

Helga Dill, Florian Straus,
Kathrin Weinhandl

Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule Frankfurt am Main

Abschlussbericht der Evaluation

Vorwort

Die Zeit vergeht im Fluge. Drei Jahre lang haben wir nun das Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule in Frankfurt am Main evaluiert. Wir haben in dieser Zeit viele intensive Begegnungen sowie eine konstruktive und engagierte Zusammenarbeit mit allen Akteuren im Förderprogramm erlebt.

Wir haben Schüler*innen und Schulklassen kennengelernt, die auf anrührende und nachdrückliche Weise erzählt oder schriftlich festgehalten haben, wie wichtig die Jugendhilfe in der Schule für sie ist. Wir haben Lehrkräfte und Schulleitungen gesprochen, die die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und deren Stellenwert für eine achtsame Schulkultur geschildert haben. Wir haben das Engagement der Jugendhelfemitarbeiter*innen und der Trägerkoordinator*innen in der gemeinsamen Arbeit in der Begleitgruppe oder in Interviews und Beobachtungen erfahren. Und wir blicken auf eine intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem Stadtschulamt zurück.

Dafür möchten wir uns bei allen Beteiligten – beim Auftraggeber, in der Begleitgruppe und in den Schulstandorten, die wir näher kennengelernt haben, herzlich bedanken. Unser ganz besonderer Dank gilt den Schüler*innen, deren Perspektive im Mittelpunkt der Evaluation gestanden hat für die Ernsthaftigkeit und Nachdenklichkeit, mit der sie uns Rede und Antwort gestanden haben – in Interviews wie in der schriftlichen Befragung.

Bedanken möchten wir uns auch bei unseren Kolleg*innen im IPP, die uns bei der Datenauswertung und der Erstellung dieses Berichts unterstützt haben, allen voran Ulrike Mraß und Gerhard Hackenschmied. Dr. Silke Heiland hat im ersten Jahr der Evaluation zum Team gehört und damit auch maßgeblich zu den empirischen Erhebungen beigetragen.

Die Ergebnisse der Evaluation liegen nun vor und sind in diesem Abschlussbericht gebündelt. Der Bericht ist zunächst für den internen Gebrauch bestimmt und unterliegt noch einem internen Abstimmungsprozess. Die Ergebnisse der Evaluation werden danach in Buchform veröffentlicht.

München im Februar 2018

Dr. Florian Straus
Helga Dill
Kathrin Weinhandl

Abstract

Auftrag und Durchführung

Das Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule der Stadt Frankfurt am Main ist derzeit (Stand 2017) an 41 allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt etabliert. Seit 2006 wird die Schulsozialarbeit, deren Anfänge in den 1990er Jahren liegen, unter diesem Label geführt. Damit ist die Programmatik verbunden, „jungen Menschen über die Gewährleistung der Bildungsbeteiligung soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Jugendhilfe in der Schule ist damit ein kommunaler Beitrag zur Bewältigung der Inklusionsaufgabe von Schule.“ Die Zuständigkeit für Jugendhilfe in der Schule liegt seit 2008 beim Stadtschulamt. Das Angebot wurde sukzessive ausgebaut und – ausgehend von den Hauptschulen – auf weitere allgemeinbildende Schularten übertragen. Nach rund zehn Jahren Jugendhilfe in der Schule wurde das IPP München mit einer Evaluation beauftragt, die zum einen die Wirksamkeit des Angebots für die Schüler*innen und die Schulkultur aufzeigen sollte, zum anderen aber sowohl die Qualität einzelner Arbeitsmodule als auch Perspektiven für eine Weiterentwicklung sichtbar machen sollte. Die Evaluation begann im Herbst 2014 und wurde im September 2017 abgeschlossen.

Im Mittelpunkt stand die Perspektive der Nutzer*innen – also in erster Linie der Schüler*innen, ergänzt durch die Sichtweisen von Lehrkräften, Schulleitungen und Jugendhelfemitarbeiter*innen.

Die Evaluation war modular aufgebaut:

- Zentrale Elemente des Angebots wurden exemplarisch an jeweils einem Schulstandort untersucht (Fallstudien).
- Die Fragen zum Nutzen für die Schüler*innen wurde über eine aussagefähige quantitative Befragung von über 2000 Schüler*innen analysiert.
- Die zentralen und möglicherweise auch kontroversen Vorstellungen zur Inklusionsfrage wurden in mehreren Diskursen mit unterschiedlichen Akteursgruppen erörtert.
- Ein offenes Modul ermöglichte das Einbeziehen von inhaltlichen Schwerpunkten, die zu Beginn der Evaluation noch nicht absehbar waren. So konnte die Evaluation flexibel auf Fragestellungen reagieren, die sich bei dem Auftraggeber bzw. den Akteuren im Förderprogramm im Laufe der gemeinsamen Arbeit ergeben haben.

Die Evaluation war formativ und partizipativ angelegt. Methodisch wurde mit einem Mixed-Methods-Ansatz gearbeitet, d. h. qualitative und quantitative Verfahren wurden mit inhaltsanalytischen und diskursiven Erhebungsformen verknüpft. (Eine genauere Beschreibung des Designs findet sich in Kapitel 1 dieses Berichts).

Kernergebnisse

1. Ist das Förderprogramm geeignet, seine Ziele umzusetzen?

Diese Frage kann (fast) uneingeschränkt mit Ja beantwortet werden. Die Ziele des Förderprogramms sind geeignet und realistisch. Die Steuerung hat sich bewährt und an den meisten Standorten hat sich eine gute Kooperationskultur zwischen Jugendhilfe und Schule entwickelt. Die Stellenausstattung ist jedoch – auch gemessen an den neuen Herausforderungen – zu knapp bemessen.

2. Wird die Nutzer*innenperspektive im Förderprogramm angemessen berücksichtigt?

Die Frankfurter Schüler*innen haben in den Fallstudien und vor allem in den beiden Befragungen (im Herbst 2015 und Sommer 2016) der Jugendhilfe ein gutes Zeugnis ausgestellt. Es sind gerade die Jugendhilfeangebote, die dafür sorgen, dass Schule Spaß macht. Hier können die Schüler*innen ihre Ressourcen einbringen und weiterentwickeln. Durch den partizipativen Charakter der meisten Jugendhilfeangebote erleben sich die Schüler*innen als Mitgestalter*innen. Die Jugendhilfemitarbeitenden werden als kompetent und vertrauenswürdig eingeschätzt. Rund die Hälfte der befragten Schüler*innen hat schon einmal deren Beratungskompetenz genutzt.

Insgesamt gibt es kaum explizite Kritik und nur wenige formulieren weitergehende Wünsche. Dieses positive Urteil relativiert sich etwas, wenn die verschiedenen Klassenstufen und Altersjahrgänge in den Blick genommen werden. Mit steigendem Alter und zunehmender Schulerfahrung fallen die Einschätzungen der Schüler*innen etwas kritischer, aber immer noch überwiegend positiv aus. Auch in ihrer zustimmenden Haltung der Schule gegenüber gibt es Unterschiede. Rund ein Viertel der Jugendlichen ist voll und ganz mit der Schule, dem Klassenklima und den diversen Wirkungen der Jugendhilfe zufrieden. Weitere 25 % bis 50 % stimmen eher zu, d.h. sie vergeben mehr positive als skeptische Bewertungen, sind jedoch nicht voll und ganz überzeugt. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass nicht alle Schüler*innen die Jugendhilfeangebote in gleicher Form nutzen. Das Programm zielt zunächst vor allem auf die unteren Klassenstufen. Hier wird ein dichtes Netz von Angeboten für alle Schüler*innen vorgehalten: soziales Lernen, Gruppenangebote, Pausengestaltung, und Lernferien wie auch Formen der Kompetenzfeststellung zielen vor allem auf die Jahrgänge 5 bis 7. Mit diesen Bausteinen kommt die Jugendhilfe ihrem präventiven Auftrag nach und dies erleichtert auch das Ankommen in der weiterführenden Schule. Die Bindung an die älteren Schüler*innen lässt dann aber nach. Diese werden mehr punktuell erreicht, z.B. durch berufsorientierende Angebote oder wenn die Schüler*innen die Beratungsmöglichkeit nutzen. Eine weitere kontinuierliche Begleitung der Klassen auch in den höheren Jahrgangsstufen würde dem entgegen wirken.

Die Schüler*innen sehen die Jugendhilfe als hilfreich und unterstützend und schätzen insbesondere, dass sie in der Jugendhilfe für schulische und außerschulische Anliegen einen weiteren Ansprechpartner haben. In allen gestellten Wirkungsfragen überwiegt bei den Schüler*innen eine positive Bewertung.

3. Steigt durch das Förderprogramm die Handlungsbefähigung der Schüler*innen?

Die zentrale Zielsetzung der Jugendhilfe ist es, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu einer möglichst selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern (SGBVIII §1). Im Frankfurter Programm heißt es dazu: „Mit Unterstützung der Jugendhilfe in der Schule sollen Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, ihre Fähigkeiten zu entfalten, ihre Leistungspotenziale zu nutzen, kontextadäquat zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zufriedenstellend zu gestalten.“

In der Operationalisierung dieser Zielsetzung für die Evaluation haben wir uns für das Konstrukt der Handlungsbefähigung entschieden, weil es durch die Integration der Konzepte der Selbstwirksamkeit, Resilienz und Salutogenese sowohl die Aspekte des selbstbestimmten, selbstbewussten eigenständigen Handelns wie auch die Problemlösekompetenzen in den Mittelpunkt stellt (s. Kapitel 3).

Die Ergebnisse der Evaluation erlauben einige Hinweise darauf, dass die Jugendhilfeangebote in der Schule zu einer Stärkung der Handlungsbefähigung beitragen:

Ausgrenzungsprozesse, Gewalterfahrungen und weitere Formen von Mobbing führen zu Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit. Schüler*innen, die sich als Außenseiter*innen erleben, wenig Rückhalt in der Klasse haben und wenig Anerkennung durch Peers erfahren, weisen deutlich niedrigere Handlungsbefähigungswerte auf. Jugendhilfeangebote wie Anti-Mobbing und Gewaltpräventionsprogramme, Beratung, Mediation und Arbeit mit Klassen bzw. Gruppen wie im Sozialen Lernen führen zu mehr Respekt und einem positiveren Umgang miteinander. Dies stärkt auf Dauer die Handlungsbefähigung.

Dies gilt auch für alle Projekte und Gruppen, die eine aktive Teilhabe ermöglichen und partizipative Gestaltungsräume eröffnen (vgl. Höfer et al. 2016). Dies konnte in den Fallstudien eindrücklich gezeigt werden (s. Kapitel 4).

4. Wann gelingt die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule?

Jugendhilfe findet an Schulen heute ein wesentlich kooperationsfreundlicheres Klima vor als die Schulsozialarbeit in ihren Anfängen. Diesen Trends bestätigen unsere Evaluationsergebnisse auch für die Frankfurter Schulen: Der Austausch mit Lehrkräften, die schülerbezogenen Absprachen gehören für die Jugendhilfe in allen Schulen mittlerweile zum Standard. Aber es bestätigt sich auch hier, was andere Untersuchungen herausgefunden haben: die Ko-Konstruktion, also das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten, Unterrichtsstunden, Förderplänen steht häufig noch am Anfang. Dort wo sich die Kooperation bereits in diese Richtung bewegt finden wir die folgenden Rahmenbedingungen:

- Es gibt eine Schulleitung die explizit die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule fördert.
- Die Jugendhilfe nimmt selbstverständlich an allen Schulkonferenzen teil.
- Es werden regelmäßige Kooperationstreffen zwischen Schulleitung, Jugendhilfe und deren Koordinator*in vereinbart.
- Zeit für Kooperation wird von der Schule für die Lehrer*innen bereitgestellt.
- Die Jugendhilfe wird nicht als Assistenz begriffen, sondern als eigenständige Profession anerkannt, die einen anderen Blick auf die Schüler*innen hat und damit einen wichtigen Beitrag zu deren Schulerfolg leistet.
- Die Lehrkräfte sind erfahren in verschiedenen Formen der Zusammenarbeit, z.B. durch die Jahrgangsteams in den IGS oder durch verschiedene Erfahrungen mit multiprofessioneller Zusammenarbeit etwa in projektartigem Unterricht oder in der Inklusion.

Wesentliche Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit ist, dass sich Schule und Jugendhilfe auf gemeinsame Ziele verständigt und diese im Dialog ausgehandelt haben. Das Stadtschulamt unterstützt diesen Prozess, in dem es die professionelle Eigenständigkeit von Jugendhilfe und Schule als Kooperatives Modell im Rahmenstandard des Förderprogramms festgeschrieben hat und in ihrem Steuerungs- und Beteiligungsprozessen aktiv lebt.

5. Trägt die Jugendhilfe zur inklusiven Schulkultur bei?

Im Positionspapier „Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule“ wird ein weiterer Inklusionsbegriff zugrunde gelegt. „Jugendhilfe in der Schule arbeitet auf der Grundlage eines umfassenden Verständnisses von Inklusion bezüglich der Vielfalt von Heterogenitätsdimensionen und vor dem Hintergrund eines grundsätzlich inklusiven Selbstverständnisses.“ (vgl. Positionspapier, S.3)

In diesem erweiterten Verständnis trägt Jugendhilfe uneingeschränkt zu einer inklusiven Schulkultur bei (s. Kapitel 5). Sie sorgt durch ihre vielfältigen Angebote und Methoden dafür, dass die einzelnen Kinder dort abgeholt werden, wo sie stehen. Mit der Jugendhilfe ist zudem ein neuer Blick auf die Schüler*innen in die Schule eingezogen. Es geht nicht nur um die Leistungen der Schüler*innen, sondern viel stärker auch um ihre sozialen und personalen Kompetenzen und ihre (außerschulische) Lebenswelt. Damit verbunden ist das Ziel, dass alle Schüler*innen ihre Schule als Lebensort begreifen, an dem sie auch Spaß haben können, an dem ihre wichtigen sozialen Peer-Beziehungen wurzeln und an dem sie Anerkennung erfahren.

Punktuell trägt Jugendhilfe auch zur Inklusion von Schüler*innen mit Handicaps bei. Allerdings können wir über alle Schulen keine definierte Rolle der Jugendhilfe bei der Inklusion im engeren Sinn sehen. Zudem verwischt der weite Inklusionsbegriff, dass Inklusion im engeren Sinne mehr Wissen benötigt, etwa über den konkreten Unterstützungsbedarf bei bestimmten Behinderungsformen. Hier müssen die Lehrkräfte, aber auch die Jugendhilfe zusätzliche Kompetenzen und Qualifikationen erwerben – beispielsweise die Gebärdensprache oder leichte Sprache.

Wie sich bei dem Thema Wissens- und Kompetenztransfer gezeigt hat, ist die Jugendhilfe – wie die Regelschule an sich - offen für die ehemaligen Förderschüler*innen, die sukzessive inkludiert werden. Es fehlt aber an spezifischem Wissen und Instrumentarien sowie einem systematischen Übergangmanagement.

Dem multiprofessionellen Team kommt in Zukunft eine zentrale Rolle bei einer gelingenden Bewältigung dieser Aufgaben zu: Dies bedeutet, dass in einer inklusiven Schule die Lehrkräfte (Jahrgangsteams), Förderschullehrkräfte, Integrationshelfer*innen und Jugendhilfe gemeinsam den Tagesablauf, die Förderpläne und die unterrichtsflankierenden Angebote planen. Sie ergänzen ihre Perspektiven auf die einzelnen Schüler*innen und gewährleisten so eine individuelle Förderung entsprechend der Ressourcen und des Förderbedarfs der einzelnen Schüler*innen.

In diesem Sinne kann die Jugendhilfe einen wichtigen Beitrag zur Inklusion leisten. Gefordert ist hier aber auch das System Schule, das sich für eine inklusive Schulkultur entsprechend verändern muss. Eine tragendere Rolle im Inklusionsprozess kann Jugendhilfe mit den bisherigen Ressourcen nicht übernehmen. Langfristig müssten dazu auch die jeweiligen Systemgrenzen zwischen Jugendhilfe und schule überwunden werden.

Inhalt

1. Einleitung.....	9
1.1. Zielsetzung und Auftrag.....	9
1.2. Modulares Design der Studie	10
1.3. Partizipative Begleitstrukturen.....	13
1.4. Das Wirkungsverständnis der Studie.....	13
2. Stand der Umsetzung sozialpädagogischer Angebote an Schulen.....	16
2.1. Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland.....	16
2.2. Entwicklung von Jugendhilfeangeboten an Frankfurter Schulen.....	17
2.3. Das Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule	21
2.4. Das Frankfurter Förderprogramm im Städtevergleich am Beispiel von Nürnberg, Dortmund und Stuttgart.....	24
2.4.1. Nürnberg. „Jugendsozialarbeit an Schulen“ (JaS)	24
2.4.2. Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen	27
2.4.3. Schulsozialarbeit an Stuttgarter Schulen.....	28
2.4.4. Fazit: Sozialpädagogische Angebote an Schulen im Aufwind	31
3. Wie wirken die Jugendhilfeangebote aus Sicht der Schüler*innen?	33
3.1. Die Befragung (Auswahl, Aufbau und methodische Umsetzung)	33
3.2. Charakteristik der befragten Schüler*innen	35
3.3. Kriterium 1: Kenntnis und Inanspruchnahme der Jugendhilfeangebote	40
3.4. Kriterium 2: Akzeptanz der Jugendhelfemitarbeiter*innen.....	44
3.5. Kriterium 3: Bewertung der Wirkung der Jugendhilfe durch die Schüler*innen	45
3.6. Kriterium 4: Förderung zentraler Fähigkeiten der Jugendlichen (Handlungsbefähigung) ..	49
3.7. Förderung des Klassenklimas und der Schulkultur durch die Jugend- hilfeangebote	55
3.8. Perspektive Partizipation: Stärkung der Schüler*innen-perspektive durch Jugendhilfeangebote	60
3.9. Fazit und Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung.....	61
4. Qualitative Untersuchungen – Evaluierte Bausteine und Themen des Förderprogramms	65
4.1. Übergänge gestalten I: Grundschule – weiterführende Schule	65
4.1.1. Fragestellungen des Standortes und methodisches Vorgehen.....	66
4.1.2. Ergebnisse der Fallstudie.....	66
4.1.3. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung	72
4.2. Übergänge gestalten II: Übergang in Ausbildung/Beruf	74
4.2.1. Fragestellungen des Standorts und methodisches Vorgehen.....	75
4.2.2. Ergebnisse der Fallstudie.....	75

4.2.3.	Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung	81
4.3.	Baustein „Soziales Lernen“	83
4.3.1.	Fragestellungen des Standorts und methodisches Vorgehen.....	83
4.3.2.	Ergebnisse der Fallstudie.....	84
4.3.3.	Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung	92
4.4.	Sozialpädagogische Beratung und Einzelfallhilfe	94
4.4.1.	Fragestellungen des Standortes und methodisches Vorgehen.....	96
4.4.2.	Ergebnisse der Fallstudie Beratung.....	96
4.4.3.	Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung	103
4.5.	Querschnittsthema Genderarbeit	105
4.5.1.	Fragestellungen der Standorte und methodisches Vorgehen	106
	Ergebnisse der Fallstudie „Mädchenarbeit an der KOS“	106
4.5.2.	Ergebnisse der Fallstudie „Jungenarbeit an der Friedrich-Ebert-Schule“	113
4.5.3.	Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung	118
4.6.	Schwerpunktthema Kooperation	119
4.6.1.	Fragestellungen des Standorts und methodisches Vorgehen.....	119
4.6.2.	Ergebnisse der Fallstudie.....	120
4.6.3.	Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung	127
5.	Querschnittsthema Inklusion	128
5.1.	Grundverständnis und Haltungen	128
5.2.	Inklusion im engeren Sinn	131
5.2.1.	Erfahrungen und Akzeptanz zur inklusiven Beschulung – die Perspektive der Schüler*innen.....	131
5.2.2.	Erfahrungen der Jugendhilfe mit Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen und wie man diese Erfahrungen für die inklusive Beschulung nutzen kann.....	140
5.2.3.	Kooperation – Vernetzung - Multiprofessionelles Handeln – Was heißt dies für eine gelingende inklusive Beschulung?.....	143
5.3.	Inklusion in einem weiten Sinne – Umsetzungsstand am Beispiel von drei Zielgruppen ...	147
5.3.1.	Klassische Zielgruppe – Schüler*innen mit vielen Fehlzeiten	147
5.3.2.	Neue Zielgruppe – Geflüchtete	149
5.3.3.	Relevanter werdende Zielgruppe – Kinder von psychisch kranken Eltern bzw. psychisch kranke Kinder und Jugendliche	154
5.4.	Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung	160
6.	Fazit - Empfehlungen.....	161
	Literaturverzeichnis.....	170

1. Einleitung

1.1. Zielsetzung und Auftrag

„Jugendhilfe in der Schule soll die Lebens- und Handlungskompetenz junger Menschen stärken und ihre Bildungsbeteiligung sichern. Mit dem Angebot können junge Menschen und ihre Familien unterstützt, Bildungsbiografien stabilisiert und Übergänge erleichtert werden. Sie soll außerdem zur Stärkung der inklusiven Wirkung von Schule beitragen.“¹

Hauptziel der Evaluation war es, die Wirksamkeit der Angebote des Förderprogramms Jugendhilfe in der Schule sichtbar zu machen und Impulse für die Weiterentwicklung des Programms herauszuarbeiten, und so zu einer Qualitätssicherung und Optimierung beizutragen. Im Mittelpunkt stand die Perspektive der Nutzer*innen – also in erster Linie der Schüler*innen. Andere Perspektiven, wie die Sicht der Lehrkräfte bzw. der Schulleitungen und der Jugendhilfemitarbeiter*innen, ergänzten die Perspektive der Schüler*innen.

Auf der Grundlage eines umfassenden Verständnisses von Inklusion interessierte zudem der Beitrag der Jugendhilfe zu einer inklusiven Schulkultur im Sinne eines Abbaus von mentalen, sozialen und räumlichen Barrieren einerseits, und der Erschließung von Zugängen zur Gewährleistung von Teilhabe andererseits.

Die Evaluation war formativ und partizipativ angelegt. Das bedeutete zum einen, dass die Konkretisierung des Evaluationsdesigns immer in Absprache mit den Akteuren vor Ort bzw. der Begleitgruppe (s. Abschnitt 1.3) erfolgte:

- Die Fallstudienthemen, die Diskursthemen und die Fragestellung des offenen Moduls wurden - ebenso wie die Standorte, an denen diese Bausteine durchgeführt wurden - mit der Begleitgruppe ausgewählt.
- An den Standorten wurde mit den beteiligten Akteuren vor Ort (Jugendhilfe, Schulleitung, Trägerkoordination) in einem Auftaktgespräch die Fragestellung geschärft und die empirischen Schritte ausgewählt.

Zum anderen wurden Zwischenergebnisse der Evaluation regelmäßig in der Begleitgruppe vorgestellt und diskutiert. Auf diese Weise konnten Entwicklungsimpulse gesetzt werden.

Durch das modulare Design konnten die zentralen Aufgabenfelder der Jugendhilfe in der Schule in den Blick genommen werden. Ausgenommen aus dem Evaluationsauftrag war lediglich die (ge-)wichtige Aufgabe des Kinderschutzes nach §8a SGB VIII, da das „Frankfurter Modell“ (Magistrat der Stadt Frankfurt am Main 2011) mit Unterstützung einer eigenen Prozessbegleitung entwickelt wurde (Althoff et al. 2014).

¹ Vgl. Ausschreibungstext.

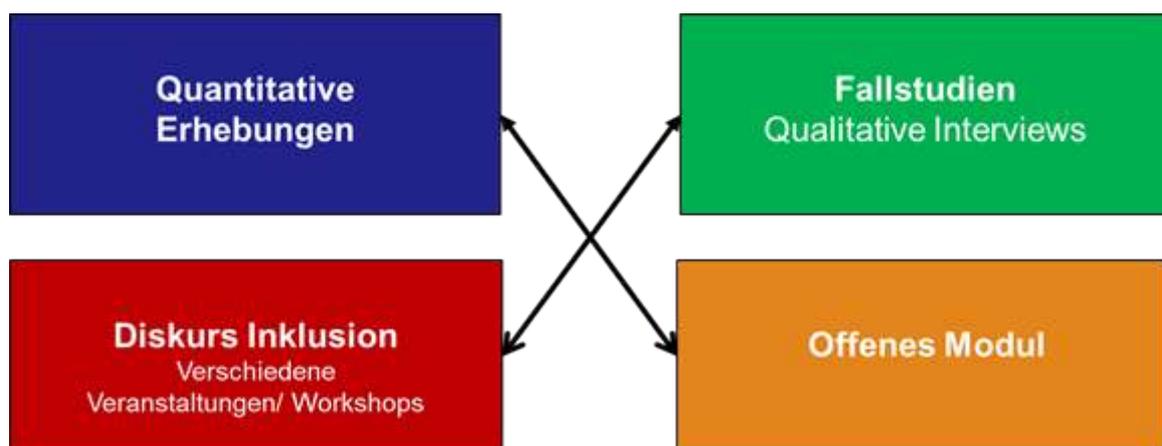
1.2. Modulares Design der Studie

Die o.g. Zielsetzungen wurden in vier empirische Module übersetzt:

- Zentrale Elemente des Angebots wurden exemplarisch an jeweils einem Schulstandort untersucht (**Fallstudien**).
- Die Perspektive der Nutzergruppe Schüler*innen wurde mit einer **quantitativen Befragung** analysiert.
- Die zentralen und möglicherweise auch kontroversen Vorstellungen zur Inklusionsfrage wurden in mehreren **Diskursen** mit unterschiedlichen Akteuren verhandelt.
- Ein „offenes Modul“ wurde im Laufe der Evaluation gemeinsam mit der Begleitgruppe und dem Auftraggeber ausgestaltet. So konnten Fragestellungen, die sich erst im Laufe des Evaluationsprozesses als relevant herausstellten, berücksichtigt werden.

Methodisch wurde mit einem **Mixed-Methods-Ansatz** gearbeitet, d.h. qualitative und quantitative Analysen wurden mit Verfahren der Aktenanalyse und diskursiven Erhebungsformen verknüpft.

Abbildung 1: Empirische Module der Evaluation



Ergänzt wurden diese vier Module durch begleitende Recherchen, in denen Aktenanalysen zur Frankfurter Entwicklung des Förderprogramms und seiner Schwerpunkte, zum bundesdeutschen Stand der sozialpädagogischen Angebote an Schulen, und zur Situation in den drei ausgewählten deutschen Vergleichsstädten durchgeführt wurden.

Modul 1 Quantitative Erhebungen

Ein Kernstück des Evaluationsprozesses war die Erhebung der Perspektive der Schüler*innen. Wie wird die Jugendhilfe in der Schule von der Zielgruppe wahrgenommen, genutzt und bewertet? Welche Effekte beobachten die Schüler*innen selbst an sich und anderen Schüler*innen. Welche Effekte lassen sich darüber hinaus systematisch identifizieren? Diese Fragen standen im Mittelpunkt einer schriftlichen Befragung der Schüler*innen an acht Frankfurter Schulen. Befragt wurden 2287 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 6 bis 9. Die Schulen wurden mit Unterstützung der Begleitgruppe ausgewählt und bilden das Spektrum der Frankfurter Schularten mit Jugendhilfe ab: Integrierte und ko-

operative Gesamtschulen, Haupt- und Realschulen, Förderschulen. Die Befragung fand im Herbst 2015 statt, die Wiederholungsbefragung im Sommer 2016².

Modul 2 Fallstudien

Die vielfältigen und komplexen Aufgaben der Jugendhilfe in der Schule wurden jeweils exemplarisch an einem Standort und bezogen auf eine Kernaufgabe vertieft analysiert. Insgesamt wurden sechs Fallstudien durchgeführt.

Tabelle 1: Übersicht der Fallstudien

Fallstudien Thema	Gewählte Schulart für Fallstudie	Methoden
1 Übergang Grundschule/ Weiterführende Schule	IGS	Interviews, teilnehmende Beobachtung, schriftliche Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften
2 Kooperation	Haupt- und Realschule	Interviews mit: Jugendhelfemitarbeiter*innen, Lehrkräften, Schulleiter, Träger-Koordinator, Schülervertretung, Elternvertretung, Schulsekretärin, Schulhausverwalter und einem Stadtteilpartner Netzwerkinterview Jugendhilfeteam
3 Soziales Lernen	IGS	Teilnehmende Beobachtungen, klassenbezogene Reflexionsgespräche, Interviews mit dem Jugendhilfe-Team, der Schulleitung und drei Mentor*innen Auswertung der schulspezifischen Fragen im Rahmen der Fragebogenerhebung im Juni/Juli 2016
4 Beratung	Förderschule	Interviews mit Jugendhilfe, Lehrkräften, Schüler*innen, teilnehmende Beobachtung, Auswertung Sachberichte, schriftliche Schüler*innenbefragung
5 Genderarbeit	Förderschule und IGS	Interviews mit Jugendhilfe (davon ein Netzwerkinterview), Interviews mit Schüler*innen, Gruppendiskussion mit Lehrkräften, teilnehmende Beobachtung
6 Übergang Schule/Beruf	Haupt- und Realschule	Einzelfallbegleitungen – qualitative Interviews, Gruppenbegleitungen – teilnehmende Beobachtung, Interviews mit Jugendhelfemitarbeiter*innen und Lehrkräften

Die Fallstudien ermöglichen einen vertieften Blick auf die Arbeit der Jugendhilfe unter Einbeziehung der verschiedenen Akteure. Auch die Fallstudien standen unter der Fragestellung, inwieweit Jugendhilfe einen Beitrag zu einer inklusiven Schulkultur leisten kann.

Modul 3 Diskurse Inklusion

Das Thema Inklusion beinhaltet noch viel Diskussionsbedarf. Mit dem Modul "Diskurse Inklusion" wurden zentrale Fragestellungen der Inklusionsdebatte und ihrer Umsetzungsform in Frankfurt auf-

² Die Ergebnisdarstellung und eine ausführliche methodische Erläuterung finden sich in Kapitel 3.

gegriffen und in einer dialogischen Form erhoben. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, wie mentale, soziale und räumliche Barrieren sukzessive abgebaut werden können, um einen möglichst breiten Teilhabeprozess auf dem Weg zu einer inklusiven Schulkultur zu realisieren, und welche Rahmenbedingungen diese Prozesse hemmen oder fördern. Die Diskursreihe wurde mit einer standortübergreifenden Auftaktveranstaltung eingeläutet (Magistrat der Stadt Frankfurt am Main 2016). Dabei wurde entlang der konzeptionellen Grundlage für das Förderprogramm, dem Positionspapier „Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule“, über die gelebte Inklusionspraxis in den verschiedenen Schulen diskutiert. Ein Ziel des Auftaktdiskurses war es auch, die relevanten Themen für die folgenden standortbezogenen Diskurse zu identifizieren. Diesem Auftaktdiskurs schlossen sich drei standortbezogene Diskurse an. Deren Ergebnisse wurden nochmals in einer Abschlussveranstaltung, perspektivisch auf die Zukunft des Förderprogramms bezogen, reflektiert und diskutiert.

Tabelle 2: Diskurse Inklusion

Fallstudie	Schulart	Diskursteilnehmer*innen
1 Auftaktdiskurs	Schulübergreifend	Jugendhilfemitarbeiter*innen, Koordinator*innen/Trägervertreter*innen, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Stadtschulamt Frankfurt
2 Kooperation und Vernetzung	Paul-Hindemith-Schule	Lehrkräfte, Schulleitung, Jugendhilfemitarbeiter*innen, Trägervertreter, Integrationshelferin, Lehrkräfte für muttersprachlichen Unterricht
3 Wissens- und Kompetenztransfer	Karl-Oppermann-Schule	Lehrkräfte, Schulleitung und Jugendhilfemitarbeiterin
4 Was denken Schüler*innen über Inklusion	Carlo-Mierendorff-Schule	Schüler*innen zwischen 10 und 16 Jahren, eine Inklusionsbegleiterin
5 Abschlussdiskurs	Schulübergreifend	Jugendhilfemitarbeiter*innen, Koordinator*innen/ Trägervertreter*innen, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Stadtschulamt Frankfurt

Modul 4 Offenes Modul

Mit dem sogenannten „Offenen Modul“ wurden Ressourcen geparkt, die im Unterschied zu den Modulen 1 – 3 nicht bereits zu Beginn inhaltlich und zielgruppenbezogen festgelegt waren. Damit konnte die Evaluation Themen aufgreifen, die sich erst im Laufe des Evaluationsprozesses als relevant herausstellten. Gemeinsam mit der Begleitgruppe wurde ein erweiterter Zielgruppenblick gewählt:

- Schüler*innen mit Fluchterfahrung
- Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen bzw. Schüler*innen mit psychisch kranken Eltern
- Absentismus/Schulverweigerung

Diese Themen bzw. Zielgruppen wurden mithilfe von Sekundärauswertungen des empirischen Materials (Fragebogen, Interviews), Literaturrecherchen und Fokusgruppendifkussionen bearbeitet.

1.3. Partizipative Begleitstrukturen

Für den Gesamtprozess wurde eine Begleitgruppe gebildet, in der Vertreter*innen der öffentlichen und der freien Träger, der staatlichen Schulverwaltung und der Schulen vertreten waren. Die Begleitgruppe hatte während des Prozesses eine wichtige, steuernde Funktion inne.

Im Evaluationszeitraum (zwischen Oktober 2014 und Mai 2017) fanden neun Sitzungen der Begleitgruppe statt. Zudem wurden Unterarbeitsgruppen (UAGs) zu folgenden Themen gebildet:

- Ausschreibung und Vergabe der Fallstudien (2 Sitzungen)
- Themenauswahl und Vorbereitung der „Diskurse Inklusion“ (3 Sitzungen)
- Konzeption und Organisation der schriftlichen Schüler*innenbefragung (2 Sitzungen)
- Themenauswahl und Ausgestaltung „Offenes Modul“ (2 Sitzungen)

Die Begleitgruppe hat, wie beschrieben, u. a. die Fallstudien ausgewählt, über die Schwerpunkte der Befragungen und die Gestaltung des „Offenen Moduls“ sowie über Formen der Einspeisung der Ergebnisse der Begleitforschung in den Alltag der Jugendhilfe diskutiert, und alle größeren Veranstaltungen im Rahmen der Evaluation inhaltlich mit vorbereitet.

1.4. Das Wirkungsverständnis der Studie

Öffentlich finanzierte Maßnahmen sind rechenschaftspflichtig. Dies betrifft nicht nur den versprochenen Output, also beispielsweise den Nachweis über Zahl und Umfang der vereinbarten Angebote oder die tatsächliche Nutzung durch die angestrebte Zielgruppe an Nutzer*innen; dies betrifft auch die Frage, welche, und vor allem ob die intendierten Wirkungen mit den Maßnahmen erreicht werden. Diese Nachweispflicht wurde in der sozialen Arbeit lange und heftig diskutiert. Heute ist es unstrittig, dass ein regelmäßiges Monitoring zum Output, und auch eine (zumindest gelegentliche) Wirkungsevaluation sinnvoll und notwendig sind. Umstrittener sind eher die dafür notwendigen Methoden, und vor allem die Frage, was man genau unter der Wirkung einer Maßnahme verstehen kann bzw. welche Modellüberlegungen hinter Wirkungsmessungen stehen.

Um verschiedene Ebenen unterscheiden zu können, wird gerne auf das Modell der Wirkungstreppe verwiesen, das drei verschiedene Ebenen (Output-Outcome-Impact) vereint.

Abbildung 2: Modell der Wirkungstreppe



So anschaulich das Modell ist, so vorsichtig muss man bei der Interpretation sein. Zum einen handelt es sich bei der Stufe „Zielgruppen akzeptieren und nutzen Angebote“ um einen „Zwitter“ mit Output- und auch schon Outcome-Qualitäten, wie wir in Kapitel 3 noch zeigen werden. Zum anderen suggerieren die Stufen eine lineare Höherwertigkeit: Outcome ist wichtiger als Output, Impact bedeutender als Outcome. Veränderung von Handeln ist höher einzustufen als die Veränderung von Fähigkeiten. Gerade an letzterem Beispiel lässt sich die Problematik gut illustrieren. Gelingt es beispielsweise bei einer Schüler*in, ihr/sein Handeln in der Klasse so zu ändern, dass sie/er anderen nicht dauernd ins Wort fällt, hilft ihr/ihm das beim Lernen und der Akzeptanz durch die anderen. Ist dieser Effekt höher einzuschätzen, als der Erwerb von Fähigkeiten, die die Schüler*in selbstsicherer und selbstwirksamer auftreten lassen?

Das macht deutlich, dass es sich bei der Wirkungsmessung einer Maßnahme um ein vielschichtiges und komplexes Vorgehen handelt. So müssen beispielsweise folgende Punkte beachtet werden:

- **Verschiedene Perspektiven berücksichtigen.** Was für die einen eine wichtige Wirkung darstellt (kostengünstige Maßnahme), sehen andere eher skeptisch (je billiger, desto weniger Qualität). Oft haben Zuschussgeber und -nehmer nicht die gleichen Bewertungsmaßstäbe. Oder sie unterscheiden sich beispielsweise nach Geschlecht oder verschiedenen Beteiligtengruppen, betreffen nicht die Höhe der Wirkung, sondern deren Relevanz.
- **Die Zeitverläufe, in denen eine Wirkung eintritt.** Dies betrifft zum einen die Frage, welche Wirkungsdimension angesprochen werden soll. Einstellungen sind manchmal schneller verändert als das konkrete Verhalten, situative Verhaltensänderungen lassen sich eher realisieren als situationsübergreifende usw. Zum anderen bedürfen bestimmte Veränderungen Zeit. Menschen müssen bestimmte Handlungen immer wieder vollziehen, bevor sie diese dauerhaft integrieren können.
- **Die Rahmenbedingungen.** Bestimmte Entwicklungen treten oft unabhängig von konkreten Maßnahmen ein, z.B. weil es typisch altersbezogene Entwicklungen gibt oder sich Erfahrungen auf vielfältige Weise entwickeln können. Um diese Effekte zu begrenzen, benötigt man ein Kontrollgruppendesign. Erst wenn eine Kontrollgruppe von Personen, die nicht diese eine

Maßnahme erfahren haben, andere, schlechtere Werte aufweist, können Effekte als Wirkung einer Maßnahme zugerechnet werden. Allerdings lassen sich in der Sozialforschung nicht für alle Konstellationen vernünftige Kontrollgruppendesigns realisieren.

- **Wechselwirkungen erkennen.** Der Wirkungsbegriff suggeriert allzu schnell „Wer A tut, erreicht B“, doch da, wo Menschen im Spiel sind, gibt es nur selten einfache kausale Effekte. Oft ist es ehrlicher zu sagen: Mit der Maßnahme A trägt man dazu bei, dass B eintritt. Es gibt aber weitere Gründe, die nicht kausal mit den eigenen Maßnahmen verknüpft sind, und die empirisch auch nicht kontrolliert werden können. Für den Schulkontext ist es dies oft der Einfluss des Elternhauses.

Seitdem das Thema Wirkung und Wirkungsorientierung in der Jugendhilfe stärker diskutiert wird, also seit ca. 15 Jahren, gibt es sowohl Studien und Debatten, die dies ausgewogen zeigen und diskutieren, wie auch ein naives Wegschauen aufgrund der Komplexität des Themas. Daneben gibt es berufspolitische Positionierungen, wie beispielsweise den Versuch, eine diagnostische Erhebungshoheit von Wirkung bei den Disziplinen Psychologie und Medizin zu verankern (Macsenae/Esler 2012).

Aus den oben genannten Gründen werden wir im Folgenden einen **erweiterten Wirkungsbegriff** nutzen. Mit diesem erfassen wir begründbare Erfolgskriterien vor allem aus der Perspektive der Schüler*innen in einem definierten Erhebungszeitraum. Wir haben uns bewusst für zwei Erhebungszeitpunkte entschieden, um die Anfälligkeit von Querschnittsstudien für situativ dominierte Einschätzungen vermeiden zu können. Wir können allerdings in Anbetracht der Laufzeit der Evaluation auf keine Langzeitergebnisse zurückgreifen. Diese bräuchte man jedoch, um Wirkungen in einem engeren Sinn konstatieren zu können.³

Wir orientieren uns in der Bewertung der Effektivität der Jugendhilfeangebote an folgenden vier Erfolgskriterien, die vor allem in Kapitel 3 ausführlicher behandelt werden.

Abbildung 3: Erfolgskriterien der Studie (Perspektive Schüler*innen)



³ Notwendig wären mindestens drei Erhebungszeitpunkte, soweit möglich zumindest in Teilaspekten ein Kontrollgruppendesign und damit gekoppelt mehr multivariate Analyseverfahren.

2. Stand der Umsetzung sozialpädagogischer Angebote an Schulen

Das folgende Kapitel beschreibt die konzeptionelle und faktische Entwicklung der Jugendhilfeangebote in Frankfurter Schulen nach 2005. Eingebettet wird diese Verlaufsanalyse in eine kurze Betrachtung der Entwicklung der Jugendhilfe in Deutschland und einen exemplarischen Städtevergleich. Die These ist, dass sozialpädagogische Angebote in Schulen sich in einem deutlichen Aufwind befinden.

2.1. Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland

Getrenntes Nebeneinander Schule und Jugendhilfe. Mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz im Jahre 1922 und der Reichsschulkonferenz von 1920 wurden Schule und Jugendhilfe als „eigenständige Systeme mit abgegrenzten Zuständigkeiten, Aufgaben und rechtlichen Grundlagen institutionalisiert“ (Olk/Speck 2015, 13). Fast fünfzig Jahre blieb es bei einer Nachbarschaft ohne Kontakt. Anders lief die Entwicklung in Amerika, wo in der gleichen Zeit vor allem engagierte Frauen begannen, Kinder aus benachteiligten Familien in ihrer Schullaufbahn zu unterstützen. Sie taten dies auf vielfältige Weise (Versorgung mit Essen und die Betreuung bei Hausaufgaben und Spielen außerhalb des Unterrichts). Schon ein paar Jahre früher gab es in großen Städten der USA (Boston, New York, Chicago) die ersten Formen des „School Social Work“, das sich in den folgenden Jahrzehnten zu einem anerkannten Teilgebiet der sozialen Arbeit weiterentwickelte. 1966 führte Henry Maas in seinem Buch „Für die soziale Einzelfallhilfe grundlegende Begriffe“ die erste Definition für die Schulsozialarbeit in Deutschland ein (Maas, H. S. 1966). Wichtiger noch war das Wirken von Abels, der Anfang der 70er Jahre in seinem Beitrag „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten“ (Abels, H. 1971) den Begriff Schulsozialarbeit ausführlicher begründete (Bassarak 2016). Auf dieser Basis konnten sich erste Modellprojekte in Ganztags Gesamtschulen sowie in sozialen Brennpunktschulen entwickeln.

