werkzeugen und Instrumenten in ihrem Bildungssystem gibt. Genauer gesagt benennen LehrerInnen die Schwierigkeit die mit EB in Verbindung stehenden nicht-kognitiven Kompetenzen und Fertigkeiten zu erwerben und zu überprüfen.
2. auf Lernniveau – die Befragten brachten ein anderes interessantes Thema auf: wenn wir über EB sprechen, meinen wir das Emotionen unterrichtet werden können? Trotz einiger Diskussionen oder Unsicherheiten zum Thema stellte die Mehrheit der Befragten dar, dass Emotionen nicht unterrichtet werden können. Sie können jedoch erkannt und gehandhabt werden. In Anbetracht dessen scheint “sozio-emotionales Lernen” eine neutralere Definition zu sein als EB. Für die soziale und emotionale Entwicklung scheint die Familie eine ausschlaggebende Rolle für die SchülerInnen zu spielen. Obwohl man der Familie diese wichtige Rolle zuschreibt, anerkannten die LehrerInnen die Bedeutung der Schule bei der Unterstützung des Prozesses. Tatsächlich unterstrichen ihre Antworten im Besonderen den Bedarf an einem gemeinsamen und ganzheitlichen Ansatz zwischen Familien und LehrerInnen, welcher eine Vielzahl an unterstützenden Instrumenten beinhalten kann. Noch spezifischer erkannten manche Befragten die Rolle der Schule bei der Hilfe des Bewertens von Emotionen, mit der Unterstützung durch die Familien.
3. auf Niveau des Schulsystems: Hier scheint es einen Bedarf an bestimmten Änderungen des Systems zu geben. Die Bildungssysteme sollten um die Bedürfnisse der SchülerInnen gestaltet werden, nicht nur

aus Sicht der Bildung sondern auch von einem sozio-emotionalen Aspekt aus. Die vielfältigen Gründe für ESL, welche sich von Land zu Land unterscheiden, sollten durch die Förderung neuer Ansätze und Interventionen auf mehreren Niveaus adressiert werden.

Zusammenfassend werden folgende Hauptempfehlungen als Ergebnisse der Studie Einfluss auf die weitere Entwicklung des Projektes haben:

- Die Teilnahme und den Dialog aller interessierten Netzwerkpartnern zum Thema ESL und EB zu fördern, dies umfasst auch die Teilnahme von LehrerInnen, da sie im ständigen Austausch mit den SchülerInnen sind.
- Das Angebot künftiger Möglichkeiten beruflicher Weiterbildungskurse zu EB und die Aufnahme von EB in die LehrerInnen-Grundausbildung. Diese sollte auch Instrumente enthalten, welche LehrerInnen im Unterricht einsetzen können.
- Die Förderung der Anerkennung nicht-kognitiver Fertigkeiten und die Bereitstellung von Instrumenten zur Bewertung solcher Fertigkeiten, um dadurch emotionale, soziale und akademische Fortschritte eines/r SchülerIn verfolgen und dadurch die Entwicklung zu einem/r verantwortungsvollen BürgerIn sicherstellen zu können.
- Die Verwendung eines gesamtheitlichen Ansatzes der die Familie als hauptausschlaggebenden Faktor für die gesunde emotionale Entwicklung von SchülerInnen unter Unterstützung der Schule anerkennt.
- Die stärkere Fokussierung des Lernprozesses auf die Bedürfnisse der SchülerInnen, nicht nur aus einem akademischen, sondern auch aus einem sozialen und emotionalen Standpunkt aus unter Betonung des Konzeptes individualisierter Bedarfsanalyse

## Literaturverzeichnis:

Akcaalan, M. (2015) 'Investigation of The Relationships Between Lifelong Learning And Social Emotional Learning', International Journal of Educational Research Review. Available at: <http://www.ijere.com/frontend/articles/pdf/v1i1/v01i01-02pdf.pdf> (5 August 2016).

Akcaalan, M. (2016), Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Master thesis, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yaşam Boyu, Öğrenme Bilim Dalı, Sakarya, Turkey).

Akgul, G., Cokamay, G., & Demir, E. (2016). Predictors of teacher support: Turkey and Shanghai in the programme for international student assessment, 2012. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 115-132. Available at: <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/eng/edemir63.pdf> (Accessed: 5 August 2016).

Artcostacentre.com. (2016). The Art Costa Centre For Thinking. [online] Available at: <http://www.artcostacentre.com/html/habits.htm> [Accessed 19 Apr. 2016].