1970 – 1990: Erste Anfänge in Deutschland – Schulunterstützende Dienstleistungen. Zwar verfolgte man schon damals hohe Ziele (Chancengleichheit, Abbau von Benachteiligungen und soziales Lernen) (vgl. Speck 2007, S. 25), aber Olk/Speck gestehen der Schulsozialarbeit der frühen Phasen nur eine „Rolle als ‚Handlanger‘ zu, die ‚Hilfsdienst‘ in einem sich reformierenden Schulsystem vollbringt. So ging es in den Ganztags Gesamtschulen vornehmlich darum, Integrationsprobleme der Schülerschaft in diesen zumeist großen, anonymen und schwer durchschaubaren Schulkomplexen durch Angebote der Schulsozialarbeit zu bearbeiten, ohne den Beitrag sozialpädagogischen Handelns zur Entwicklung dieser spezifischen Schulform konzeptionell zu reflektieren“ (Olk/Speck 2015, 13).

1990 – 2000: Die Wende bringt die Wende – Schulsozialarbeit gewinnt an Stellenwert. Mit der Wende gab es vor allem in den östlichen Bundesländern erste Landesprogramme zur Förderung von Projekten der Schulsozialarbeit. Die alten Bundesländer zogen allmählich nach. Paradoxe Weise kann man auch dem 1990 verabschiedeten Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG/SGB VIII) eine wichtige Förderrolle zugestehen. So erleichterte es sowohl die Konzipierung des KJHG/SGB VIII als ein modernes Dienstleistungsgesetz als auch die Propagierung des Konzepts der „lebensweltorientierten Jugendhilfe“ durch den 8. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 1990), die Schule als Teil der Lebenswelt von Schüler*innen zu konzipieren und eine fachliche Begründung für sozialpädagogisches Handeln am Ort der Schule zu entwickeln“ (ebd., 13). Paradox ist dies auch deshalb, weil das SGB VIII der Schulsozialarbeit keine eigene Rechtsgrundlage zugestand, ein Manko, das bis heute beklagt wird.

Vor allem nach der Jahrtausendwende wurde aus den eingangs geschilderten veränderten gesellschaftlichen Bedingungen immer offensichtlicher, dass Schule und Lehrer*innen mit der Aufgabe, Schule als Lern- und Lebensort zu entwickeln, alleine heillos überfordert sind. Bevor sich diese Aufgabe überhaupt als Zielvorstellung herauskristallisierte, waren es Klagen über zunehmende Verhaltensauffälligkeiten und schuldeviantes Verhalten, Mobbing und massive Übergangsschwierigkeiten von Teilen der Schüler*innen bei dem Übergang von Schule zum Beruf, die den Ruf nach sozialpädagogischer Unterstützung immer größer werden ließen.

Nach 2000: Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule wird selbstverständlicher – Sozialpädagogische Angebote entwickeln ein eigenes Profil. Diese Entwicklungen führten zu einer fachlichen und politischen Aufwertung von Schulsozialarbeit als einem eigenständigen sozialpädagogischen Dienstleistungsangebot am Ort der Schule. Mit der zunehmenden Zahl der Angebote wurde allerdings auch die Begrifflichkeit diffuser. Ähnlich facettenreich und auch verwirrend ist die Situation und Entwicklung hinsichtlich der (Anstellungs-)Trägerschaften von Schulsozialarbeit. „Während die Schulsozialarbeit in vielen Kommunen ausschließlich von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe getragen wird, übernimmt in anderen Kommunen wiederum der öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe die Trägerschaft. In einigen Kommunen sind sowohl freie als auch der öffentliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe in dieser Funktion tätig. In anderen Kommunen wiederum ist es der kommunale schulische Träger (wie die Schulämter), der exklusiv oder zusätzlich als Träger der Schulsozialarbeit fungiert. Darüber hinaus sind vereinzelt auch Elterninitiativen, Schulfördervereine und ähnliche zivilgesellschaftliche Organisationen außerhalb der Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe in dieser Hinsicht aktiv“ (Olk/Speck 2015, 25). Olk und Speck verweisen in ihrer Übersicht auch darauf, dass aktuell in der Fachdebatte die Auffassung überwiegt, „wonach es sich bei der Schulsozialarbeit um eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe handelt. Insofern wird in der Diskussion für eine Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe plädiert. Das zentrale Argument hierfür bezieht sich darauf, dass nur durch die Anbindung an das System der Kinder- und Jugendhilfe gewährleistet sei, dass Schulsozialarbeit als sozialpädagogisches Handeln am Ort der Schule ausgestaltet werden könne. Es geht hier zentral um die Sicherung von Handlungsspielräumen für die Ausübung sozialpädagogischer Kompetenz mit ihren spezifischen Grundprinzipien, Arbeitsweisen und Methoden am Ort der Schule“ (ebd.).

2.2. Entwicklung von Jugendhilfeangeboten an Frankfurter Schulen

In der Stadt Frankfurt finden sich seit den 1990er Jahren Formen sozialpädagogischer Angebote an Schulen. Die frühe Phase, die noch stark mit dem Begriff Schulsozialarbeit verbunden war, soll hier nicht näher betrachtet werden. Für die hier durchgeführte Evaluation ist das Jahr 2005 entscheidend, in dem der Ausbau des kommunalen Engagements und die Entwicklung und Implementierung des Förderprogramms Jugendhilfe an der Schule begann. Als politisches Leitmotiv fungierte damals wie heute das Voranbringen der Stadt Frankfurt am Main als Familien- und als Bildungsstadt. Darüber hinaus sollte das Gelingen von Bildungskarrieren unterstützt werden unter der Prämisse, die soziale Herkunft und den Bildungserfolg zu entkoppeln. Im hessenweiten Vergleich führte Frankfurt damals die „Schüler-ohne-Abschluss-Quote“ landesweit mit einer Zahl von 500 Schüler*innen (10% der Gesamtschülerzahl ohne Abschluss in Hessen) an. Eine Arbeitsgruppe wurde initiiert, die die Umsetzung der strategischen Ziele des Hessischen Kultusministeriums (HKM) zur Verringerung dieser Quote in Frankfurt sichern sollte. Mit der Erkenntnis, dass gesellschaftliche Veränderungen nicht vor der Schule haltmachen und Jugendhilfe häufig erst zu spät in Anspruch genommen wird, wurde der Bedarf an Jugendhilfe am Standort Schule in der Sekundarstufe 1 formuliert.

In eben diese Zeit fiel auch die Debatte um die Rütli-Schule in Berlin. Im Schuljahr 2005/2006 wurde diese bundesweit bekannt, weil Lehrer*innen sich mit einem Hilferuf an den Berliner Bildungssenat wandten. Sie sahen sich nicht mehr in der Lage, dem hohen Gewaltpotenzial an der Schule etwas entgegenzusetzen. Sie forderten eine Auflösung der Hauptschule in dieser Form und eine andere Zusammensetzung der Schülerschaft⁴. Der Anteil an Schüler*innen mit arabischem Migrationshintergrund stieg in den vorherigen Jahren kontinuierlich an (vgl. Spiegel Online 2006). Die Situation an der Rütli-Schule war Auslöser für eine innerdeutsche Debatte um das Schulsystem, Gewalt an Schulen und die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

In Frankfurt wurde die Forderung der o. g. Arbeitsgruppe nach Jugendhilfe in der Schule auch vor dem Hintergrund der Diskussion um die Rütli-Schule vom Bildungsdezernat aufgenommen und in der Koalitionsvereinbarung von CDU/Bündnis 90/Die Grünen in den Jahren 2006 – 2011 mit dem Fokus auf die Unterstützung von Hauptschüler*innen durch Schulsozialarbeit aufgenommen. „Die Hauptschulen werden dadurch besonders gefördert, dass hier überall Schulsozialarbeit und ganztägige Angebote etabliert werden. Ziel ist es, durch stärkere Praxisorientierung die Abschlussquote zu erhöhen und bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erreichen. Für eine Bildungsoffensive ist die Intensivierung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe unabdingbar. In einem ersten Schritt wird eine Arbeitsgruppe von Schulamt und Jugendhilfe gebildet, die umgehend Unterstützungsangebote (z.B. Schulsozialarbeit) für Schulen einrichtet. Im zweiten Schritt wollen wir dann relevante Teile des früheren Jugendamtes unter Mitwirkung des Personal- und Organisationsamtes ins Bildungsdezernat eingliedern“ (Koalitionsvertrag CDU/Die Grünen 2006). Zur Umsetzung der Koalitionsvereinbarungen folgte ein gemeinsamer Antrag von CDU und Die Grünen am 06.07.2006 an die Stadtverordnetenversammlung zur Stärkung von Hauptschulen: „Der Magistrat wird aufgefordert, ein Konzept zur Stärkung der Frankfurter Hauptschulen vorzulegen. Hierbei ist insbesondere zu berücksichtigen, dass 1. an allen Hauptschulen Schulsozialarbeit und ganztägige Angebote etabliert werden, 2. die Kooperation zwischen Hauptschulen und Realschulen intensiviert wird, 3. der Erwerb und der Ausbau der Deutschkenntnisse nachhaltig gefördert wird, 4. die Praxisorientierung der Schulen weiter gestärkt wird, 5. die Kenntnisse der Schulabgängerinnen und -abgänger, die Abschlussquote und die Vermittlung Frankfurter Schülerinnen und Schüler in den Arbeitsmarkt erhöht werden sollen“ (CDU-Fraktion/DIE Grünen im Römer 2006).

Meilensteine in der Entwicklung der Jugendhilfeangebote nach 2005

2006: Mit dem 14.09.2006 beauftragte die Stadtverordnetenversammlung den Magistrat, **an allen Schulen mit Bildungsgang Hauptschule Schulsozialarbeit und ganztägige Angebote** zu etablieren.⁵

2008: Die Zuständigkeiten für die „Förderung bildungsnaher Aufgaben der Jugendhilfe am Standort Schule bzw. Kindertageseinrichtung“ **werden vom Jugend- und Sozialamt** mit Wirkung vom 01.01.2008 **auf das Stadtschulamt übertragen**, so dass seitdem neben dem Jugendamt auch das Stadtschulamt Träger der öffentlichen Jugendhilfe ist. Im Haushalt 2008 werden Mittel für neue sozialpädagogische Projekte zur Unterstützung der Schulen im Bildungsgang Hauptschule bereitgestellt. Der Zuständigkeitswechsel in das Bildungsdezernat für bildungsnaher Jugendhilfeangebote wurde mit dem Ziel umgesetzt, die vielfältige, aber auch unübersichtliche Projektlandschaft konzeptionell weiterzuentwickeln und eine Verankerung und effizientere Organisation von guter Kooperation von

⁴ Insgesamt besuchten im Jahr 2006 83,2% der Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Schule, davon 34,9% Schüler*innen mit arabischem und 26,1% mit türkischem Migrationshintergrund.

⁵ Beschluss § 648.

Schule und Jugendhilfe zu erreichen. Kriterium für den Zuständigkeitswechsel war die Ansiedelung von Projekten am Ort Schule. Eher familienorientierte, in den Stadtteilen ansässige Jugendhilfeangebote blieben in der Zuständigkeit des Sozialdezernats.⁶ „Die Stadt FFM als Schulträger und öffentlicher Jugendhilfeträger fördert die Projekte als integralen Bestandteil des Schulprogramms zur Unterstützung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Sozialpädagogische Fachkräfte sind kontinuierlich am Ort Schule tätig und arbeiten mit den Lehrer*innen auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammen“ (Dezernat II – Bildung und Frauen, Bürgermeisterin Jutta Ebeling 2008). Die Jugendhilfe in der Schule umfasst neben intervenierenden auch präventive Angebote für Schüler*innen und ihre Eltern.

2008/2009: Diskussion um eine Ausweitung der sozialpädagogischen Angebote auf die Sekundarstufe 1. Hintergrund waren u. a. rückläufige Anmeldezahlen an der Hauptschule.⁷ Daraus folgt die Forderung: **Jugendhilfeangebote nicht an der Schulform Hauptschule festzumachen, sondern an Schüler*innen in der Sekundarstufe I zu richten, die einen erhöhten Unterstützungsbedarf haben.**⁸ In diesem Kontext soll auch der bis dato nicht berücksichtigte Unterstützungsbedarf von Förderschüler*innen im Bereich Praxisbezug und berufliche Orientierung verstärkt in den Blick genommen werden.⁹ Auch im 12. Kinder- und Jugendhilfebericht wird darauf hingewiesen, dass Ausgangspunkt für Angebote nicht die Institution, sondern die Lebens- und Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen sein muss.¹⁰ Vermehrt gehen auch Anfragen von Seiten der Gesamtschulen zur sozialarbeiterischen Unterstützung von Risikokindern und zur Bekämpfung von Bildungsarmut ein.¹¹

2009: Die erarbeiteten **Grundprinzipien und Rahmenstandards von Jugendhilfe in der Schule** werden mit Zustimmung des Jugendhilfeausschusses am 09.02.2009 Grundlage für die Ausschreibung von Jugendhilfeprojekten in der Schule.¹² Nach einem Beschluss der Stadtverordnetenversammlung, § 5886, vom 07.05.2009 zur Umsetzung von „Jugendhilfe in der Förderschule“ beginnt das Stadtschulamt im Schuljahr 2009/10 schrittweise das Projekt „**Jugendhilfe in der Förderschule**“ umzusetzen.¹³ Die Inklusionsperspektive ist explizit im Förderprogramm verankert und bezieht sich auf die Beauftragung eines inklusiven Projektes in Kooperation mit einer Regelschule bzw. Regeleinrichtung.¹⁴

⁶ Vgl. Dezernat II – Bildung und Frauen, Bürgermeisterin Ebeling 2008.

⁷ Fortbestand von reinen Hauptschulen in FFM ist nicht gesichert. Die Anmeldezahlen sind stark zurückgegangen, was gegen eine von Eltern akzeptierte und gewählte Schulform spricht. Dem hessischen Landtag lag zu dem Zeitpunkt ein Antrag zur Beendigung der bisherigen Praxis von Querversetzungen aus anderen Schulen zur Abstimmung vor. Demnach wird die HS etwa 15 – 25 % der Schüler*innen in den 7. und 8. Klassen nicht wie bisher aufnehmen können.

⁸ Vgl. Stadtschulamt 28.04.2008, Sachstandsbericht Jugendhilfeangebote an Schulen.

⁹ Vgl. Dezernat II – Bildung und Frauen, Bürgermeisterin Ebeling 2008.

¹⁰ Vgl. Stadtschulamt 28.04.2008, Sachstandsbericht Jugendhilfeangebote an Schulen.

¹¹ Vgl. Dezernat II – Bildung und Frauen, Bürgermeisterin Ebeling 2008.

¹² Vgl. Protokoll über die 19. Sitzung des Jugendhilfeausschusses 09.02.2009

¹³ Ziel des Projektes: Die Verbesserung der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit behinderungsbedingten Handlungseinschränkungen, die Sicherung der sozialen Teilhabe und die Erhöhung der Anschlussoptionen hinsichtlich des Übergangs Schule/Beruf erreichen. Bisher wurden fünf Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit dem Förderprogramm ausgestattet

¹⁴ Vgl. Bildungsmonitoring 2014, 14 f.

2011: Alle Frankfurter Schulen mit Bildungsgang Hauptschule sind mit einem Jugendhilfeangebot ausgestattet.

2012: Ausweitung des Förderprogramms Jugendhilfe in der Schule ab 2012 schrittweise (an 2 – 3 Standorten pro Jahr) auf Realschulen. Finanziert wird dies mithilfe von Geldern aus dem Bildungs- und Teilhabepaket. Auch die sechste Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen wird ab 2012/2013 zunächst aus Mitteln des Bildungs- und Teilhabepaketes des Bundes aufgenommen.

2013: Das Förderprogramm ist nun an 6 Realschulen etabliert. 2013 erfolgt die Übernahme in den Regelhaushalt.

2014: Zusammen mit den freien Trägern kommt es zu einer **Überarbeitung der Rahmenstandards**. Zusammenfassung von Regel- und Förderschulen. Im Januar beschließt die Stadtverordnetenversammlung: Frankfurt wird **Modellregion für inklusive Schulentwicklung**. Der Start findet im Schuljahr 2015/2016 statt. Im Mai legt die „UAG Inklusion im Fachfeld Jugendhilfe in der Schule“ einen **Leitfaden zur „Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule“** vor. Inklusion wird als ein Prozess zunehmender Teilhabe aller Schüler*innen an Bildung verstanden. Inklusion versteht sich als pädagogischer Ansatz der Vielfalt und Heterogenität, der Menschen in allen Dimensionen wertschätzt.

2015: Das Positionspapier „Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule“ wird beschlossen und ein **integrierter Schulentwicklungsplan** wird vorgelegt.

2016: Das starke Bevölkerungswachstum der Stadt erfordert die **Neugründung von Schulen, die je nach Bildungsgang auch mit Jugendhilfeangeboten** ausgestattet werden (IGS Süd, KGS Niederrad, IGS Kalbach-Riedberg). Gleichzeitig werden im Rahmen der inklusiven Beschulung Förderschulen zu Beratungs- und Förderzentren, die am Standort keine Schüler*innen mehr unterrichten und damit ihr Jugendhilfeangebot verlieren (Jugendhilfe in der Schule ist da, wo die Schüler*innen sind).

2017: Einrichtung des **Projektes Haltekraft stärken**, bei dem über eine Ausweitung des Angebotes an einer Realschule (Falkschule) erstmals probeweise ein Jugendhilfeangebot an einem Gymnasium etabliert wird.

Mit Ende 2017 sind im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule folgende 41 Schulen einbezogen:

- 15 Integrierte Gesamtschulen
- 7 Realschulen
- 6 Förderschulen
- 4 Hauptschulen
- 3 Grund-, Haupt-/Realschulen
- 3 Kooperative Gesamtschulen
- 2 Haupt-/Realschulen
- 1 Grund-/Hauptschule

Das Förderprogramm wird an Haupt-, Real- und Förderschulen mit 1,5 Personalstellen, an verbundenen Haupt- und Realschulen mit 2 Stellen, an Gesamtschulen mit 2,5 Stellen eingerichtet. Die Projekte werden entsprechend den Beschlüssen des Jugendhilfeausschusses kommunal gefördert.

2.3. Das Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule

Das Leitziel des Förderprogramms Jugendhilfe in der Schule ist, „jungen Menschen über die Gewährleistung der Bildungsbeteiligung soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Jugendhilfe in der Schule ist damit ein kommunaler Beitrag zur Bewältigung der Inklusionsaufgabe von Schule.“¹⁵ In seiner Konkretisierung bedeutet dies

- eine Orientierung am Grundsatz der Befähigungsgerechtigkeit. Mit Unterstützung der Jugendhilfe in der Schule sollen Kinder und Jugendliche „in die Lage versetzt werden, ihre Fähigkeiten zu entfalten, ihre Leistungspotenziale zu nutzen, kontextadäquat zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zufriedenstellend zu gestalten“.
- eine Orientierung an der Leitidee des SGB VIII. Kinder und Jugendliche sollen „in ihrer Selbstbestimmung, Selbstwahrnehmung und Gemeinschaftsfähigkeit gestärkt werden, Selbstwirksamkeit erfahren und lernen, eigene Entscheidungen zu treffen.“

Rechtliche Grundlage und Kinderrechte. Das Förderprogramm basiert auf den §§ 11 und 13 Abs. 1 SGB VIII. Jugendhilfe in der Schule wird als Teil des schulischen Gesamtangebotes verstanden. Sie ist präventiv und intervenierend ausgerichtet. Explizit formuliert das Förderprogramm auch Rechte der Kinder und Jugendlichen:

- das Recht auf Förderung ihrer Entwicklung, auf Entfaltung ihrer Persönlichkeit
- das Recht auf ein gesundes Aufwachsen
- das Recht auf Akzeptanz und Wertschätzung von Heterogenität
- das Recht auf Schutz ihrer geistigen, körperlichen und seelischen Unversehrtheit¹⁶

Vision Inklusiver Schule. Der programmatische Charakter des Förderprogramms wird besonders deutlich, wo es um die Vision einer inklusiven Schule geht. „Schule prägt erheblich die Zukunftsperspektiven und die soziale Teilhabe von jungen Menschen. Sie ist der Ort, an dem alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit erreicht werden. Im Anspruch der Jugendhilfe ist die Schule ein Ort der Achtsamkeit und Wertschätzung für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Heterogenitätsdimensionen.“¹⁷ Ihre Bildungsangebote sind so ausgerichtet, dass junge Menschen sich aktiv beteiligen können und mit ihren Stärken wahrgenommen werden.“ Explizit wurden in den letzten Jahren vom Jugendhilfeausschuss **Leitlinien und Qualitätskriterien** zu Inklusion, Partizipation, Mädchenarbeit, Jungenarbeit, Genderorientierung und interkulturellem Lernen verabschiedet.

Weder Addition noch Integration. In der Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe in der Schule aussehen soll, folgt das Förderprogramm dem **kooperativen Modell**: Einerseits wird die professionelle Eigenständigkeit von Jugendhilfe und Schule betont. Sie bleibt auch nach der Einführung der Jugendhilfe erhalten. Andererseits wird die „Zusammenarbeit zwischen Träger und Schule als entscheidende Schnittstelle für die Qualität der Leistungserbringung begriffen“. Es ist Steuerungsauf-

¹⁵ Alle folgenden Zitate stammen aus dem Positionspapier Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule.

¹⁶ „Die Jugendhilfe ist dem Schutzauftrag nach § 8a Abs. 4 SGB VIII und dem Bundeskinderschutzgesetz verpflichtet. Ihre Aktivitäten sind auch präventiv auf Situationen unterhalb akuter Gefährdungssituationen von Kindern ausgerichtet.“

¹⁷ Im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 ist das Programm an einer Inklusionsperspektive ausgerichtet. Es folgt explizit einer umfassenden Definition von Inklusion, „die sowohl alle Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt als auch alle Beteiligten am Ort Schule (Kinder, Eltern, Lehrkräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe in der Schule, weitere) mit ihren Lebenswelten und Besonderheiten beteiligt“. Stadtschulamt Frankfurt 2014, 6 (Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule).

gabe des Stadtschulamts als kommunalen Schul- und öffentlicher Jugendhilfeträgers bzw. auch Kostenträgers des Förderprogramms Jugendhilfe in der Schule die Umsetzung des kooperativen Modells zu steuern.

Aufgabenteilung. Mit der Durchführung der Jugendhilfeangebote werden anerkannte Träger der freien Jugendhilfe beauftragt.¹⁸ Damit wird ein neuer Akteur in den Schullalltag aufgenommen. „Das Stadtschulamt definiert dazu einen standortbezogenen Projektauftrag in Abstimmung mit der Schulleitung und den Vertretern der Schulgemeinde, des Kinder- und Jugendsozialdienstes und des Staatlichen Schulamtes, führt das Interessenbekundungsverfahren durch und gibt eine Vergabeempfehlung ab.“ Zur Reflexion und Qualitätsweiterentwicklung gibt es eine regelmäßig tagende Projektgruppe, in der die beteiligten Akteurinnen und Akteure vertreten sind.

Struktur. Die Dienst- und Fachaufsicht obliegt dem Träger. Er ist zuständig für Auswahl und Einstellung des Personals, das eine sozialpädagogische Qualifikation nachweisen muss.¹⁹ Die Schulen müssen geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung stellen.²⁰ Das Förderprogramm wird an Haupt-, Real- und Förderschulen mit 1,5 Personalstellen, an verbundenen Haupt- und Realschulen mit 2 Stellen, an Gesamtschulen mit 2,5 Stellen eingerichtet. Die Projekte werden entsprechend den Beschlüssen des Jugendhilfeausschusses kommunal gefördert. Pro Standort stehen sechs Wochenstunden für die Koordination mit der Schule zur Verfügung. Koordinatoren und Koordinatorinnen sind seitens des Trägers die zuständigen Ansprechpartner*innen für die Schulleitungen und das Stadtschulamt für Fragen der Konzeption, Zusammenarbeit, Organisation, Evaluation und Weiterentwicklung.

Sozialpädagogische Profilgebung der Schule. Deutlich hervorgehoben wird, dass mit der Jugendhilfe in der Schule eine eigenständige sozialpädagogische Fachkompetenz etabliert wird, „die auch auf die Öffnung von Schule und die Erweiterung des nicht-formellen Lernens zielt. Die Jugendhilfe bringt spezifische Kompetenzen und Methoden ein – insbesondere hinsichtlich der individuellen Förderung und Motivierung von Kindern und Jugendlichen, der Partizipation, der Einbindung von Eltern und bezüglich der Öffnung zum sozialen Umfeld. **Jugendhilfe in der Schule steigert die Kompetenz einer Schule, auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen einzugehen.**“

Der präventive und intervenierende Ansatz der Jugendhilfe in der Schule drückt sich in der Vielfalt der Arbeitsweisen und Methoden aus. Es ist davon auszugehen, dass offene, klassenbezogene und einzelfallbezogene Angebotsformen jeweils etwa den gleichen Anteil am Angebot ausmachen. Formuliert werden fünf Umsetzungsbausteine. Diese werden im jeweiligen schulspezifischen Projektauftrag auf Grundlage der schulischen Bedarfsmeldung standortbezogen konkretisiert:

- **Begleitung des Übergangs in die 5. Klasse.** Aus dem präventiven Ansatz der Jugendhilfe in der Schule folgt ein möglichst frühzeitiger Kontakt zu den neu an die Schulen kommenden Kindern. Jugendhilfe in der Schule ist in Klasse 5 kontinuierlich im Unterricht vertreten; sie

¹⁸ Auftrag und Vergabe erfolgen durch den Jugendhilfeausschuss.

¹⁹ Als Fachkraft im Programm Jugendhilfe in der Schule gelten Jugendhilfeexpertinnen und -experten mit den Abschlüssen Diplom beziehungsweise Bachelor oder Master of Arts der Fachrichtungen Sozialarbeit und Sozialpädagogik und staatlicher Anerkennung. Vergleichbare pädagogische Studienabschlüsse können anerkannt werden, wenn Inhalte des Studiums, Fortbildungen und Berufserfahrung auf gleichwertige Kenntnisse schließen lassen.

²⁰ Die Schule stellt dem Projekt mindestens zwei Räume im Schulgebäude zur alleinigen Nutzung zur Verfügung. Die Räume müssen für Kinder und Jugendliche gut erreichbar und attraktiv sein. Mindestens einer der Räume muss eine vertrauliche Beratung ermöglichen.

unterstützt die Bildung einer Klassengemeinschaft und fördert die Lernmotivation. Sie beteiligt sich an der Zusammenarbeit der Schule mit den abgebenden Grundschulen.

- **Soziales Lernen.** Die Jugendhilfe bringt spezifische methodische Kompetenzen im Bereich des sozialen Lernens in die Schule. Diese setzt sie in Form von Unterrichtsbegleitung, sozialen Kompetenztrainings, Mediation oder Projektarbeit ein. Die Förderung sozialer und persönlicher Kompetenzen, der Partizipation und des sozialen Miteinanders wird so zu einem zentralen Bestandteil der Bildungsbiografie der Kinder und Jugendlichen.
- **Vertiefte berufliche Orientierung.** Die Angebote der beruflichen Orientierung basieren auf den OloV-Standards²¹. In Abstimmung und Kooperation mit den bestehenden schulischen und außerschulischen Angeboten und ausgehend von den individuellen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen kann die Jugendhilfe folgende Aufgaben übernehmen:
 - Kompetenzfeststellung (OloV-Standard BO3) gemeinsam mit den zuständigen Lehrkräften. Mit den Kindern und Jugendlichen, den Eltern und den Lehrkräften sind die Ergebnisse zu besprechen und die individuelle Förderplanung zur Erlangung der Ausbildungsreife abzustimmen. Der Berufswahlpass wird genutzt.
 - Darauf aufbauend Kompetenzentwicklung (OloV-Standard BO4) mit dem Schwerpunkt soziale und personale Kompetenzen.
 - Bei Bedarf unterstützt die Jugendhilfe in der Schule die Kinder und Jugendlichen bei der Praktikumsakquise durch individuelle Beratung und Begleitung, Bewerbungcoaching und Praktikumsbegleitung. Sie fördert ebenso die Entwicklung einer beruflichen oder schulischen Perspektive und vermittelt Hilfen beim Übergang in den Beruf.
- **Professionelle Ansprechpartner*innen.** Die Jugendhilfe in der Schule schafft ein offenes Beratungsangebot und Kommunikationsmöglichkeiten. Sie baut Netzwerke und Kontakte zu sozialen Institutionen des Stadtteils auf. Sie bietet Krisenintervention und bei Bedarf professionelle Klärung und Vermittlung zu weiteren Hilfsmaßnahmen. Die Jugendhilfe in der Schule setzt gemeinsam mit der Schule den Schutzauftrag nach § 8a Abs. 4 SGB VIII, Bundeskinder-schutzgesetz und Hessischem Schulgesetz um. Jugendhilfe und Schule vereinbaren ein standortbezogenes Kooperationsmodell.
- **Praxisorientierte Lernferien.** In vier Wochen pro Jahr während der Schulferien werden die Lernthemen und Bildungsinteressen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen und im Rahmen der erweiterten beruflichen Orientierung bearbeitet. Die Initiierung von non-formalen Bildungsprozessen, die praktische Tätigkeit und das Lernen in Projekten stehen im Vordergrund. Die Lernferien können in Kooperation mit externen Einrichtungen und Angeboten umgesetzt werden. An Schulen mit Kompetenzfeststellung (OloV-Standard BO 3) können die Lernferien Teil der Angebote im Rahmen der Kompetenzentwicklung (OloV-Standard BO 4) sein.
- **Inklusives Projekt Jugendhilfe in der Schule** unterstützt inklusive Prozesse durch praxisorientierte Angebote in Klassen- bzw. Gruppenprojekten. Ziel ist es, mit den Kindern und Jugendlichen institutionelle Grenzen zu überwinden, Begegnungen zu ermöglichen und einen attraktiven Rahmen zur Aneignung relevanter Themen in heterogenen Gruppen anzubieten.

²¹ „OloV“ steht für „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule/Beruf“. Die OloV-Strategie wird von der Hessischen Landesregierung gefördert und dient der Qualitätssicherung und Vermeidung von Parallelstrukturen, um Jugendlichen einen reibungslosen Übergang in die Berufswelt zu ermöglichen (vgl. Hessisches Ministerium für Wirtschaft Verkehr und Landesentwicklung 2012).

Die Jugendhilfe kann im Rahmen ihrer fachlichen Kompetenzen, Methoden und Ressourcen über die hier genannten Bausteine hinaus Schwerpunktangebote durchführen, die jeweils schulspezifisch auf die Bedarfslage der Kinder und Jugendlichen vor Ort zugeschnitten sind.

2.4. Das Frankfurter Förderprogramm im Städtevergleich am Beispiel von Nürnberg, Dortmund und Stuttgart

Die bundesdeutsche Entwicklung zeigt, wie auch eingangs schon gezeigt, eine deutliche Zunahme an Schulen und sozialpädagogischen Angeboten in der Schule. Aussagefähige, für die Bundesrepublik repräsentative Zahlen, existieren jedoch nicht (Olk, Speck 2015, 17 ff.) Allerdings gibt es hinreichend viele Indizien²² für einen deutlichen Ausbau der Zahl der Mitarbeiter*innen²³, die sozialpädagogische Angebote durchführen, und auch der Zahl der Schulen und Schulformen, an denen es solche Angebote gibt. Um aber nicht nur diese allgemeinen Entwicklungen als Referenz für die Frankfurter Studie zu haben, wurde von uns zu drei vergleichbaren Städten eine Recherche durchgeführt. Ziel ist neben einem Vergleich zum Etablierungsgrad der sozialpädagogischen Angebote, auch Hinweise zur Umsetzung der Inklusion zu bekommen. Die Auswahl der Städte erfolgte unter den Prämissen

- ähnliche Einwohnerzahl
- überdurchschnittlicher Anteil an Personen mit Migrationshintergrund
- unterschiedliche Bundesländer

Ausgewählt wurden die Städte Nürnberg, Dortmund und Stuttgart.

Tabelle 3: Ausgewählte Vergleichsstädte

		Einwohner	Bevölkerung mit Migrationshintergrund	Bundesland
1	Dortmund ²⁴	600 400 (2016)	31 %	N R W
2	Nürnberg ²⁵	527 000 (2015)	43 %	B Y
3	Stuttgart ²⁶	609 000	42 %	B W
4	Frankfurt ²⁷	730 000	47 % ²⁸	H S

2.4.1. Nürnberg. „Jugendsozialarbeit an Schulen“ (JaS)

Die intensive Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule am Ort Schule in Form der Schulsozialarbeit besteht in Nürnberg seit dem Schuljahr 1975/76, als an der kommunalen Gesamtschule Nürn-

²² Untersuchungen des DJI, Zahlen aus der Kinder und Jugendhilfestatistik und die Entwicklung der Landesprogramme, die in nahezu allen Bundesländern existieren, zeigen dies.

²³ Beispielsweise sprechen diese Zahlen für den Zeitraum zwischen 1998 und 2010 von einer Vervierfachung der Mitarbeitenden aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe an Schulen.

²⁴ Jahresbericht Dortmund Statistik 2014 (https://www.dortmund.de/media/p/statistik_3/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/Nummer_202_-_Jahresbericht_Bevoelkerung_-_2014.pdf abgerufen am 30.7.2017).

²⁵ Nürnberg in Zahlen (https://www.nuernberg.de/imperia/md/wirtschaft/dokumente/publikationen/nuernberg_in_zahlen_2016.pdf (abgerufen am 20.7.17)).

²⁶ Stuttgarter Einwohnerdaten https://service.stuttgart.de/lhs-services/komunis/documents/10661_1_Faltblatt_Stuttgarter_Einwohnerdaten_Ausgabe_2015.PDF (abgerufen am 30.7.17)

²⁷ https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/678/02_Bev%C3%B6lkerung_Ende2016.pdf (abgerufen am 30.7.17)

²⁸ <http://www.fr.de/frankfurt/integrationsbericht-jeder-zweite-hat-migrationshintergrund-a-454912> (abgerufen am 30.7.17).

berg-Langwasser (jetzt Bertolt-Brecht-Schule) vom städtischen Schul- und Kulturreferat Schulsozialpädagogik eingeführt wurde (Stadt Nürnberg 2016). Seit dem Jahr 2000 erfolgt eine Förderung durch den Freistaat Bayern. Das Förderprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ hat landesweit zu einem enormen Ausbau der Stellen geführt. „Die beiden so entstandenen Stränge „Schulsozialpädagogischer Dienst der Stadt Nürnberg (SDN)“ im Schulreferat und „Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS)“ im Jugendamt (Referat für Jugend, Familie und Soziales) sind seit dem Schuljahr 2008/2009 auf der Grundlage der zwischen dem Geschäftsbereich Schule und Referat für Jugend, Familie und Soziales vereinbarten „Eckpunkte zum Einsatz von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen an Schulen“ im Jugendamt zusammengeführt“ (ebd., 4).

Im vorliegenden Konzept für Nürnberg wird unter „Jugendsozialarbeit an Schulen“ (JaS) ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Eltern und Lehrkräfte bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (ebd., 6).

Die **Rechtsgrundlagen** bildet ähnlich wie in Frankfurt das SGB VIII.²⁹

Die **Finanzierungsgrundlage** bilden die Fördermittel des Bayerischen Staates und Mittel der Stadt Nürnberg.

Ausbaustand: Über das Landesprogramm „Jugendsozialarbeit an Schulen“ (JaS) werden 43 Schulen gefördert. Die Stadt Nürnberg setzt zusätzlich in Eigenleistung derzeit sozialpädagogische Fachkräfte auch an nicht förderfähigen Schulen ein, sodass man derzeit von ca. 100 Schulen mit sozialpädagogischen Angeboten sprechen kann:

- 51 Grundschulen
- 23 Mittelschulen
- 13 Berufliche Schulen
- 7 Realschulen
- 5 Sonderpädagogische Förderzentren

In der Regel gibt es pro Schule eine Fachkraft, an den Grundschulen teilweise auch eine 0,5-Stelle. Explizit wird diese Ausstattung als nicht ausreichend erachtet: „Die aktuell zur Verfügung stehenden und sukzessive auszuweitenden Personalressourcen werden auch mittel- und langfristig nicht ausreichen, den vorhandenen und künftig noch steigenden Bedarf abzudecken. Daher werden die Ressourcen auf der Basis objektiver, transparenter und von Verwaltung und Stadtpolitik vereinbarter Kriterien verteilt. Die Kriterien sind – aufgrund der Verfügbarkeit von Daten, des Alters von Schüler*innen

²⁹ Vor allem über den § 13: Ausgleich sozialer Benachteiligung -> Angebot sozialpädagogischer Hilfen (für ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und soziale Integration), § 11: Rückgriff auf Methoden und Arbeitsweisen der Jugendarbeit, § 14: erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, § 16: Angebote zur allgemeinen Förderung in der Familie und § 1: auf individueller Ebene agieren und somit strukturelle Änderungen anregen.

und der besonderen Aufgabenstellung an der jeweiligen Schulart – je nach Schulart unterschiedlich akzentuiert“³⁰ (Stadt Nürnberg 2016, 20).

Die Steuerung erfolgt im Geschäftsbereich Schule und Sport und Referat für Jugend, Familie und Soziales. Die zentralen Fördergrundsätze richten sich nach den JaS-Förderrichtlinien des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. Im Unterschied zu Frankfurt sind die Jugendsozialarbeiter*innen nicht bei freien Trägern, sondern beim Jugendamt angestellt.

In der Konzeption für die Jugendsozialarbeit an Schulen wird deshalb darauf verwiesen, dass es nicht nur um Bewältigung schwieriger Einzelfälle geht. Ziel ist ebenso präventives Handeln und soziale Integration. Zudem geht es um die Förderung von Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit sowie um die Verarbeitung von belastenden Lebenseindrücken bzw. im Sinne des § 1 des SGB VIII um individuelle Entwicklungsförderung.

Kernleistungen. Die konzeptionellen Schwerpunkte sind deshalb wie folgt verteilt:

Einzelfallbezogene Hilfe (50 %)

- Sozialpädagogische Diagnostik
- Individuelle Beratung und Betreuung
- Krisenintervention

Vernetzung, Koordination, Bildung, Qualifizierung, schulisches Leben und Schulkultur, präventive Ansätze (50 %)

- Vernetzung und Kooperation
- Ferienangebote
- Bildung und Qualifizierung (Organisation und Vermittlung von Angeboten und eigene Angebote)
- Beiträge zum schulischen Leben und zur Schulkultur
- Mitgestaltung von Ganztagesbildung und -betreuung

Inklusion. Die JaS-Mitarbeiter*innen kooperieren mit externen Partner*innen wie z.B. der Beratungsstelle Inklusion (am staatlichen Schulamt) oder mit dem sonderpädagogischen Kompetenz- und Beratungszentrum (SKBZ). Die Förderschulen als Kompetenzzentren für Sonderpädagogik unterstützen die allgemeinen Schulen in der Inklusion von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Grundsätzlich können die Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Lernort wählen, der ihrem Kind bestmögliche Chancen für die individuelle Entwicklung bietet. Die Förderschule ist eine Angebotsschule und keine Pflichtschule. Der Übertritt in andere Schulformen ist somit möglich. Die Stärkung des Entscheidungsrechts der Eltern hat hier Priorität.

Evaluation. Bislang keine. In der Rahmenkonzeption heißt es dazu: „Zur Wirkungskontrolle und Evaluation baut das Jugendamt unter Beteiligung der städtischen und staatlichen Schulverwaltung ein Controllingssystem Jugendsozialarbeit an Schulen auf, das die Arbeit auf der Grundlage der vorgelegten Konzeption nach den genannten Kriterien und fachlichen Standards dokumentiert und bewertet“ (ebd., 33)

³⁰ Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg.

2.4.2. Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen

In Dortmund gibt es durch die Einführung der Schulform „Gesamtschule“ seit den 1970er Jahren Schulsozialarbeit. Wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung wurden um das Jahr 2000 auf den Weg gebracht. Vor allem der durch den Oberbürgermeister eingeleitete Prozess systematischer kommunaler Schulentwicklung und die Dortmunder Bildungskommission wurden wesentliche Impulse gesetzt.

Eine Besonderheit ist die Verantwortungsgemeinschaft von Land und Stadt (firmiert durch das Schulverwaltungsamt und die Schulaufsicht) und zugleich das 2003 eingerichtete, in freier Trägerschaft befindliche regionale Bildungsbüro. In diesem gibt es seit 2009 eine eigene Koordinierungsstelle Schulsozialarbeit. Mittlerweile gibt es Schulsozialarbeit an allen Schulformen.

Die rechtlichen Grundlagen bilden neben dem SGB VIII der Runderlass vom 23.01.2008 als Grundlage und Orientierungsrahmen für Schulsozialarbeit in Nordrhein-Westfalen (Schulsozialarbeiter als Landesbedienstete auf Lehrer*innenstellen) und das Schulgesetz von NRW §§ 5 (Zusammenarbeit der Schule mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe) und §8 (sozialpädagogische Mitarbeiter*innen wirken bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit).

Die Finanzierung der Schulsozialarbeit erfolgt aus Landesmitteln (Umwandlung von Lehrkräftestellen), Mitteln der Stadt Dortmund, Mitteln der Fördervereine und seit 2011 auch aus Mittel des Bildungs- und Teilhabepakets. Hierüber konnten 81 weitere Schulsozialarbeits-Stellen realisiert werden.

Ausbaustand. Aktuell befinden sich 92 Einsatzschulen in der Förderung. Die Liste umfasst alle Schularten³¹:

- 24 Grundschulen
- 12 Realschulen
- 11 Gymnasien
- 11 Förderschulen
- 10 Hauptschulen
- 9 Gesamtschulen
- 9 Berufskollegs
- 3 Weiterbildungskollegs
- 1 Sekundarschule
- 2 Sonstige

Schulsozialarbeit findet in einer Verantwortungsgemeinschaft von Land, Stadt und 12 freien Trägern statt. An jeder der Schulen gibt es 1 bis 3 Schulsozialarbeiter*innen, die kontinuierlich vor Ort arbeiten.

Zielgruppen. In der Rahmenkonzeption wird Wert darauf gelegt, den Begriff Schüler*innen zu vermeiden, „da sie auf eine ganz bestimmte Rolle – die Schüler*innenrolle – verweisen, die während des Unterrichts einzunehmen ist. Da Schule jedoch weit mehr als nur Unterricht ist und nicht nur ein formales Lernangebot, wird als Begriff für die Zielgruppe Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene verwendet“ (Kastirke/Streblow 2013, 11). Eine Ausweitung der „Zielgruppendefinition (auf Eltern und Lehrer) ist umstritten und hat sich nicht durchgesetzt“ (ebd., 12).

³¹ An diesen sind ca. 150 Schulsozialarbeiter*innen beschäftigt.