Barrera-Pedemonte, F. (2016), "High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from Talis 2013", OECD Education Working Papers, No. 141, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>

Bar-On, R., Tranel, D., Denburgand, N. L., and Bechara, A. (2005), Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. In Cacioppo, J.T. and Bernston, G.G. (Eds.). Social Neuroscience: Key Readings in Social Psychology (1st ed. pp. 223-237) Psychology Press: Taylor & Francis Group.

Bloom, B. (1964) Taxonomy of educational objectives: Volume II, The affective domain. New York, David McKay & Co. (With B. Masia and D. Krathwohl.).

Boni, R. and Cammeda, D. (2010) 'Vogliamoci bene! Educazione all'affettività nella scuola primaria. Tesi conclusiva dell'anno di prova per i docenti neoassunti in ruolo. School year 2010/2011'. Available at: <http://www.direzionendidattica-vignola.it/allegati/75/Vogliamoci%20bene!%20-%20Educazione%20all'affettivit%C3%A0%20nella%20scuola%20primaria.pdf>

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. and Ter Weel, B. (2008) The Economics and Psychology of Personality Traits, Journal of Human Resources, University of Wisconsin Press, vol. 43(4).

Bransford, J. D., Brown A. L. and Cocking, R.R., (eds) 2000. How People Learn: Brain, Mind, Experience and School. Washington D.C.: National Academy Press. Available at: <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>

Bryk A., Sebring P., Allensworth E., Luppescu S. and Easton J. (2010) Organizing Schools for Improvement, University of Chicago.

Camedda, D. (2011), "Vogliamoci bene! Educazione all'affettività nella scuola primaria". Tesi conclusiva dell'anno di prova per i docenti neoassunti in ruolo - Direzione Didattica di Vignola. Available at: <http://www.direzionendidattica-vignola.gov.it/allegati/75/Vogliamoci%20bene!%20-%20Educazione%20all'affettivit%C3%A0%20nella%20scuola%20primaria.pdf>

Cefai, C and Cavioni, V. (2014) Social and Emotional Education in Primary School; London, Springer. Available at: <http://www.springer.com/gp/book/9781461487517>

Cochlar, D., Kalteis, N., Keider, R., Lukan, I., Minich, S., Schiller, S., Schütz, M., Raffelsberger, C., Winklehner, R. and Wollmersdorfer, M. (2006). Bildungsplan I Wiener Kindergärten. 1st ed. [ebook] City of Vienna:

Holzhasuen. Available at: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> (Accessed: 5 August 2016)

Codiglioni, F. (2007) 'Dispersione scolastica. Sapere, saper fare e saper essere nella dimensione scolastica: verso nuove "comunità di ricerca.' Available at: <http://lms.teleskill.it/tlc-uploads/77/library/2264/Cod.pdf> (Accessed: 1 August 2016).

Cohen, J. (2001) *Caring Classrooms / Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*. Teachers College Press, New York.

Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning (2010) *What Is Social and Emotional Learning?* Available at: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/> (Accessed: 17 April 2016).

Davis, W.L. and Leslie, P.J. (2015) *A Comparison of Emotional Intelligence Levels Between Students in Experiential and Didactic College Programs*, Short Research Report. *The International Journal of Emotional Education*. Vol.7, No.2 pp 63-65. Available at: <http://www.um.edu.mt/cres/ijee/latestissue> (Accessed: 17 April 2016).

derStandard.at. (2001). *Das Ich als selbstbewusster Teil von Wir*. [online] Available at: <http://derstandard.at/443700/Das-Ich-als-selbstbewusster-Teil-von-Wir>

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger K.B. (2011) *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*, *Child Development* © 2011 Society for Research in Child Development, Inc.

García, E. (2014). *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*. [online] Available at: <http://www.epi.org/publication/the-need-to-address-noncognitive-skills-in-the-education-policy-agenda/> [Accessed 16 Apr. 2016].

Eğitim İzleme Raporu, (2012). *Turkish Philanthropy Funds'ın mali katkısıyla çoğaltılmıştır* [online] Available at: [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-\(12.09.2013\).pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-(12.09.2013).pdf)

Eğitim Reformu Girişimi (2012) '10 Yıldır Herkes İçin Kaliteli Eğitim'. Available at: [http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/FR2012.12.09.13.WEB\\_.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/FR2012.12.09.13.WEB_.pdf)

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2014). *A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia*. Available at: [www.kormany.hu/download/5/fe/.../Végzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf](http://www.kormany.hu/download/5/fe/.../Végzettség%20nélküli%20iskolaelhagyás%20.pdf)

European Commission (2011) *Data Collection on and Monitoring of Early School Leaving (ESL)*. Available at: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/data-monitoring-esl\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/data-monitoring-esl_en.pdf)

European Commission (2012), *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes, /\* COM/2012/0669 final \*/*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>

European Commission, (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. 1st ed. [ebook] Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf)

European Commission (2014) *ET 2020, Working Group on School Policy*. Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/schools-](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/schools-)



[work-programme\\_en.pdf](#)

European Commission (2015), Oktatási és Képzési Figyelő. Available at: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor.hu>

Europeansharedtreasure.eu. (2016). ACTING AGAINST DROP-OUTS IN VOCATIONAL EDUCATION LEONARDO PARTNERSHIPS. [online] Available at: [http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id\\_project\\_base=2012-1-FI1-LEO04-09549](http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id_project_base=2012-1-FI1-LEO04-09549)

Eurostat (2016) Early leavers from education and training by sex. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020\\_40&language=en](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_40&language=en) (Accessed: 23 May 2016)

Eurostat (2016) Europe 2020 indicators education. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education) (Accessed: 23 May 2016)

Farrington, C.A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T.S., Johnson, D.W. and Beechum, N.O. (2012) Teaching Adolescents To Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review. Chicago: University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Available at: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf>

Fondazione Centro di Orientamento Alessandria, (n.d.) Curare la demotivazione. Teorie, riflessioni, spunti operativi per la prevenzione dell'insuccesso scolastico. Available at: <http://cird.uniud.it/master/demotivazione%20medie%20inf.pdf>

Fonds Gesundes Österreich - <http://www.fgoe.org/>

Garcia, E. (2014) The Need to Address Non-Cognitive Skills in the Education Policy Agenda, Economic Policy Institute (EPI), Briefing Paper 386, p. 6. Available at: <http://www.epi.org/press/integrating-noncognitive-skills-into-education-policy-is-critical-to-getting-it-on-the-right-track/>

Gentile, M. (1998). Successo formativo, dinamica adolescenziale e orientamento. In Bongiorno, A., Orientamento: fra crescita personale ed educazione alla scelta, Palermo (pp. 19-24). Palermo; IPSIA MEDI.

Gentile, M. (2010) La difficile costruzione dell'Identità in un gruppo di adolescenti in situazione di disagio scolastico, in: Novelli Curi, Mirella (ed.); Lavorare con il gruppo specializzato; Franco Angeli Edizioni, Milano, pp. 165-182. Available at: [http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda\\_libro.aspx?CodiceLibro=1250.149](http://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?CodiceLibro=1250.149)

Goleman, D. (1996) Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Bloomsbury Publishing. London.

Gutman, L. and Schoon, I. (2013) The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Institute of Education, London. Available at: [https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive\\_skills\\_literature\\_review\\_2.pdf](https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Noncognitive_skills_literature_review_2.pdf) (Accessed: 5 August 2016).

Guvernul României. (2016). Guvernul a aprobat Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii. [online] Available at: <http://gov.ro/ro/guvernul/sedinte-guvern/guvernul-a-aprobat-strategia-privind-reducerea-parasirii-timpurii-a-colii#null> [Accessed 16 Apr. 2016].

Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley

Horizons K-8 School. (2015). 1st ed. [ebook] Available at: <http://horizonsk8school.org/wp-content/uploads/2015/08/Horizons-K-8-Open-Enrollment-Presentation.pdf> [Accessed 6 May 2016].

I.C.S., Villasimius (CA), 2005/2006, Disegnare le emozioni. Progetto di educazione all'affettività, 2005/06; Available at: <http://ospitiweb.indire.it/~caic0001/disegnare%20le%20emozioni/Disegnare%20le%20emozioni.ppt>

Istituto Nazionale di Statistica - ISTAT, (2016). Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi. [online] Dati.istat.it. Available at: [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV\\_ESL&Lang](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_ESL&Lang)

Istituto Comprensivo 6 "Cosmé Tura", Pontelagoscuro, Scuola d'infanzia Statale: "Villaggio Ina", 2011/2012. Progetto: le emozioni. Available at: <http://scuole.comune.fe.it/2130/attach/cosmetura/docs/progetto%20emozioni.pdf>

Jobb Veled a Világ Alapítvány (2016) Bemutakozó és programismertető. Available at: [boldogsagprogram.hu/gallery/custom/files/jobbveledavilag\\_2016\\_comp.pdf](http://boldogsagprogram.hu/gallery/custom/files/jobbveledavilag_2016_comp.pdf)