Kernleistungen. In der Rahmkonzeption wird auf die Notwendigkeit individueller schulbezogener Konzepte verwiesen. In diesen gibt es zentrale Angebote und Bereiche – sogenannte Kernleistungen –, „die explizit von der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter abgedeckt werden sollten.“ (ebd., 12). Diese sind

1. Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung
2. Begleiten und Beraten im Kontext ganzheitlicher Lebensbewältigung
3. Übergänge begleiten
4. Ausbau der Erziehungs- und Bildungsgemeinschaft Eltern/Sorgeberechtigte und Schule
5. Auf- und Ausbau interner und externer Kooperationspartner

Evaluation. Nach 2000 gab es bisher zwei Evaluationen. Johannes Merchel hat zwei Jahre nach der Verabschiedung des Rahmenkonzepts 2007 eine Evaluation durchgeführt, die sich auf zwei Fragenkomplexe richtete:

- (1) Bestandsaufnahme: Mit welchen Inhalten wird an den einzelnen Schulen die „Überschrift Schulsozialarbeit“ gefüllt? Welche Formen von Schulsozialarbeit werden an den Schulen praktiziert?
- (2) Einschätzungen zum Nutzen und zu möglichen Effekten von Schulsozialarbeit: Mit welchem Nutzen für das Schulleben und die Realisierung der schulischen Aufgaben wird die Schulsozialarbeit eingeschätzt? Welche Effekte lassen sich im Hinblick auf einzelne Schüler*innen, Schüler*innengruppen, das Schulklima und das Handeln der Lehrpersonen festhalten?

Mit der Überarbeitung des Rahmenkonzepts hat die Stadt Dortmund 2012 erneut eine umfassende Evaluation in Auftrag gegeben, die den Beitrag der Schulsozialarbeit zur Realisierung der Ziele des Bildungs- und Teilhabepaketes bewerten soll. Der Auftrag für die Evaluation lautete, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Beitrag die Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes zur arbeitsmarktlichen und gesellschaftlichen Integration von jungen Menschen leisten kann. Explizit sollte ein Vergleich der bis zum Schuljahr 2010/11 eingerichteten Schulsozialarbeit und der „neuen“ Schulsozialarbeit im Rahmen des Bildungs- und Teilhabepaketes gezogen werden.

2.4.3. Schulsozialarbeit an Stuttgarter Schulen

In Stuttgart wurde zu Beginn der 1980er Jahre mit der Einführung von Sozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen begonnen. 1981 gab es die erste Vollzeitstelle an einer Gesamtschule. Darauf folgte allerdings eine lange Pause. Erst 1993 folgten drei weitere Stellen an Hauptschulen. Ab 1998 begann der sukzessive Ausbau der Schulsozialarbeit an allen Hauptschulen, der dann auch auf Förder- und Realschulen ausgeweitet wurde.

Ausbaustand. 2016 gab es an 106 von 139 Schulen Schulsozialarbeit – auch an Grundschulen und Gymnasien. Die Trägerschaft liegt wie in allen Vergleichsstädten und in Frankfurt bei den freien Jugendhilfeträgern. Im Schnitt sind in Stuttgart pro 1000 der sechs- bis unter 18jährigen Bevölkerung 1,09 Vollkraftstellen für Schulsozialarbeit angesiedelt.

Steuerung. Die Steuerung liegt bei der Kommune (Jugendamt). Abstimmungs- und Steuerungsprozesse finden auf verschiedenen Ebenen statt. Eine Lenkungsgruppe ist auf gesamtstädtischer Ebene eingerichtet. Die Fachplanung obliegt einer Arbeitsgruppe, in der auch die Fachleitungen der Träger

beteiligt sind. Auf der Grundlage der Gesamtkonzeption werden standortspezifisch Vereinbarungen getroffen – ähnlich den Projektaufträgen in Frankfurt.

Die **Finanzierung** liegt bei der Stadt Stuttgart. Seit 2012 gibt es auch eine Förderung durch das Land Baden-Württemberg.

Das Stuttgarter Modell. Die Besonderheit der Stuttgarter Konzeption liegt in der Verknüpfung von Schule und Sozialraum durch die Anstellung der Mitarbeiter*innen bei den freien Trägern, die bereits im Stadtteil tätig sind. Ein Teil der Arbeitszeit der Mitarbeiter*innen findet in der Schule statt, ein Teil in den übrigen Angeboten des Jugendhilfeträgers. Dadurch sollen Ressourcen im Stadtteil erschlossen werden, Synergien zwischen den Angeboten der offenen Jugendhilfe und der Schulsozialarbeit entstehen und genutzt werden und so die knappe Stellenausstattung an den Schulen kompensiert werden. Diese Intention wird in den Konzeptpapieren offen angesprochen. (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart, Hrsg., 2016).

Diesem Ansatz entsprechend wird ein Schwerpunkt auf die Sozialraumorientierung gelegt. Der Begriff „Schulsozialarbeit“ wird zunächst eher vermieden. Stattdessen wird vom „Stuttgarter Modell“ gesprochen.

Selbstverständnis und Organisation im Stuttgarter Modell. In der überarbeiteten Rahmenkonzeption von 2016 werden folgende Ziele und Umsetzungsschritte fortgeschrieben:

Selbstverständnis:

- Keine Schulzentrierung, sondern sozialräumliches Zuständigkeitsdenken
- Eigenständiger Jugendhilfeansatz nach Prinzipien der Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung
- Biografiebegleitender Ansatz
- Schulsozialarbeit als Brücke zwischen der Lebenswelt Schule und anderen Alltagsbereichen
- Stärkung von thematischen Austauschstrukturen/Projekten zwischen Schule und Jugendhilfeträger im Umfeld
- Schulsozialarbeit ist Türöffner für Schule ins Gemeinwesen, holt Projekte und Partner in die Schule
- Übergänge zwischen Schulen beziehungsweise Ausbildung begleiten und unterstützen

Organisation:

- Die Fachkraft ist fachlich und organisatorisch in ein sozialräumliches Jugendhilfeteam des Trägers eingebunden.
- Fachkräfte sind zusätzlich zur Schulsozialarbeit in einer weiteren Funktion im Sozialraum tätig, das heißt Stellenanteile in der Schule sind kombiniert mit weiteren Stellenanteilen in der mobilen, verbandlichen oder offenen Jugendarbeit beim gleichen Anstellungsträger.
- Die Fachkraft ist in ein themenspezifisches Team des Trägers eingebunden, etwa im Bereich Migration und Flucht.
- Verbindung zu zeitlich begrenzten Programmen wie „Berufseinstiegsbegleitung (BerEb)“
- Aufbau von Schülermentoren-Projekten und Planspielen zur Berufsorientierung in Verbindung mit der lokalen Wirtschaft.

Die Synergien, die sich daraus ergeben, liegen zum einen darin, dass die Mitarbeiter*innen zum Teil aus den Mitteln für die Schulsozialarbeit, zum Teil aus den Mitteln für offene Jugendhilfe finanziert werden. Ein Teil der regelmäßigen Arbeitszeit der Fachkräfte findet somit außerhalb der Schule statt. Andererseits können die Räume des Trägers im Stadtteil auch für die Schulsozialarbeit genutzt werden. Ein flexibler Ressourceneinsatz wird durch die intensive Zusammenarbeit und Vernetzung mit der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe möglich. Als Beispiel wird das Hinzuziehen von weiblichen oder männlichen Kollegen für geschlechtsspezifische Angebote und Themen am Ort der Schule genannt (vgl. Landeshauptstadt Stuttgart 2016, S. 11).

Ziele sind:

- Soziale Integration der Schüler*innen, gewaltfreie Konfliktlösung und Kommunikation, gelingende Bildungsbiografie, Unterstützung bei Anzeichen einer aktiven und passiven Schulverweigerung
- Vermittlung von Kompetenzen zur eigenständigen und ressourcenorientierten Lebensgestaltung sowie zur gemeinschaftsfähigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeit
- Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern durch Beratung und aktivierende Elternarbeit
- Unterstützung der Schule bei der Öffnung in den Sozialraum
- Unterstützung der Schülerinnen bei der Aneignung sozialer Räume in und außerhalb der Schule.

Diese Kernleistungen werden standort- und schulartspezifisch konkretisiert und modifiziert.

Inklusion. Ausgegangen wird von einem präventiven Gedanken der Schulsozialarbeit und einem ganzheitlichen, lebensweltorientierten Ansatz, der eine „biografiebezogene Förderung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler im Zusammenwirken mit der Schule und der Familie“ vorsieht (ebd., 5). Aussagen zur Inklusion im engeren Sinne finden sich in der Rahmenkonzeption erst als Ausblick in die Zukunft. Mit der momentanen Personalausstattung und dem aktuellen Aufgabenkatalog wird Inklusion nicht als eigene Aufgabe verknüpft. So wird das Thema Heterogenität als Herausforderung für die nähere Zukunft beschrieben.

Evaluation. Das Stuttgarter Modell wurde bereits in einer frühen Phase wissenschaftlich begleitet (Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. 2004.).

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass der spezifische Stuttgarter Ansatz zur Sozialraumorientierung die erwarteten Synergien bringt, und bescheinigen der Implementierung von Jugendsozialarbeit an Schulen substanzielle Erfolge (ebd., 299). Zugleich verweisen sie auf die Entwicklungspotenziale für die Jugendhilfe:

„Im Selbstverständnis der Jugendhilfe dominiert häufig die Vorstellung, Schulsozialarbeit sei eine ‚einseitige‘ Entwicklungshilfe primär für das Schulsystem: Jugendsozialarbeit verstanden als Modernisierungsagent für Schule. Diese Position übersieht die Entwicklungsimpulse für die Jugendhilfe: Durch Jugendsozialarbeit an Schulen erhält Jugendhilfe mit ihrem vielfältigen Leistungsspektrum eine alltägliche Präsenz im schulischen Alltag der Jugendlichen und kann zugleich niederschwellige Zugänge zu Eltern aufbauen“ (ebd., 299 f.).

Daneben werden regelmäßig die relevanten Kennzahlen, bezogen auf das jeweilige Schuljahr, erhoben und fortgeschrieben. Diese Dokumentationspflicht obliegt dem Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg und wird landesweit erhoben.

2.4.4. Fazit: Sozialpädagogische Angebote an Schulen im Aufwind

Der exemplarische Städtevergleich bestätigt die These vom „Aufwind der Schulsozialarbeit“. In Frankfurt und in den drei anderen Vergleichsstädten ist die Jugendhilfe an Schulen bzw. die Schulsozialarbeit nicht mehr auf einen Problembereich (Haupt/Mittel- bzw. Förderschulen und Gesamtschulen) beschränkt. Mit der Ausweitung auf die Realschulen, die berufliche Schulen und dann auch auf die Gymnasien kommt man schrittweise dem Ziel näher, Schulsozialarbeit an allen Schularten und letztlich auch an allen Schulen zu verankern. Die Entwicklung ist in Dortmund und Stuttgart gegenüber Nürnberg und Frankfurt etwas schneller vorangeschritten, allerdings ist es nur noch eine Frage der Zeit, bis in allen vier Städten zumindest das Ziel „Angebote an alle Schularten zu etablieren“ erreicht ist. Die Ausweitung lässt sich natürlich auch an der Zahl der Fachkraftstellen ablesen. Diese haben in allen Städten seit 2005 stark zugenommen. Für die Qualität der Arbeit zentral ist, wie viele Fachkräfte pro Schule für wie viele Schüler*innen zur Verfügung stehen. Hier schwanken die Zahlen zwischen 0,5 Stellen bis zu 2,5 Stellen pro Schule. Aufgrund der unterschiedlichen Verrechnungsmodi können die Zahlen nicht direkt verglichen werden. Die in Frankfurt erreichte Quote liegt im Vergleich eher im oberen Bereich. In allen Vergleichsstädten ist sich der Fachdiskurs einig, dass gerade auch die Zahl der Fachkräfte dem Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung und damit dem Potenzial der jugendhilfebezogenen Angebote nicht gerecht wird.

Deutliche Unterschiede gibt es in der Finanzierung und Steuerung. Bei der Finanzierung der Angebote zeigt sich, dass Frankfurt gegenüber den anderen Städten auf ein deutlich größeres kommunales Engagement bauen kann bzw. umgekehrt in Hessen die Möglichkeiten der Landesfinanzierung schwächer ausgeprägt sind als in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. Dies fordert die Kommune zwar mehr, lässt ihr andererseits aber größeren Spielraum in der Ausgestaltung der Praxis der Jugendhilfeangebote/Schulsozialarbeit.

In allen vier Städten hat die Sozialraumorientierung mittlerweile einen wichtigeren Stellenwert eingenommen, in Stuttgart und Frankfurt ist sie etwas stärker ausgeprägt, da die Mitarbeiter*innen bei (in Stuttgart bei primär) regional ausgerichteten Trägervereinen angestellt sind. Gemeinsam ist in den drei Städten eine starke Jugendhilfeorientierung (die Ausnahme bildet Dortmund). Unterschiede finden sich auch in der Steuerung. Dies betrifft zum einen den primären Steuerer. Dieser sitzt in Nürnberg und Stuttgart im Jugendamt. In Frankfurt ist es ein eigenes Jugendhilfereferat im Schulreferat, und in Dortmund das regionale Bildungsbüro. Mit Ausnahme von Nürnberg ist in den anderen Städten das subsidiäre Element auch bei der Steuerung präsent, und es wird eine enge Kooperation mit den freien Trägern auch in Steuerungsfragen praktiziert.

Unterschiede finden sich auch zum Stand der Evaluationsbemühungen. Während Nürnberg noch keine Evaluation durchgeführt hat, und auch nicht plant demnächst eine durchzuführen, hat Stuttgart 2004 eine, und Dortmund 2007 und 2012 bereits zwei externe Evaluationsvorhaben durchgeführt. Im Vergleich zu diesen ist die Frankfurter Studie vor allem was den Umfang der Schülerorientierung betrifft deutlich größer anzusiedeln. Alle drei Evaluationen bestätigen den Sinn von Schulsozialarbeit und die wichtige Rolle für das Klima und die Weiterentwicklung von Schule. Die Stuttgarter Evaluation hat aber auch zu bedenken gegeben, dass die Jugendsozialarbeit an Schulen kein einseitig-

ger Modernisierungsagent für Schule darstellt, sondern auch die Jugendhilfe Vorteile hat, beispielsweise durch die Möglichkeit, niedrighschwellige Zugänge zu Eltern aufzubauen.

3. Wie wirken die Jugendhilfeangebote aus Sicht der Schüler*innen?

Die Schüler*innen³² sind die eigentlichen Adressaten der Jugendhilfe in der Schule. Dies war für das Stadtschulamt der Anlass, deren Erfahrungen und Bewertungen in den Mittelpunkt dieser Evaluation zu stellen. Die Schüler*innen-Perspektive wird deshalb (nahezu) in allen Modulen erhoben. Vor allem aber wird ihr herausgehobener Stellenwert in der zentralen quantitativen Erhebung sichtbar, die sich ausschließlich mit der Schüler*innen-Perspektive auseinandergesetzt hat. An dieser Befragung haben sich über 2000 Schüler*innen beteiligt.

Bevor die Ergebnisse auf den vier definierten Erfolgskriterien/Effektebenen dargestellt werden, soll die Befragung und vor allem die Gruppe der Jugendlichen vorgestellt werden, die sich an der schriftlichen Befragung beteiligt haben.

3.1. Die Befragung (Auswahl, Aufbau und methodische Umsetzung)

Die Erhebung wurde im Schuljahr 2015/16 durchgeführt und gibt die Einschätzung von 2019 Schüler*innen aus einem repräsentativen Mix an Schulen wieder. Befragt wurden Schüler*innen aller allgemeinbildenden Schulformen mit Ausnahme des gymnasialen Zweigs. Voraussetzung war, dass es an ihrer Schule seit mindestens drei Jahren das Angebot Jugendhilfe in Schulen gibt. Die Befragung wurde vom Hessischen Kultusministerium genehmigt.³³

Auswahl der Schulen. Stellvertretend für alle Frankfurter Schulen, an denen es Angebote der Jugendhilfe gibt, wurden acht Schulen nach einem gestuften Zufallsverfahren ausgewählt.³⁴ Dieses stellt sicher, dass die Befragung für alle Schulen mit Jugendhilfeangeboten aussagekräftige Ergebnisse produziert.

Vollerhebung in vier Jahrgängen. In den Schulen wurden mit dem sechsten bis neunten Jahrgang jene Klassenstufen ausgewählt, die für die Angebote der Jugendhilfe besonders im Fokus stehen. Die Befragung wurde als Klassenzimmerbefragung durchgeführt, für die jeweils eine Schulstunde zur Verfügung stand. Die Schüler*innen der 6./7. Klassenstufe füllten einen 12seitigen Fragebogen mit 30 Fragen aus. Die Schüler*innen der 8./9. Klassenstufe erhielten einen 15seitigen Fragebogen mit 36 Fragen. Der Großteil der Fragen wurde in allen Klassenstufen gestellt.³⁵ Zu den Fragebereichen und den verwendeten Skalen findet sich eine ausführliche Darstellung in Straus/Höfer 2017.

Zwei Erhebungszeitpunkte. Geplant war, die Befragung am Schuljahresanfang und am Schuljahresende durchzuführen. Aufgrund der Dauer des Genehmigungsverfahrens verzögerte sich die erste Erhebung um zwei Monate. Die beiden Erhebungszeitpunkte und das gewählte Verfahren einer anonymisierten Personencodierung ermöglichen sowohl einen kleinen Längsschnitt, wie auch eine EinFF-schätzung darüber, wie stabil bzw. situationsunabhängig die Bewertungen der Schüler*innen sind.

³² In einigen Abbildungen findet sich für Schüler und Schülerinnen die Abkürzung SuS.

³³ GWU-472 / 16.10.2015.

³⁴ Die Schulen wurden nach der Zugehörigkeit zu den Schultypen (Förderschulen, Mittelschulen, Kooperative Gesamtschulen, Integrierte Gesamtschulen und Realschulen) ausgewählt. Die Schulen mit Fallstudien wurden gesetzt und die anderen per Zufall bestimmt. Zudem wurde kontrolliert, ob sich im Sample Schulen unterschiedlicher Größe befinden.

³⁵ In der zweiten Erhebung waren beide Fragebögen etwas kürzer.

Rücklauf. Insgesamt wurden Schüler*innen aus 79 Klassen befragt. Es konnten Fragebögen von insgesamt 2019 Schüler*innen ausgewertet werden. Dies entspricht einer Ausschöpfung von 87 Prozent. Für fast zwei Drittel der Schüler*innen liegen Fragebögen aus beiden Erhebungszeitpunkten vor (N=1327). 29 Prozent der Schüler*innen haben nur an der ersten Befragung teilgenommen, und 14 Prozent nur an der zweiten Befragung.

Zu den Bewertungsstandards. Im Folgenden wird die Perspektive der Schüler*innen als ein wichtiger Bewertungsstandard für das Frankfurter Modell herangezogen. Standard meint hier zum einen die vier Bewertungskriterien, die wir zur Klärung der Wirkung an das Modellprogramm anlegen (vgl. Kapitel 1.4). Standard meint zum anderen die Bewertung, ob Unterschiede inhaltlich und statistisch relevant sind.

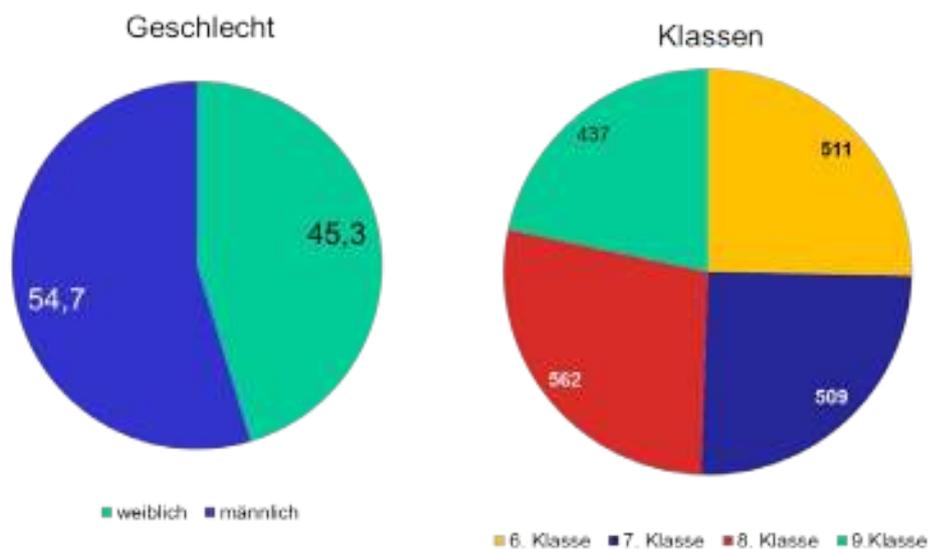
- **Bewertungskriterien.** Woran bemisst sich der Erfolg der Jugendhilfemaßnahmen? Woran kann die Wirkung der Jugendhilfe aus Schüler*innen-Perspektive festgemacht werden? Wir haben bereits in Kapitel 1 darauf hingewiesen, dass sich es sich bei der Wirkungsmessung einer Maßnahme um ein äußerst vielschichtiges und komplexes Verfahren handelt. Wir nutzen dabei einen erweiterten Wirkungsbegriff, der sich mit folgenden vier Erfolgskriterien beschäftigt:
 - Kriterium 1: Die Angebote der Jugendhilfe sind bekannt und werden genutzt.
 - Kriterium 2: Die Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe werden als vertrauensvoll und kompetent bewertet.
 - Kriterium 3: Die Angebote der Jugendhilfe werden als positiv und als wirkungsvoll erlebt.
 - Kriterium 4: Die Angebote der Jugendhilfe tragen zur Weiterentwicklung von wichtigen Fähigkeiten bei.
- **Inhaltliche und statistische Relevanz.** Bei den meisten Items wurde eine vierstufige Skala genutzt: Von „stimmt genau“ über „stimmt eher“ bis zu „stimmt kaum“ und „stimmt nicht“. Diese Viererskala erlaubt folgende von uns genutzte Differenzierung:
 - Von einer **Zustimmung** ist die Rede, wenn die zusammengefassten Werte von „stimmt genau“ und „stimmt eher“ signifikant sind, und mindestens 10 % über jenen liegen, die mit „stimmt kaum“ und „stimmt nicht“ gewertet haben.
 - Von einer **deutlichen Zustimmung** ist die Rede, wenn die zusammengefassten Werte von „stimmt genau“ und „stimmt eher“ signifikant sind, und mindestens zwei Drittel der Schüler*innen umfassen.
 - Von einer **sehr deutlichen Zustimmung** ist die Rede, wenn die Ergebnisse signifikant sind, und nicht nur mehr als 2/3 der Jugendlichen zustimmen, sondern innerhalb der beiden Zustimmungsitens auch der Anteil derjenigen mit „stimmt genau“ höher ist, als das Votum „stimmt eher“.
 - Von einer **ambivalenten Bewertung** ist die Rede, wenn die Extremwerte („stimmt genau“ vs. „stimmt nicht“ nahezu in etwa gleich hoch sind, und zusammen mehr als 50% des Votums der Jugendlichen ausmachen.

Für die Auswertung quantitativer Ergebnisse ist es wichtig festzuhalten, auf welchem statistischen Niveau die jeweiligen Ergebnisse signifikant sind. Wir haben aus Gründen der Lesbarkeit im Weiteren darauf verzichtet, immer die jeweiligen statistischen Maßzahlen mit anzugeben. **Dargestellt werden (es sei denn, es ist anders vermerkt) nur statistische Unterschiede auf mindestens dem 1%-Signifikanzniveau.**³⁶ Für alle Ergebnisse bzw. dargestellten Zusammenhänge wurde geprüft, ob sich in Bezug auf Alter, Geschlecht, Migration und Elternhaus (Achtsamkeitsgruppen) Unterschiede ergeben. Wenn keine im Text genannt sind, kann davon ausgegangen werden, dass sich auch keine signifikanten Unterschiede in den Daten finden lassen.

3.2. Charakteristik der befragten Schüler*innen

Im Folgenden geht es um eine Kurzcharakteristik der Gruppe Jugendlicher, die wir an den acht Schulen zweimal befragt haben. Einbezogen wurden Schüler*innen der 6. bis 9. Klasse. Wie die Abbildung zeigt sind die Klassenstärken in den vier Jahrgängen nahezu gleich. Lediglich in den 9. Klassen wurden etwas weniger Schüler*innen befragt.

Abbildung 4: Geschlecht und Klassen (N=2019)



Mehr männliche als weibliche Jugendliche. Der Anteil der männlichen Jugendlichen überwiegt. Dies gilt für fünf der acht Schulen in der dargestellten Relation. In jeweils einer Schule ist er stärker (16%), in einer anderen schwächer (2%). Und nur in einer Schule werden mehr Mädchen als Jungen in diesen Klassenstufen unterrichtet.

Migrationshintergrund dominiert. Ein Zeichen des generell gestiegenen Anteils von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch Ausdruck der ungleichen Verteilung innerhalb des Schulsystems ist der Anteil von 84,2 Prozent von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.³⁷ Die Jugendlichen bzw. ihre Eltern kommen dabei aus einer sehr großen Zahl unterschiedlicher Kulturen und Ländern. Von

³⁶ Dies bedeutet vereinfacht formuliert, dass sich die beschriebenen Unterschiede mit einer Wahrscheinlichkeit von 99% nicht dem Zufall verdanken.

³⁷ Erhoben wurde dieser über den Migrationshintergrund der Eltern und die zu Hause gesprochene(n) Sprachen.

den Schüler*innen mit Migrationshintergrund sprechen die meisten zu Hause Deutsch und die Sprache ihrer Migrationskultur. Im Einzelnen heißt dies:

- 17,2% sprechen zuhause nur Deutsch
- 73,0% Deutsch und eine andere Sprache
- 9,8% nur“ eine andere Sprache

Da aufgrund einer Auflage des Hessischen Kultusministeriums nicht das Herkunftsland, sondern lediglich die außer Deutsch gesprochene Sprache erhoben werden durfte, können wir nur feststellen, dass außer Deutsch über 60 weitere Sprachen in den Familien der Schüler*innen gesprochen werden. Die wichtigsten Sprachräume (in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit):

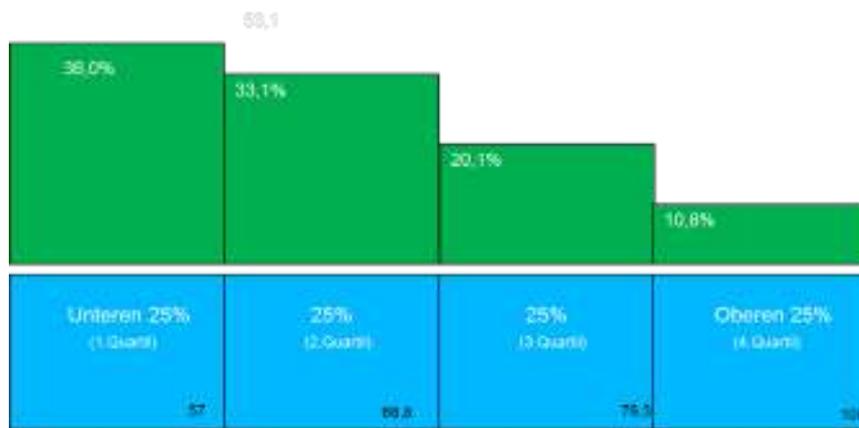
- Türkisch (incl. türkischer Sprachraum): 292
- Sprachen des Balkanraums: 232
- Arabisch (v. a. vorderer Orient und Nordafrika): 194
- Osteuropäischer Sprachraum (vor allem Polnisch und Russisch): 186
- Weitere europäische Sprachen (außer Weltsprachen): 149
- Weltsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch): 145
- Vorderasiatischer Sprachraum (Iran, Afghanistan, Pakistan, Indien usw.): 134
- West, Ost- und Zentralafrikanischer Sprachraum: 96
- Ost- und Südostasiatischer Sprachraum (Chinesisch, Thai, Indonesisch usw.): 38

Die meisten haben Geschwister. Der hohe Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund erklärt auch den überdurchschnittlichen Anteil an Geschwisterkindern. Einschließlich des befragten Jugendlichen ergibt sich eine durchschnittliche Kinderzahl von 3,3 pro Familie. Nur knapp 15 Prozent wachsen ohne ein Geschwisterkind auf (12% bei den Schüler*innen mit MH und 29% bei denen ohne). Die bundesweiten Vergleichszahlen lauten: 1,7 Kinder/(Ehe)Paar; 36,8 wachsen als Einzelkinder auf.³⁸

Weniger personale Ressourcen - Auswirkungen von Benachteiligung. Ausgehend von einem Belastungsbewältigungsmodell haben wir sowohl die personalen Bewältigungsressourcen wie auch die Belastungsfaktoren untersucht, die die Jugendlichen mitbringen. Für den Umfang der zur Verfügung stehenden personalen Ressourcen wurde mit der Handlungsbefähigung ein Konstrukt erhoben, in das Erkenntnisse aus der Selbstwirksamkeits- und der Resilienzforschung und der Salutogenese einfließen. Näheres zur Handlungsbefähigung findet sich in Abschnitt 3.5. Wie die folgende Abbildung zeigt, liegt die Handlungsbefähigung bei den befragten Schüler*innen deutlich unter den Werten einer repräsentativen Vergleichsstichprobe. Wie wir in 3.5 noch ausführlich zeigen, entsprechen die Werte jenen der Jugendlichen mit Benachteiligungserfahrungen.

³⁸ Bezogen auf Familienhaushalte mit Kindern unter 18 Jahren. Quelle; Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61597/haushalte-nach-zahl-der-kinder> (abgefragt am 1.6.2017). Kinderzahl bezogen auf Ehepaare.

Abbildung 5: Handlungsbefähigung – Vergleichswerte aus einer Bevölkerungsstichprobe



Erläuterung: Die blauen Bereiche stehen für die Bevölkerungsstichprobe aus einer vergleichbaren Altersgruppe. Die Rechtecke entsprechen jeweils 25% der Bevölkerung. Die unteren 25% umfassen diejenigen mit den geringsten, die oberen 25% die mit den höchsten Handlungsbefähigungs-Werten. Hätten die befragten Frankfurter Schüler*innen die gleiche Werteverteilung, würde sich das gleiche Bild ergeben; so sieht man aber, dass die Frankfurter Schüler*innen bei den niedrigen Werten deutlich über- und bei den höheren Werten deutlich unterrepräsentiert sind.

Normale Belastungswerte. Als ein gängiger Indikator, der in vielen Studien³⁹ für die Erhebung von Belastungen eingesetzt wird, gilt das SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire).⁴⁰ Der SDQ-Gesamtwert setzt sich aus vier Skalen⁴¹ zusammen, die sich auf verschiedene Bereiche beziehen – „Verhaltensprobleme“, „Emotionale Probleme“, „Hyperaktivität“, „Probleme mit Gleichaltrigen“. Dieser Gesamtwert erlaubt folgende Unterteilung:

³⁹ Vergleiche den 13. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2009) und die „Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“ (KiGGS).

⁴⁰ Psychische Verhaltensauffälligkeiten und Stärken wurden in der vorliegenden Erhebung mittels des SDQ-Fragebogens sowohl bei den Jugendlichen (Selbstbewertung), als auch bei den betreuenden Fachkräften (Fremdbewertung) ermittelt. Der SDQ umfasst 25 Items, die auf vier Skalen Probleme, „Verhaltensprobleme“, „Emotionale Probleme“, „Hyperaktivität“, „Probleme mit Gleichaltrigen“ – und mittels einer Skala („Prosoziales Verhalten“) aber auch Stärken erfassen. Nach Goodman (1997) werden dieselben 25 Items auch bei den Eltern und Lehrern/Erziehern für 4- bis 18jährige verwendet. Der von uns verwendete Selbstbeurteilungsbogen ist für Jugendliche ab 11 Jahren geeignet. Er besteht aus den oben angeführten 25 Items, die nur sprachlich etwas verändert wurden (vgl. Goodman et al. 1998). Durch Addition der Skalenwerte über die vier Problemskalen ergibt sich ein Gesamtproblemwert. Anhand eines Cut-Off-Wertes kann der Gesamtproblemwert den Kategorien „unauffällig“ (normal), „grenzwertig auffällig“ beziehungsweise „auffällig“ zugeordnet werden. Die Cut-Off-Werte sind so konzipiert, dass 80 Prozent der Probanden als unauffällig, 10 Prozent als grenzwertig auffällig und weitere 10 Prozent als auffällig eingestuft werden. Screeningwerte, die im Bereich von „grenzwertig auffällig“ bzw. „auffällig“ liegen, können als Hinweise für psychische Probleme, aber **nicht** als Diagnose für das Vorliegen einer spezifischen psychischen Krankheit, wie Depression, ADHS usw. gelesen werden, die nach gängigen medizinischen Klassifikationssystemen wie beispielsweise dem ICD-10 gestellt werden. Allerdings können Jugendliche mit Beurteilungen von „grenzwertig auffällig“ und „auffällig“ als Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten aufgefasst werden (vgl. Schlack et al. 2008, 251).

⁴¹ Hinzu kommt noch eine Skala zu „prosozialem Verhalten“ (Stärken), die jedoch nicht in den Gesamtwert eingeht.

Tabelle 4: Unterteilung SDQ

Unauffällig meint, dass die SDQ-Werte im Normalbereich liegen (wie bei 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen)	Grenzwertig meint, dass die SDQ-Werte wie bei 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen auf erhöhte Probleme hinweisen	Auffällig meint, dass die SDQ-Werte wie bei 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen auf deutlich erhöhte Probleme hinweisen
	Risikogruppe für psychische Auffälligkeit	

Für 70 % der Schüler*innen gilt, dass sie entsprechend ihrer Selbsteinschätzung in beiden Erhebungszeitpunkten zum Typus der unauffälligen Jugendlichen gehören. 20 % zeigen bei einem der beiden Erhebungszeitpunkte grenzwertige bzw. auffällige Werte. Diese Verteilung kann als normal gelten, d.h. dass die Frankfurter Schüler*innen nicht als wesentlich belasteter gelten als vergleichbare bundesdeutsche Jugendliche.

Belastung und Bewältigung. In der Belastungs-Bewältigungsforschung werden nun beide Faktoren kombiniert. Beispielsweise gelten Belastungen nur dann als wirklich problematisch, wenn sie nicht mit entsprechenden Bewältigungsressourcen gepaart auftreten. Wir haben deshalb – entsprechend dem Auftrag der Jugendhilfe (Orientierung an den Bedürfnissen benachteiligter Schüler, Gewährleistung ihrer Bildungsbeteiligung, Stärkung der Lebens- und Handlungskompetenz) – auch die Bewältigungsressourcen erhoben. So kann eine weitere Differenzierung der Zielgruppe der Schüler*innen entlang ihrer jeweiligen Belastungs-Bewältigungsressourcen vorgenommen werden.

- **Typ 1 Gute Belastungs-Bewältigungsbilanz:** Über wenig bis kaum Belastungen und eine hohe Handlungsbefähigung verfügen knapp 30% aller Jugendlichen
- **Typ 2 Ausreichende Belastungs-Bewältigungsbilanz:** Ebenfalls unauffällig in ihren Belastungen, aber mit deutlich weniger Handlungsbefähigungsressourcen ausgestattet sind 48% aller Jugendlichen.
- **Typ 3 Ambivalente Belastungs- Bewältigungsbilanz:** 8,5% haben eine ambivalente Bilanz. Hier treffen höhere Belastungswerte auf eine mittlere Handlungsbefähigung.
- **Typ 4 Ungünstige Belastungs-Bewältigungsbilanz:** Jede/r siebte (14%) gehört zur Risikogruppe, die mit vielen Belastungen und wenig Handlungsbefähigungsressourcen ausgestattet ist.

Viele achtsame Elternhäuser. Das Familienklima wurde mit acht Items abgefragt. Die Schüler*innen wurden gebeten anzugeben, ob sich ihre Eltern ausreichend Zeit für sie nehmen, ob ihnen zuhört wird, ob die Familie gemeinsame Zeit verbringt⁴², bzw. ob sie das Gefühl haben, dass man sich ausreichend um sie kümmert. Hinter den insgesamt acht Items verbirgt sich ein zweidimensionales Modell, das zum einen die Achtsamkeit des Elternhauses auf einer emotionalen und unterstützenden

⁴² Als Indikator hierfür hat sich das Item bewährt, ob es mindestens einmal am Tag ein gemeinsames Essen in der Familie gibt.

Ebene⁴³ misst, und zum anderen auf einer eher strukturell-versorgenden Ebene. Mittels einer erweiterten Clusteranalyse⁴⁴ wurden vier Typen von Elternhäusern identifiziert, die sich in ihrer Achtsamkeit gegenüber ihren Kindern unterscheiden lassen:

- Typ 1 **Wenig Achtsamkeit.** Hier erleben die Jugendlichen sowohl auf der strukturellen Versorgungsebene wie auf der emotionalen Ebene wenig Achtsamkeit.⁴⁵ **Insgesamt geben 6.9 % der Jugendlichen an, in einem Elternhaus mit wenig Achtsamkeit zu leben.**
- Typ 2 **Strukturelle Achtsamkeit.** Anders als bei Typ 1 fühlen sich hier die Jugendlichen gut versorgt. Es gibt Regeln, und die Hälfte empfindet diese als klar und akzeptabel; und drei Viertel der Jugendlichen sagen, dass ihre Eltern sich um sie kümmern, und die Familie mindestens einmal am Tag zusammen isst. Auch emotional geben diese Elternhäuser mehr Achtsamkeit als bei Typ 1, dennoch sind die Zustimmungswerte der Jugendlichen nur beim Item „Wenn ich Probleme in der Schule habe, helfen mir meine Eltern“ etwas höher (26%). Ansonsten existiert aus Sicht der Schüler*innen wenig emotionale Achtsamkeit. **Insgesamt geben 16,6% der Jugendlichen an, in einem Elternhaus mit vor allem struktureller Achtsamkeit zu leben.**
- Typ 3 **Emotional-unterstützende Achtsamkeit.** Der Unterschied zu Typ 2 liegt vor allem in einem mehrfach höheren Werten bei den emotionalen Items. Am deutlichsten sieht man es bei dem Item „Man hört mir zu“: Hier haben 7,4% des Typs 2 mit „trifft zu“ geantwortet. Jugendliche mit einem Elternhaus von Typ 3 antworten zu 78,7% mit „trifft zu“. Lediglich beim Item „Wir unternehmen viel zusammen“ liegen die Werte mit 45,2% Zustimmung etwas niedriger. **Insgesamt geben 21,9% der Jugendlichen an, in einem Elternhaus mit emotionaler Achtsamkeit zu leben.**
- Typ 4 (Durchgehend) **Hohe Achtsamkeit.** Jugendliche, die in Elternhäusern leben, die zu diesem Typ 4 gehören, erfahren in allen Dimensionen hohe bis sehr hohe Achtsamkeit. Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er in allen acht Items die höchsten Zustimmungswerte hat. Am „geringsten“ fällt sie noch bei dem Item „Wir unternehmen viel zusammen“ mit 62,4% Zustimmung aus. In allen anderen Items werden Zustimmungswerte von über 87% erreicht. Beim Item „Man hört mir zu“ sind es sogar 92,5%. Hier gibt es keinen Jugendlichen, der sagt, das träfe nicht zu. Ähnliches gilt auch für die strukturellen Achtsamkeitskriterien. Auch hier werden durchgehend die höchsten Zustimmungswerte erreicht. Beispielsweise sagen 98,6% der Jugendlichen „Man kümmert sich um mich“. Erfreulicherweise wachsen **54,6 % der befragten Jugendlichen in einem Elternhaus mit sehr hoher emotionaler und struktureller Achtsamkeit auf.**

Diese vier Typen beschreiben unterschiedliche Varianten elterlicher Achtsamkeit. Sie werden bei den weiteren Analysen mit als Einfluss- und Unterscheidungsfaktoren herangezogen. Beispielsweise zeigen Jugendliche mit einem sehr achtsamen Elternhaus viermal weniger auffällige Verhaltensweisen, als Schüler*innen, die in einem Elternhaus mit wenig Achtsamkeit aufwachsen.

⁴³ Bei dieser Befragung wurde nur die schulbezogene Unterstützung erhoben.

⁴⁴ Clusteranalysen sind statistische Verfahren zur Entdeckung von Ähnlichkeitsstrukturen und führen da, wo Ähnlichkeiten hinlänglich vorliegen, zu Gruppen- oder/und Typenbildungen.

⁴⁵ In fünf von acht Items liegt die Zustimmung zu den einzelnen Items jeweils unter 10%, in den anderen drei Items zwischen 10 und unter 17%.

3.3. Kriterium 1: Kenntnis und Inanspruchnahme der Jugendhilfeangebote

Die Jugendhilfe an Frankfurter Schulen bietet eine Fülle an Angeboten, die zum Teil auch zwischen den Schulen variieren. Vom Grundsatz her können die Jugendhilfeangebote von allen Schüler*innen in Anspruch genommen werden. Ein besonderer Fokus richtet sich auf die Bedürfnisse der benachteiligten Schüler*innen. Man kann unterscheiden zwischen klassenbezogenen Angeboten (wie dem Sozialen Lernen), gruppenbezogenen Angeboten (wie einer Mädchengruppe, einer Streitschlichtergruppe), offenen Treffs (beispielsweise einem im Rahmen der Jugendhilfe betriebenen Schülercafé, einem offenen Pausentreff) und am Einzelfall orientierten Angeboten (Beratung, Begleitung). In allen Schulen gibt es mindestens ein Angebot in jeder dieser Formen. Die Nutzung der Jugendhilfeangebote steht im Modell der Wirkungstreppe (siehe Abbildung 2 im Kapitel 1.4) Übergang von Output zu Outcome. Als Outputfaktor stellt sie die Zahlen bereit, wie viele Schüler*innen die Angebote der Jugendhilfe tatsächlich nutzen. Von einem basalen Outcomefaktor kann man sprechen, weil die Jugendhilfeangebote auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basieren. Ihre Nutzung geht von einem Interesse der Schüler*innen an dem jeweiligen Angebot aus, d. h. wenn Schüler*innen Angebote der Jugendhilfe immer wieder nutzen, basiert dies offensichtlich auf der Akzeptanz, dass es sich um ein sinnvolles, attraktives Angebot handelt.⁴⁶

Einschränkend muss man allerdings sagen, dass es auch Angebote gibt, die – wie das Soziale Lernen – eingebettet in den Stundenplan sind, und von daher von allen Schüler*innen der unteren Klassenstufen besucht und genutzt werden können (und müssen).