Jónasson, J. T., Blöndal, K. S. (2005), Early school leavers and the dropout issue in Europe. In Margrét Jóhannsdóttir (Ed.), Back on Track (bls. 6-9). Reykjavík: The Icelandic Leonardo da Vinci National Agency. Available at: <https://notendur.hi.is/jtj/greinar/Back%20on%20track%20JTJ%20og%20Stella%202005.pdf>

Jurcan, D.M. (coord.) (2011). Studiu-diagnostic privind situația abandonului școlar și părăsirea timpurie a școlii în mediul rural, Fundatia Soros, Bucuresti.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Volume 15, pp. 192-238). Lincoln: University of Nebraska Press.

Kertesi G. – Kézdi G. (2009) A roma fiatalok általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége. Zárótanulmány. Az MTA-TKI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programjának ROMA 608. számú produktuma.

Lucangeli, D. (2011) Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a "voler apprendere"?, Piano Nazionale Orientamento - Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, pp. 237 - 246. Available at: <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2011%20MIUR%20lucangeli.pdf>

Mamak MEB Gov, (2013). ANKARA - MAMAK İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ. [online] Mamak.meb.gov.tr. Available at: <http://mamak.meb.gov.tr/www/biz-degeriz-projesi/icerik/241>

Mártonfi, G. (2014). Korai iskolaelhagyás - Hullámszó trendek. Educatio, 1, Mérleg 2010-2014, 37-49.

Ministerium Frauen Gesundheit (2016) Austria Open Health Portal. Available at: <https://www.gesundheit.gv.at/Portal.Node/ghp/public/content/kindergarten-lernen.html>

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (2016), Proiectul privind Învățământul Secundar (ROSE), GHIDUL APLICANTULUI, SCHEMA DE GRANTURI PENTRU LICEE - variantă 2016, p. 15, available at <http://proiecte.pmu.ro/web/guest/rose>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Italy), (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Available at: [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf)

Ministry of Education of Turkey (2013), We worth it (Biz Değeriz Projesi): The behavioral development-based method of social competence and values education to preschool teachers. Available at: <http://mamak.meb.gov.tr/www/biz-degeriz-projesi/icerik/241>

Ministry of National Education Turkey (2015) 'Strategic Plan of the Ministry of National Education Turkey (2015-2019)'. Available at: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_09/10052958\\_10.09.2015sp17.15imzasz](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz)

[pdf](#) (Accessed: 22 May 2016)

Noi-italia.istat.it. (2016). Istruzione. [online] Available at: [http://noi-italia.istat.it/index.php?id=1&no\\_cache=1&tx\\_usercento\\_centofe%5bcategoria%5d=5&tx\\_usercento\\_centofe%5baction%5d=show&tx\\_usercento\\_centofe%5bcontroller%5d=Categoria&cHash=9789dfecb3efc8fdb6fbe34413b2c38c](http://noi-italia.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5bcategoria%5d=5&tx_usercento_centofe%5baction%5d=show&tx_usercento_centofe%5bcontroller%5d=Categoria&cHash=9789dfecb3efc8fdb6fbe34413b2c38c)

National Curriculum-Hungary, (2010) Nemzeti Alaptanterv (National Curriculum), Ethics curriculum, Available at: [http://kerettanterv.ofi.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html)

Oecd.org. (2016). Education Policy Outlook Highlights: Turkey - OECD. [online] Available at: <http://www.oecd.org/edu/highlightsturkey.htm> [Accessed 3 August 2016].

Official Gazette (2012) Compulsory Education for 12 years (law com no 6287). Available at: <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2002), Education at a Glance, Glossary OECD, Paris. Available at: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm>

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016), Country Profile Turkey. Available at: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=TUR&treshold=10&topic=EO> (Accessed: 22 May 2016)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013) Education Policy Outlook: Turkey, Available from : <http://www.oecd.org/edu/highlightsturkey.htm> (Accessed: 24 May 2016)

Partnership for 21st Century Learning (2007) Framework for 21st Century Learning. Available at: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> (Accessed: 28 July 2016).

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. and Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions?. *Applied Developmental Science*, 9(3), pp.144-159.

Pritchard, R., Shafi, A., Templeton, S., University of Gloucestershire (2016), EUMOSCHOOL, Social & Emotional Learning and the Prevention of Early School Leaving, Opening for the Desk Based Research.