Die Jugendhilfeangebote kennen und nutzen (fast) alle. Das Soziale Lernen ist das Angebot bei dem alle Schüler*innen der 5. bis 7. Klassen die Jugendhilmefachkraft*innen kennenlernen. Ausnahmen treten nur dann auf, wenn Schüler*innen erst kurz an der Schule sind oder die Jugendhilfe erst seit wenigen Jahren an der Schule eingeführt ist, so dass beispielsweise ältere Schüler*innen das Soziale Lernen in der 5./6. Klassen gar nicht nutzen konnten. Dies zeigt sich auch in der Auswertung. Der Anteil der Jugendlichen, die Angebote der Jugendhilfe nicht nur kennen, sondern auch nutzen, schwankt zwischen den befragten Schulen zwischen 58 und 89 Prozent.

Die Analyse der Gruppe der Nicht-Nutzer*innen zeigt keine homogene Gruppe. Sie setzt sich aus Schüler*innen zusammen, die erst vor Kurzem an die Schule wechselten, und deshalb noch kein Angebot in Anspruch nahmen. An einem Teil der Schulen wurden die Jugendhilfeangebote auch erst vor wenigen Jahren eingeführt, so dass es Schüler*innen in den höheren Klassen gibt, die zum Beispiel kein soziales Lernen erfahren haben. Generell ist der Anteil der „Nicht-Nutzer*innen“ bei den älteren Schüler*innen höher. Dies hat u.a. auch mit der an vielen Schulen geringeren Angebotsdichte für diese Altersgruppe zu tun. Der Anteil der Schüler*innen, die explizit (die freiwilligen) Jugendhilfeangebote ablehnen („Ich hab keine Probleme. Ich brauche die Jugendhilfe nicht“) liegt bei 5-10%.

Um der Unterschiedlichkeit der Angebotslage je Schule gerecht zu werden, und auch darauf eingehen zu können, dass viele Schüler*innen ihre Jugendhilfeangebote nicht unter diesem Fachbegriff kennen, wurden in die Fragebögen schulbezogene Beiblätter eingelegt. Auf diesen wurden die Ange-

⁴⁶ Weil man es selbst so beurteilt oder weil man mitgeht, weil „meine Freunde es für sinnvoll halten“.

bote der Jugendhilfe mit der Bezeichnung eingeführt, die die Schüler*innen kennen.⁴⁷ Dies wurde in jeder Klasse auch mündlich noch einmal deutlich gemacht. Insgesamt zeigte sich, dass die Schüler die Jugendhilfe und ihre Mitarbeiter*innen als integralen Bestandteil des Schulalltags und nicht als abgekoppelte Einrichtung an der Schule wahrnehmen. Die auf den jeweiligen Schulstandort bezogenen Beiblätter in den Fragebögen erlaubten zudem auch eine schulbezogene Auswertung.

In diesen standortbezogenen Befragungen wurden über 90 Einzelangebote nach Nutzung und Akzeptanz abgefragt. Der Nutzungsgrad variiert mit dem Angebotstyp. Nur das Soziale Lernen und die offenen Angebote erreichen naturgemäß große Nutzerzahlen. Nimmt man die in Kapitel 2 nicht schon ausführlich dargestellten Angebotsgruppen, zeigt sich eine deutliche Zufriedenheit von denjenigen, die die Angebote nutzen.

- **Offene Angebote.** Ausgewertet wurden acht offene Angebote (wie ein Café, ein offener Pausentreff usw.) an sechs Schulen. Die Einschätzung basiert auf der Bewertung von 750 Schüler*innen. **81% sind mit den offenen Angeboten zufrieden. 16% antworten mit „teils/teils“ und nur 3% sind nicht zufrieden.**
- **Projekte zur Gewaltprävention.** Ausgewertet wurden acht Projekte/Gruppen (Streitschlichter, Deeskalationstraining, Mobbinghilfe, Hilfe usw.) an drei Schulen. Die Einschätzung basiert auf der Bewertung von 450 Schüler*innen. **74% sind mit den Gewaltpräventionsprojekten zufrieden, 22% antworten mit teils/teils und nur 4% sind nicht zufrieden.**
- **Projekte zur Berufsvorbereitung/-orientierung.** Ausgewertet wurden zehn Projekte/Gruppen (Bewerbungstreff, Praktikumsvorbereitung, Erstellen einer Praxismappe usw.) an drei Schulen. Die Einschätzung basiert auf der Bewertung von 275 Schüler*innen. **62% sind mit den Projekte zur Berufsvorbereitung/-orientierung zufrieden, 27% antworten mit teils/teils und nur 11% sind nicht zufrieden**
- **Lernferien.** Ausgewertet wurden zehn Beispiele von Lernferien (zu unterschiedlichen Zeiten Ostern/Herbst/Sommer und für unterschiedliche Klassen usw.) an drei Schulen. Die Einschätzung basiert auf der Bewertung von 160 Schüler*innen. **83% sind mit den Angebot von Lernferien zufrieden, 13% antworten mit „teils/teils“ und nur 4% sind nicht zufrieden**

Interessante Rückschlüsse erlauben auch die Nicht-Nutzer*innen, die trotzdem eine Bewertung abgegeben haben. Da sie ja nicht auf eigene Erfahrung bauen können, beruht ihr Urteil eher auf dem Ruf bzw. Image eines Angebots. Sie urteilen weit negativer als die Nutzer*innen.

Wichtiger Stellenwert der Beratungsangebote. Zum Projektauftrag der Jugendhilfe gehört an allen Schulen ein offenes, individuelles Beratungsangebot. Hier können Schüler*innen sich mit sehr unterschiedlichen Fragestellungen an die Jugendhilfe wenden, und bekommen direkte Hilfe bzw. eine Weitervermittlung an andere Unterstützer*innen. Im Durchschnitt haben 46% aller Schüler*innen eine solche individuelle Beratung genutzt. An fünf der acht befragten Schulen lag der Wert über 50% (Maximalwert 59%). Innerhalb der Angebote der Jugendhilfe haben diese Beratungshilfen einen hervor-

⁴⁷ Teilweise wurden die Angebote (im Beiblatt zum Fragebogen) auch direkt mit dem Namen der Mitarbeiter*innen („Angebote von Margit und Paul“) verknüpft.

gehobenen Stellenwert.⁴⁸ Von allen Schüler*innen, die in der Vergangenheit überhaupt Jugendhilfeangebote genutzt haben, haben ca. 2/3 auch ein Beratungsangebot wahrgenommen. Vergleicht man die Schulen, sieht man, dass der Beratungsanteil bei Schulen mit langjähriger, etablierter Jugendhilfe etwas höher liegt als bei jenen Schulen, die erst vor wenigen Jahren mit Jugendhilfeangeboten begonnen haben. Offensichtlich braucht es eine gewisse Zeit, bis die Schüler*innen ausreichendes Vertrauen zu den einzelnen Jugendhilfemitarbeiter*innen entwickeln.

Vom Spektrum der Themen zeigt sich ein eindeutiges Übergewicht bei Problemen mit anderen Schüler*innen. Fast 61 Prozent geben hier den Grund an, warum sie das Gespräch mit der Jugendhilfe gesucht haben bzw. auch von Lehrer*innen oder der Jugendhilfe selbst darum „gebeten“ wurden. Immerhin jede/r Neunte hat die Jugendhilfe genutzt, um Probleme mit dem Elternhaus zu thematisieren (vgl. auch Kapitel 2.3).

Abbildung 6: Themen der Beratung – Beispiel 8./9. Klassen (N=901⁴⁹)



Hinter der offenen Kategorie „Anderes“ (ausgefüllt von 24%) verbergen sich zum einen jene, die nicht selbst ein Problem haben, sondern sich zum Beispiel „Sorgen über eine Mitschülerin“ machen, oder jene, die einfach mal mit den Jugendhilfemitarbeiter*innen sprechen wollen.⁵⁰ Es gibt aber auch jene, die über sich selbst („Probleme mit meinem Leben“, „Ich war sehr leise in meiner Klasse und zu wenig selbstbewusst“), über Schulleistungen („Weil ich mal eine schlechte Note hatte, und darüber sprechen sollte“), oder auch tragische Ereignisse (dass der Vater eines Freundes gestorben war, Tod der Mutter, Selbstmordversuch usw.) sprechen wollen.

Die Angebote werden überwiegend wertgeschätzt. Die Schüler*innen wurden auch um eine Einschätzung gebeten, ob sie einen persönlichen Nutzen aus den Angeboten ziehen. Diese Frage wurde

⁴⁸ Dieser wird auch an einem weiteren Wert sichtbar. Wir haben die Jugendhilfemitarbeiter*innen gebeten, uns die Codes von bis zu 20 Schüler*innen zu nennen, die ihre Angebote besonders intensiv nutzen. 85% dieser Gruppe hatten auch ein Beratungsangebot genutzt.

⁴⁹ Die Werte für die 6. & 7. Klassen fallen sehr ähnlich aus.

⁵⁰ So schreibt ein Schüler zum Beispiel „Ich rede einfach so mit der Jugendhilfe, Fred (anonymisierter Name des Jugendhilfemitarbeiters) ist sehr nett und hört gut zu“.

zum einen schulbezogen zu den einzelnen Jugendhilfeangeboten gestellt, und zum anderen über alle Schulen anhand von fünf Items erhoben⁵¹:

- Die ersten beiden Items beziehen sich auf das, was in Wertestudien⁵² als scheinbarer Widerspruch von Leistung und Genuss diskutiert wird. Jugendliche haben heute zum einen ihre Zukunft im Blick, und wollen zum anderen gleichzeitig im Hier und Jetzt Spaß haben. Auf letztere Frage, ob sie **Spaß bei den Angeboten der Jugendhilfe gehabt** haben, antworten 74,5 Prozent der Jugendlichen mit „stimmt genau“/„stimmt eher“. 61,7 Prozent stimmen der Aussage zu **„Ich habe etwas gelernt, was ich im normalen Unterricht nicht gelernt hätte“**. Für über die Hälfte der Jugendlichen (53%) gelten beide Werte parallel. 21,4 Prozent haben Spaß, sehen aber keine Lerneffekte. 8,1 Prozent sehen Lerneffekte, aber haben keinen Spaß, und nur 17,5 Prozent sagen, dass beide Aussagen nicht auf sie zutreffen.
- Der besondere Stellenwert der sozialen Integration als Aufgabenfeld der Jugendhilfe wurde mit folgenden Items erhoben: **„Ich habe etwas über den Umgang mit anderen gelernt“, sagen 67,7 Prozent, und 56,2 Prozent** stimmen der Aussage zu: **„Ich habe durch das Angebot meine Mitschüler/innen besser kennengelernt.“**

Als Kontrollfrage wurde zu den Angeboten der Jugendhilfe das Item **„Es war langweilig“** angeboten. Ihm stimmen jedoch nur 9,6 Prozent voll und ganz zu und 12,3 Prozent stimmen ihm teilweise zu. Nimmt man alle fünf Items zusammen, gibt es aber nur eine **sehr kleine Gruppe von Schüler*innen (5,5%), die über alle fünf Items keinen Nutzen für sich sehen**. Überdurchschnittlich sind hier ältere und männliche Schüler vertreten. Demgegenüber geben 25,2 Prozent der Schüler*innen an, in allen Items einen Nutzen für sich zu sehen. Hier sind überdurchschnittlich jüngere Schülerinnen vertreten.

In vier der acht Schulen wurden die Schüler*innen zusätzlich gefragt, in welcher Form ihnen **die Beratung persönlich genutzt** hat. An drei der vier Schulen gibt es eine sehr deutliche Zustimmung dafür, dass die Jugendhelfemitarbeiter*innen interessiert waren, eine gemeinsame Lösung zu finden, und ihnen die Beratung geholfen hat, die Situation zu verbessern.⁵³ Insgesamt drei Viertel der hier befragten Schüler*innen loben die Beratung, und zwischen 64 und 87% der Schüler*innen würden auch anderen Schüler*innen raten, bei Problemen die Beratung zu nutzen.

Fazit: Je länger die Jugendhilfe in Schulen arbeitet, und je intensiver das Soziale Lernen in den 5. bis 7. Klassen verankert ist, desto eher wissen und kennen alle Schüler*innen die Jugendhilfe. Sie wird dabei als Teil des Schulalltags wahrgenommen. Zugleich wissen die Schüler*innen, dass die Jugendhelfemitarbeiter*innen keine Lehrer sind. Die Tatsache, dass es Jugendhilfeangebote an ihrer Schule gibt, wird jedoch nicht als Stigmatisierung, sondern normale Schulkultur wahrgenommen. Je nach Interesse nutzten die Schüler*innen auch die weiteren Angebote. Die Schüler*innen erleben diese Angebote als Bereicherung, die Spaß und Lernerfahrungen verknüpfen. Nicht einmal 5% der Schüler*innen sehen keinen Nutzen für sich.

⁵¹ Die Ergebnisse beziehen sich auf jene, die Angebote der Jugendhilfe nutzen, und auf die erste Befragungswelle (N=1535).

⁵² Vergleiche Shellstudie/Gensicke 2015, Der Heidelberger Leben Trendmonitor 2011, siehe BMFSFJ Projekt „Du bist wertvoll!“ (<http://www.du-bist-wertvoll.info/216>, abgerufen 9.6.17).

⁵³ An einer Schule sind vor allem die älteren Schüler*innen skeptischer. Beispielsweise sagen hier 41%, dass ihnen das Gespräch nichts gebracht hat.

3.4. Kriterium 2: Akzeptanz der Jugendhelfemitarbeiter*innen

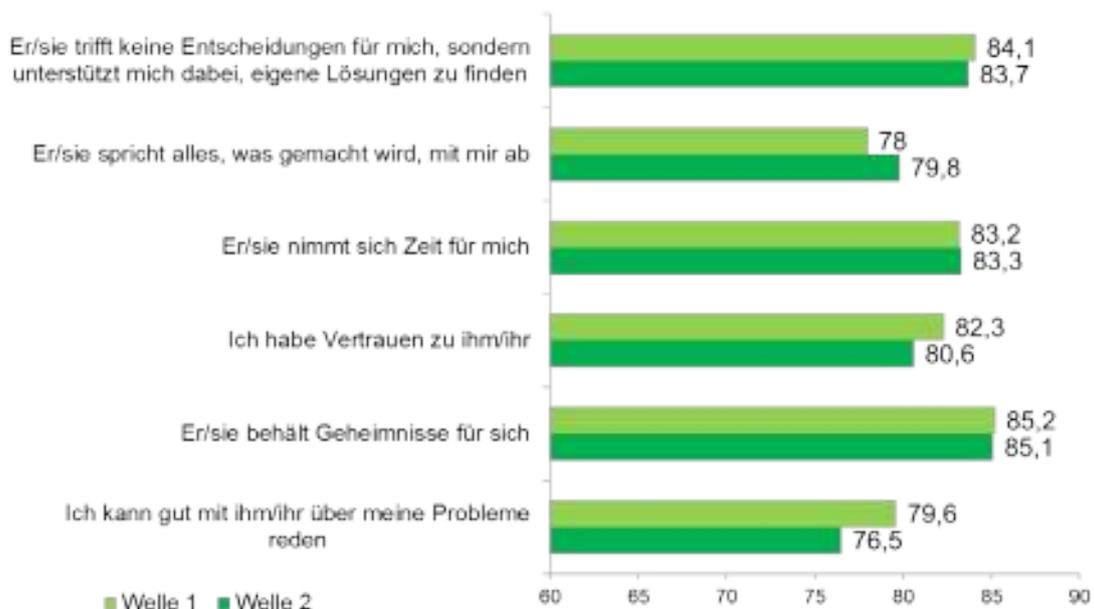
Für die Nutzung der Angebote, vor allem auch der individuellen Beratung, entscheidend ist die Bewertung der Person der Jugendhelfemitarbeiter*innen. Das eingangs formulierte Evaluationskriterium „Die Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe werden als vertrauensvoll und kompetent bewertet“ wurde in der Befragung über unterschiedliche Dimensionen operationalisiert, in denen es um wichtige Verhaltensweisen bzw. Haltungen der Jugendhelfemitarbeiter*innen geht:

- Sich Zeit nehmen
- Verschwiegenheit
- Offenheit und Problemkompetenz
- Unterstützung bei der Suche nach eigenen Lösungen
- Beteiligung statt Expertenrat

Diese Faktoren bilden die Grundlage für eine kompetente und vertrauensvolle Zusammenarbeit, vor allem auch, wenn es um individuelle Probleme geht. Übergreifend wurde neben den beschriebenen Einzelitems auch nochmal nach dem Vertrauensverhältnis zum/zur Jugendhelfemitarbeiter*in gefragt.

Insgesamt zeigt sich ein sehr hohes Zutrauen der Schüler*innen zu ihrer Jugendhilfe. Die Zustimmungswerte liegen durchgehend über 70%.

Abbildung 7: Akzeptanz der Jugendhelfemitarbeiter*innen bei Schülern der Klassenstufe 6/7 (N: W1=792/W2=837) (Zustimmungsrate in Prozent für „stimmt genau/stimmt eher“)



Vergleicht man die Klassenstufen, zeigt sich, dass die jüngeren Schüler*innen generell eine etwas positivere Einschätzung zu den Jugendhelfemitarbeiter*innen haben als die älteren Schüler*innen. Am Beispiel der Kategorie des Vertrauens kann man dies an einem nahezu proportionalen Rückgang sehen. Sagen noch 90% der Schüler*innen der 6. Klassen, dass sie Vertrauen zu den Jugendhelfemitarbeiter*innen haben, geht dieser Wert bei Schüler*innen der 7. und 8. Klassen auf 77% zurück und

sinkt bei den Schüler*innen der 9.Klassen nochmals auf 64%. Allerdings ist auch das noch ein positiver Wert, der Vertrauen signalisiert.

Abbildung 8: Akzeptanz der Jugendhilfemitarbeiter*innen bei Schüler*innen der Klassenstufe 8/9 (N: W1=683/W2=650)
(Zustimmungsrate in Prozent für „stimmt genau/stimmt eher“)



Diese Einschätzung ist nicht situativ geprägt. Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung. Mädchen urteilen etwas positiver als Jungen. Erneut keine Rolle spielt, ob die Schüler*innen Migrationshintergrund haben. Im Schulvergleich zeigen sich leichte Unterschiede, allerdings fällt in keinem Fall der Zustimmungswert unter die 50%-Marke, so dass man jenseits der Unterschiede zwischen den Personen durchaus auch von einem institutionellen Vertrauen sprechen kann, das die Schüler*innen der Frankfurter Schulen zum System Jugendhilfe haben.

Fazit. Die Jugendhilfemitarbeiter*innen haben sich ein personelles und der Jugendhilfe insgesamt auch ein institutionelles Vertrauen erarbeitet. Die Kompetenz- und Vertrauenszuschreibungen der jüngeren Schüler*innen liegen über 75%, bei den älteren Schüler*innen liegen sie durchgehend 2 bis 10 Prozentpunkte niedriger.

3.5. Kriterium 3: Bewertung der Wirkung der Jugendhilfe durch die Schüler*innen

Was denken die Schüler*innen, welche Auswirkungen die Jugendhilfe an ihrer Schule hat? Gefragt wurden nach Auswirkungen, die die Schüler*innen an sich selbst oder in ihren Klassen beobachten können.⁵⁴

Wer die Jugendhilfeangebote nutzt, sieht sich auch in der Lage, deren Wirkung zu beurteilen. Fast alle derjenigen, die Angebote (93%) bzw. eine Beratung der Jugendhilfe (96%) nutzen, haben auch die Fragen nach der Wirkung beantwortet. Dagegen sehen sich (verständlicherweise) nur 26% derjenigen, die keine Angebote nutzen, in der Lage, diese Fragen zu beantworten. Letztere Gruppe ist

⁵⁴ Die Werte beziehen sich auf alle jene, die Angebote der Jugendhilfe kennen und nutzen. (Maximal N=1539)

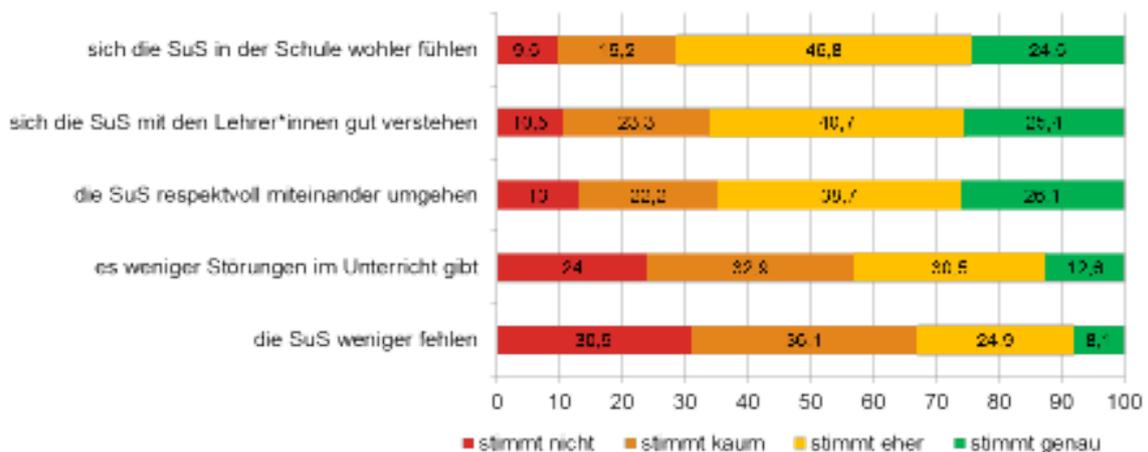
dennoch interessant, weil wir sie als eine Kontrollgruppe behandeln können, die nicht aus eigener Erfahrung heraus bewertet, sondern eher den Ruf bzw. das Image der Jugendhilfe zur Beurteilung nutzt.

Effekte für die Schule insgesamt und das Klassenklima. Die erste Gruppe an Aussagen, zu der wir die Schüler*innen befragt haben, zielt auf den Schulalltag. Bei dreien dieser Items sehen die befragten Schüler*innen ganz klare Effekte der Jugendhilfe. Zwei Drittel schreiben der Jugendhilfe Wirkungen dabei zu, dass

- sich die Schüler*innen in der Schule wohler fühlen. Hier zeigt sich eine deutliche Zustimmungquote von 71 Prozent.
- sich die Schüler*innen mit den Lehrer*innen gut verstehen. Das ist eine deutliche Zustimmungquote von 66 Prozent. Es zeigt sich auch an anderer Stelle, dass der Vertrauensprozess zur Jugendhilfe sich auch positiv auf das Vertrauensverhältnis zu den Lehrer*innen auswirkt.
- die Schüler/innen respektvoll miteinander umgehen. Hier wird eine Zustimmungquote von 65 Prozent erreicht.

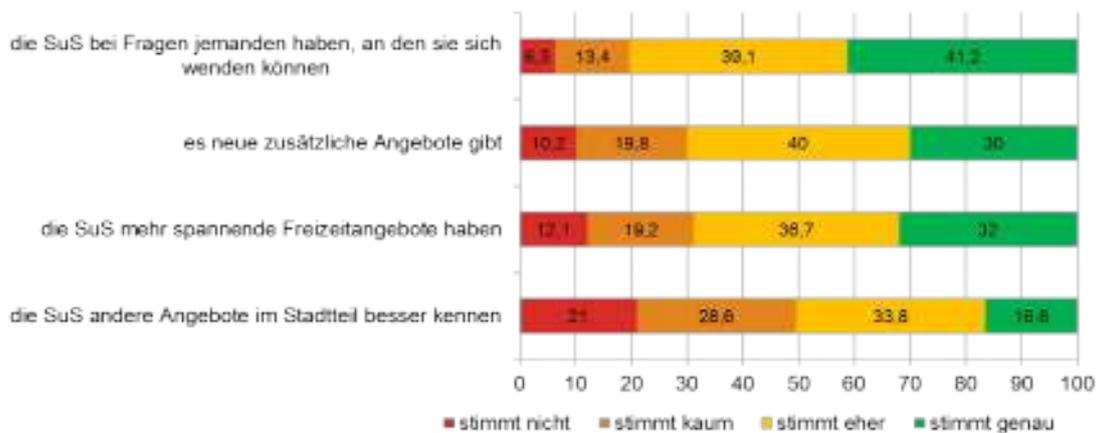
Deutlich geringer ist die unterstellte Wirkung, wenn es um Störungen im Unterricht geht. Hier gehen 43 Prozent davon aus, dass die Jugendhilfe hier positive Effekte hat, und noch weniger sind davon überzeugt, dass es der Jugendhilfe gelingt, die Fehlzeiten der Schüler*innen zu verringern (Zustimmungsquote 33 Prozent). Bei Letzterem ist auch die Gruppe derjenigen, die ganz sicher keine Effekte sehen, mit fast 31 Prozent über dreimal so groß ist wie diejenige, die hier eine Auswirkung der Jugendhilfe sehen.

Abbildung 9: Effekte der Jugendhilfe 1, Erster Erhebungszeitpunkt (N=1492)



Eine Bereicherung der Angebotsvielfalt. Bei drei der folgenden vier Bewertungen zu den Angeboten der Jugendhilfe stimmen drei Viertel zu, dass es Wirkungen gibt. Lediglich der Beitrag der Jugendhilfe zur stadtteilbezogenen Integration wird nur von der Hälfte gesehen (und nur 16,6 Prozent sind sich hier ganz sicher).

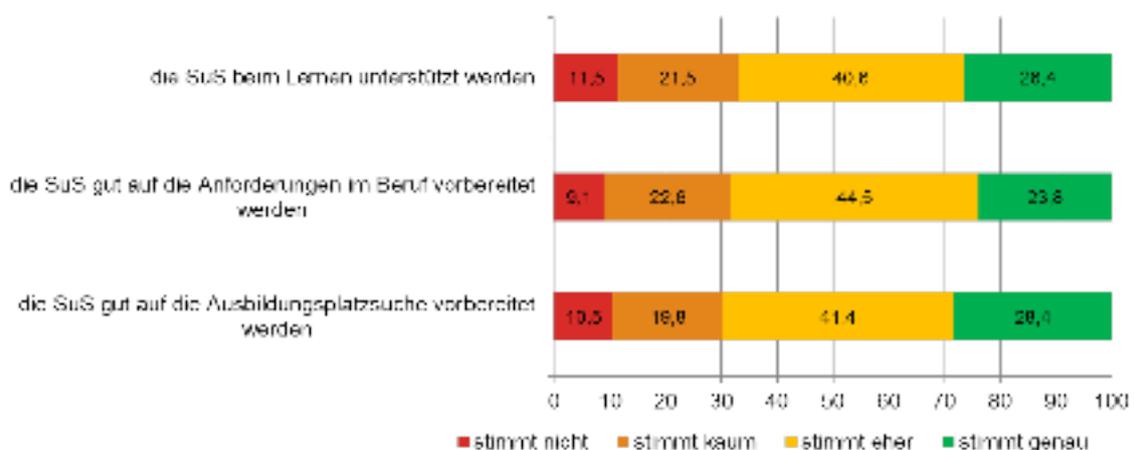
Abbildung 10: Effekte der Jugendhilfe 2, Erster Erhebungszeitpunkt (N=1492)



Eine sehr deutliche Zustimmung und damit die beste Beurteilung von allen (im Abschnitt 3.4 von den thematisierten Effekten) erhält das Item, dass es durch die Jugendhilfe jemanden gibt, an den sich Schüler*innen bei Fragen wenden können. Dies bedeutet nicht, dass die Lehrer*innen (beispielsweise die Vertrauenslehrer*innen) nicht auch als adäquate Ansprechpartner*innen bei Problemen gesehen werden. Die Interviews aus den Fallstudien zeigen vielmehr, dass es mit der Jugendhilfe eine zusätzliche Vertrauensperson gibt, die nicht in das System Schule und das Benotungssystem involviert ist. Ebenfalls klar positiv sehen die Schüler*innen, dass es mit der Jugendhilfe zusätzliche Angebote gibt, die auch, aber nicht nur, im Freizeitbereich anzusiedeln sind.

Effekte für das Lernen und den beruflichen Einstieg. Zwei Drittel der Schüler*innen schreiben der Jugendhilfe auch positive Effekte auf ihr Lernen zu. Bei den Fragen zur beruflichen Integration wurden hier nur Schüler*innen der Klassen 8 und 9 von jenen Schulen mit einem Schwerpunkt auf den Bereich der beruflichen Orientierung berücksichtigt. Auch sehen wir eine Zustimmung, sowohl bei der Vorbereitung auf den Beruf, als auch deutlicher noch bei der Ausbildungsplatzsuche.

Abbildung 11: Effekte der Jugendhilfe 3, Erster Erhebungszeitpunkt (N=1492⁵⁵)



Allerdings gibt es hier große Unterschiede zwischen den Schulen. Zwei der vier Schulen mit beruflichen Orientierungsangeboten erreichen hier Spitzenwerte (83 und 93 Prozent), und jene Schulen, die

⁵⁵ N=265, Erhebungszeitpunkt 1/N=165 Erhebungszeitpunkt 2. Da der zweite Erhebungszeitpunkt kurz vor Schuljahresende für die Bewertung der Unterstützung im beruflichen Bereich noch relevanter, wurden diese Werte in der Grafik berücksichtigt. Allerdings sind die Unterschiede zwischen beiden Erhebungszeitpunkten eher klein.

keine expliziten Schwerpunkte im Bereich der beruflichen Orientierung haben, werden bei diesen beiden Items auch von ihren Schüler*innen als deutlich weniger erfolgreich bewertet.

Konstante Werte. Der Vergleich zwischen erster und zweiter Befragung zeigt eine große Konstanz der Ergebnisse. Im Durchschnitt weichen die Werte nur 1,2 Prozentpunkte ab, mit der Tendenz, dass die Werte bei der zweiten Befragung noch etwas höher liegen.

Jüngere urteilen positiver. Zum Teil gibt es sehr deutliche Unterschiede zwischen den Klassen bzw. Altersgruppen. Die Schüler*innen der Stufen 6 und 7 urteilen in allen Items positiver. Am deutlichsten bei der Einschätzung, dass Schüler*innen beim Lernen unterstützt werden (+17 Prozentpunkte). Ebenfalls deutlich positiver sehen jüngeren Schüler*innen die spannenden Freizeitangebote (+13) und die Wirkung auf das Verstehen mit den Lehrkräften (+11). Eher klein(er) fallen die Unterschiede aus beim respektvollen Umgang (+6) und dem Wissen um die anderen Angebote im Stadtteil (+7).

Das Image aufgrund von Erfahrung ist besser als der sekundär vermittelte Ruf. Unterstellt man, dass diejenigen (N=128), die angeben, die Jugendhilfeangebote nicht zu nutzen, aber dennoch die Wirkung beurteilen, dies aufgrund des ihnen vermittelten Rufs tun, zeigt sich, dass diejenigen mit eigener Erfahrung in allen 12 Items die Jugendhilfe positiver bewerten.⁵⁶ Dies gilt auch für die Angebote. Ein Beispiel: Insgesamt haben 98 Schüler die Mobbinggruppen an einer Schule bewertet. Darunter waren 37, die tatsächlich an dieser Gruppe teilgenommen haben. 83,8% fanden die Erfahrungen positiv und nur jeweils 16,2% haben sie mit teils/teils bzw. als negativ bewertet. Bei jenen 61, die nicht teilgenommen und eine Bewertung abgegeben haben, lagen die positiven Bewertungen bei 39,1%. 60,7% haben mit teils/teils bzw. negativ gewertet. Dieses Muster zieht sich über alle Angebote.

Die Schüler wünschen sich den Fortbestand und eine Erweiterung der Jugendhilfe. In beiden Erhebungszeitpunkten wurde den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben, offen ihre Wünsche an die Jugendhilfe zu formulieren. Die Hälfte hat diese Möglichkeit genutzt. Der allergrößte Teil (60%/68%⁵⁷) formuliert dabei nochmals in eigenen Worten, dass sie mit den Angeboten zufrieden sind bzw. dass sie keine weiteren Wünsche haben. 16 bzw. 11% haben zudem die Jugendhilfe an dieser Stelle explizit für ihre Arbeit gelobt. Jede/r Fünfte (20%/18%) wünschte sich einen Ausbau der Angebote (mehr Projekte, AGs, Angebote). Nur ein sehr kleiner Teil von Schüler*innen (2-3%) drückte hier direkt oder indirekt eine Unzufriedenheit aus (Jugendhilfemitarbeiter*innen sollten freundlicher, vertrauensvoller, verschwiegener sein, sich mehr Zeit nehmen, usw.).

Fazit. Die Schüler*innen geben eine klare Botschaft. Nahezu alle, die Angebote der Jugendhilfe nutzen, sehen sich in der Lage, ein Urteil über die Effekte der Jugendhilfe abgeben zu können. Dieses Urteil fällt überwiegend positiv aus, nicht nur weil eine größere Angebotsvielfalt mit der Jugendhilfe in die Schulen eingekehrt ist. Die Jugendhilfeangebote unterstützen das schulische Lernen und Vertrauensbildungsprozesse zu den Lehrer*innen. Darüber hinaus bilden sie für die Schüler*innen eine weitere wichtige Ressource, die in schwierigen Situationen, Krisen und Problemen für sie da ist. Und die Ergebnisse deuten auch an, dass die Jugendhilfeangebote auch Erfahrungs- und Lernprozesse außerhalb des formalen Bildungsverständnisses ermöglichen. Eher skeptisch sind die Schüler*innen jedoch bei der Lotsenfunktion in dem jeweiligen Sozialraum und vor allem bei der Frage, ob die Ju-

⁵⁶ In acht der zwölf Items ergibt sich ein signifikanter Unterschied.

⁵⁷ Die erstgenannte Zahl (hier 60%) bezieht sich auf den ersten Erhebungszeitpunkt und entsprechend die zweite Zahl auf den zweiten Erhebungszeitpunkt.

gendhilfe bei Störungen im Unterricht und Absentismus etwas bewirken kann. Auch gibt es für alle hier thematisierten Effektdimensionen ein Steigerungspotenzial. Nur bei einer Dimension konnte eine sehr deutliche Zustimmung erreicht werden (s.o.). So klar die Schüler*innen zustimmen, so deutlich wird auch, dass die Gruppe derjenigen, die voll und ganz von der Jugendhilfe überzeugt sind, erst bei 20 bis 30 Prozent liegt.⁵⁸ Dies liegt auch daran, dass mit zunehmendem Alter/zunehmender Klassenstufe die Erfahrungsdichte mit den Jugendhilfeangeboten und damit auch den erfahrenen Effekten abnimmt. Die Ergebnisse unterstützen die These, dass jene Schüler*innen, die mehr Angebote nutzen, und vor allem auch das individuelle Beratungsangebot nutzen, stärker von der Wirkung der Jugendhilfe überzeugt sind. Es muss deshalb ein prioritäres Ziel sein, mehr Schüler*innen, vor allem auch in den höheren Klassen, mit (mehr) Angeboten zu erreichen. Dieses Verbesserungspotenzial schmälert jedoch nicht die klare Botschaft dieses Abschnitts: Jugendhilfeangebote sind effektiv, tragen wesentlich zu einem guten Klassen- und Schulklima und zum Wohlbefinden der Schüler*innen an der Schule bei.

3.6. Kriterium 4: Förderung zentraler Fähigkeiten der Jugendlichen (Handlungsbefähigung)

Eine noch höhere Stufe der Wirkung ist dann erzielt, wenn sich durch bestimmte Strukturen und Maßnahmen auch die Fähigkeiten der Jugendlichen verbessern. Dieses Ziel gehört zu den Kernzielen des Frankfurter Förderprogramms Jugendhilfe in der Schule.⁵⁹ Ein besonderer Augenmerk gilt dabei auf die Bedürfnisse der benachteiligten Schüler*innen. Hier geht es um die Ziele, die individuelle Förderung und Motivierung, und die (Weiter)Entwicklung der sogenannten Schlüsselkompetenzen.

Konzeptionelle Vorbemerkung. Typische Schlüsselkompetenzen sind beispielsweise die Konfliktfähigkeit, die Kooperationsfähigkeit oder die Teamfähigkeit. In diesem Kanon wird oft auch die Selbstwirksamkeit genannt. Bei Letzteren handelt es sich jedoch weniger um eine spezifische Schlüsselkompetenz, als vielmehr um eine vorgelagerte Basiskompetenz für eigenverantwortliches Handeln. Wir haben in der Frankfurter Untersuchung mit der Handlungsbefähigung ein Konzept verwandt, das über die Selbstwirksamkeit hinausgeht und weitere klassische Basisressourcen aus der Entwicklungspsychologie, der Gesundheitssoziologie und der Identitäts- und Netzwerkforschung mit einbezieht.

Was meint Handlungsbefähigung? „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Bereits im ersten Satz des 1990 verabschiedeten Kinder- und Jugendhilfegesetzes findet sich ein Grundgedanke zum Thema Handlungsbefähigung: Das Ziel von Jugendhilfemaßnahmen ist es, die persönliche und soziale Entwicklung der jungen Menschen so zu fördern, dass sie eigenverantwortlich handeln können. Das Konzept der Handlungsbefähigung enthält ein Versprechen in Bezug auf das Erreichen einer eigenverantwortlichen Lebensführung. Es lautet: Je stärker die

⁵⁸ Die Hälfte aller Schüler*innen vergibt bei mindestens einem der Effekte ein „voll und ganz“.

⁵⁹ „Im Sinne einer Orientierung am Grundsatz der Befähigungsgerechtigkeit trägt Jugendhilfe in der Schule dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, ihre Fähigkeiten zu entfalten, ihre Leistungspotenziale zu nutzen, kontextadäquat zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zufriedenstellend zu gestalten. Sie sollen in ihrer Selbstbestimmung, Selbstwahrnehmung und Gemeinschaftsfähigkeit gestärkt werden, Selbstwirksamkeit erfahren und lernen, eigene Entscheidungen zu treffen.“ (Rahmenstandard, 2014, 3)

Handlungsbefähigung eines Menschen ausgeprägt ist, desto leichter wird es ihm gelingen, die Herausforderungen des Lebens konstruktiv zu meistern. Vor allem für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen bedeutet dies, dass eine stark ausgeprägte Handlungsbefähigung ihnen dabei hilft, nicht im Strudel der erlebten Enttäuschungen und Benachteiligungserfahrungen „gefangen zu bleiben“, sondern sie vielmehr Wege und Möglichkeiten finden, auch mit nicht selbst gewählten, diskontinuierlichen biografischen Erfahrungen konstruktiv umzugehen. Es muss demnach ein herausragendes Ziel aller Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sein, jene sozialisierenden Umwelt- beziehungsweise Förderbedingungen zu erkennen und zu unterstützen, die zu einer Steigerung der Handlungsbefähigung beitragen können.

Handlungsbefähigung ist eine Schlüsselkompetenz, die, wie das Wort besagt, zum Handeln befähigen soll. Anders als viele der fachlich diskutierten Schlüsselqualifikationen ist sie nicht auf einen einzelnen Handlungsbereich ausgerichtet oder für die Lösung einzelner Problemlagen beziehungsweise Handlungssituationen von Nöten.⁶⁰ Handlungsbefähigung lässt sich dagegen als eine Metakompetenz beschreiben. Wer über eine gute Handlungsbefähigung verfügt,

- kann neue, unvorhergesehene oder schwierige Situationen als bewältigbare Herausforderungen ansehen,
- geht Herausforderungen tendenziell selbstbewusst, mit Neugierde, Lust und einer optimistischen Einstellung an,
- ist in der Lage, die vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen auch tatsächlich (und möglichst effizient) zu nutzen,
- kann neue Ressourcen frühzeitig erkennen und für sich erschließen,
- muss Ambivalenzen nicht als schwer erträglichen Spannungszustand erleben, sondern vermag zwischen unterschiedlichen Optionen eine Balance zu finden.

Im Unterschied zu anderen Schlüsselkompetenzen setzt die Handlungsbefähigung also einen Schritt früher an: Von ihrem Vorhandensein hängt es ab, ob und wie sich Menschen in herausfordernde Situationen begeben. Das Konzept der Handlungsbefähigung basiert auf einer Verknüpfung von Resilienz, Salutogenese und Selbstwirksamkeitsforschung und bezieht Erkenntnisse aus der Identitäts- und Netzwerkforschung mit in das unten dargestellte sechsdimensionale Modell ein.

⁶⁰ So braucht man etwa die Kompetenz der „Konfliktfähigkeit“ immer dann, wenn man in der Zusammenarbeit mit anderen Menschen in konflikthafte Situationen gerät. „Führungskompetenz“ benötigt man in allen Situationen, in denen man andere anleitet beziehungsweise als leitende Person in einer Organisation Führungsaufgaben ausübt.

Abbildung 12: Die sechs Dimensionen der Handlungsbefähigung



Handlungsbefähigung lässt sich somit als ein Gefühl der Zuversicht beschreiben, dass

- die konkreten Herausforderungen es wert sind, Anstrengung und Engagement darauf zu verwenden (Dimension Sinnhaftigkeit)
- die Dinge, die einem zustoßen, strukturiert, erklärbar und verstehbar sind (Dimension Verstehbarkeit)
- man über Ressourcen verfügt, um diese Dinge aktiv zu beeinflussen beziehungsweise Probleme aus eigener Kraft zu meistern, und dass man dabei eigene Absichten und Ziele verwirklichen kann und sich zutraut, auch bei unerwarteten und schwierigen Problemen eine Lösung zu finden (Dimension Handhabbarkeit/Selbstwirksamkeit)
- man Situationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten kann und an vielem interessiert ist (Dimension Perspektivität/ Interesse)
- man sich selbst mag und positiv, optimistisch nach vorne schauen kann (Dimension Akzeptanz des eigenen Selbst)
- man Teil eines tragfähigen sozialen Netzwerks ist, und es in diesem Menschen gibt, die einen nicht enttäuschen, und bei denen man sich Hilfe holen kann (Dimension soziale Zugehörigkeit)

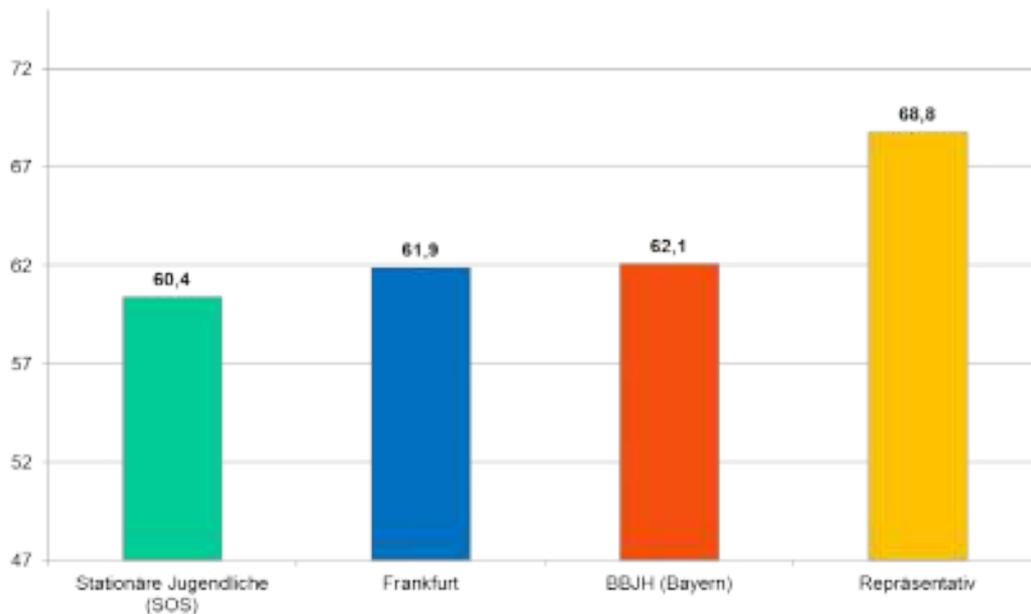
Die mehr als 40-jährigen Forschungstraditionen, auf denen das Konzept fußt, erlauben auch inzwischen eine valide Messung mittels Fragebögen und stellen Referenzwerte für repräsentative Vergleiche zur Verfügung.

Jugendliche mit Benachteiligungserfahrungen. Mit diesen Vergleichsdaten kann man an den Werten zur Handlungsbefähigung (abgekürzt HaBeF) die Benachteiligungserfahrungen einer Gruppe ablesen. Je niedriger die Handlungsbefähigung ausfällt, desto weniger Widerstandsressourcen haben Jugendliche, um in schwierigen, in neuen oder/und unerwarteten Situation handeln zu können. So ergibt unsere Untersuchung, dass die Frankfurter Schüler*innen ähnliche Durchschnittswerte haben⁶¹, wie Jugendliche in stationären Einrichtungen und Jugendliche, die am Übergang von Schule in den ersten

⁶¹ Mittelwertvergleiche ermöglichen Gruppenvergleiche. Der HaBeF Wert kann zwischen 0 und 100 liegen.

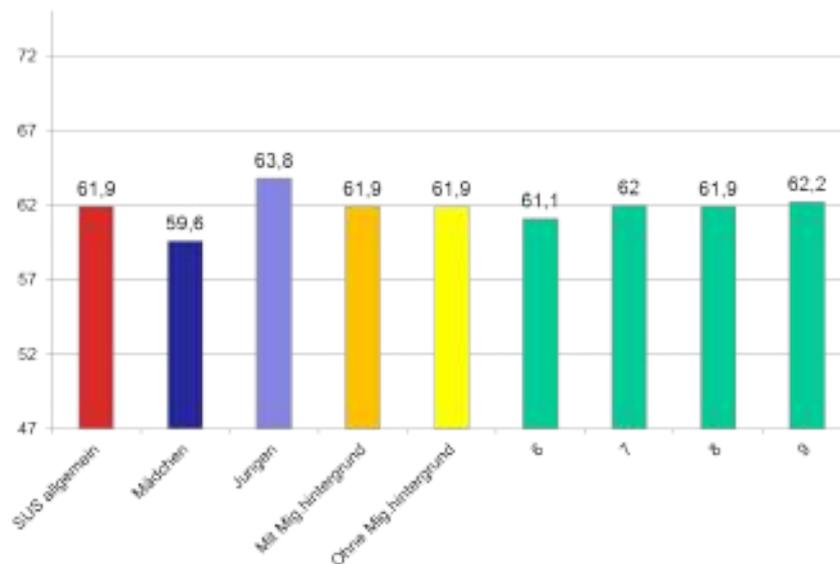
Ausbildungsmarkt (BBJH) gescheitert sind⁶². Die Vergleichswerte für eine repräsentative Population liegen dagegen deutlich höher.

Abbildung 13: Handlungsbefähigung – Frankfurter Schüler*innen im Vergleich mit anderen Studien



Vergleiche innerhalb der Frankfurter Schüler*innen zeigen, dass es nur einen geschlechtsspezifischen Unterschied gibt, und auch dieser fällt nicht sehr groß aus (s. die folgende Abbildung).

Abbildung 14: Vergleich Handlungsbefähigung Frankfurter Schüler*innen nach bestimmten Merkmalen und Klassenstufen



Welche Zusammenhänge sind erwartbar und finden sich in den Daten? Wie aus den konzeptionellen Überlegungen ableitbar ist, kann die Handlungsbefähigung als ein sehr guter Indikator für die Lebenszufriedenheit, das Wohlbefinden, die subjektive Einschätzung der eigenen Leistung und auch viele andere Zufriedenheits-, Aktivitäts- und Zukunftseinschätzungen von Jugendlichen gelten. Für

⁶² Höfer, Sievi, Straus, Teuber 2017, Straus, Höfer 2015.

die Frankfurter Schüler*innen heißt dies beispielsweise, **wer über eine höhere Handlungsbefähigung verfügt**

- hat deutlich mehr Spaß am Leben, bzw. zeigt eine höhere Lebenszufriedenheit
- hat das Gefühl, mehr gute Ideen zu haben, und ist zufriedener mit der eigenen Leistung
- ist viel seltener einsam und traurig gestimmt, und langweilt sich weniger
- blickt optimistischer in die Zukunft

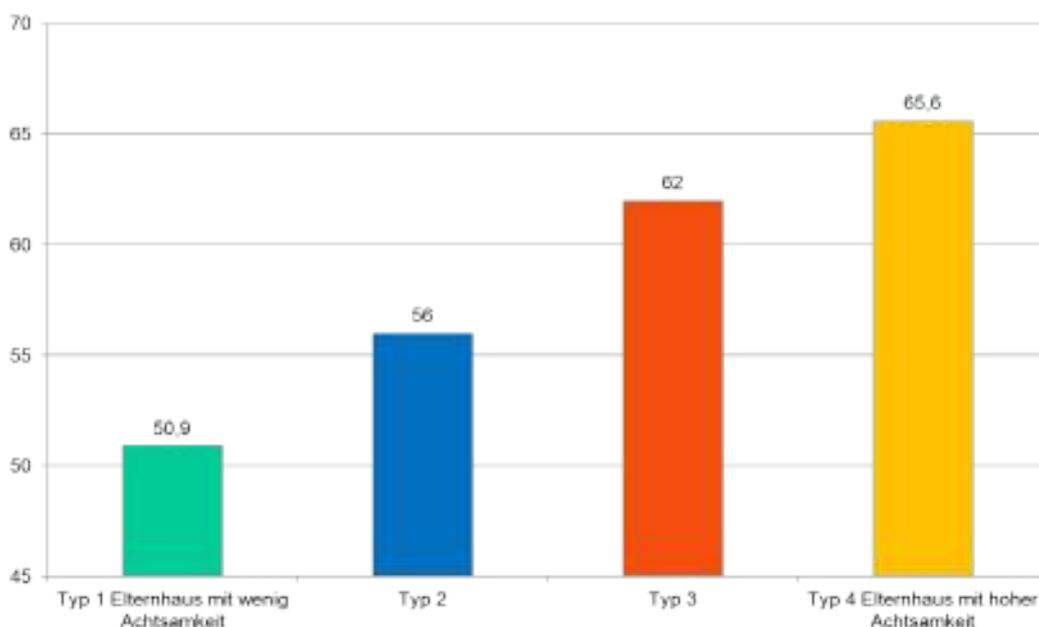
Letzteres gilt auch für die berufliche Perspektive. Jugendliche mit einer niedrigen Handlungsbefähigung machen sich weitaus mehr Sorgen, längere Zeit arbeitslos zu werden oder/und nicht beruflich voranzukommen

Auch finden wir bei der Gruppe von Schüler*innen, die in ihrer Klasse schlecht integriert sind (sich als Außenseiter fühlen, das Gefühl haben, dass sich die anderen aus der Klasse für sie nicht interessieren bzw. sie ihnen wenig bedeuten), überdurchschnittlich häufig niedrige Handlungsbefähigungswerte. Ähnliches gilt für die, die sich als Mobbingopfer sehen.

Nicht zuletzt zeigen sich auch Zusammenhänge zwischen Beteiligung und Handlungsbefähigung. Schüler*innen, die sagen, dass sie sich im letzten Schuljahr aktiv für das Klassenklima und die Schule insgesamt eingesetzt haben, zeigen ebenfalls signifikant höhere Handlungsbefähigungswerte.

Einfluss des Elternhauses auf die Handlungsbefähigung. Welchen deutlichen Einfluss das Elternhaus auf die Entwicklung der Handlungsbefähigung hat, kann man an der eingangs vorgestellten Typisierung sehen. Die Werte legen nahe, dass je höher die Achtsamkeit des Elternhauses ist, desto höher auch die Handlungsbefähigung ausfällt. Die Werte des ersten und zweiten Erhebungszeitpunkts sind hier nahezu identisch.

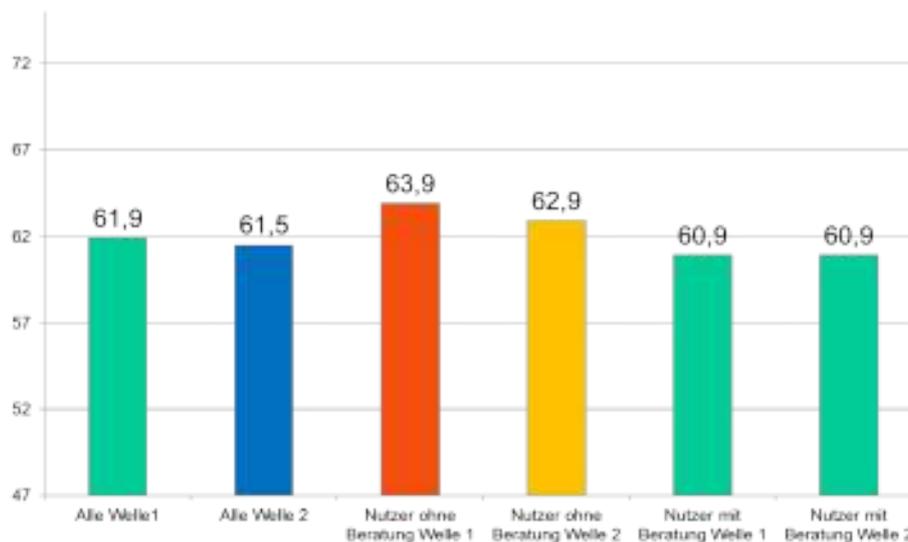
Abbildung 15: Handlungsbefähigung - zweiter Erhebungszeitpunkt (N=1022)



Welche Veränderungen sind erwartbar? Der Untersuchungszeitraum von einem halben Jahr ist zu kurz, um relevante Veränderungen der Handlungsbefähigung beobachten zu können. Hierfür bräuchte es eine echte Längsschnittstudie, wie sie ja auch im Bereich der Schulsozialarbeit immer wieder gefordert wird (Fabian et al. 2010). Zudem muss man in einer solchen Studie den komplexen Rahmenbedingungen gerecht werden, um viele andere Einflussfaktoren kontrollieren zu können.

Entsprechend konstant zeigen sich die Werte zu den beiden Befragungszeitpunkten. Wir haben in der folgenden Abbildung noch einmal unterschieden zwischen jenen, die Jugendhilfeangebote überhaupt nutzen und solchen, die auch ein Beratungsangebot genutzt haben (Nutzer mit Beratung). Relevante Veränderungen finden sich innerhalb der 6 Monate wie erwartet nicht.

Abbildung 16: Handlungsbefähigung – Veränderungen zwischen 1. und 2. Welle



Sichtbar wird aber, dass es der Jugendhilfe offensichtlich gelingt, stärker jene Jugendlichen zu erreichen, deren Handlungsbefähigungswerte „noch“ etwas niedriger liegen, als jene, die ihre Angebote nicht nutzen.

143 Schüler*innen können als besondere Risikogruppe gelten. Es handelt sich hier um Schüler*innen mit hohen Belastungswerten bei gleichzeitig sehr niedriger Handlungsbefähigung. Diese haben wir uns genauer angeschaut. Das erste Ergebnis der Analyse ist, dass diese Gruppe offensichtlich **im besonderen Fokus der Jugendhilfe** steht. **80 Prozent dieser „Risikojugendlichen“** haben bereits ein Beratungsgespräch mit Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe geführt (gegenüber 46% von allen). Und es zeigt sich als zweites Ergebnis, dass bei dieser Gruppe **überdurchschnittlich oft eine Zunahme bei den Werten der Handlungsbefähigung** zwischen den beiden Befragungszeitpunkten beobachtet werden kann. Während bei etwa einem Viertel aller Schüler*innen eine Zunahme der Handlungsbefähigungswerte und bei annähernd gleich vielen eine Abnahme der Handlungsbefähigung beobachtet werden kann, sehen wir bei der analysierten „Risikogruppe“ signifikant mehr (viermal mehr) Jugendliche mit einer Zunahme. Die Zunahme beträgt durchschnittlich 20 Punkte.

Abbildung 17: Entwicklung der Handlungsbefähigung bei Nutzer*innen der Jugendhilfe

	143 SuS	Alle SuS
HBF W2-W1 Rückgang	11,1%	22,6 %
HBF W2-W1 Gleichgeblieben	47,8 %	51,9 %
HBF W2-W1 Zunahme	41,1 %	25,5 %

Fazit. Wir sehen in diesem Ergebnis Anhaltspunkte für eine (Mit-)Wirkung⁶³ der Jugendhilfe, die zu dieser positiven Entwicklung beigetragen hat. Aber auch in den anderen Ergebnissen zur Handlungsbefähigung wird das Potenzial der Jugendhilfe sichtbar. Alle Maßnahmen, vor allem das Soziale Lernen, die helfen, das Klassenklima zu verbessern und der Exklusion von Schüler*innen entgegenwirken, reduzieren die Wahrscheinlichkeit, sich als Außenseiter zu fühlen, der nicht von anderen wertgeschätzt wird. Alle von der Jugendhilfe wesentlich getragenen Projekte und Gruppen, die Konflikte reduzieren und Mobbing bekämpfen, verhindern die mit Mobbing verbundenen Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit bzw. steigern die Zuversicht, dem Mobbing der anderen etwas entgegenzusetzen zu können. Alle Projekte und Gruppen, die eine aktive Teilhabe ermöglichen und partizipative Gestaltungsräume eröffnen, schaffen die Grundlage, sich selbst als Gestalter zu erleben, und unterstützen direkt die Weiterentwicklung der Handlungsbefähigung. Aber auch Angebote, die helfen, den Schulalltag nicht nur leistungsbezogen zu erleben, die den Spaßfaktor erhöhen, fördern das Wohlbefinden.

3.7. Förderung des Klassenklimas und der Schulkultur durch die Jugendhilfeangebote

Das Erleben von Schule: Besser als gedacht – Auch ein Erfolg der Jugendhilfe? Schule hat in der öffentlichen Wahrnehmung nicht selten ein schwieriges Image. Das hat zum einen damit zu tun, dass jede/r eigene Erfahrungen hat und das Schulwissen und die spätere Nutzung oft als sehr diskrepanz erlebt werden.⁶⁴ Auch der Lehrerberuf und das Engagement der Lehrer*innen für die Schüler*innen werden heute kritisch(er) gesehen.⁶⁵ Vor allem aber gilt Schule als Ort verkrusteter Strukturen und mangelnder Ressourcen: „Gestresste Lehrer, zu große Klassen, viel zu viel Unterrichtsausfall: Das Schulsystem schneidet bei den Deutschen katastrophal ab, so das Ergebnis einer Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach“.⁶⁶ Noch deutlicher wird die Bertelsmann Stiftung in ihrem jüngsten Report: Das deutsche Bildungssystem ist starr und wenig innovativ, zudem teuer und ineffizient. Und

⁶³ Die Gruppe ist zahlenmäßig noch zu klein, um eine sichere Aussage treffen zu können. Außerdem war der Zeitraum zwischen der ersten und der zweiten Befragung noch zu kurz.

⁶⁴ Typisch sind Sätze wie „Hand hoch: Wer kann sich noch daran erinnern, was er in der Schule gelernt hat? Oder besser, was in Erinnerung geblieben ist? – Außer vielleicht, Leistung zu simulieren, so zu tun, als ob man verstanden hätte, und möglichst gut zu tricksen und zu täuschen?“ (Vgl. <http://www.stern.de/panorama/gesellschaft/kritik-am-bildungssystem-schule-ist-energieverschwendung-3763382.html> /Abruf 12.,6.2017).

⁶⁵ Ergebnisse einer Langzeitstudie zu Lehrer*innen. Nur 35 Prozent der Befragten waren sehr engagiert, für ein Viertel war der Beruf eine reine Notlösung. <http://www.stern.de/familie/leben/warum-haben-lehrer-so-einen-schlechten-ruf-3460490.html> Abruf 12.6.2017.

⁶⁶ <http://www.sueddeutsche.de/karriere/studie-lehrer-image-nicht-fuer-die-schule-fuer-das-leben-reparieren-wir-1.403461>.

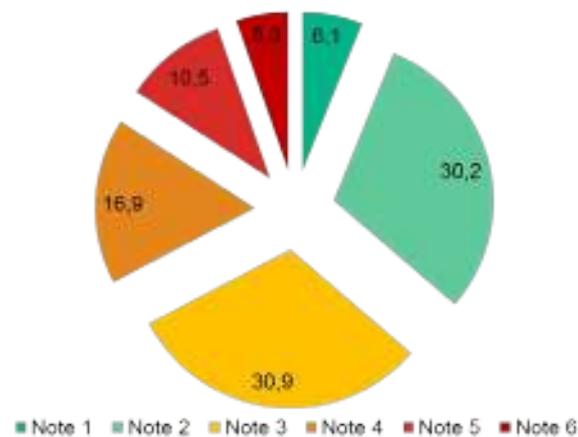
wenn einmal im Jahr der deutsche Schulpreis verliehen wird, geht er in schöner Regelmäßigkeit an Schulen, die ganz anders aufgestellt sind als das Gros der Schulen.

Wird diese kritische Haltung auch von Schüler*innen so geteilt? Wie zufrieden sind die in Frankfurt befragten Schüler*innen mit ihrer Schule? Wie sehen sie das Verhältnis zu den Lehrer*innen, ihr jeweiliges Schul- und Klassenklima?

Die Schüler*innen hatten neben der Einschätzung der Jugendhilfeangebote- und Jugendhelfemitarbeiter*innen in beiden Befragungen auch die Möglichkeit, ihre Schule in unterschiedlicher Form zu bewerten. Die Ergebnisse mögen auf den ersten Blick überraschen, stellen die Schüler*innen ihrer Schule doch zumeist ein befriedigendes Zeugnis aus und verweisen auf ein gutes Schulklima.

Mittlere Bewertung – „Versetzung nicht gefährdet“. „Wenn Du Deiner Schule für dieses Schuljahr eine Note geben könntest, was würdest Du geben?“ Die Bewertung der Schüler*innen fällt am Schuljahresende gut bis gerade noch befriedigend“ (2.0⁶⁷ bis 3.4) aus. Im Durchschnitt über alle Schulen und Schüler*innen ergibt sich eine 3.12. Ein halbes Jahr vorher, bei der ersten Erhebung, war die Bewertung noch etwas besser (Notenschnitt 2.98).

Abbildung 18: Schulnote, zweiter Erhebungszeitpunkt (N=1553)



In Analogie zum Zeugnis würde dies bedeuten, dass nur knapp 16% der Schüler*innen ihrer Schule eine „versetzungsgefährdende“ 5 oder 6 geben, dagegen aber mehr als doppelt so viele (36%) die Note 1 oder 2 vergeben.⁶⁸ Dabei schwankt die Bewertung nicht nur etwas zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten, sondern auch

- zwischen den Klassenstufen. Vor allem bei der ersten Befragung im Dezember 2016 urteilten die 6. Klassen noch deutlich positiver (2.63) als die 9. Klassen (3.20). Der Unterschied bleibt, relativiert sich jedoch etwas. In beiden Erhebungszeitpunkten nimmt die Schulbewertung nahezu linear von der Klassestufe 6 zur Klassestufe 9 ab.
- zwischen „guten und weniger guten Schüler*innen“. Schüler*innen die von sich selbst sagen, dass sie eher ein guter Schüler/eine gute Schülerin sind, geben auch der Schule eine bessere

⁶⁷ Eine Schule wurde besonders gut bewertet. Die zweitbeste erreicht am Schuljahresende eine 2.77.

⁶⁸ Im Dezember vergaben noch knapp 40% eine 1 oder 2 und 11,5 % eine 5 oder 6.

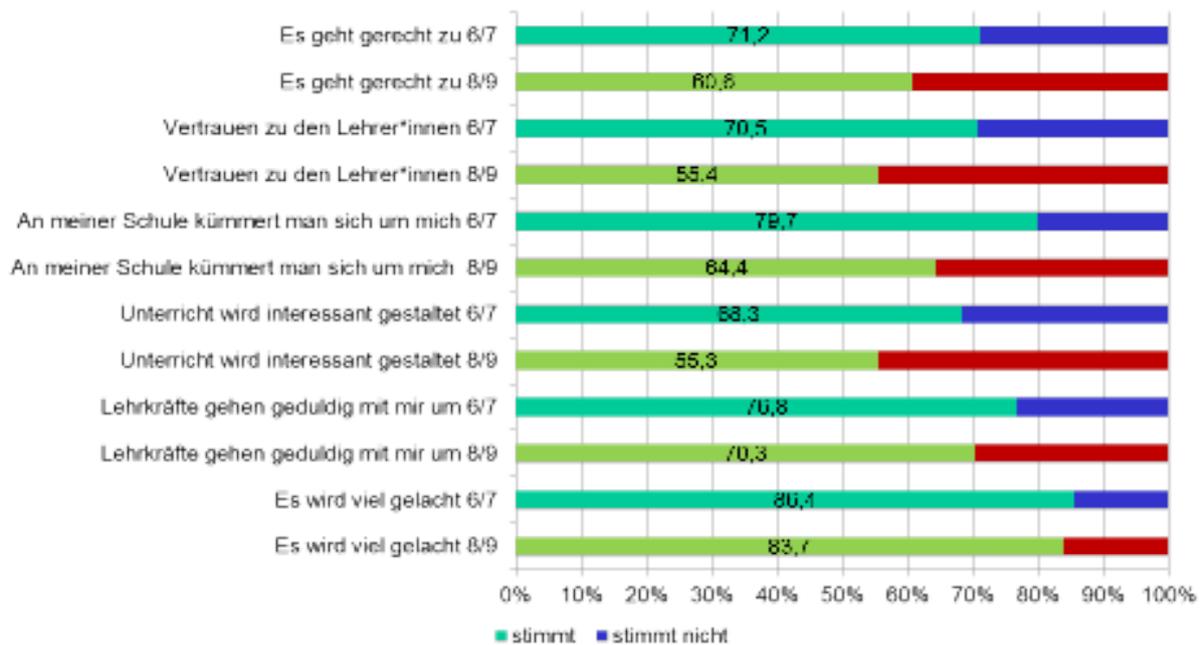
Note (2.8); im Vergleich dazu geben die Schüler, die sagen, ich bin kein guter Schüler/keine gute Schülerin durchschnittlich eine 4.1

Dieses überraschend positive Urteil findet seinen Grund vor allem in der Bewertung des Schulklimas. Hier zeigen sich bei vielen Items hohe Korrelationen.

Das Schulklima – besser als vermutet. Es gibt sie, die Schüler*innen, die das Gefühl haben, dass sich niemand um sie kümmert, und die sich von den Lehrkräften nicht gesehen glauben, und sich folglich auch oft ungerecht behandelt fühlen: Aber sie sind eine Minderheit. 80 Prozent der 6.- und 7.- Klässler*innen sagen, dass, man sich an ihrer Schule um sie kümmert, die Lehrer*innen geduldig mit ihnen sind, und 72% finden, dass es gerecht zugeht. Fast genauso viele haben Vertrauen zu ihren Lehrer*innen bzw. sind der Meinung, dass der Unterricht interessant gestaltet wird.

Diese Werte gehen zum Schuljahresende um 5 – 15 Prozentpunkte zurück und fallen in den höheren Klassen immer etwas niedriger aus. Eine gewisse Ernüchterung setzt erkennbar vor allem mit der 7. Jahrgangsstufe ein. Die Werte der Mädchen sind dabei meist noch etwas höher, signifikant ist der Unterschied bei zwei der abgefragten Kategorien: Mädchen fühlen sich gerechter behandelt und halten Lehrkräfte für geduldiger als Jungen.⁶⁹

Abbildung 19: Wie ist das bei Dir in der Schule? Erster Erhebungszeitpunkt N=1664



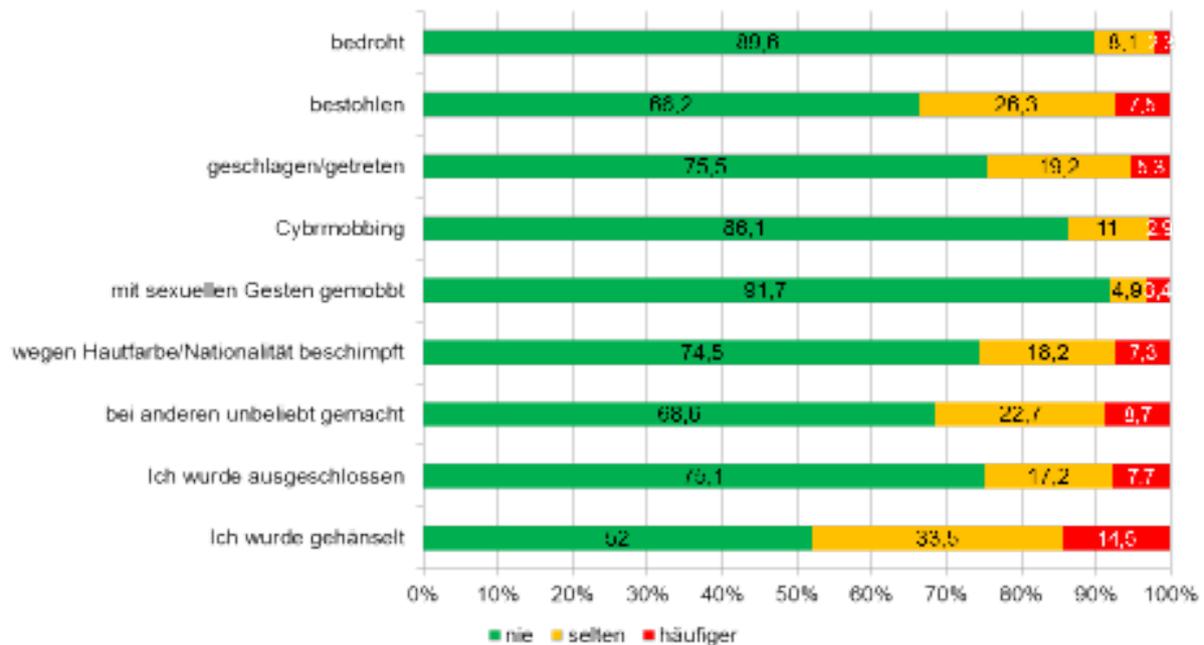
Diese Bewertungen bilden auch einen wichtigen Teil des Hintergrunds für die Frage, wie sicher man sich an seiner Schule fühlt. Hier antworten 71% mit „stimmt genau/eher“. Nur 18,4% sagen „stimmt kaum“, und 10,7% „stimmt nicht“. Mit den Klassenstufen wird das Sicherheitsgefühl etwas geringer: Von 74,8% bei den 6. Klassen zu 67,2% bei den 9. Klassen. Geschlecht und Migrationshintergrund spielen bei der Bewertung keine Rolle.

Mobbing und Exklusion existieren, sind aber nicht dominant. Es gehörät zur Realität von Schulen, dass sich Schüler*innen übereinander lustig machen oder/und andere Schüler*innen immer wieder

⁶⁹ Das Muster „Besser angepasste Määdchen und schwierigere Jungen“ finden wir auch als Thema bei der Genderfallstudie in Kapitel 4.

mal ausschließen oder teilweise auch versuchen, Schüler*innen bei anderen unbeliebt zu machen. Erfreulicherweise lag aber die Quote derjenigen, die sagen „Das ist mir in den letzten 12 Monaten nie passiert“, zwischen 55 bis 80%. Insgesamt wurde zu neun Items die jeweilige Gewalterfahrung erhoben.

Abbildung 20: Gewalterfahrungen, erster Erhebungszeitpunkt (N=1681)



Im Unterschied zu vielen anderen Fragen zeigen sich hier zwischen den Jüngeren und Älteren kaum Unterschiede. Gleiches gilt auch etwas überraschend für den Migrationshintergrund. Selbst bei der Frage „Ich wurde wegen meiner Hautfarbe oder Nationalität beschimpft“ gibt es keine signifikanten Unterschiede. Unterschiede finden sich bei anderen Vergleichen:

- Mädchen berichten signifikant häufiger über Versuche, sie bloßzustellen, unbeliebt zu machen, auch im Internet, während Jungen eher rassistisch motivierte Beschimpfungen angeben. Generell gilt, dass Beschimpfungen und andere soziale Ausschlusserfahrungen Mädchen und Jungen gleichermaßen betreffen, während die Erfahrung körperlicher Gewalt deutlich eher von den männlichen Schülern geäußert wird.
- Auch bei den „Täteritems“ geben deutlich mehr Jungen als Mädchen an, öfters mal andere geschlagen zu haben (9,4% der Jungen zu 2,2% der Mädchen), sich über andere lustig gemacht zu haben (9,7% der Jungen zu 4,2% der Mädchen).⁷⁰

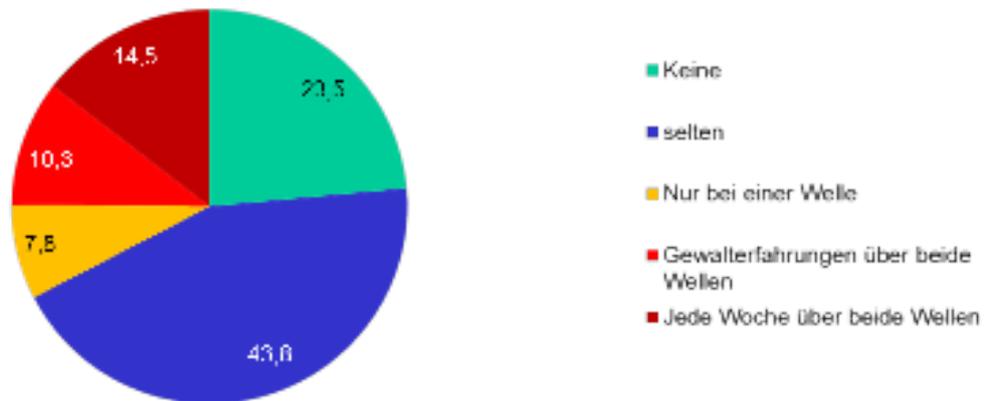
Nimmt man die Erfahrung über beide Erhebungszeitpunkte, zeigt sich, dass Gewalterfahrungen zum Alltag von Schulen gehören (nur 23,5% der Schüler*innen benennen keinerlei Erfahrungen⁷¹). Der Anteil mit regelmäßiger Mobbingenerfahrung⁷² liegt bei 14,4%.

⁷⁰ Angaben sind über die Erhebungszeitpunkte ähnlich. Hier Ergebnisse aus der 1. Erhebungszeitpunkt (N=1691)

⁷¹ Auch kein „Von anderen gehänselt“ werden.

⁷² Hierzu wurden alle Jugendlichen gezählt, die mindestens bei einem der beiden Erhebungszeitpunkte angeben, dass sie eine der Erfahrungen jede Woche oder gar täglich machen (N=1325).

Abbildung 21: Gewalterfahrung über beide Wellen (N=1325)



Die Jugendhilfe hat bei dem Thema Gewalterfahrungen/Mobbing einen wichtigen Part, organisiert sie doch an fast allen Schulen Streitschlichter, Aufklärung und Beratung zu Mobbing und Cybermobbing oder/und Antirassismusmaßnahmen. Auch ihr Beratungsangebot hat hier eine wichtige Funktion. Schüler*innen mit intensiver Gewalterfahrung nutzen die Beratungsmöglichkeit durch die Jugendhelfemitarbeiter*innen häufiger: 71% der Schüler*innen mit regelmäßiger Gewalterfahrung haben schon mit der Jugendhilfe ein oder mehrere Beratungsgespräche geführt (erwartbar wären statistisch 46%). Nimmt man die 106 Schüler*innen, die beim ersten Erhebungszeitpunkt von täglichem Mobbing betroffen waren und von der Jugendhilfe beraten wurden, geben 6 Monate später 7% an, dass sie überhaupt keine Mobbing Erfahrungen mehr machen, und bei weiteren 41% ist die Intensität zurückgegangen. Allerdings kann die Jugendhilfe nicht verhindern, dass es neue Mobbing Erfahrungen gibt (im zweiten Erhebungszeitpunkt berichten 96 Schüler*innen, dass sie „neue Opfer“ geworden sind). Eine nachhaltige Reduktion bräuchte erheblich mehr Antimobbingprojekte und entsprechend auch eine Jugendhilfe, die personell deutlich aufgestockt wird.

Gutes, tragfähiges Klassenklima. Ähnliche Werte wie beim Schulklima zeigen sich auch beim jeweiligen Klassenklima. Zwar gibt es vor allem in der 6./7. Klassenstufe viele Konflikte und Auseinandersetzungen⁷³, aber 80% der Schüler*innen stimmen zugleich der Aussage „In meiner Klassen kommen die meisten gut miteinander aus“ zu (34% voll und ganz). Nur jede/r Siebte fühlt sich eher als Außenseiter*in, und nahezu der gleiche Anteil beklagt, dass sie den anderen in ihrer Klasse nichts bedeuten bzw. keiner sich wirklich für das interessiert, was man macht.⁷⁴ Umgekehrt sagen drei Viertel der Schüler*innen, dass die anderen sich auf sie verlassen können, und zwei Drittel, dass sie sich auf die anderen in der Klasse verlassen. Hier liegen die Werte in den 6./7. Klassen deutlich höher, möglicherweise auch ein Ergebnis des Sozialen Lernens.

Fazit. Hatte die Bertelsmann Stiftung noch mit dem Blick auf das ganze Schulsystem kritisiert, dass die Schule es nicht schafft, Unterschiede zwischen den Schüler*innen sinnvoll aufzufangen und zu

⁷³ Streitereien, Konkurrenzkämpfe nennen 72,6% (6/7) zu 52,7% (8/9).

⁷⁴ Außenseiter*in kann man auch sein, weil man andere Interessen hat und sich deshalb als Außenseiter*in fühlt, durchaus aber von anderen gesehen und geschätzt wird, wie umgekehrt es Schüler*innen gibt, die sich nicht gesehen und geachtet fühlen, sich aber keineswegs als Außenseiter bezeichnen würden.

verringern, kann dies für die Frankfurter Schulen in dieser Allgemeinheit nicht bestätigt werden. Der kurze Zeitraum zwischen den beiden Erhebungen und die fehlenden Kontrollschulen machen zwar keine eindeutigen Wirkungsaussagen möglich. Es ist aber sehr wahrscheinlich, dass die Jugendhilfe mit ihren Angeboten einen wichtigen Teil dazu beiträgt, dass die Schüler*innen sich in ihrer Vielfalt und Individualität an ihrer Schule gut aufgehoben fühlen.⁷⁵ In der Bertelsmann-Studie wurde kritisiert, dass verschiedene soziale Hintergründe in Bildungseinrichtungen aufeinandertreffen, Lehrbuchwissen gegenüber emotionaler und sozialer Intelligenz bevorzugt wird. Auch deshalb schafft es das deutsche Bildungssystem nicht ausreichend, mit Vielfalt konstruktiv umzugehen. Zudem sei das Bildungssystem ungerecht. Mit Blick auf die Frankfurter Ergebnisse kann man sagen, dass die Schüler*innen dem nicht direkt widersprechen, es aber sehr wohl gelingt, im Zusammenspiel Jugendhilfe und Schule Vielfalt und Chancengerechtigkeit eine Chance zu geben. Die große Mehrheit der Schüler*innen in dieser Studie hat den Spaß an der und das Vertrauen zur Schule nicht verloren, auch weil die Jugendhilfe dazu beiträgt, Schule nicht nur zum Lern- und Leistungsort zu machen, sondern auch zum (Er-)lebens- und non-formalen Bildungsort; und auch, weil die Jugendhilfe benachteiligte Schüler*innen v.a. durch ihre Beratungsangebote unterstützt, ihnen hilft und zur Seite steht.

Doch dieses Potenzial kommt nur zum Teil zum Tragen. Es muss nachdenklich stimmen, dass mit den höheren Jahrgangsstufen diese Effekte zum Teil deutlich abnehmen. Es ist nicht nur die einsetzende Pubertät, die hier manches komplizierter macht. Es ist sicher kein Zufall, dass in den Klassenstufen, in denen die Jugendhilfe weniger systematisch mit Schüler*innen arbeiten kann, nicht nur das Zutrauen zu Jugendhelfemitarbeiter*innen, sondern auch zu Lehrer*innen und zum Schulsystem sinkt: Beispielsweise liegt der Eindruck, dass man sich um einen kümmert, in der 9. Klassenstufe um 15 Prozent niedriger als noch in der 6. Klasse, und das Vertrauen zu den Lehrer*innen sinkt Jahr für Jahr insgesamt um fast 26 Prozentpunkte.⁷⁶

3.8. Perspektive Partizipation: Stärkung der Schüler*innen-perspektive durch Jugendhilfeangebote

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Jugendhilfeangebote sind die Möglichkeiten der Partizipation. Über die Wichtigkeit des Themas Partizipation gibt es heute keine Diskussion mehr, wohl aber wie stark sie wirklich schon im Alltag der Schulen angekommen ist (Sturzenhecker 2011,⁷⁷ Eikel 2006). Eher unstrittig ist, dass die klassischen Beteiligungsformen (beispielsweise die SMV) ungeeignet sind, um die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler*innen und ihre individuelle Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz für demokratisches, gemeinschaftsbezogenes Handeln weiterentwickeln zu können.

Wie wir in der Fallstudie zum sozialen Lernen u.a. zeigen, gehören Beteiligungsfragen und Beteiligungsmethoden, beispielsweise der Klassenrat, zum Grundrepertoire des sozialen Lernens. Die Jugendhilfe unterstützt hier die Schule an einer Stelle, an der die Lehrer*innen oft allein aus Kapazitätsgründen nur wenig anzubieten haben. Auch die zahlreichen Jugendhilfeangebote, die auf Freiwillig-

⁷⁵ Dies gilt über alle acht Schulen, aber im positiven Spektrum der Bewertungen gibt es auch deutliche Unterschiede zwischen den Schulen.

⁷⁶ „Ich hab Vertrauen zu den Lehrer*innen“, sagen 79,4% der 6.-Klässler, 61,7% der 7.-Klässler, 57% der 8.-Klässler und nur noch 53,2% der 9.-Klässler.

⁷⁷ Sturzenhecker, B. 2011. Begründung und Qualitätsstandards von Partizipation auch für Ganztagesesschulen (http://www.lwl.org/lja-download/datei-download/LJA/jufoe/ogs/OGS_Partizipation/1120551455_2/ Sturzenhecker_Folien.pdf, Eikel, A. (2006) Demokratische Partizipation in der Schule. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben, Berlin 2006.

lichkeit basieren und in denen die Schüler*innen viele Chancen eigenverantwortlichen, selbstbestimmten Handelns erfahren, unterstützen eine Beteiligungskultur, die nicht auf Wunsch und Wahl, sondern auf beteiligungsorientiertem Gestalten beruht (Höfer, Sievi, Straus, Teuber 2017). Wie wichtig dies Schüler*innen ist, zeigen die Antworten auf die Frage nach der Akzeptanz der Jugendhilfemitarbeiter*innen. Hier betonen (Werte zweiter Erhebungszeitpunkt) über 80% der Schüler*innen, dass die Jugendhilfemitarbeiter*innen keine Entscheidungen für sie treffen, sondern sie dabei unterstützen, eigene Lösungen für ihr Problem zu finden. Ein Effekt der beteiligungsorientierten Arbeit der Jugendhilfe drückt sich auch in den Gerechtigkeitswerten aus. Hier sagen die Schüler*innen der 6./7. Klassen wohl auch unter dem Eindruck des sozialen Lernens, mit über 70%, dass es gerecht zugeht, während dieser Wert bei den 8.- und 9.-Klässlern auf 50 % absinkt.

3.9. Fazit und Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

Eine aussagekräftige Studie zur Wirkung. Es gibt immer noch zu wenige Studien zum subjektiven Nutzen von Schulsozialarbeit (Fabian et al. 2010). Mit über zweitausend befragten Schüler*innen und zwei Erhebungszeitpunkten reiht sich diese Studie in die kleine Zahl von Wirkungsstudien, die aufgrund ihrer Anlage bzw. des Mixed-Methods-Ansatzes Aussagen zu den Effekten der Schulsozialarbeit auf Schüler*innen erlauben.⁷⁸

Wenn der Migrationshintergrund zur Normalität wird. Über 84 Prozent der befragten Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund. Wie in diesen Schulen der Migrationshintergrund zur Normalität geworden ist, erkennt man nicht nur an dem sehr hohen Anteil, sondern auch daran, dass sich in fast allen Einzelanalysen keine nennenswerten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ergeben.

Benachteiligungsfaktoren. Befragt wurden in der Studie Schüler*innen im Alter von 11 bis 16 Jahren (der Klassenstufen 6 bis 9). Die Schüler*innen haben im Vergleich mit einer repräsentativen Bevölkerungsgruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchschnittliche Belastungswerte.⁷⁹ In ihren Bewältigungsressourcen (Fähigkeiten zur eigenständigen Lebensführung) liegen sie jedoch unterhalb der Werte einer Repräsentativstichprobe. Zudem lebt jede/r sechste Jugendliche in einem Elternhaus, das sich um ihn/sie kümmert, aber eher weniger Zeit und emotionale Zuwendung aufbringt, und jede/r vierzehnte Jugendliche stammt aus einem problematischen, wenig achtsamen Elternhaus.

Hohe Bekanntheit und intensive Nutzung der Jugendhilfeangebote. Olk und Speck stellen in ihrem Übersichtsartikel (Olk/Speck 2015, 32 ff.) fest, dass zwischen 1/5 bis 3/4 der Schüler*innen Kontakt zur Schulsozialarbeit haben. Die Jugendhilfe in Frankfurt erreicht drei Viertel der Schüler*innen. Dabei zeigt sich, je länger die Jugendhilfe in Schulen arbeitet, und je intensiver das Soziale Lernen in den 5. bis 7. Klassen verankert ist, desto eher wissen und kennen alle Schüler*innen die Jugendhilfe.

⁷⁸ Vergleichbare Studien sind Evaluationen der Schulsozialarbeit in Sachsen mit zwei Erhebungszeitpunkten und N=1927, Befragten in Chemnitz und N=257 befragten Schüler*innen in Zwickau (Orbit 2014, 7) und die Weichensteller Studie in Heidelberg mit drei Erhebungszeitpunkten und einem N=338 zum ersten Erhebungszeitpunkt und N=641 Schüler*innen zum zweiten Erhebungszeitpunkt (Projekt Weichensteller 2010, 2012).