Raport, Studiu național. Atitudinile și convingerile cadrelor didactice despre problemele emoționale și de comportament ale copiilor, Project title, “Formarea competențelor personalului didactic pentru promovarea stării de bine a copiilor în școli” [Developing teachers’ competences to promote students’ well-being in school], University of Babes-Bolyai, unpublished.

Romaeducationfund.hu. (2016). Mentor program for disadvantaged children in Hungary | Roma Education Fund. [online] Available at: <http://www.romaeducationfund.hu/news/non-ref/mentor-program-disadvantaged-children-hungary>

Rothstein, R., Jacobsen, R., and Wilder, T. (2008) Grading Education: Getting Accountability Right. Washington, D.C. and New York, N.Y.: Economic Policy Institute and Teachers College Press. Available at: [http://epi.3cdn.net/018e0310b0a63826d0\\_i8m6i8fep.pdf](http://epi.3cdn.net/018e0310b0a63826d0_i8m6i8fep.pdf)

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. Baywood Publishing & co, Inc.

Scuola secondaria di primo grado “C. Nivola” Capoterra (2015-2016), Progetto “Educare all’affettività”, Available at: <http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20>

[a.s.%202015\\_16.pdf](#) (Accessed: 3 August 2016).

Scuola secondaria di primo grado “C. Nivola” Capoterra,(2015-2016), Progetto “Educare all’affettività”. Available at: [http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015\\_16.pdf](http://scuolamediacapoterra.it/attachments/article/1052/Progetto%20affettivit%C3%A0%20a.s.%202015_16.pdf)

Shriver, T. and Weissberg, R. (2005) ‘No Emotion Left Behind’, NY Times, 16 August. Available at: <http://www.nytimes.com/2005/08/16/opinion/no-emotion-left-behind.html>

Social-Emotional Learning Alliance for Massachusetts (SEL4MA) (2016) What is SEL? Available at: <http://www.sel4ma.org/what-is-sel/> (Accessed: 17 April 2016)

T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2013). Development Plan Turkey (2014-2018). 1st ed. [ebook] Available at: <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> [Accessed 24 Feb. 2017].

Varani, A. (2000), EMOZIONI, APPRENDIMENTO E IPERMEDIALITÀ, Psicologia e Scuola n. 98. Available at: [http://www.costruttivismoedidattica.it/articoli/varani/varani\\_emozioni.pdf](http://www.costruttivismoedidattica.it/articoli/varani/varani_emozioni.pdf)

Waldorfschule.de. (2017). Waldorf im Vergleich - Bund der Freien Waldorfschulen. [online] Available at: <http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/forschung/waldorf-im-vergleich/> [Accessed 9 Mar. 2017].

Wegweiser Anthroposophie – Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft – Landesgesellschaft in Österreich. (2016). Waldorfpädagogik & Bildung. [online] Available at: <http://www.anthroposophie.or.at/anthroposophie/bildung/>

Weiner, B. (1992). Human motivation: Metaphors, theory, and research. Newbury Park, CA: Sage

www.edu.ro: STRATEGIA PRIVIND REDUCEREA PĂRĂSIRII TIMPURII A ȘCOLII ÎN ROMÂNIA. (2016). [online] Oldsite.edu.ro. Available at: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/23306>

# Partner



## **Coordinatore:**

**Centro per lo Sviluppo Creativo “Danilo Dolci” (Italy)**

*[www.danilodolci.org](http://www.danilodolci.org)*



**Emotional Training Center (Italy)**

*[www.educazioneemotiva.it](http://www.educazioneemotiva.it)*



**Verein Multikulturell (Austria)**

*[www.migration.cc](http://www.migration.cc)*



**Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány  
(Hungary)**

*[www.rogersalapitvany.hu](http://www.rogersalapitvany.hu)*



**DOGA Schools (Turkey)**

*[www.dogaokullari.com](http://www.dogaokullari.com)*



**Consortiul International Lectura Si Scrierea Pentru  
Dezvoltarea Gandirii Critice (Romania)**

*[www.rwctic.org](http://www.rwctic.org)*



**University of Gloucestershire (United Kingdom)**

*[www.glos.ac.uk](http://www.glos.ac.uk)*



# EUMOSCHOOL

[www.eumoschool.eu](http://www.eumoschool.eu)

 [facebook.com/Eumoschool](https://facebook.com/Eumoschool)

 [twitter.com/eumoschool](https://twitter.com/eumoschool)

 [eumoschool](https://www.youtube.com/eumoschool)



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.