⁷⁹ In der Frankfurter Studie gelten über beide Erhebungszeitpunkte gesehen knapp 30 Prozent als Risikogruppe; nimmt man nur die Werte der einzelnen Erhebungen, liegen sie bei jeweils knapp 20 Prozent. Ähnliche Werte, wenngleich nicht mit dem gleichen Messinstrumenten erhoben, finden sich in der Heidelberger Studie (23,6%, Weichensteller 2012, 8).

Wertschätzung und überwiegend positive Bewertungen der Angebote. Die Schüler*innen erleben diese Angebote als Bereicherung, die Spaß und Lernerfahrungen verknüpfen. Nur einer von 20 Schüler*innen sieht keinen Nutzen für sich. Die analysierten Einzelangebote erreichen zwischen 60 und 85 Prozent positive Bewertungen. Unabhängig von der Höhe der Bewertung zeigt sich auch bei anderen Evaluationen, dass die Mehrheit der Schüler*innen den Angeboten der Schulsozialarbeit positiv gegenübersteht.

Personelles und institutionelles Vertrauen hat sich entwickelt. Die Jugendhilfemitarbeiter*innen haben sich ein personales, und auch die Jugendhilfe insgesamt ein institutionelles Vertrauen erarbeitet. Die Kompetenz- und Vertrauenszuschreibungen der jüngeren Schüler*innen liegen durchgehend über 75%, bei den älteren Schüler*innen liegen sie durchgehend 2 bis 10 Prozentpunkte niedriger.

Schüler sind überzeugt, sozialpädagogische Angebote in Schulen sind wirksam. Nahezu alle, die Angebote der Jugendhilfe nutzen, sehen sich in der Lage, ein Urteil über die Effekte der Jugendhilfe abgeben zu können. Ihr Urteil ergibt, dass Jugendhilfeangebote als effektiv erlebt werden. Auch tragen sie wesentlich zu einem guten Klassen- und Schulklima und zum Wohlbefinden der Schüler*innen an der Schule bei. Sie unterstützen zugleich auch Vertrauensbildungsprozesse zu den Lehrer*innen. Darüber hinaus bilden sie für die Schüler*innen eine weitere wichtige Ressource, die in schwierigen Situationen, Krisen und Problemen für sie da ist. Und die Ergebnisse deuten auch an, dass die Jugendhilfeangebote Erfahrungs- und Lernprozesse außerhalb des formalen Bildungsverständnisses ermöglichen. Eher skeptisch sind die Schüler*innen jedoch bei der Lotsenfunktion in dem jeweiligen Sozialraum, und vor allem bei der Frage, ob die Jugendhilfe bei Störungen im Unterricht und Absentismus etwas bewirken kann. Auch gibt es für alle hier thematisierten Effektdimensionen ein Steigerungspotenzial. Dies liegt vor allem daran, dass mit zunehmendem Alter/zunehmender Klassenstufe die Erfahrungsdichte mit den Jugendhilfeangeboten und damit auch den erfahrenen Effekten abnimmt. Dieses Verbesserungspotenzial schmälert jedoch nicht die klare Botschaft dieses Abschnitts:

Sozialpädagogische Angebote nützen Schüler*innen und Schule. Wir sehen in dem gesamten Ergebnisspektrum viele Hinweise/Indizien für eine erfolgreiche (Mit-)Wirkung der Jugendhilfe an einer besseren Schule. Alle Maßnahmen, vor allem das Soziale Lernen, die helfen, das Klassenklima zu verbessern und der Exklusion von Schüler*innen entgegen zu wirken, reduzieren die Wahrscheinlichkeit, sich als ein Außenseiter*in zu fühlen, der/die nicht von anderen wertgeschätzt wird. Alle von der Jugendhilfe wesentlich getragenen Projekte und Gruppen, die Konflikte reduzieren und Mobbing bekämpfen, verhindern die mit Mobbing verbundenen Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit bzw. steigern die Zuversicht, dem Mobbing der anderen etwas entgegenzusetzen zu können. Zum Außenseiter oder/und Opfer von Mobbing zu werden, erhöht das Risiko hinsichtlich Suizidalität, Selbstverletzung und emotionalen Störungen (Weichensteller 2010, 2012). Auch in unseren Daten zeigt sich, dass Jugendliche, die eine oder beide Erfahrungen machen, deutlich niedrigere Handlungsbefähigungswerte haben.

Alle Projekte und Gruppen, die eine aktive Teilhabe ermöglichen und partizipative Gestaltungsräume eröffnen, schaffen die Grundlage, sich selbst als Gestalter*in zu erleben, und unterstützen direkt die Weiterentwicklung der Handlungsbefähigung. Auch wenn der Erhebungszeitraum zu kurz ist, um in einem Längsschnittdesign auch „kausale“ Langzeitwirkungen zu erheben, so kann man festhalten, dass es der Jugendhilfe im Zusammenwirken ihrer Angebote überwiegend gelingt, auf individueller Ebene Fähigkeiten, und auf kollektiver Ebene Lern- und Lehrklima zu verbessern.

Warnen muss man jedoch davor, diese Effektivität zu sehr an Einzelmaßnahmen festzumachen. Dies kann man gut an der Beratung sehen. Diese ist ein weiterer wichtiger Baustein im Angebotspektrum und wird in Frankfurt von knapp der Hälfte der Schüler*innen genutzt. Sie wird von der großen Mehrheit der Schüler*innen auch als hilfreich bewertet, hilft bei der Reduzierung von Problemen und stärkt bei den stärker belasteten Schüler*innen auch die Handlungsbefähigung. Jedoch zeigen die Studien in Heidelberg und der Schweiz, dass bei massiveren Problemen die Beratung auch diese in ihrer Tragweite erst verdeutlicht (Fabian et al. 2010, 202 ff.) und die Probleme im Setting der vorhandenen sozialpädagogischen Ressourcen nicht behandelt werden können. Hier ist es wichtig, dass die Jugendhilfe in der Schule gut vernetzt ihre Lotsenaufgabe wahrnimmt.

Jugendhilfe erreicht besonders belastete Zielgruppen. Der gewählte Untersuchungsansatz ermöglichte einen Vergleich von Zielgruppen, die in unterschiedlicher Form benachteiligt sind. Bei vier Teilgruppen lässt sich zeigen, dass es gelungen ist, diese auch über Beratung gut zu erreichen.

- Besonders eindrücklich kann man die Effekte bei jenen sehen, die Gewalterfahrungen machen oder/und von Mobbing betroffen sind.⁸⁰
- Überdurchschnittlich oft sind auch Jugendliche mit psychischen Problemen und Jugendliche mit hohen Belastungen und zugleich einer geringen Handlungsbefähigung in den Beratungen vertreten.
- Einen leichten Effekt kann man auch bei jenen mit geringer Handlungsbefähigung sehen.
- Nicht häufiger erreicht werden Jugendliche, die sich in ihren Klassen als Außenseiter*in bzw. als ausgegrenzt erleben,⁸¹ und auch nicht jene Jugendliche, die in ihren Elternhäusern wenig Anerkennung erfahren.

Jugendliche mit Mobbing/Gewalterfahrung und jene mit einer schlechten Belastungsbewältigungsbilanz nutzen auch etwas häufiger Angebote, ohne dass sie eine Beratung in Anspruch genommen haben.

Für die **Weiterentwicklung der Angebote** resultiert daraus die Empfehlung, noch stärker den Blick auch auf Schüler*innen zu richten, die Außenseiter sind oder/und sich als ausgegrenzt erleben ohne zugleich Opfer von Mobbing zu sein. Eine Herausforderung ist auch, jene Schüler*innen über geeignete Angebote besser zu erreichen, die in ihren Elternhäusern wenig Anerkennung erfahren. In beiden Konstellationen geht es um benachteiligte Schüler*innen, die in ihrem Verhalten eher unauffällig und zurückhaltend sind.

Ein zweiter Impuls der Weiterentwicklung betrifft die älteren Schüler*innen. Die „nachlassende“ Wirkung der Schulsozialarbeit gerade vor dem Übergang in die Ausbildung erscheint uns problematisch. Allerdings bedarf es dazu neben neuen, ergänzenden Ideen hier wohl auch mehr personelle Ressourcen.

⁸⁰ Die Verteilung ist hoch signifikant. Und der Vergleich zwischen jenen, die keine Mobbing Erfahrung haben, und jenen, die täglich/wöchentlich gemobbt werden, fällt eindeutig aus: Von Ersteren nutzen 36% die Beratungsmöglichkeit durch Jugendhelfemitarbeiter, von jenen mit regelmäßiger Mobbing Erfahrung nutzen 76% die Beratung der Jugendhilfe.

⁸¹ Dort, wo sich ausgegrenzte Jugendliche an die Jugendhelfemitarbeiter*innen wenden, wirken die Angebote unterstützend (vgl. auch Orbit 2014, 18). Schwierig wird es bei den Jugendlichen, die keine Hilfe suchen, vermutlich eher „unauffällig leiden“.

Die größte Zustimmung unter den Schüler*innen erreicht die Jugendhilfe in der Schule dort, wo diese nicht nur Workshops, Arbeitsgruppen, offene Angebote oder ähnliche Angebote nutzen, sondern wo sie zugleich auch eine individuelle Beratung erhalten haben. Erst in der Kombination von Gruppen, sowie klassenbezogenen Angeboten und individueller Beratung entfaltet sich das volle Wirkungspotenzial der Jugendhilfeangebote. Diese Balance ist bei allen Intensivierungen und Ausbauplänen zur Jugendhilfe in Schulen zu beachten.

4. Qualitative Untersuchungen – Evaluierte Bausteine und Themen des Förderprogramms

4.1. Übergänge gestalten I: Grundschule – weiterführende Schule

Das Thema

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule bedeutet für alle Kinder einen Einschnitt. Einerseits ist der Übergang mit positiven Erwartungen verbunden, andererseits aber auch geprägt von Sorgen und Ängsten. Diesen Übergang zu gestalten ist damit für alle beteiligten Akteure eine große Aufgabe. Wenn die Schüler*innen an der weiterführenden Schule willkommen geheißen werden, wenn sie sich dort wohlfühlen, kann dies die Bildungslaufbahn positiv beeinflussen und präventiv wirken. Damit wird die Gestaltung und Begleitung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule auch zu einem wichtigen Baustein für Schulsozialarbeit.

Entsprechend hat die Jugendhilfe in der Schule in Frankfurt am Main den klaren Auftrag zur Begleitung von Übergängen der Schüler*innen. Im Rahmenstandard heißt es zum Thema Begleitung des Übergangs in die 5. Klassen: „Aus dem präventiven Ansatz der Jugendhilfe in der Schule folgt ein möglichst frühzeitiger Kontakt zu den neu an die Schulen kommenden Kindern. Jugendhilfe in der Schule ist in Klasse 5 kontinuierlich im Unterricht vertreten; sie unterstützt die Bildung einer Klassengemeinschaft und fördert die Lernmotivation. Sie beteiligt sich an der Zusammenarbeit der Schule mit den abgebenden Grundschulen.“⁸²

Somit ist die Jugendhilfe ein wichtiger Partner für die Willkommenskultur der weiterführenden Schulen. Die neuen Schüler*innen lernen die Jugendhelfemitarbeiter*innen von Anfang an kennen. Die Jugendhilfe präsentiert sich als Ansprechpartner bei Problemen. So kann eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden, und auch die Inklusion im weiteren Sinne unterstützt werden.

Für die Fallstudie wurde die Georg-August-Zinn-Schule (GAZ) gewählt⁸³, eine integrierte Gesamtschule (IGS) im Stadtteil Griesheim. Im Schuljahr 2016/2017 besuchten rund 600 Schüler*innen die GAZ. Die GAZ ist eine offene Ganztagschule. Die Jugendhilfe in der Schule – KOMM – ist in der Trägerschaft des CJD Rhein-Main.

Jugendhilfe in der GAZ

Jugendhilfe hat in der GAZ schon eine lange Tradition. Seit rund 15 Jahren gibt es dort das Angebot von KOMM. Vor der Übernahme in die städtische Förderung im Jahr 2005 wurde KOMM von der Hertie-Stiftung finanziert und hatte einen Schwerpunkt in der Beratungsarbeit, v.a. im Sinne einer Prävention von Schulverweigerung. Durch Beratung und klassenorientierte Projekte wurden schon damals die Schüler*innen beim Übergang von der Grundschule auf die Georg-August-Zinn-Schule intensiv begleitet, und vor allem im Bereich des Sozialen Lernens gefördert. Eine kontinuierliche Arbeit in den Jahrgängen 5 bis 7 sollte die Klassengemeinschaften stärken, das soziale Miteinander

⁸² Vgl. Stadtschulamt Stadt Frankfurt am Main (2014) Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule. Rahmenstandard. Stand 27.01.2014, 5.

⁸³ Die Fallstudie Übergang GS/Weiterführende Schule war eine der ersten beiden Fallstudien und wurde noch nicht ausgeschrieben.

verbessern, und dadurch auch zu einer Verminderung von Schulverweigerung und Schulabsentismus führen.

KOMM wurde 2010 in das Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule übernommen. Vier pädagogische Mitarbeiterinnen teilen sich 2,5 Stellen.

4.1.1. Fragestellungen des Standortes und methodisches Vorgehen

Das Interesse des Standortes zielte einerseits darauf ab, eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit zu bekommen. Zum anderen ging es gezielt darum, die Einschätzung der Schüler*innen zu Veränderungen in der KOMM-Stunde zu erheben. Umgestellt wurde der Takt, in dem die KOMM-Stunden angeboten wurden. Ab dem Schuljahr 2014/2015 erhielten alle vier 5. Klassen vierzehntägig eine KOMM-Stunde. Zuvor war der Wechsel im Halbjahr: Zwei 5. Klassen wurden im ersten Halbjahr wöchentlich eine KOMM-Stunde angeboten, die anderen beiden Parallelklassen erhielten dann erst im zweiten Halbjahr die KOMM-Stunde.

Zunächst wurde ein Fragebogen für die Schüler*innen der 5. Klassen im Schuljahr 2014/2015 entwickelt, den die Jugendhilfe verteilte. Für diese Befragung musste das Einverständnis der Eltern/Sorgeberechtigten eingeholt werden. Auch dies übernahm die Jugendhilfe. Allerdings konnten nur 17 Eltern erreicht werden, so dass eine vertiefte Auswertung der Fragebögen nicht sinnvoll war. Die Befragung der Schüler*innen sollte zu zwei Zweitpunkten erfolgen, um die Einschätzung der Veränderungen erheben zu können. Aufgrund der Erfahrungen aus der ersten Befragung wurde vereinbart, die 5. Klassen der GAZ in die große Schüler*innenbefragung einzuschließen (Vollerhebung), und dafür die spezifischen Fragen zur veränderten KOMM-Stunde und zur Willkommenskultur in die standortspezifischen Fragen aufzunehmen.

Weitere empirische Schritte waren:

- 2 Interviews mit Jugendhilfe und Trägerkoordinator zum Stand der Evaluation und zur Arbeit der Jugendhilfe
- 1 Gruppendiskussion mit dem Jugendhilfeteam zur Reflexion des Übergangs
- Hospitation bei verschiedenen Bausteinen der Übergangsbegleitung (KOMM-Stunde, offener Pausentreff und Kennenlernnachmittag)
- Fragebogen für die Klassenleitungen der Jahrgangsstufen 5, 6 und 7. Der Fragebogen enthielt vor allem offene Fragen zur Übergangsgestaltung und zur Kooperation mit der Jugendhilfe

Die empirischen Schritte der Fallstudie wurden im November 2014 begonnen und im Juni 2016 abgeschlossen.

4.1.2. Ergebnisse der Fallstudie

Projektauftrag der Jugendhilfe in der GAZ

Der Schwerpunkt des Projektauftrages für KOMM liegt bei den Jahrgängen 5 bis 7. Neben der Begleitung des Übergangs in der 5. Jahrgangsstufe sollen die Klassen 5 bis 7 im (Sozialen) Lernen begleitet werden. In der 7. Jahrgangsstufe steht Kompetenzfeststellung im Rahmen der Berufsorientierung an. Außerdem ist die Jugendhilfe (wie in allen Schulen) professioneller Ansprechpartner für alle Schü-

ler*innen der GAZ, erfüllt den Schutzauftrag nach § 8a SGB VIII und bietet in den Ferien (insgesamt 4 Wochen im Schuljahr) Projekte für alle interessierten Schüler*innen an.

Zur Begleitung des Übergangs in die 5. Klassen heißt es im Projektauftrag:

„Ziel: Bildung einer Klassengemeinschaft, enge Kooperation mit den Grundschulen und den Eltern. Jede Schülerin und jeder Schüler wird in den Blick genommen, es findet eine kontinuierliche Übergangsbegleitung statt. Formen der Umsetzung:

- Spiel- und Kennenlernnachmittag am Ende des alten Schuljahres für alle Schüler*innen, die zum neuen Schuljahr in die Georg-August-Zinn-Schule wechseln. Begleitende Elternarbeit im Hinblick auf den Übergang der Kinder
- Jugendhilfe ist im ersten Schulhalbjahr zwei Stunden pro Woche im Unterricht jeder Klasse des Jahrgangs 5. Gemeinsame Unterrichtsbegleitung mit den Klassenlehrer*innen
- Erste Aktivpause für den Jahrgang 5“ (Projektauftrag Georg-August-Zinn).

Bausteine der Begleitung des Übergangs in die 5. Klassen

Das Konzept von KOMM ging – ganz im Sinne eines Präventionsgedankens – von Anfang an auf die Begleitung des Übergangs von der Grundschule in die GAZ ein. Die Elemente, Begrüßung der neuen Schüler*innen, Kennenlernen und Team-Building mit den neuen Klassen zu machen, standen bald fest.

Abbildung 22: Der 10 Punkte-Plan zum Übergang



Die Abbildung zeigt den idealen Ablauf der Begrüßung und Begleitung der neuen Schüler*innen und die Kooperationspartner bzw. Adressaten der Bausteine. Deutlich wird dabei die zentrale Rolle der Eltern und die zentrale Rolle einer gelingenden Kooperation mit der Schule, v.a. den Klassenleitungen der 5. Klassen. Variiert wurde im Laufe der Zeit die konkrete Ausgestaltung.

Das Kennenlernen. Die Kontaktaufnahme noch in der Grundschule erwies sich als nicht praktikabel, da einerseits die GAZ von Kindern aus verschiedenen umliegenden Grundschulen besucht wird, und andererseits nie eine komplette Grundschulklasse an die GAZ wechselt. So wurde der Kennen-

lernnachmittag in der GAZ geboren. Gegen Ende des Schuljahres werden die künftigen Fünftklässler*innen in die GAZ eingeladen. Mit Kennenlernspielen, Gesprächen, Snacks und Getränken erleben die Kinder so einen Nachmittag mit der Jugendhilfe. Das KOMM-Team informiert über die Aufgaben der Jugendhilfe. Zum Abschluss basteln sie gemeinsam einen Glücksbringer für den kommenden neuen Lebensabschnitt.

Damit lernen die künftigen Gesamtschüler*innen zumindest einen Teil der Jugendhilfeteams (jeder der insgesamt vier Nachmittage wird von jeweils zwei KOMM-Mitarbeiter*innen gestaltet) noch vor dem Eintritt in die GAZ kennen. Nach Möglichkeit werden die Gruppen so zusammengestellt, dass sie der künftigen Klassenzusammensetzung entsprechen und sich die Kinder bei Schuljahresbeginn zumindest schon einmal gesehen haben. Für die Eltern wurde von der Jugendhilfe ein kurzer Fragebogen entwickelt, der allgemein abfragt, was den Kindern den Wechsel erleichtern würde, und was den Eltern beim Übergang Sorge bereitet. Mit dem Fragebogen ist ein Gesprächsangebot für die Eltern verbunden. Allerdings müssen die Eltern selbst aktiv werden. Wenn Sie mit der Jugendhilfe sprechen wollen, müssen Sie eine Rückmeldekarte mit Telefonnummer und Gesprächsthema an die Jugendhilfe schicken. Dann werden sie kontaktiert.

Soziales Lernen (KOMM-Stunden). Wenn das neue Schuljahr begonnen hat, lernen die 5. Klassen nicht nur ihre Klassenlehrer*innen und den neuen Schulalltag kennen, sondern haben auch regelmäßigen Kontakt zur Jugendhilfe. Die Jugendhilfe hat feste Stunden und arbeitet mit allen 5. Klassen zum Thema „Unsere Klasse wird ein Team“. Die jeweils vier neuen 5. Klassen wöchentlich zu begleiten, überschreitet die Kapazitäten. Deswegen wurde zunächst nach Halbjahren aufgeteilt: Zwei 5. Klassen wurden im ersten Halbjahr wöchentlich betreut, die anderen beiden dann im zweiten Halbjahr. Auf Wunsch der Schule wurde gleichzeitig mit Beginn der Evaluation ein anderes Modell ausprobiert. Danach werden jetzt alle vier Klassen das ganze Schuljahr begleitet, allerdings im Wechsel, so dass Soziales Lernen in jeder Klasse im 14-tägigen Rhythmus angeboten wird.

„Das sahen wir aber auch als sinnvoll an, weil wir gemerkt haben, wenn man in der zweiten Hälfte anfängt, haben sich die Klassen ja schon kennengelernt, und da hat sich auch schon gleich Konfliktpotenzial entwickelt. Dadurch, dass wir jetzt von Beginn an mit allen Klassen arbeiten, ist es irgendwie besser aufgefangen.“ (Aus dem Teaminterview)

Die KOMM-Stunde ist eine Unterrichtsstunde, bei der auch die Klassenlehrer*innen anwesend sind. Der Idealfall – gemeinsame Planung der KOMM-Stunde – wird allerdings nur selten erreicht.

„Also das wäre natürlich ganz optimal. Aber das ist einfach unrealistisch im Schulalltag. Also dafür müsste man sich ja vor jeder Stunde die Zeit nehmen, sich mit den Klassenleitungen hinzusetzen. Und was wir hinkriegen, sind wirklich so in größeren Abständen so Auswertungstreffen, so Bestandsaufnahmen: ‚Wie ist es denn gerade?‘. Das machen wir schon, aber da ist es oft schon schwer genug, überhaupt einen Termin zu finden.“ (Aus dem Teaminterview)

Der Anforderung an eine engere Kooperation liegt der Gedanke zugrunde, dass die Inhalte der KOMM-Stunde nicht als ein (für Schüler*innen und Lehrer*innen) erholsames Add-on begriffen werden, sondern sich nachhaltig in der Klasse verankern. Idealerweise ist der/die Lehrer/in so in die Logik der KOMM-Stunde eingebunden, dass er/sie an die Übungen erinnern kann, sie in den Unterricht einbinden kann. So würden die Schüler*innen erleben, dass KOMM nicht etwas Zusätzliches, von

außen Kommendes ist, sondern integraler Bestandteil von Schule und Unterricht; zumal die Rolle der Klassenlehrer*in für die soziale Entwicklung der Klassen entscheidend sei:

„Ich finde wirklich, die Rolle der Klassenleitung ist zentral, und auch zentral für unsere Arbeit. Wenn die Kooperation zwischen uns und der Klassenleitung gut funktioniert, dann ist unsere Arbeit da auch sehr erfolgreich. Und wenn die nicht gut funktioniert, dann ist der Erfolg begrenzt. Glücklicherweise funktioniert es meistens gut.“ (Aus dem Teaminterview)

Das Soziale Lernen wird allerdings nicht – wie an anderen Schulen (vgl. Kapitel 4.1) – in den Jahrgängen 5 bis 7 durchgeführt, sondern ist auf die 5. Klassen begrenzt. In den 6. Klassen wird noch ein Projekt angeboten (z.B. Thema „Cybermobbing“), und in den 7. bzw. 8. Klassen übernimmt das KOMM-Team die Kompetenzfeststellungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bei Bedarf und je nach Kapazität bietet die Jugendhilfe noch soziale Trainings an.

Hier zeigt sich die Kapazitätsfrage. Denn das KOMM-Team ist seit Mitte 2015 auch in den Integrationsklassen tätig. Diese Übergangsbegleitung begann zunächst als punktuelle Hilfe und hat sich mittlerweile zu einem regelmäßigen Beitrag zur Integration bzw. Inklusion im weiteren Sinne entwickelt. Das Klassenprojekt aus den 5. Klassen wird in reduzierter Form angeboten, allerdings muss es durch die sprachlichen Barrieren auch stark modifiziert und an die neue Zielgruppe angepasst werden. Übernommen werden einige Themen aus den KOMM-Stunden.

„(...) zum Beispiel ‚Stärken‘, ‚Welche Stärken bringe ich mit?‘, ‚Welche Stärken haben die anderen?‘ und ‚Wie können wir zusammenarbeiten für die Zeit, die wir zusammen sind?‘ oder ‚Wie kooperieren wir?‘ (...) Das Thema ‚Gefühle‘ geht auch ganz gut, so über Smilies.“ (Aus dem Teaminterview)

Da in der GAZ die Einzelfallbetreuung und -beratung ebenfalls als ein Schwerpunkt der Arbeit gesehen wird, ist die Übergangsbegleitung aus Sicht des Jugendhilfeteams ein zentraler Teil des Vertrauensaufbaus.

„... dass alle Schüler zwei von uns zumindest von Anfang an regelmäßig sehen, uns dann im Pausentreff sehen und dadurch, glaube ich, die Hürde, wenn die was auf dem Herzen haben, nicht hoch ist, uns irgendwie anzusprechen, weil sie uns einfach schon ein bisschen kennen.“ (Aus dem Teaminterview)

Offener Pausentreff. Für die Jahrgangsstufen 5 bis 7 wird in einer Pause am Vormittag ein offener Pausentreff angeboten, bei dem die Jugendhilfemitarbeiter*innen Spiele und Gespräche anbieten. Dieser Pausentreff findet in den Räumen der Nachmittagsbetreuung statt und wird – zumindest von Schülergruppen – gut angenommen. Nicht zuletzt der Kicker ist ein Anziehungspunkt. Im Pausentreff mischen sich auch die Schüler*innen der I-Klassen und der Regelklassen, so dass bereits Kontakt besteht, wenn die I-Schüler*innen in die Regelklasse wechseln. Beim Pausentreff lernen die Schüler*innen aber auch die Jugendhilfemitarbeiter*innen intensiver und in einer entspannten Situation kennen. So wird die Hemmschwelle, sich bei kleinen und größeren Sorgen an das Jugendhilfeteam zu wenden, noch einmal gesenkt.

Übergang auf die GAZ – Freude und Sorge. Zwei Drittel der befragten Fünftklässler*innen (Schuljahr 2016/2017)⁸⁵ ist der Übergang auf die GAZ (eher) leichtgefallen. Etwas über 80 Prozent haben sich auf die neue Schule gefreut. Fast alle (97%) haben auf der neuen Schule schnell Freund*innen gefunden. Knapp drei Viertel kannten auch schon andere Schüler*innen dort oder haben gemeinsam mit einem/einer Freund/in dorthin gewechselt. Obwohl sich knapp drei Viertel der Fünftklässler*innen die neue Schule ausgesucht hatten, also auf ihre Wunsch-Schule gehen können, sind doch zwei Drittel der Befragten traurig, dass sie die Grundschule verlassen mussten. Rund 70% halten weiterhin den Kontakt zu ihren Freund*innen aus der Grundschule.

Die Ambivalenzen, die mit dem Übergang verbunden sind, werden auch darin deutlich, dass sich rund zwei Drittel Sorgen darüber gemacht haben, wie das wohl alles auf der neuen Schule werden würde – obwohl sie sich auf die neue Schule gefreut haben. Rückhalt haben die meisten bei der Familie gefunden – in der Reihenfolge Mutter (rund 98%), Vater (rund 80%), Geschwister (75%) und andere Verwandte (50%). Wichtig waren auch Freund*innen (80%) und Klassenkamerad*innen (rund 50%).

Für etwa zwei Drittel der Schüler*innen war eine Lehrkraft in der Anfangszeit besonders wichtig. Und rund 40% nennen hier eine Jugendhilfemitarbeiterin.

„... Also die Lehrer*innen waren sehr nett und die haben mir geholfen; da wo ich ein bisschen schüchtern war, haben die mich angeguckt und gelacht, und dann musste ich auch lachen“, so äußert sich eine Schülerin im Fragebogen. Eine andere bezieht die Jugendhilfe mit ein „die Leute von KOMM und meine Klassenlehrerin; weil sie freundlich waren und mich herzlich aufgenommen haben.“ Und eine weitere Schülerin schreibt: „KOMM hat uns alles erklärt – unsere Paten und unsere Lehrer“.

Über die Hälfte der befragten Fünftklässler finden, dass es an der GAZ noch mehr KOMM-Mitarbeiter*innen geben sollte (55,6%).

Den **Spiel- und Kennenlernnachmittag** haben 57% der Befragten besucht. 21 davon haben einen Grund angegeben, warum sie nicht teilgenommen haben:

- Acht wussten nicht davon bzw. waren nicht eingeladen
- Sechs wollten nicht
- Vier hatten keine Zeit
- Zwei haben erst zum 2. Halbjahr auf die GAZ gewechselt
- Eine schreibt, sie sei zu spät gekommen

Über 90% sagen, der Nachmittag habe ihnen Spaß gemacht. Sie konnten das KOMM-Team kennenlernen (92%), schon einige künftige Mitschüler*innen kennenlernen (75%), etwas darüber erfahren, was sie auf der neuen Schule erwartet (66%), und schon mal das Schulgelände und die Schulräume sehen (53%). 27% geben allerdings an, nicht verstanden zu haben, wozu der Nachmittag gut sein sollte.

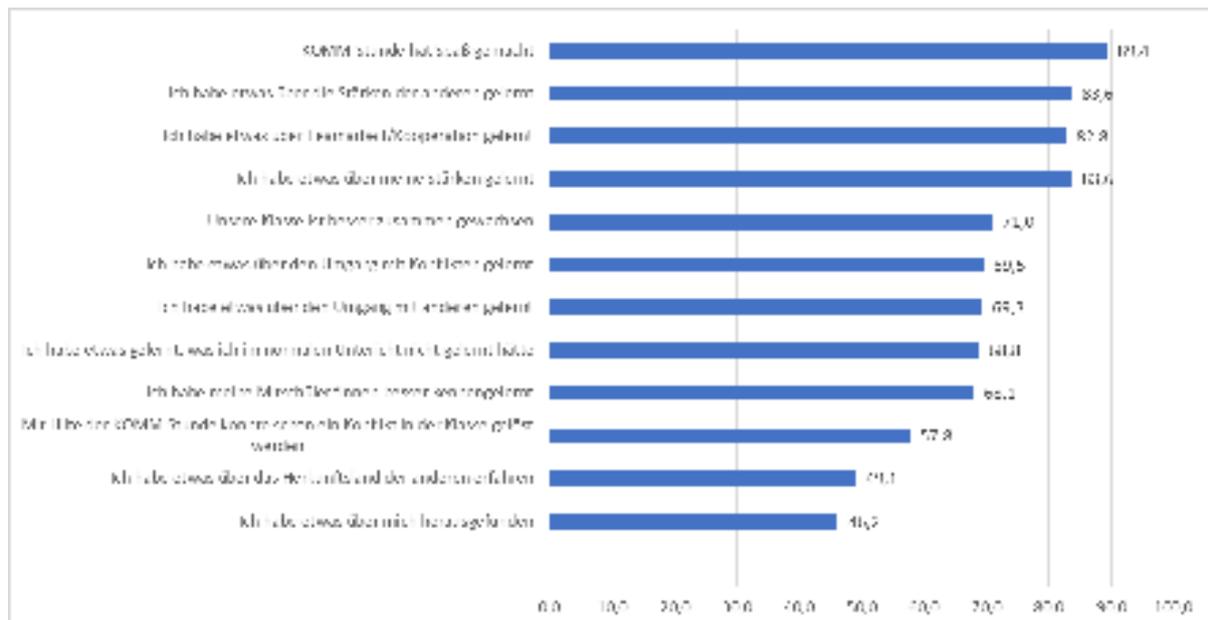
⁸⁴ Für die Fallstudie Übergang wurden in der GAZ auch die 5. Klassen in die zweite Welle der schriftlichen Befragung einbezogen. An eine erste Befragung – unabhängig von der „großen“ Schülerbefragung – nahmen aufgrund fehlender Einverständniserklärungen der Eltern/Erziehungsberechtigten nur 17 der Fünftklässler*innen teil. Der standortbezogene Fragenkomplex bezog sich neben Fragen zur Beratung und zu den Ferienangeboten vor allem auf die Übergangsthematik und die KOMM-Stunde.

⁸⁵ Insgesamt liegen verwertbare Fragebögen von 74 Fünftklässler*innen vor.

Für die meisten Schüler*innen waren die verschiedenen Spiele das Wichtigste. Einige erwähnen auch den Glücksbringer, und eine Schülerin sagt auf die Frage, was ihr am wenigsten gefallen habe: „Das Ende. Weil es dann vorbei war“.

Die KOMM-Stunde wird ebenfalls überwiegend positiv beurteilt. Knapp 90% hat die Stunde (eher) Spaß gemacht.

Abbildung 23: Die KOMM-Stunde in der Einschätzung der Fünftklässler*innen (GAZ, Welle 2 N=64) „Stimmt eher/stimmt genau“, Angaben in Prozent



Die Kernziele der KOMM-Stunde, das Teambuilding in der Klasse zu fördern, Umgang mit den anderen und Wege zur Konfliktlösung zu lernen, wird demnach beinahe vollständig erreicht. Über 80% stimmen den Aussagen zu, etwas über Teamarbeit und die Stärken der anderen gelernt zu haben. Rund 70% bestätigen das Zusammenwachsen der Klasse, den Umgang mit Konflikten und das bessere Kennenlernen der Mitschüler*innen. Auch ganz praktische Erfolge der KOMM-Stunde werden bestätigt, etwa, das schon ein Konflikt in der Klasse gelöst werden konnte.

In der Schüler*innenperspektive wird der Beitrag der Jugendhilfe zur Gestaltung des Übergangs wahrgenommen und gewürdigt. Dass die Jugendhilfe bei den Personen, die im Übergang hilfreich waren, nicht an vorderster Stelle genannt wird, ist nachvollziehbar. Die wesentlichen Unterstützer*innen sind in der Familie zu finden. Von der Schule sind es vor allem die Lehrkräfte, die für die Schüler*innen wichtig sind, verbringen sie doch einen großen Teil des Tages gemeinsam. Die Jugendhilfe sehen sie dagegen eher punktuell in den KOMM-Stunden. Hier wird das Ziel auch in der Schüler*innenperspektive voll erreicht: Sie haben viel über Teamarbeit und Kooperation gelernt, haben die Stärken der anderen gesehen gelernt, und auch etwas über die eigenen Stärken herausgefunden.

Perspektive der Lehrkräfte

Um die Perspektive der Lehrkräfte einzubeziehen, wurden alle Klassenleitungen der Jahrgänge 5 bis 7 mit einem kurzen Fragebogen befragt. Von den zwölf ausgegebenen Fragebögen kamen – trotz einer Erinnerungsaktion – nur fünf ausgefüllt zurück, aber jede Jahrgangsstufe war vertreten.

Diese Lehrkräfte waren alle aktiv in die KOMM-Stunden „Unsere Klasse ist ein Team“ in den 5. Klassen eingebunden, und äußern sich sehr zufrieden mit der Beteiligungsmöglichkeit an Planung und Durchführung des Klassenprojekts.

Die größten Herausforderungen in einer neuen 5. Klasse liegen aus der Sicht der Lehrkräfte darin,

- eine gute Klassengemeinschaft, ein gutes Klassenklima zu generieren
- Konflikte und Streitigkeiten unter den Schüler*innen zu regeln
- Regeln und Rituale einzuführen
- auf einen achtsamen Umgang zu achten, Vertrauen zu den Lehrkräften zu gewinnen
- ein gutes Lernklima herzustellen

„Die größte Herausforderung sehe ich darin, eine gute Klassengemeinschaft heranwachsen zu lassen, in der sich jeder wohl fühlt, respektiert wird, und das gemeinsame Lernen vorangebracht wird“, notiert eine Klassenleitung.

Den Beitrag der KOMM-Stunde dazu sehen die befragten Lehrkräfte vor allem darin, dass das Kennenlernen der Schüler*innen untereinander unterstützt wird, aber auch sie als Lehrer*innen mehr von den Kindern erfahren.

Die Schüler*innen haben in der KOMM-Stunde Gelegenheit, über ihre Ängste bezüglich der neuen Schule zu sprechen, und lernen das Jugendhilfeteam als Anlauf- und Ansprechstelle kennen. Der Prozess der Bildung einer Klassengemeinschaft wird so unterstützt – wovon auch die Lehrkräfte profitieren. Eine Lehrerin hebt besonders die Möglichkeit hervor, gemeinsam mit der Jugendhilfe die Klassensituation zu reflektieren. Für eine andere ist es wichtig, dass die Jugendhilfe auch auf ihre Wünsche eingeht:

„Die Mitarbeiterinnen nehmen meine Wünsche ernst und passen ihre Stunde z.B. auf die Probleme in der Klasse an.“

Sehr positiv wird von den Befragten auch die Möglichkeit gesehen, eine Beobachterrolle einnehmen zu können, und so die Klassendynamik „von außen“ wahrnehmen zu können.

Wünsche an das Jugendhilfeteam werden nicht geäußert. Um den Übergang generell zu erleichtern, wünschen sich einzelne Lehrkräfte ein Patenprogramm, bei dem die Fünftklässler*innen von den Großen, z.B. aus den 10. Klassen, betreut werden, und ein Streitschlichtungsprogramm.

4.1.3. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

Der Übergang in die weiterführende Schule ist ein Meilenstein in der Bildungsbiografie jedes einzelnen Kindes. Ein gutes Ankommen in der neuen Schule ermöglicht auch ein leichteres Lernen. Gerade die sozialen Aspekte des Übergangs (neue Freunde finden, Vertrauen zu neuen Erwachsenen gewinnen) haben einen präventiven Charakter. Schule kann so als Lebensort wahrgenommen, Lernen (weiterhin) als positiv erlebt werden.

Die Jugendhilfe hat bei der Begleitung dieses Übergangs eine zentrale und verantwortungsvolle Rolle, gerade bezogen auf den präventiven Charakter dieses Eingewöhnungsprozesses.

Hier ist das Zusammenspiel aller Akteure in der Schule besonders wichtig. Jugendhilfe und Schule sind ein Team. Das Willkommen, die erste Zeit in der neuen Schule gemeinsam zu gestalten, ermöglicht den Schüler*innen auch die Wahrnehmung der Schule als Lebensort, an dem verschiedene Player zum Wohle der Kinder zusammenarbeiten.

Hier könnte die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule in der GAZ noch intensiviert werden.

Spiel- und Kennenlernnachmittag mit Lehrkräften gestalten. Den Kindern gefällt der Nachmittag nach anfänglicher Scheu in der Regel gut. Allerdings ist die Jugendhilfe alleine anwesend. Die Chance, dass sich Jugendhilfe und Schule als Einheit präsentieren, wird damit vergeben. Außerdem könnten die „Neuen“ auch die künftige Lehrkraft und etwas mehr vom schulischen Kontext kennenlernen. Für die Schule wäre dies eine zusätzliche Gelegenheit, die neuen Fünftklässler*innen mit der Jugendhilfe willkommen zu heißen.

Frühzeitiger Elternkontakt. Auch die Eltern, die ihre Kinder zu diesem Nachmittag bringen und/oder abholen, könnten bei dieser Gelegenheit niederschwellig in Kontakt mit der Jugendhilfe/der Schule kommen. Dafür könnten wenig aufwendige Angebote überlegt werden – z.B. eine kurze Begrüßung, eine Schulhausführung, Informationsmaterial (zumindest über die Jugendhilfe) oder Ähnliches. Beispielsweise könnte der Elternfragebogen, den die Jugendhilfe entwickelt hat, beim Spiel- und Kennenlernnachmittag mit den Eltern ausgefüllt werden. Jugendhilfe könnte sich den Eltern bei dieser Gelegenheit als Ansprechpartner persönlich bekannt machen und niederschwellig mit diesen ins Gespräch kommen.

4.2. Übergänge gestalten II: Übergang in Ausbildung/Beruf

Das Thema

Eine Berufswahl zu treffen zählt zu den wichtigen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher. In der Übergangsforschung spricht man hier von den „sensiblen Phasen des Lebensverlaufs“ (Kutscha, G. 1991, 113–155).

Um die allgemeinbildenden Schulen besser für die Begleitung und Gestaltung des Übergangs von Schule in Beruf zu rüsten, haben sich seit den 1990er Jahren vielfältige Programme, zumeist auf Länderebene entwickelt, „um Schulen und Betriebe als sich ergänzende Lernorte“ zu verknüpfen (vgl. Thielen, M. 2011).

Dahinter stand der Gedanke, die allgemeinbildenden Schulen zu unterstützen, da sie nicht immer ausreichend für die Gestaltung dieses wichtigen Übergangs vorbereitet und ausgestattet sind.

„Die Übergänge zwischen den verschiedenen Stufen im Bildungssystem sind generell problematisch. Schulen (wie auch andere Einrichtungen des Bildungssystems) sind in der Regel eher auf die Abschlüsse hin orientiert, die sie vergeben, als auf Anschlüsse, die sie ermöglichen sollten. Lehrkräfte wissen in der Regel zu wenig über die jeweils nächsten Stufen in den Bildungsbiografien ihrer Schüler. Das gilt insbesondere für ihre Kenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge und jüngerer Entwicklungen der Berufe, kommen die meisten von ihnen doch von der Universität und nicht aus Betrieben der Wirtschaft. Die Trägheit des Bildungssystems hängt wesentlich damit zusammen, dass die Wahrnehmung tatsächlicher Veränderungen in der Welt durch die Bildungsinstitutionen, der Informationsfluss zwischen Bildungssystem und Gesellschaft generell, unterentwickelt ist.“ (Volkholz, S. 2009)

Der Übergang von Schule in Ausbildung bzw. Beruf stellt für viele Jugendliche eine Herausforderung dar und ist häufig auch mit Unsicherheiten verbunden. Berufliche Orientierungsangebote und eine prozessorientierte Beratung und Begleitung durch Jugendhilfe in der Schule stellen ein wichtiges Unterstützungsangebot für Jugendliche dar, auch um sie vor drohender Arbeitslosigkeit und sozialer Exklusion zu bewahren.

Entsprechend heißt es im Rahmenstandard:

„In Abstimmung und Kooperation mit den bestehenden schulischen und außerschulischen Angeboten und ausgehend von den individuellen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen kann die Jugendhilfe folgende Aufgaben übernehmen: Kompetenzfeststellung (...) Kompetenzentwicklung (...).“ (Rahmenstandard, 5/6)

Bei Bedarf unterstützt die Jugendhilfe auch bei der Akquise von Praktikumsplätzen durch individuelle Beratung und Begleitung.

Die Begleitung des Übergangs in den Beruf bleibt eine Kann-Leistung, die standortspezifisch vereinbart wird. Für die Fallstudie Übergang Schule/Beruf wurde die Ludwig-Börne-Schule ausgewählt, in der die Jugendhilfe einen Schwerpunkt auf die Begleitung dieses Übergangs setzt.

4.2.1. Fragestellungen des Standorts und methodisches Vorgehen

Fragestellungen. Die Jugendhilfe an der Ludwig-Börne-Schule wollte in Erfahrung bringen, wie die Schüler*innen das Angebot zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung erleben. Für die Einschätzung der Unterstützungs- und Begleitmöglichkeiten war es dem Standort wichtig, auch die rückblickende Perspektive von Schulabgänger*innen zu erfassen, um mehr über ihre berufliche Orientierung und die Gestaltung der Übergangsphase zu erfahren.

Methodisches Vorgehen. Im Auftaktgespräch Ende 2014 wurde mit der Jugendhilfe eine Rahmenvereinbarung besprochen, die zwei qualitative Bausteine umfasste: Erstens die Einzelfallbegleitung von zwei Schüler*innen über zwei Schuljahre und im Zuge dessen die teilnehmende Beobachtung von BO3 (Kompetenzfeststellung) und BO4 (Individuelle Förderung der Ausbildungsreife). Die beiden Schüler*innen wurden in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 dreimal interviewt. Zweitens wurden mit zwei Schulabgänger*innen vor dem Verlassen der Ludwig-Börne-Schule und ein halbes bzw. ein Jahr danach Interviews geführt. Darüber hinaus wurden mit Jugendhelfemitarbeiter*innen und Lehrkräften Gespräche geführt. Im Zuge der zweiten Fragebogenerhebung wurde die Fallstudie um einen quantitativen Teil ergänzt, indem der Fragebogen um schulspezifische Fragen zur Berufsorientierung bzw. -vorbereitung erweitert wurde.

4.2.2. Ergebnisse der Fallstudie

Berufsorientierung an der LBS und der Beitrag der Jugendhilfe.

Die Berufsorientierung ist ein Schwerpunkt der Schule, die u.a. durch Kooperationen mit Beruflichen Schulen und der Einrichtung von SchuB-Klassen (Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb)⁸⁶ verwirklicht wurde. Auf die SchuB-Klassen folgten im Schuljahr 2015/16 PuSch-Klassen (Praxis und Schule), ein Angebot für Schüler*innen die von einem vorzeitigen Schulabbruch gefährdet sind bzw. nach Schulabschluss von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Darüber hinaus nimmt die LBS am Frankfurter Ausbildungsprojekt⁸⁷ (FAP) teil, das spezifische Angebote für Schüler*innen der Abgangsklassen des Hauptschulzweigs anbietet, um den Übergang von Schule in den Beruf zu erleichtern. An der LBS werden OloV-Standards⁸⁸ unter Beteiligung der Jugendhilfe umgesetzt. Dazu zählen die Durchführung von Kompetenzfeststellungen (BO3) und eine individuelle Förderung der Ausbildungsreife (BO4) u a. durch Einzelberatung, Vermittlung in Ausbildungsbetriebe und weiterführende Schulen. Die Jugendhilfe übernimmt Bausteine der Berufsorientierung in Kooperation mit anderen (schulischen) Partnern oder in Eigenregie.

⁸⁶ Die SchuB-Klassen richteten sich an Schüler*innen, bei denen aus verschiedenen Gründen der Abschluss gefährdet war (Hauptschulen, Förderschulen, IGS). Eine Kombination aus Schulunterricht und Praxistagen, z.B. kleine Klassen, projektorientierter Unterricht und sozialpädagogische Begleitung waren u.a. Strukturprinzipien. Die SchuB-Klassen wurden zum Schuljahr 2014/2015 beendet.

⁸⁷ Das FAP wird vom Staatlichen Schulamt und dem Dezernat XI für Integration und Bildung/Stadtschulamt der Stadt Frankfurt finanziert und von der Industrie- und Handelskammer Frankfurt am Main, der Handwerkskammer Rhein-Main, dem Verband der Metall- und Elektronunternehmen Hessen sowie 20 Partnerunternehmen der Schulen gefördert. Projektträger ist die Gesellschaft für Jugendbeschäftigung e.V. Frankfurt am Main (gjb).

⁸⁸ Siehe Kapitel 2.3

Angebote der Jugendhilfe in der Schule für den Bereich der beruflichen Orientierung und Übergang Schule/Beruf – Situationsbeschreibung der Berufsorientierung.

Die Angebote zur Beruflichen Orientierung (BO) finden klassen- und einzelfallbezogen statt. In den Klassenstufen 7 und 8 werden einige klassenbezogene Angebote durchgeführt. In den höheren Klassen liegt der Schwerpunkt auf der individuellen, einzelfallbezogenen Begleitung. Die Schüler*innen werden nach der 7. Klasse in die Bildungsgänge Haupt- und Realschule aufgeteilt. In beiden Bildungsgängen wird in den Klassen 8 nach der Bildung der neuen Klassengemeinschaften die Berufsorientierung in den Fokus des weiteren Schulbesuchs gerückt. Die klassenbezogenen Angebote der Jugendhilfe im Bereich BO sind in Absprache mit der Schulleitung als regelmäßige Bestandteile von Arbeitslehre im Stundenplan der Klassen 7/8 verankert.

BO3: Kompetenzfeststellung und Förderplanung. Zum Ende der 7. Klasse wird ein Kompetenzfeststellungsverfahren mit Teilelementen aus Hamet II durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein handlungsorientiertes Testverfahren zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen. Im Laufe von zwei Schultagen werden anhand von 10 Aufgaben in Modulform die handlungsorientierten berufsübergreifenden Kompetenzen bei den einzelnen Schüler*innen festgestellt. In einem weiteren Projekt geht es ebenfalls um die Feststellung von Kompetenzen, aber eher im sozialen Bereich. Ziel ist, in Zukunft die Projekte miteinander zu verknüpfen. Die Erziehungsberechtigten werden durch Feedbackgespräche eingebunden.

BO4: Individuelle Förderung der Ausbildungsreife. Nach der Kompetenzfeststellung werden die Förderplanung und Kompetenzentwicklung für Schüler*innen vertieft, die noch Förderung brauchen. Dies beinhaltet beispielsweise die Unterstützung bei der Praktikumsvorbereitung und Praktikumsbegleitung. Des Weiteren wurden die Schüler*innen der LBS bei der Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen, der Praktikumsuche und Besichtigungen von Betrieben (in Kooperation mit der HWK) unterstützt (vgl. standardisierten Sachbericht 2015, 10).

Unterstützung bei der Schulpraktikumssuche. In den 8. Klassen werden die Grundlagen des Berufsorientierungsprozesses durch die Unterstützung bei der Schulpraktikumssuche gelegt. Seit dem Schuljahr 2012/2013 werden in der Klasse des Realschulzweigs Telefontrainings, die Erstellung der schriftlichen Bewerbungsunterlagen und das Üben von Vorstellungsgesprächen für die Praktikumsuche durchgeführt. Die Reflexion der ersten Arbeitserprobungen und das Verfassen der Praktikumsberichte erfolgt in Zusammenarbeit mit der/dem jeweiligen Klassenlehrer/in im Rahmen des Unterrichts. Im Hauptschulzweig finden einwöchige Berufsorientierungsworkshops statt. Schüler*innen mit Vermittlungsproblemen werden individuell unterstützt, zum Teil durch persönliche Begleitung bei der Praktikumsuche. Im Rahmen der BO kooperiert die Jugendhilfe in der Schule mit verschiedenen Stellen, die einzelne Schüler*innen ergänzend zur Jugendhilfe bei der Praktikumsuche und der Erstellung der Bewerbungsunterlagen unterstützen⁸⁹.

Eine „Offene Praktikums- und Berufsberatung“ wird regelmäßig einmal pro Woche und nach Absprache für alle Schüler*innen ab der 8. Klasse angeboten. Dort können alle Fragen rund um Schulpraktika, und wie es nach dem Schulabschluss weitergehen kann, besprochen werden. Einzelne Schü-

⁸⁹ Dazu gehören beispielsweise das Internationale Familienzentrum e. V. (IFZ) und im Rahmen des FAP die Handwerkskammer. In der Kooperation mit der Handwerkskammer vertritt die Jugendhilfe die LBS.

ler*innen werden intensiver begleitet, z.B. bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und der Suche nach Praktikums- und/oder Ausbildungsplätzen.

Unterstützung bei der Anfertigung der Schulpräsentation. In den 9. und 10. Klassen werden die Schüler*innen bei der Anfertigung der Schulpräsentation sowohl inhaltlich als auch performativ unterstützt. Dabei geht es um die Unterstützung individueller Berufsfindungsprozesse, den konstruktiven Umgang mit Frustration und Konflikten, um eine Konsolidierung der Selbstwahrnehmung in Bewerbungsgesprächen und dem Verhalten im Praktikum.

Lernferien. Die Lernferienangebote sind einwöchig und für alle Schüler*innen zugänglich. In den Oster- und Sommerferien wurden Betriebsbesichtigungen bei Provadis, Aldi und Fraport organisiert. Die Teilnahme an den Lernferien ist freiwillig. Lernferien haben unterschiedliche Themenschwerpunkte. Neben Betriebsbesichtigungen sind beispielsweise soziale Kompetenztrainings, die in Kooperation mit externen Erlebnispädagogen durchgeführt werden, möglich.

Weiter übernimmt die Jugendhilfe die Begleitung von

- berufsbezogenen Informationsveranstaltungen und des Berufsinformationszentrums
- Betriebsbesuchen (Projekt „Berufe vor Ort“ ab der 8. Klasse)
- Betriebsbesichtigungen (in Kooperation mit MINT)

Einschätzungen des Angebots durch die teilnehmende Beobachtung und durch die befragten Jugendlichen

BO3: Kompetenzfeststellung

An der LBS wurden im März und Mai 2015 Kompetenzfeststellungsverfahren mit jeweils zwei Klassen der Jahrgangsstufe 7 durchgeführt. Dabei hat eine Mitarbeiterin des IPP hospitiert (teilnehmende Beobachtung). Die Durchführung der Kompetenzfeststellung fand in Kooperation mit dem Internationalen Familienzentrum e.V. (IFZ) statt. Neben je einem geschulten Anleiter oder einer Anleiterin gab es in jeder Gruppe geschulte Beobachter*innen, welche die Umsetzung der einzelnen Aufgaben bei den Schüler*innen dokumentierten. Zu den Aufgaben der Schüler*innen gehörten beispielsweise das Biegen eines Drahtes im Schraubstock, das Ausraspeln und Feilen eines Fisches aus einem Stück Holz, das Spiegeln von Bildern auf einer vorgegebenen Linie, die Vergrößerung eines Bildes von DIN A4 auf DIN A3 und eine Übung zur Ordnung eines Karteikastens. Die Schüler*innen stoppten die Zeit, die sie für die Erfüllung der Aufgaben benötigten. Die Schüler*innen haben jede Übung gemeinsam begonnen. Zu Anfang wurde die Übung erklärt, und zwar solange, bis alle die Aufgabe verstanden haben. Im Anschluss an die Übungen eines Vormittages setzten sich die Beobachter*innen und Anleiter*innen zusammen und werteten die Übungen der einzelnen Schüler*innen aus. Darüber hinaus wurde ein Beobachtungsbogen zur Beurteilung des Arbeitsverhaltens ausgefüllt. Dazu gehörten Kategorien wie Einstellung und Interesse, Antrieb, Auffassungsvermögen, Denkfähigkeit, Konzentrationsvermögen, Selbständigkeit, Flexibilität, Sorgfalt, Handgeschick (fein- und grobmotorische Arbeiten), Ausdauer und Kritikfähigkeit. Bewertet werden konnte zwischen einem Profilwert von 1 und 5. Darüber hinaus war noch eine „verbale Beurteilung“ möglich. Die Beobachtungsbögen bildeten neben den Auswertungen der einzelnen Übungen die Grundlage für die Auswertungsgespräche, die nach Beendigung der Kompetenzfeststellung mit den Schüler*innen folgten. Zu den Gesprächen wurden auch die Eltern eingeladen.

Auffällig war die hohe Konzentration, mit der die Schüler*innen arbeiteten. Leider entstand durch das Stoppen der Zeit eine Wettbewerbssituation, wodurch einige Schüler*innen frustriert wurden, die ihre Aufgabe langsamer, aber nicht unbedingt weniger genau, lösten. Die Aufgaben sind einseitig auf den handwerklich-motorischen Bereich und die PC-Kompetenz ausgerichtet. Für Schüler*innen mit „zwei linken Händen“ kann dies, trotz des Fokus auf der Erkennung eigener Stärken, eine eher negative Erfahrung sein. Die Frage des Umgangs damit, und die Rückmeldung in den Reflexionsgesprächen sind deshalb sehr wichtig. Die Aufgaben sind „künstlich“ und ihr Ziel und ihre Sinnhaftigkeit können von den Schüler*innen nicht ohne Weiteres erkannt werden. Dies ist ein Faktor, der die Motivation von Einzelnen beeinflusst. Dies zeigt auch die Einschätzung eines Schülers:

„Justin: Ich fand Hamet mittel, also mir hat Hamet eigentlich wenig Spaß gemacht, da die Aufgaben echt nicht interessant waren, find' ich. (...) da war irgendwie nichts Lustiges dabei oder halt nicht, was einem, sag' ich mal, echt weiterhilft. Ich mein', Feile und so kann man lernen, kann ich bei meinem Onkel lernen. (...)

I: Was hättest du dir denn anders gewünscht?

Justin: Dass man was machen kann, was einem dann halt, sag' ich mal, im Praktikum weiterhilft, zum Beispiel telefonieren, (...) also irgendwie jemanden anrufen oder so, sich eine Bewerbung schreiben am PC, so was halt. Ich mein', was soll ein Fisch in einem Praktikum?

I: Na ja, wenn du in der Schreinerei ein Praktikum machst ...

Justin: Ja, aber ich mein', das ... Und was ist mit den anderen, die was mit dem PC machen wollen in dem Praktikum, da sind die ja, mit einem Fisch können die ja gar nichts machen.“

Justin hat zwar noch keine feste Berufswahl getroffen, doch bereits vor der Kompetenzfeststellung stand für ihn fest, eine kaufmännische Ausbildung einer handwerklichen vorzuziehen. Darüber hinaus erhält Justin auch von seiner Familie Unterstützung, und hat neben seinem Onkel auch ältere Brüder, die ihm Orientierung bieten und z.B. beim Erstellen von Bewerbungen helfen.

Die Anleiter*innen des Kompetenzfeststellungsverfahrens versuchten den Jugendlichen den Sinn der Übungen näher zu bringen, indem sie diese in unterschiedlichem Maße in einen Kontext einbanden und erklärten, wofür die Schüler*innen die einzelnen Kompetenzen brauchen können. In einem Feedbackgespräch am nächsten Tag wurde mit den Schüler*innen zudem detailliert darüber gesprochen, welche Stärken und Schwächen im Rahmen der Kompetenzfeststellung bei ihnen ausgemacht wurden. Alina beschreibt dies wie folgt:

„Alina: Das war eigentlich ganz gut. Ich hab' erfahren, welche Stärken und Schwächen ich hatte. Also bei diesem Ausmalen, also Zeichnen, hab' ich halt sieben Punkte von zehn bekommen, das ist überdurchschnittlich gut. Und bei dem Feilen hab' ich halt vier bekommen, weil diese Ecken da abgegangen sind, wo es markiert war. Aber ich wollt' sowieso nicht feilen, aber ich hab's trotzdem gemacht. Und dass ich sorgfältig bin. Also wenn's irgendwas gibt, frag' ich viel nach, damit ich was richtig machen soll, und es richtig ist.“

Neben einer Rückmeldung zu ihren handwerklichen Fähigkeiten hat Alina auch Feedback zu ihrer Arbeitsweise bekommen. Dies wird von ihr besonders geschätzt, lässt es sich doch auch auf andere Bereiche außerhalb handwerklicher Tätigkeiten übertragen. Sara, eine ehemalige Schülerin der LBS, kann sich zwar nicht mehr im Detail an das Kompetenzfeststellungsverfahren erinnern, bewertet das Angebot jedoch insgesamt positiv.

„Sara: Also das war so, die haben auch so kleine Übungen und so gemacht, jeder für sich, und das war auch richtig gut, das hat auch Spaß gemacht. (...) Also es war jetzt nicht ganz so klar, was man sozusagen, nachdem man das gemacht hat, was man lernen will; aber es war schon so, dass man so ein bisschen in diese Richtung zugeneigt ist. Also es war schon gut, also würd' ich weiterempfehlen, dass sie das sozusagen weitermachen an den Schulen.“

BO4 am Beispiel der Förderung von sozialen Kompetenzen

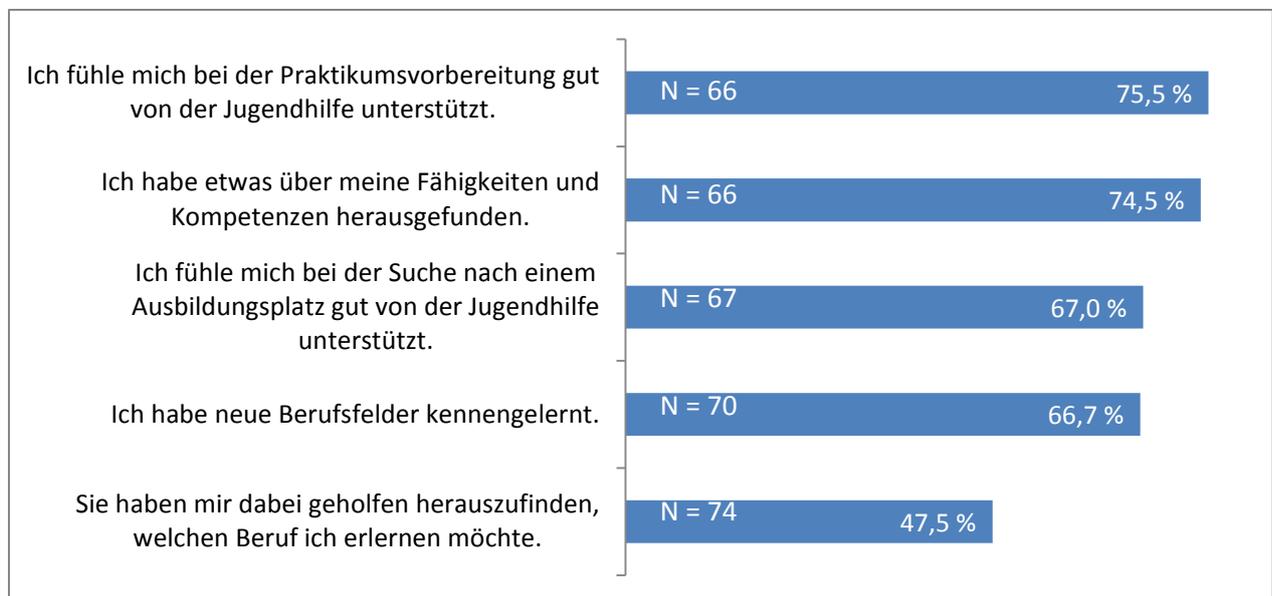
Im Anschluss an das Kompetenzfeststellungsverfahren wurde in den 8. Jahrgangsstufen im Herbst 2015 ein Angebot zur Förderung von sozialen Kompetenzen, insbesondere der Teamfähigkeit, in Kooperation mit der Naturschule Hessen durchgeführt. Ziel der Teamübungen war es, gemeinsame Problemlösungen zu finden, sowie Geschicklichkeit und Konzentrationsvermögen zu trainieren. An dem beobachteten Angebot nahmen Schüler*innen einer 8. Klasse und deren Klassenleitung teil, die von den Schüler*innen auch in die meisten Spiele mit einbezogen wurden. Die Konzentrationsübungen fielen den meisten Beteiligten schwer, da es schnell zu Unruhe in der Gruppe kam. Andere Übungen, bei denen es galt, gemeinschaftlich einen Lösungsweg zu finden, z.B. Barrieren zu überwinden, stellten die Jugendlichen ebenfalls vor Schwierigkeiten und führten zu mehrmaligem Scheitern. Dies führte jedoch nicht zu übermäßiger Frustration, sondern weckte den Ehrgeiz der Gruppe. Hilfreich war hierbei zum einen die Motivation der Lehrkraft und zum anderen konnten drei Schüler*innen ausgemacht werden, die ohne lange Diskussionen eine Führungsrolle übernahmen. Letztendlich konnten die meisten Übungen erfolgreich absolviert und ein gemeinsamer Erfolg erlebt werden. Der Umgang der Schüler*innen miteinander war überwiegend rücksichtsvoll und wertschätzend, sie haben sich gegenseitig motiviert, wollten z.B. den Lehrkräften beweisen, dass sie das als Klasse schaffen. So waren auch die abschließenden Vertrauensübungen erfolgreich. Die Jugendlichen mussten z.B. in einer Übung gemeinsam eine A-Form nachstellen, die nicht nur Zutrauen zur eigenen Kraft und eigenen Fähigkeit bedeutete, sondern auch zu der der Klassenkameraden.

In einer Feedbackrunde meinte die Mehrzahl der Schüler*innen, dass sie bei den meisten Übungen Spaß hatten. Besonders positiv wurde die Tatsache bewertet, dass die Übungen schnelle Erfolgserlebnisse boten, die die Schüler*innen im Schulalltag nur selten wahrzunehmen scheinen. Auf die Frage, welchen Sinn die Teilnahme an diesem Angebot für sie darstelle, sahen die Jugendlichen v.a. einen Mehrwert für die Stärkung ihrer Klassengemeinschaft. Die Übertragbarkeit der Teamübungen auf ihr schulisches bzw. berufliches Leben war für sie jedoch schwieriger. Ziel des Angebotes war es – im Gegensatz zu BO3 – nicht, konkrete Fähigkeiten der einzelnen Jugendlichen zu messen, vielmehr standen soziale Kompetenzen im Vordergrund. Die Fähigkeiten, in einem Team zu arbeiten, sich zu motivieren und zu konzentrieren sind selbstverständlich nicht nur in der Schule, sondern darüber hinaus auch in der Arbeitswelt von wesentlicher Bedeutung.

Einschätzung des Jugendhilfeangebots zur Berufsorientierung

Die Schüler*innen der LBS stellen den Angeboten der Jugendhilfe zur Berufsorientierung in den qualitativen und quantitativen Befragungen ein gutes Zeugnis aus. Positiv bewertet werden v.a. die Unterstützung bei der Praktikumsplatzsuche und die Vorbereitung darauf. Wie Abb. 24 zeigt, stimmen drei Viertel der mittels Fragebogen befragten Jugendlichen zu, dass sie von der Jugendhilfe bei der Praktikumsvorbereitung unterstützt werden. Ebenso viele meinen auch, dass sie etwas über ihre Fähigkeiten und Kompetenzen herausgefunden haben. Zwei Drittel der Befragten haben durch das Angebot der Jugendhilfe neue Berufsfelder kennengelernt. Nahezu die Hälfte gibt an, bei der Entscheidung für einen Beruf unterstützt worden zu sein. Durch die Hilfe und z.T. auch Vermittlung der Jugendhilfe finden Schüler*innen nicht nur einen Praktikumsplatz, sondern auch einen Schulplatz in weiterführenden Schulen. Darüber hinaus meinten auch 67 Prozent der Befragten, dass sie auch bei der Ausbildungsplatzsuche Unterstützung von der Jugendhilfe erhalten hätten.

Abbildung 24: Wie siehst du die Angebote der Jugendhilfe bei der beruflichen Orientierung? („stimmt eher/stimmt genau“)



Eine Begleitung in der Ausbildungszeit konnte zum Zeitpunkt der Durchführung der Fallstudie von der Jugendhilfe nicht angeboten werden. Die Begleitung des Übergangs endet mit dem Verlassen der Schule. In diesem Kontext bleibt aber festzuhalten, dass auch, wenn nicht konzeptionell verankert, den Schüler*innen das Angebot gemacht wird, dass sie sich bei auftretenden Problemen oder einem Bedarf an Unterstützung über die Schulzeit hinaus an die Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe wenden können. Dazu meinte Alina, als sie kurz vor dem Schulabschluss noch an der LBS interviewt wurde:

„Wenn ich Probleme hätte, dann würd' ich ja kommen. Oder wenn ich zum Beispiel einen Lebenslauf schreiben müsste, würd' ich auch zu denen halt gehen und das machen.“

I: Wie ist das: Haben sie dir gesagt, dass du kommen kannst? Oder woher weißt du das, dass du auch noch nach der Schule zu ihnen kommen kannst?

A: Weil es so ist. Bei uns ist es so: Ein Junge hat also die Schule hingeschmissen, ich bin mir nicht sicher, aber er ist halt auch gekommen und hat halt sozusagen seine Bewer-

bung oder Lebenslauf mit denen noch mal geschrieben. Und er ist ja auch nicht mehr auf dieser Schule. Also ich glaub' schon, dass es geht.“

Alina ist sich dieser Möglichkeit auch nach Schulabschluss an der LBS noch bewusst und kann sich vorstellen, im Bedarfsfall auch auf diese Unterstützungsmöglichkeit zurückzugreifen. Zur gelingenden Gestaltung und nicht nur zur Vorbereitung des Übergangs von Schule in Ausbildung bzw. Beruf ist die Begleitung zumindest noch in der ersten Zeit wichtig. Auf diese Weise haben die Jugendlichen vertraute Ansprechpersonen, die bei möglichen auftretenden Problemen im neuen Lebensabschnitt frühzeitig unterstützend wirken können.

4.2.3. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

Wenn auch manche Schüler*innen manche Aufgaben der standardisierten Kompetenzfeststellungs- bzw. Kompetenzentwicklungsmaßnahmen kritisch sehen – für viele gelingt es, dadurch Vertrauen zu ihren eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Kompetenzen zu erkennen. Ein erster wichtiger Schritt in Richtung Beruf ist damit getan. Auch die Unterstützung bei den beruflichen Praktika ist ein wichtiger Baustein. Unabhängig von den verschiedenen Angeboten stellt die kontinuierliche Begleitung durch gleichbleibende Ansprechpartner*innen seitens der Jugendhilfe eine tragende Unterstützungsleistung für alle Schüler*innen dar. Diese Kontinuität hilft Vertrauen aufzubauen und die Bedürfnisse der Schüler*innen, insbesondere auch bezüglich ihrer Berufsorientierung, kennenzulernen, wodurch wiederum individuell auf diese eingegangen werden kann.

Die Jugendhilfe übernimmt wichtige Aufgaben der Berufsorientierung und kann viele ihrer spezifischen Kompetenzen einbringen. Dabei muss jedoch kritisch betrachtet werden, dass die Jugendhilfe somit auch Aufgaben der Schule übernimmt, die zum Teil nicht ihren Fachkompetenzen entsprechen bzw. nicht mit dem Auftrag der Jugendhilfe vereinbar sind. So beinhaltet das Kompetenzfeststellungsverfahren immer auch ein bewertendes Element. Diese Bewertung, beispielsweise in den Feedbackgesprächen an die Schüler*innen und deren Eltern, kann zu einem Spannungsverhältnis zwischen Jugendhilfemitarbeiter*innen und Schüler*innen führen und eine vertrauensvolle Beziehung beeinträchtigen. Aus diesem Grund wäre es zu bevorzugen, wenn sich die Jugendhilfe verstärkt mit ihren Fachkompetenzen, z.B. der Förderung von sozialen Kompetenzen der Schüler*innen, in die Berufsorientierung einbringt und sich aus der Organisation und Umsetzung der Kompetenzfeststellung zurückzieht.

Stattdessen sollte die Übergangsbegleitung und Nachbetreuung von ehemaligen Schüler*innen zu einer zentralen Aufgabe der Jugendhilfe werden⁹⁰. Aus der Übergangsforschung weiß man, dass das erste Lehrjahr das entscheidende für eine erfolgreiche Ausbildung ist. Eine zugehende, aktive Begleitung im ersten Lehrjahr wäre deshalb für die Jugendlichen, die mehr Unterstützung brauchen, eine wichtige Hilfe, um einem Ausbildungsabbruch vorzubeugen. Darüber hinaus sollten auch Jugendliche, die ihre berufliche Situation verbessern wollen, nicht vernachlässigt werden und dementsprechende Förderung erhalten. Die Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe in der Schule sind mit ihren Fachkompetenzen und ihrem vertrauensvollen Zugang zu den Jugendlichen für diese Aufgaben besonders geeignet. Sie können nicht nur Übergänge vorbereiten und Orientierungshilfen bieten, sondern als bereits vertraute Ansprechpartner*innen Übergänge auch kompetent begleiten. Hierfür müsste die Jugend-

⁹⁰ Eine Möglichkeit hierfür wäre die Ausweitung von Kooperationen, z.B. mit dem FAP.

hilfe aber Systemgrenzen überschreiten und dafür auch mit mehr personellen Ressourcen ausgestattet sein.

Insgesamt bedarf es einer weitreichenderen Diskussion, inwiefern Jugendhilfe im Bereich der Berufsorientierung Aufgaben der Schule übernimmt. Dabei muss geklärt werden, wie auch in diesem Bereich eine bewusstere Aufgabenverteilung zwischen Jugendhilfe und Schule aussehen kann, und wie die Kooperation seitens der Lehrkräfte, Jugendhilfemitarbeiter*innen und externen Partner*innen gestaltet werden soll. Die vielfältigen Kompetenzen der Jugendhilfe müssen genutzt werden, damit alle Schüler*innen in ihrer Schul- und Berufsausbildung von der Unterstützung durch Fachkräfte profitieren können, die im besten Fall von Wegweisern zu Wegbegleitern werden.

4.3. Baustein „Soziales Lernen“

Das Thema

Soziales Lernen ist ein essentieller Baustein im Programm Jugendhilfe in der Schule.

„Die Jugendhilfe bringt spezifische methodische Kompetenzen im Bereich des sozialen Lernens in die Schule. Diese setzt sie in Form von Unterrichtsbegleitung, sozialen Kompetenztrainings, Mediation oder Projektarbeit ein. Die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen, der Partizipation und des sozialen Miteinanders wird so zu einem zentralen Bestandteil der Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen“, heißt es im Rahmenstandard. (Stadtschulamt 2014)

Soziales Lernen findet in der Regel als Klassenprojekt zumindest in den 5., meist auch in den 6., und an manchen Schulen auch in den 7. Jahrgangsstufen statt. Bei diesen klassenbezogenen Angeboten konzipiert die Jugendhilfe – idealerweise in Kooperation mit der Klassenleitung – regelmäßige Stunden zu Themen des sozialen Miteinanders und der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen. Soziales Lernen ist in den Unterrichtstag eingebunden, wird aber federführend von der Jugendhilfe gestaltet, und ist somit natürlich auch von einer Leistungsmessung ausgenommen.

Ziel ist die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen im Sinne einer Befähigung zu einer gelingenden Bildungsbiografie.

Für die Fallstudie wurde die IGS Herder ausgewählt, da Soziales Lernen einen Schwerpunkt der Jugendhilfe an dieser Schule darstellt, und als gute Praxis Standards setzen kann. Im Projektauftrag von 2010 ist das Soziale Lernen für die Jahrgangsstufen 5 bis 7 fester Bestandteil der Arbeit der Jugendhilfe.

4.3.1. Fragestellungen des Standorts und methodisches Vorgehen

In der Fallstudie Soziales Lernen wurde vertiefend am Beispiel einer Schule untersucht, welche Konzepte dem sozialen Lernen zugrunde gelegt werden, wie bei der Konzeption und Durchführung mit der Schule kooperiert wird, und welche Wirkungen durch den Baustein Soziales Lernen ausgemacht werden können. Von besonderem Interesse war hierbei die Perspektive der Schüler*innen.

Fragestellungen des Standortes. Für die IGS Herder war neben der zentralen Frage nach der Wirkung des Sozialen Lernens die Perspektive der Adressat*innen zu folgende Fragestellungen besonders wichtig:

- Hat das Soziale Lernen am Anfang der 5. Klasse geholfen eine Klasse zu werden?
- Welche Taktung des Sozialen Lernens im Klassenverband präferieren die SuS je nach Jahrgangsstufe?
- Wie unterscheidet sich Soziales Lernen der Jugendhilfe aus Sicht der Schüler*innen vom Unterricht?
- Empfinden die Schüler*innen das Soziale Lernen der Jugendhilfe als abwechslungsreich und an ihren eigenen Themen orientiert?
- Haben Sie den Eindruck, dass sie die Themen mitbestimmen?

- Inwiefern trägt das Angebot Soziales Lernen dazu bei, dass die Angebote der Jugendhilfe darüber hinaus von den Schüler*innen genutzt werden?
- Wie groß ist der Anteil von Unterricht im Sozialen Lernen? Gibt es Verunsicherungen der jüngeren Schüler*innen, dass im ähnlichen Setting wie Unterricht andere Verhaltensweisen und Kompetenzen gefragt sind?

Ergänzend zur Perspektive der Schüler*innen sollten auch die Einschätzungen der Lehrkräfte und ihrer Rolle im Sozialen Lernen erhoben werden.

Auf die Wirkung bezogen, sollte die Frage nach dem Beitrag des Angebots des Sozialen Lernens der Jugendhilfe zum Sozialen Lernen insgesamt an der Schule in der Fallstudie eruiert werden.

Methodisches Vorgehen. Das Auftaktgespräch mit Beteiligten der Schule und Jugendhilfe an der IGS Herder fand im Juni 2016 statt. Zu Beginn des Schuljahres 2016/17 hat eine Mitarbeiterin des IPP im Sozialen Lernen hospitiert. Um die Perspektive der Schüler*innen zu erheben wurde mit jeweils einer Klasse der Jahrgangsstufen 6, 7 und 8 über das Soziale Lernen reflektiert (Reflexionsgespräche).⁹¹ Zudem wurden Interviews mit drei Mentor*innen (der 8. Klasse), dem Jugendhilfeteam, Lehrkräften und der Schulleitung geführt. Ergänzend wurden die standortspezifischen Fragen zum Thema Soziales Lernen aus der quantitativen Schüler*innenbefragung ausgewertet.

4.3.2. Ergebnisse der Fallstudie

Konzeption des Sozialen Lernens an der IGS Herder

Taktung und Verankerung. Soziales Lernen im Klassenverband wird von der Jugendhilfe an der IGS Herder in den Jahrgangsstufen 5 bis 7 angeboten. Laut Leistungsbeschreibung zwischen Schule und Jugendhilfe wurde festgehalten, dass in den 5. Jahrgängen vierzehntägig und in den 6. Klassen einmal monatlich eine Doppelstunde Soziales Lernen stattfindet. Im 7. Schuljahr ist eine Doppelstunde Soziales Lernen alle sechs Wochen vorgesehen. In den meisten Fällen ist Soziales Lernen in den 5. und 6. Klassen an den Ethik- oder Gesellschaftslehreunterricht angedockt. In den 7. Klassen wird es meist en bloc im Rahmen von Projekttagen durchgeführt. In der Regel begleitet eine Jugendhilfemitarbeiterin einen Jahrgang von der 5. bis zur 7. Klasse. Soziales Lernen ist an der IGS Herder mittlerweile fest im Stundenplan verankert. Dies bedeutet, dass die Jugendhilfemitarbeiter*innen nicht mehr mit den jeweiligen Klassenleitungen Stundenblöcke aushandeln müssen.

Themenschwerpunkte im Jahrgang 5. In den 5. Klassen steht das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund des Sozialen Lernens. Die Jugendhilfemitarbeiter*innen hospitierten in den ersten sechs Unterrichtswochen in den jeweiligen Klassen, um sich ein Bild von den Schüler*innen zu machen und einen passenden Einstieg ins Soziale Lernen zu finden. Schwerpunktthemen im 5. Jahrgang sind neben „Kennenlernen“, „Ich und meine Rolle in der Klasse“, „Meine Stärken, meine Schwächen“, „Wo komme ich her?“ und „Wie kann ich mich gut in eine Klassengemeinschaft einbringen?“. Kooperationsübungen, Reflexionen, Feedbacks und die gemeinsame Erarbeitung von Zielen werden dafür ge-

⁹¹ Dafür wurde das Reflexionsinstrument „Baum der Erkenntnis“ angewandt. Auf ein großes Blatt Papier wurde ein Baum aufgezeichnet, auf dem die Schüler*innen Karten in Form eines Apfels in Rot, Gelb und Grün anbringen konnten. Rote Früchte standen für positive Erlebnisse und Erfahrungen, Zielverwirklichungen oder Lernerfolge. Grüne Äpfel symbolisierten Unreife, Dinge an denen noch weitergearbeitet werden muss, bei denen Lernprozesse begonnen haben. Gelbe Karten stellten Fallobst dar, also negative Erfahrungen, Dinge die schiefgelaufen sind.

nutzt, eine Klassengemeinschaft aufzubauen und eine Vertrauensbasis zwischen Jugendhilfemitarbeiter*innen und Schüler*innen zu schaffen.

Themenschwerpunkte in den Jahrgängen 6 und 7. Zu den Themen des Sozialen Lernens im Jahrgang 6 zählen die Verfestigung von demokratischen Strukturen, die Weiterentwicklung einer achtsamen Diskussionskultur und Genderarbeit. In den Klassen der Jahrgangsstufe 7 ist Konfliktlösung ein Schwerpunkt des Sozialen Lernens. Behandelt werden in diesem Zusammenhang die Themen Kommunikationsprobleme und Gewaltprävention vorrangig mittels projektbezogener Angebote. In Zusammenarbeit mit der hessischen Polizei nehmen die Schüler*innen der 7. Klassen am Kooperationsprojekt „Cool sein – cool bleiben“ teil. Gewalt in der ersten Liebesbeziehung wird im Theaterprojekt „Küsse, Bisse, Risse“ in Kooperation mit dem Schultheaterstudio Frankfurt thematisiert.

Mentor*innenprogramm. Ergänzend zum Sozialen Lernen wird von der Jugendhilfe ein Mentor*innenprogramm angeboten. Schüler*innen der 7. Jahrgangsstufe können sich zu Mentor*innen für die 5. Klassen ausbilden lassen. Sie begleiten den Übergang der Schüler*innen von der Grundschule in die IGS Herder, helfen den Schüler*innen, sich an ihrer neuen Schule zurechtzufinden, und assistieren im Sozialen Lernen. Sie erhalten zusätzlich eine Ausbildung als Streitschlichte*innen, ein Angebot, das auf das Schwerpunktthema Konfliktbewältigung im Sozialen Lernen der 7. Klassen aufbaut.

Bedarfsorientierung und flexible Arbeitsweise. Die Konzeption des Sozialen Lernens an der IGS Herder sieht eine bedarfsorientierte Umsetzung des Angebots vor, bei dem die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse im Vordergrund stehen. Dadurch können die behandelten Themen, v.a. in den Jahrgängen 5 und 6 auch von den Schwerpunkten abweichen. Eine interviewte Schülerin beschreibt diesbezüglich die Themenfindung wie folgt: „*Also die Probleme haben das Thema bestimmt*“. Darüber hinaus kann Soziales Lernen im Bedarfsfall auch in höheren Jahrgangsstufen im Klassenverband stattfinden.

Angepasste Taktung. Die bedarfsgerechte und flexible Handhabung des Sozialen Lernens bedeutet, dass in vielen Klassen ein höheres Stundenkontingent benötigt wird, weshalb es zu einer Anpassung der Taktung kam. Eine Jugendhilfemitarbeiterin beschreibt dies folgendermaßen:

„In der Praxis haben wir festgestellt, dass das (die Taktung) so mit einigen Klassen aber nicht funktioniert, weil ich zum Beispiel letztes Jahr einen Jahrgang hatte, mit dem wäre ich in der 6. Klasse mit alle vier Wochen Soziales Lernen auf keinen grünen Zweig gekommen. (...) und dann sage ich den Lehrern ganz offen ‚Hört zu, Ihr habt Anspruch auf Soziales Lernen einmal im Monat, ich sehe aber da einen anderen Bedarf, wie seht Ihr das?‘, dann sagen die ‚Ja, den sehen wir eigentlich auch‘, und dann haben wir mit diesem (Klassenleitungs-)Team vereinbart, wir machen im 6. Schuljahr auch noch vierzehntägig.‘ Und da wir eine Schulleitung haben, die das gut findet, geht das dann durch. Und dann ist das genau wie in der 5., wieder gekoppelt an Ethik, ja? Oder dass man in der 7. Klasse sagt ‚Ja, das ist schon ganz schön wenig so mit diesen allen sechs Wochen, ich mache irgendwie lieber pro Halbjahr ein Projekt mit vier Blocks‘, dann haben sie auch schon mal jeder eineinhalb mehr, als sie eigentlich hätten und so. Also da kann man schon ein bisschen schieben, ja. Weil es ist schon arg wenig, so wie es ver-

einbart ist. Ja. Aber da das alle haben wollen, hat man da einen ganz guten Verhandlungsspielraum, das zu bekommen, was man gerne möchte.“

Diese Interviewpassage zeigt nicht nur die Flexibilität der Jugendhilfe und Schule, sondern auch die wertschätzende Kooperationsbeziehung zu Schulleitung und Lehrkräften sowie den Stellenwert, den Soziales Lernen im Laufe der Jahre an der IGS Herder erhalten hat. In den meisten Fällen wird die bedarfsorientierte dichtere Taktung von allen Beteiligten als Vorteil gesehen. Letztlich liegt die Entscheidung darüber jedoch bei den Klassenleitungen, die sich auch gegen ein höheres Stundenkontingent für Soziales Lernen aussprechen können.

Kooperation zwischen Jugendhilfemitarbeiter*innen und Klassenleitungen

Gute Kooperationsbeziehungen sind ein wichtiger Gelingensfaktor für das Angebot Soziales Lernen. Die Klassenleitungen sind im Sozialen Lernen die wesentlichen Kooperationspartner*innen der Jugendhilfemitarbeiter*innen. Gemeinsam mit ihnen reflektieren sie die jeweilige Situation der Klasse – im Gegensatz zu Fallarbeit, die sich auf die Situation einzelner Schüler*innen bezieht und in den Arbeitsschwerpunkt Beratung fällt. Die kontinuierliche Begleitung und die IGS-spezifischen Jahrgangsteams wirken sich positiv auf die Kooperationsbeziehungen aus.

Lehrkräfte in Beobachtungsrolle. Es ist vorgesehen, dass Soziales Lernen als klassenbezogenes Angebot in Zusammenarbeit mit der Klassenleitung vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet wird. Die prozess- und bedarfsorientierte Vorgehensweise der Jugendhilfe an der IGS Herder bedeutet eine intensive Nach- und Vorbereitung des Sozialen Lernens, die jedoch von den befragten Lehrkräften überwiegend in der Verantwortung der Jugendhilfemitarbeiter*innen gesehen wird. Die Durchführung des Sozialen Lernens wird ausschließlich im Aufgabenbereich der Jugendhilfe gesehen. Eine befragte Lehrkraft begründet dies einerseits mit fehlenden zeitlichen Ressourcen, aber auch mangelnden sozialpädagogischen Methodenkenntnissen seitens der Schulpädagog*innen. Im Sozialen Lernen nehmen die Lehrkräfte daher vorwiegend eine Beobachtungsrolle ein und nutzen das, um die Klasse und einzelne Schüler*innen aus einer anderen Perspektive wahrnehmen zu können. Für Lehrkräfte kann dieser Rollenwechsel durchaus eine ungewohnte Situation darstellen, die befragten Lehrkräfte bewerten den Perspektivenwechsel jedoch durchwegs positiv.

Soziales Lernen als Entlastung. Sowohl die Schulleitung als auch die befragten Lehrkräfte nehmen Soziales Lernen als Unterstützung und Entlastung wahr, und zeigen eine sehr wertschätzende Haltung dem Angebot gegenüber. So bietet Soziales Lernen zum einen die Möglichkeit und Strukturen, wichtige und dringende Themen der Schüler*innen zu behandeln, für die ansonsten zu wenig Zeit bleibt. Zum anderen schätzen sie auch den Mehrwert für die Schüler*innen, die durch die Jugendhilfemitarbeiter*innen zusätzliche Ansprech- bzw. Vertrauenspersonen und sozialpädagogische Expert*innen erhalten.

Ein additives Angebot. An der IGS Herder ist es gelungen, das Angebot „Soziales Lernen“ durch die Jugendhilfe in den Schulablauf zu integrieren. Auch die Zusammenarbeit zwischen Klassenleitungen und Jugendhilfemitarbeiter*innen funktioniert in den allermeisten Fällen gut. Nichtsdestotrotz stellt Soziales Lernen noch vorrangig ein additives Angebot der Jugendhilfe dar. Die Möglichkeit einer gemeinschaftlichen Durchführung wird nur peripher genutzt. Dadurch wird auch die Chance vertan, einen Know-how-Austausch zwischen den verschiedenen Akteuren zu forcieren, von unterschiedli-

chen Arbeitsweisen zu profitieren, und den Schüler*innen professionsübergreifende Zusammenarbeit vorzuleben.

Struktur des Sozialen Lernens

Soziales Lernen als Einstieg für alle. Für die Jugendhilfe stellt Soziales Lernen eine wertvolle Möglichkeit dar, alle Schüler*innen kennenzulernen, da es im Klassenverband durchgeführt wird. Mithilfe des Sozialen Lernens können sich die Jugendhilfemitarbeiter*innen als Ansprechpersonen bei allen Schüler*innen vorstellen und über einen längeren Zeitraum eine Vertrauensbasis aufbauen.

Ein nachhaltiges Angebot. Abbildung 25 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler*innen (91,8 Prozent in den 6./7. Klassen und 77,4 Prozent in den 8./9. Klassen) die Jugendhilfemitarbeiter*innen durch das Soziale Lernen gut kennenlernen konnten. Dieses Kennenlernen im Rahmen des Sozialen Lernens trägt auch dazu bei, dass es den Schüler*innen leichter fällt, die Jugendhilfemitarbeiter*innen (im Bedarfsfall) anzusprechen (siehe Abbildung 26) – 77,9 Prozent der Schüler*innen der befragten 6./7. Klassen stimmen dem (eher) zu, bei den 8./9. Klassen sind es 71,7 Prozent. Durch die dreijährige Begleitung und den intensiveren Kontakt konnte sich eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zwischen Jugendhilfemitarbeiter*innen und Schüler*innen entwickeln, worauf sie auch nach Ende des Sozialen Lernens noch zurückgreifen können.

Abbildung 25: Durch das Soziale Lernen konnte ich die Jugendhilfe-Mitarbeiter*innen gut kennenlernen

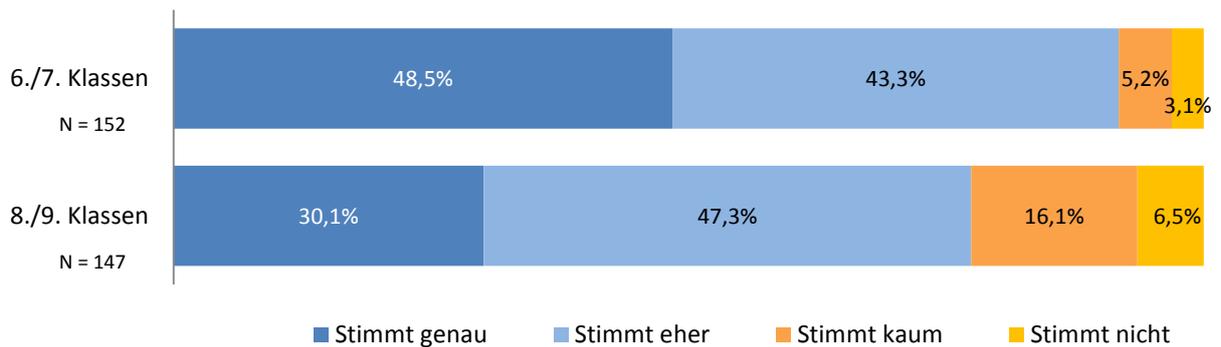
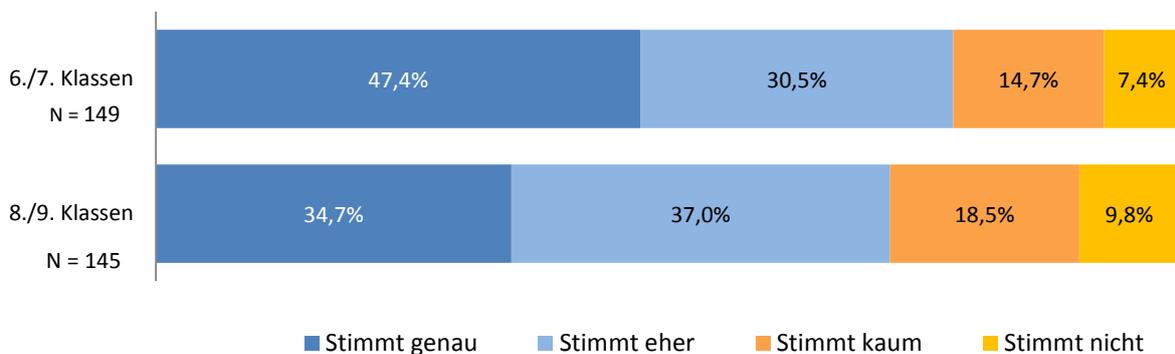


Abbildung 26: Da ich die Jugendhilfemitarbeiter*innen durch das Soziale Lernen kannte, fiel es mir leichter, sie anzusprechen



Soziales Lernen als Türöffner. Soziales Lernen kann darüber hinaus auch Schüler*innen motivieren weitere Angebote der Jugendhilfe kennenzulernen und zu nutzen. Dazu eine Schülerin:

„(Die Jugendhilfemitarbeiterin) hat uns erzählt, dass man sie auch ansprechen kann, falls man ein Problem hat, also nicht so als Klasse, sondern so alleine. Oder sie machen ja auch manchmal so Ferienangebote.“

Zum Teil werden auch die Räume der Jugendhilfe und des Schüler*innencafés HIGS im Sozialen Lernen genutzt und den Schüler*innen so bekannt gemacht. Überschreiten die klassenspezifischen Probleme den Rahmen des Sozialen Lernens, werden auch ergänzende Angebote von der Jugendhilfe gemacht. So wurde beispielsweise in einer Klasse eine Mädchengruppe gegründet, um intensiver ihre Konflikte zu reflektieren und Lösungsmöglichkeiten zu finden.

Setting und Taktung. Soziales Lernen findet überwiegend im Klassenraum statt. Dies bedeutet zum einen, dass sich die Jugendhilfemitarbeiter*innen neben den zeitlichen Vorgaben auch an die räumlichen Gegebenheiten anpassen müssen. Zum anderen muss der Raum auch symbolisch „anders besetzt“ werden, findet dort doch ansonsten leistungsorientierter Unterricht statt. Die Andockung des Sozialen Lernens an Ethik bzw. Gesellschaftslehre wird v.a. von den befragten Lehrkräften als positiv bewertet, da es viele Überschneidungen gibt – auch Soziales Lernen und Klassenrat ergänzen sich, so die Befragten, gut. In den Reflexionsgesprächen hat sich die Mehrzahl der Schüler*innen für eine zweiwöchige Taktung ausgesprochen. Einen großen Vorteil durch die kürzeren Zeitabstände sehen sie darin, dass dringende Probleme in der Klasse zeitnah im Sozialen Lernen behandelt werden können. Lediglich einige wenige Schüler*innen äußerten Kritik daran, dass der Ethikunterricht zum Teil etwas zu kurz kommen würde.

Strukturen des Unterrichts versus sozialpädagogisches Angebot. Eine Kernfrage der Fallstudie war, inwiefern sich Soziales Lernen für die Schüler*innen vom Unterricht unterscheidet und als sozialpädagogisches Angebot wahrgenommen wird. Den befragten Schüler*innen fiel es meist recht leicht, zwischen Sozialem Lernen und regulärem Unterricht bzw. zwischen Lehrkräften und Jugendhilfemitarbeiter*innen zu unterscheiden. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass im Sozialen Lernen ein spielerischer Zugang gewählt wird und Bedarfsorientierung im Vordergrund steht. Die Schüler*innen fühlen sich in die Themenauswahl durchwegs eingebunden und schätzen u.a. die flexible Vorgehensweise und fordern diese zum Teil auch bei ihrer Klassenleitung ein. Abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen, wissen die Schüler*innen auch, dass Soziales Lernen nicht benotet wird. Zur einfachen Unterscheidung zwischen Lehrkräften und Jugendhilfemitarbeiter*innen trägt maßgeblich bei, dass die Jugendhilfemitarbeiter*innen geduzt werden dürfen. Die befragten Schüler*innen bevorzugen es, wenn Soziales Lernen außerhalb des Klassenraums stattfindet (z.B. im Schulhof oder Park), u.a. deshalb, weil sie dort mehr Platz für Aktivitäten haben. Die Durchführung im Klassenraum scheint aufgrund der angeführten Unterschiede jedoch die Wahrnehmung des Sozialen Lernens als sozialpädagogisches Angebot nicht zu beeinträchtigen. Die Unterscheidung von Sozialem Lernen und anderen Projekten, z.B. Klassenfahrt und anderen Jugendhilfeangeboten, fällt den befragten Schüler*innen hingegen teilweise schwer.

Unterschiedliche Rollen von Jugendhilfemitarbeiter*innen und Lehrkräften. Jugendhilfemitarbeiter*innen werden von den befragten Schüler*innen als freundlich und nicht streng wahrgenommen, einige bezeichnen sie sogar als „Freundinnen“ oder „Kumpel“. Sie weisen jedoch auch darauf hin,

dass sie sich im Sozialen Lernen nicht so gut „durchsetzen“ können wie Lehrkräfte. Die Anwesenheit der Lehrkräfte hat für die befragten Schüler*innen daher auch den Vorteil, dass diese besser für Ruhe sorgen können, wie folgender Interviewausschnitt veranschaulicht:

„I: Wie findet Ihr das, dass da der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin dabei ist?

Natascha: Das war, glaube ich, hilfreich bei unserer Klasse, weil wir waren schon ziemlich laut, und es war auch so schon ein bisschen kompliziert.

Adnan: Also, weil die ist eigentlich nur am Rand, und, also, die ist jetzt nicht, bestimmt nur, nur halt, wenn es ein bisschen lauter wird, dann sagt sie, wir sollen leiser sein und so.

I: Okay. Was ist dann die Aufgabe von einer Klassenlehrerin?

*Natascha: In der Ecke sitzen, und dafür sorgen, dass die Klasse da sitzt (lacht). Also die machen nicht so viel. Die machen nicht irgendwie mit oder so. Die unterstützen nur (die Jugendhelfemitarbeiter*innen) nochmal mit mehr Autorität in der Klasse.“*

Die unterschiedliche Wahrnehmung der Rollen zeigt sich auch in der schriftlichen Befragung. Sowohl die Schüler*innen der 6./7. Klassen als auch die der 8./9. Klassen gaben an, dass sie sich bei Problemen, die ihre Familie und Freunde betreffen, sowie mit privaten Fragen, z.B. Liebeskummer, an die Jugendhelfemitarbeiter*innen wenden. Handelt es sich um schulische Fragen, z.B. zum Unterricht oder zur Benotung, gehen die befragten Schüler*innen vor allem auf Lehrkräfte zu. Bei Streit und Mobbing stellen sowohl Jugendhelfemitarbeiter*innen als auch Lehrkräfte Ansprechpartner für die Befragten dar.

Wirkungen des Sozialen Lernens

Eine weitere zentrale Frage der Fallstudie war die nach der Einschätzung des Sozialen Lernens durch seine Adressat*innen. Welche Auswirkungen hat(te) Soziales Lernen im Kleinen, z.B. auf ihr persönliches Wohlbefinden, und im Großen, also auf die Klassengemeinschaft und das Erleben von Schule.

Die Schüler*innen stellen dem Sozialen Lernen ein überwiegend positives Zeugnis aus. In den Reflexionsgesprächen wurde von den Schüler*innen immer wieder betont, dass das Soziale Lernen v.a. in der Kennenlernphase der 5. Klasse besonders hilfreich war und einen wichtigen Teil dazu beiträgt, die Klassengemeinschaft zu stärken.

„I: Was war besonders hilfreich, was hat euch selbst oder eurer Klasse geholfen?

Adnan: Echt einfach, dass wir immer wieder zusammen was machen sollten. Dass es nicht irgendwie raus gelaufen ist, so dass sich dann ganz viele kleine Gruppen gebildet hätten, die wirklich nur unter sich geblieben sind. Dass es sich so ein bisschen – eine große Gruppe was zusammen gemacht hat.

Samira: Ja, und sich gegenseitig unterstützt.“

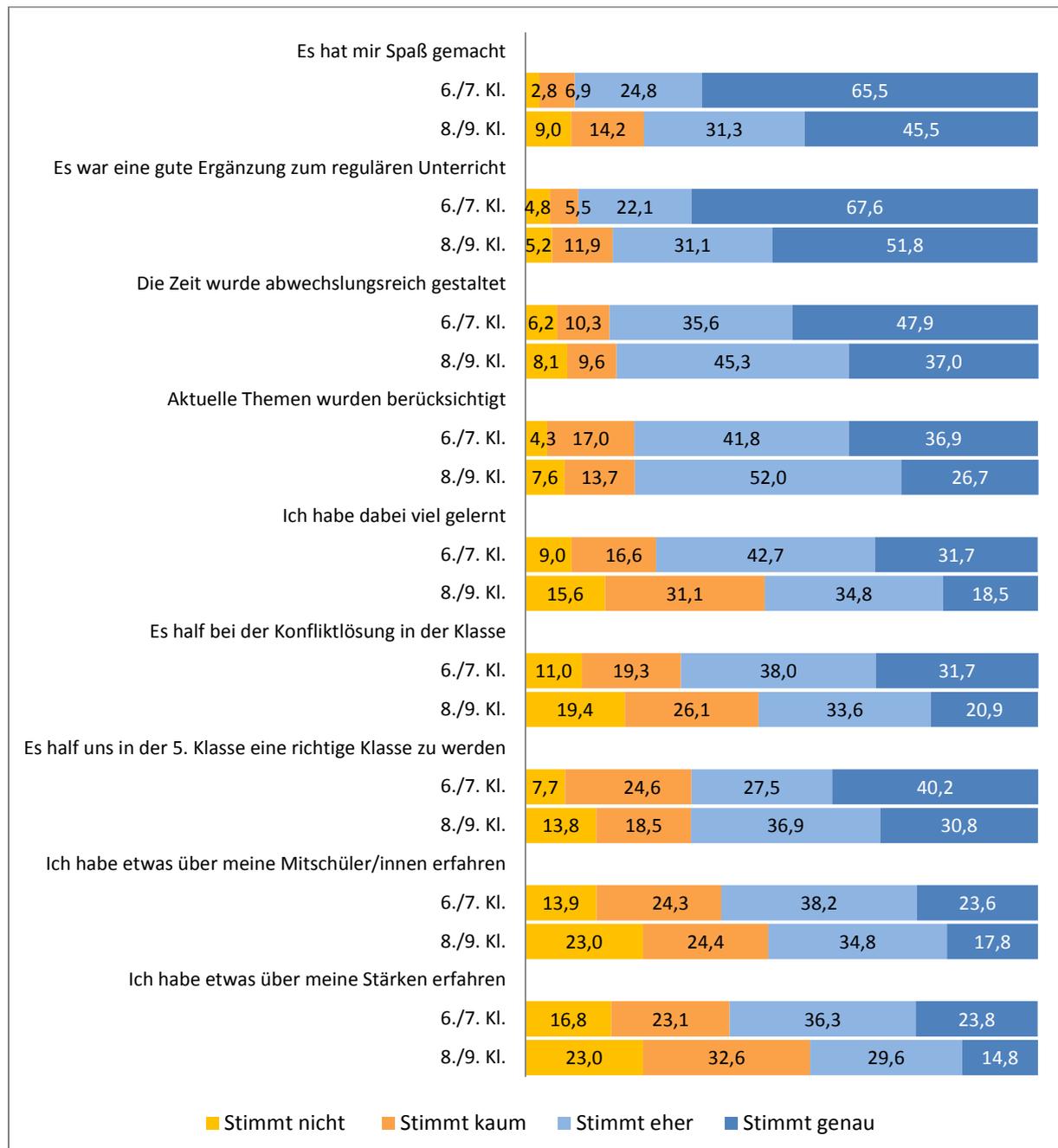
Diese Einschätzung zeigt sich auch in der schriftlichen Befragung. Dort stimmten mehr als zwei Drittel der Aussage „Soziales Lernen half uns in der 5. Klasse, eine richtige Klasse zu werden“ (eher) zu. Die höchste Zustimmungsrate unter den Befragten der 6./7. Klassen hat mit 90,3 Prozent das Item „Es hat mir Spaß gemacht“ (siehe Abb. 27). Bei den älteren Schüler*innen stimmen auch drei Viertel (76,8%) dieser Aussage zu. Dies könnte damit zusammenhängen, dass – wie die Reflexionsgespräche

zeigten – vor allem die jüngeren Schüler*innen den spielerischen Zugang der Jugendhelfemitarbeiter*innen sehr positiv bewerteten. Besonders beliebt waren hier Teamspiele.

„Natascha: Und wir haben viele Spiele gespielt. Das war auch mal was Schöneres, als die ganze Zeit nur rumsitzen und arbeiten.“

Das Reflexionsgespräch mit den Schüler*innen der 8. Klasse zeigte hingegen, dass die älteren Schüler*innen manche Spiele als unangenehm empfanden und zum Teil ihren Sinn hinterfragten.

Abbildung 27: Einschätzung der Schüler*innen zum Sozialen Lernen (Angaben in Prozent)



Die befragten Schüler*innen der 8./9. Klassen schätzen das Soziale Lernen etwas schlechter ein als die Schüler*innen des 6. und 7. Jahrgangs. Nichtsdestotrotz findet auch die große Mehrheit der älteren Schüler*innen das Soziale Lernen als nützlich.

ren Schüler*innen, dass Soziales Lernen eine gute Ergänzung zum regulären Unterricht darstellt, die Zeit abwechslungsreich gestaltet wird und aktuelle Themen berücksichtigt werden. Dass sie im Sozialen Lernen viel gelernt haben, sagt immerhin noch jede/r zweite Schüler/in, bei den Jüngeren sind es nahezu drei Viertel der Befragten. Die geringste Zustimmungsrate in beiden Schüler*innengruppen hat die Aussage, dass sie etwas über ihre Stärken erfahren haben. Die Feststellung von Stärken und Schwächen der Schüler*innen ist zwar ein Schwerpunktthema in der 5. Klasse, nahm jedoch in den befragten Klassen einen nicht so großen Raum ein wie das Thema Klassenzusammenhalt.

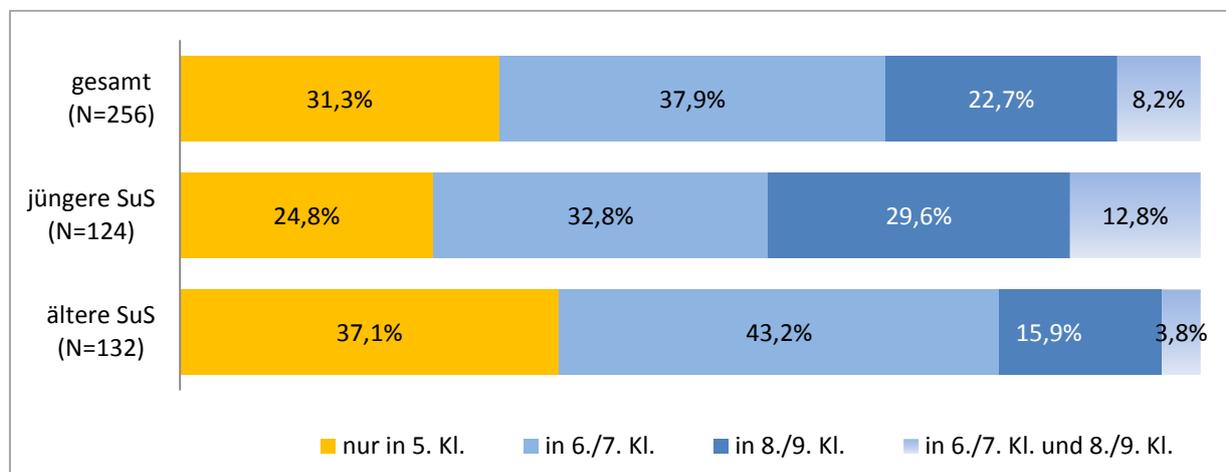
Verbesserungsbedarf. In den Reflexionsgesprächen sahen die Schüler*innen u.a. Verbesserungsbedarf im Umgang miteinander. Sie meinten, dass es auch im Sozialen Lernen zu Konflikten, Beleidigungen und negativen Kommentaren kommt. Diese Themen wurden insbesondere in einer Klasse als Problem wahrgenommen und wurden neben dem Sozialen Lernen auch im Klassenrat und Gruppenangeboten behandelt. Schüler*innen einer anderen Klasse zeigten sich etwas frustriert, da einige Ziele, die sie sich eigenverantwortlich in Kleingruppen im Rahmen des Sozialen Lernens gesetzt haben, schwierig umzusetzen seien, und wünschen sich dabei noch mehr Unterstützung.

Zielgruppe. Das Soziale Lernen wird von den befragten Schüler*innen sowohl in der schriftlichen Fragebogenerhebung, als auch in den Reflexionsgesprächen und Interviews positiv bewertet. Die Schüler*innen wurden auch dazu befragt, in welchen Jahrgangsstufen Soziales Lernen ihrer Einschätzung nach stattfinden sollte. In den Gesprächen mit den Jugendlichen haben sich v.a. die jüngeren Schülerinnen der 6. und 7. Klasse und die Mentor*innen der 8. Klasse klar für die Durchführung des Sozialen Lernens von der 5. bis zur 7. Klasse ausgesprochen, und die Mehrzahl hat zudem den Wunsch geäußert, dass in der 7. Klasse Soziales Lernen häufiger stattfinden sollte und auch noch in der 8. Klasse von Vorteil wäre. Samira sagte im Interview dazu:

„Schön blöd, dass wir es nicht mehr haben. Das hat Spaß gemacht.“

In der schriftlichen Befragung aller Klassen der Jahrgänge 6 bis 9 an der IGS Herder zeigt sich, dass nur knapp ein Drittel der Befragten findet, „dass es ausreicht, wenn es in der 5. Klasse das Fach Soziales Lernen gibt“. Bei den jüngeren Schüler*innen (6./7. Klassen) meint dies sogar nur jede/r Vierte. 68,7% der Jugendlichen denken, „dass es auch Sinn macht, das Fach in der 6. und 7. Klasse anzubieten“ bzw. „Dass es Sinn macht, auch in den 8./9. Klassen Soziales Lernen anzubieten“.

Abbildung 28: In welchen Klassen sollte das Fach Soziales Lernen angeboten werden?



4.3.3. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

Perspektive der Schüler*innen. In der Fallstudie konnten viele positive Wirkungen des Sozialen Lernens gezeigt werden, nicht nur für die Schüler*innen und die Klassengemeinschaft inklusive der Klassenleitung, sondern auch für die Schule insgesamt. Die Schüler*innen schätzen am Sozialen Lernen die kontinuierliche Begleitung durch eine/n Jugendhelfemitarbeiter*in über drei Jahre hinweg und das damit verbundene Vertrauensverhältnis. Aufgrund der Flexibilität bezüglich Taktung und Setting ist es der Jugendhilfe möglich, individuell und recht zeitnah auf Themen im Klassenverband einzugehen. Dies wirkt sich wiederum positiv auf das Klassenklima, und damit auch über das Angebot des Sozialen Lernens hinaus, auf die Schule als Lern- und Lebensort aus.

Der partizipative Charakter des Sozialen Lernens ist wesentlich dafür verantwortlich, dass sich die Schüler*innen mit der Gestaltung des Angebots, das als abwechslungsreich und an ihren Themen orientiert wahrgenommen wird, zufrieden zeigen. Bereits zu Beginn der 5. Klasse hilft Soziales Lernen dabei, dass eine Klassengemeinschaft entsteht. Der sozialpädagogische, v.a. in den unteren Jahrgangsstufen spielerische Zugang, führt rasch dazu, dass die Schüler*innen Soziales Lernen klar vom Unterricht trennen können. Es eröffnet Schüler*innen die Möglichkeit ihre Kompetenzen zu erweitern.

Soziales Lernen kann darüber hinaus als Türöffner für die Jugendhilfe gesehen werden. Einerseits hat die Jugendhilfe die Möglichkeit alle Schüler*innen kennenzulernen, andererseits können auch die Schüler*innen die Jugendhelfemitarbeiter*innen niedrigschwellig und ohne Problemorientierung – im Gegensatz zur individuellen Fallarbeit – kennenlernen. Darüber hinaus wird das Soziale Lernen von der Jugendhilfe auch dazu genutzt, weitere Angebote der Jugendhilfe vorzustellen und damit das Mitwirken bzw. die Nutzung dieser erleichtert.

Perspektive der Lehrkräfte. Für die beteiligten Lehrkräfte bietet das Soziale Lernen die Möglichkeit und Struktur, wichtige und dringende Themen der Schüler*innen zu behandeln, für die ansonsten zu wenig Zeit bleibt. Soziales Lernen wird überwiegend als Unterstützung und Entlastung wahrgenommen. Einerseits ist dies darin begründet, dass die Schüler*innen in der Jugendhilfe zusätzliche Vertrauens- und Ansprechpersonen haben. Andererseits nehmen die Lehrkräfte die Vorbereitungs- und Durchführungsarbeit der Jugendhilfe als Entlastung wahr und nutzen es v.a. um eine Beobachterrolle einzunehmen. Dies hat zwar den Vorteil, dass dadurch ein Perspektivenwechsel möglich ist, gleichzeitig wird jedoch die Chance einer professionsübergreifenden Kooperation vertan.

Soziales Lernen fördert die Wahrnehmung von Schule als Wohlfühlort. Das Angebot des Sozialen Lernens der Jugendhilfe unterstützt den Einstieg in die Schule und trägt dazu bei, den Klassenzusammenhalt zu fördern. Wodurch wiederum das Zugehörigkeitsgefühl steigt, und aus Mitschüler*innen Freund*innen werden und aus Erwachsenen Personen, denen man auch persönliche Sorgen und Probleme anvertrauen kann. Darüber hinaus ändert sich die Wahrnehmung von Schule: Schule wird neben dem Lernort auch zu einem Lebens- und Wohlfühlort. Die Schüler*innen erhalten im Rahmen des Sozialen Lernens zusätzliche Gestaltungs- und Beteiligungsgelegenheiten und somit die Möglichkeit, sich als selbstwirksam erfahren zu können. Im Sozialen Lernen lernen sie Probleme auszumachen, diese anzusprechen und gemeinsam in Sinne der Ko-Konstruktion an deren Lösungen zu arbeiten. Den Schüler*innen wird vermittelt, dass sie Teil einer (Schul-)Gemeinschaft sind und ihnen werden Möglichkeiten eröffnet, sich an dieser zu beteiligen.

Multiprofessionalität hat nicht nur für Schüler*innen Vorteile, auch Lehrkräfte können von der Expertise der Jugendhelfemitarbeiter*innen und deren Blick auf die Schüler*innen profitieren. Durch Kooperationsprojekte leistet Soziales Lernen auch einen Beitrag zur Öffnung zum Stadtteil. Nicht zuletzt werden durch Soziales Lernen Selbst- und Sozialkompetenzen der Schüler*innen gefördert, wovon die gesamte Schulgemeinschaft profitiert.

Weiterentwicklung. Eine Ausweitung des Sozialen Lernens auf höhere Jahrgangsstufen wird durchwegs als positiv gesehen, bedarf jedoch einer methodischen Anpassung, um auf die altersspezifischen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen zu können. Weiterer Entwicklungsbedarf wird v.a. bezüglich der vertanen Kooperationsmöglichkeit zwischen Jugendhelfemitarbeiter*innen und Lehrkräften gesehen. Soziales Lernen sollte von einem eher additiven Angebot zu einer professionsübergreifenden Kooperation zwischen Jugendhelfemitarbeiter*innen und Lehrkräften weiterentwickelt werden. Im Idealfall werden auch die Schüler*innen in die gemeinsame Entwicklung des Sozialen Lernens mit einbezogen.

4.4. Sozialpädagogische Beratung und Einzelfallhilfe

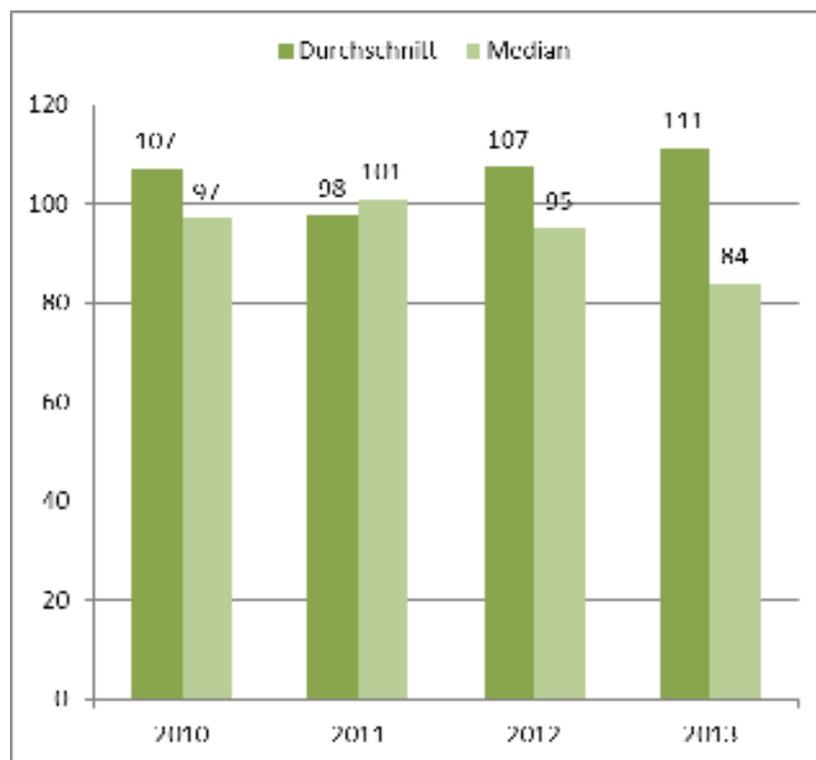
Das Thema

Beratung ist genuiner Auftrag der Jugendhilfe in der Schule. Im Rahmenstandard heißt es dazu unter dem Stichwort „Professionelle Ansprechpartnerinnen und -partner“:

„Die Jugendhilfe in der Schule schafft ein offenes Beratungsangebot und Kommunikationsmöglichkeiten. Sie baut Netzwerke und Kontakte zu sozialen Institutionen des Stadtteils auf. Sie bietet Krisenintervention und bei Bedarf professionelle Klärung und Vermittlung zu weiteren Hilfemaßnahmen. Die Jugendhilfe in der Schule setzt gemeinsam mit der Schule den Schutzauftrag nach § 8a Abs. 4 SGB VIII Bundeskinderschutzgesetz und Hessischem Schulgesetz um. Jugendhilfe und Schule vereinbaren ein standortbezogenes Kooperationsmodell.“

Insgesamt hat Beratung an den Schulen im Förderprogramm einen hohen Stellenwert. Die Auswertung der standardisierten Sachberichte der Jahre 2010 bis 2013 ergibt im Durchschnitt rund 100 Beratungen pro Schule. Damit spielen Beratungen auch quantitativ eine bedeutende Rolle für die Jugendhilfe in der Schule.

Abbildung 29: Entwicklung der Beratungen an Frankfurter Schulen mit Jugendhilfe 2010 - 2013

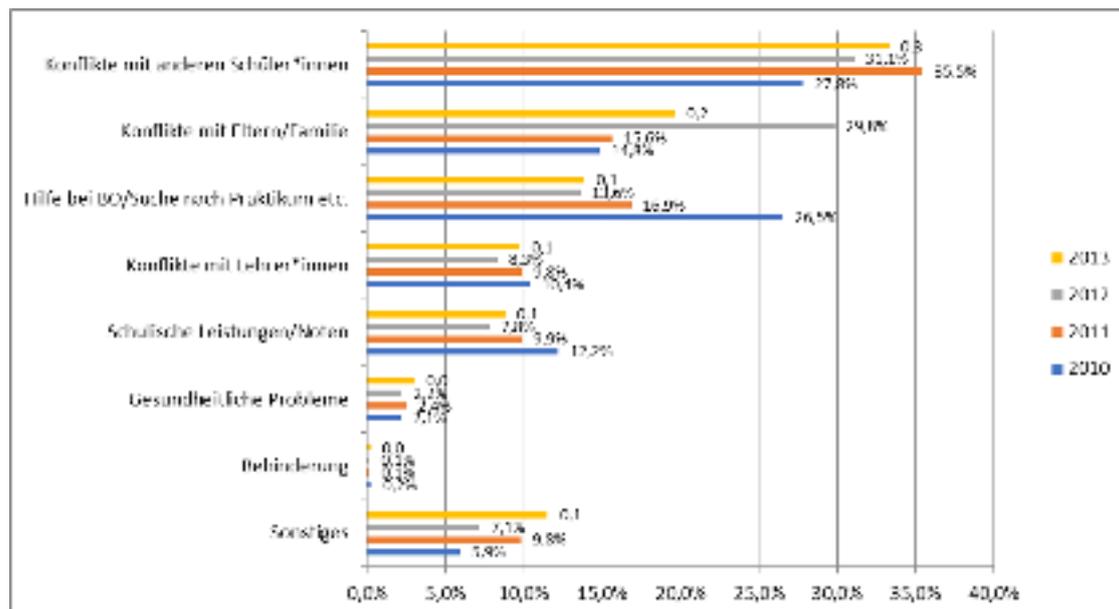


Quelle: Stadtschulamt (2014) Auswertung Sachberichte. Unveröffentlichtes Manuskript.

Die häufigsten Beratungsanlässe waren von 2010 bis 2013 Konflikte mit anderen Schüler*innen bzw. im Freundeskreis/in der Peergroup, gefolgt von Konflikten im Elternhaus/in der Familie.

Ein weiterer großer Themenkomplex waren Fragen zur Berufsorientierung, Praktikums- bzw. Ausbildungsplatzsuche.

Abbildung 30: Beratungsgründe, Angaben in Prozent



Quelle: Stadtschulamt (2014) Auswertung Sachberichte. Unveröffentlichtes Manuskript.

Ein wichtiger Arbeitsanteil ist der Schutzauftrag der Jugendhilfe. Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule ist ein einheitliches Verfahren zur Einschätzung von Verdachtsfällen. Dazu wurde 2011 in Frankfurt das Zusammenwirken der verschiedenen Ämter (Staatliches Schulamt, Stadtschulamt, Jugend- und Sozialamt, Gesundheitsamt und Kommunale Kinder- und Jugendhilfe) bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung in einer Kooperationsvereinbarung geregelt (Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Hg., 2012, Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Frankfurt).⁹²

Im Rahmen der Fallstudien Beratung wurde die Beratungsarbeit der Jugendhilfe in der Schule vertiefend und exemplarisch am Beispiel der Charles Hallgarten-Schule betrachtet.

Die Charles-Hallgarten-Schule (CHS) ist eine Förderschule für Lernhilfe – Ganztagschule – und sonderpädagogisches Beratungs- und Förderzentrum in Frankfurt Bornheim mit 119 Schüler*innen (Schuljahr 2016/2017). Als Nachfolgeschule einer 1917 gegründeten Reformschule, und untergebracht in einem Gebäude, das speziell für dieses reformpädagogische Konzept vom Architekten Ernst May entworfen wurde, atmet die CHS heute noch etwas von diesem reformerischen Geist. Die Anlage am Bornheimer Hang ist terrassenförmig. Jedes Klassenzimmer hat einen Zugang zum Garten. Großzügige Gemeinschaftsräume wie Bibliothek, Räume für besondere Unterrichtsangebote wie Kunst, Deutsch als Zweitsprache, Computerraum sind vorhanden und werden genutzt. Das Gebäude steht unter Denkmalschutz, wurde aber durch eine kleine Containeranlage ergänzt. In diesen Containern befindet sich u.a. auch eine gut ausgestattete Holzwerkstatt, in der handwerkliche Projektangebote der Jugendhilfe und Kleingruppenarbeit stattfinden können. Die Jugendhilfe liegt in der Trägerschaft des Internationalen Familienzentrums.

⁹² Der Schutzauftrag der Jugendhilfe war ausdrücklich aus der Evaluation ausgeklammert, fließt aber indirekt über das Thema Beratung und sozialpädagogische Einzelfallhilfe in die Studie mit ein.

4.4.1. Fragestellungen des Standortes und methodisches Vorgehen

Das Jugendhilfeteam an der CHS hat eine kontinuierliche Steigerung des Beratungsbedarfs wahrgenommen – sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Das Interesse des Standortes zielte zum einen darauf ab, die spezifische Rolle der Jugendhilfe in komplexen Beratungsprozessen deutlich zu machen, und anhand von einer qualitativen Analyse von Beratungsanlässen und Fallrekonstruktionen die Vielfalt der Beratungsanlässe und die unterschiedlichen Beratungsformen in den Blick zu nehmen.

Eine weitere Fragestellung bezog sich auf die von der Jugendhilfe wahrgenommenen systemischen Grenzen. Gemeint sind hier z.B. das Elternvorrecht und das Mitbestimmungsrecht älterer Schüler*innen bei Hilfen zur Erziehung oder die Regeln der Schweigepflicht. Wie beeinflussen diese Grenzen die Arbeit und das Selbstverständnis der Mitarbeiter*innen? Warum wird dies überhaupt als Grenze wahrgenommen? Drittens interessierte die Wirkung der Beratungs- und Einzelfallhilfe: Mit welchen Erwartungen wenden sich Schüler*innen an die Jugendhilfe, nehmen sie die Beratung langfristig als hilfreich wahr, gibt es Themen und Fragen die schambesetzt sind, oder die aus anderen Gründen nicht mit der Jugendhilfe besprochen werden, und wie sehen Lehrkräfte die Rolle der Jugendhilfe in Bezug auf die Einzelfallarbeit.

In einem gemeinsamen Auftaktgespräch mit dem Jugendhilfeteam, der Schulleitung und dem Trägerkoordinator wurde folgendes Vorgehen vereinbart:

- Eine Analyse von Fallrekonstruktionen der Jugendhilfe
- Auswertung von Sachberichten
- Ein Teaminterview, zur Reflexion der Beratungsarbeit anhand dieser rekonstruierten Fälle
- Teilnehmende Beobachtung in Settings der niederschweligen Beratung im Rahmen der Holzwerkstatt und des Kiosks
- Qualitative Interviews mit 10 Schüler*innen
- Interviews mit Lehrkräften jeder Jahrgangsstufe (N= 5)
- Zudem wurden die standortspezifischen Fragen der zweiten Schüler*innenbefragung auf Beratung fokussiert und ausgewertet

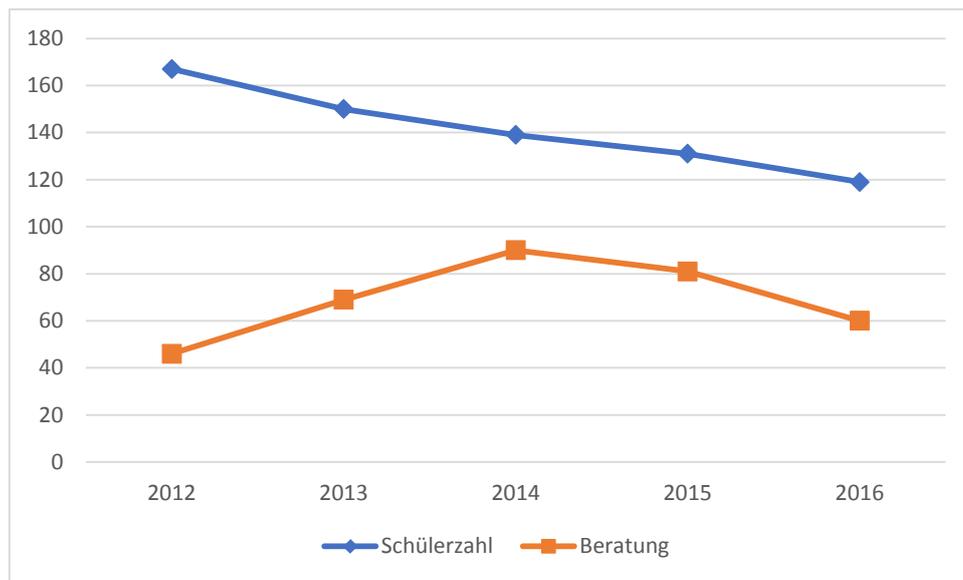
Die Fallstudie Beratung an der CHS begann nach Abschluss des Bewerbungsverfahrens im Juni 2016 und wurde im Frühjahr 2017 abgeschlossen.

4.4.2. Ergebnisse der Fallstudie Beratung

Beratung an der CHS

An der CHS ist der Beratungsbedarf trotz kontinuierlich sinkender Zahl der Schüler*innen sehr hoch, wie die folgende Grafik zeigt.

Abbildung 31: Entwicklung Schülerzahlen und Beratungen an der CHS



Quelle: eigene Auswertung der standardisierten Sachberichte der CHS, 2012 – 2016.

Dies hängt möglicherweise auch mit den Inklusionsprozessen zusammen. Die Schüler*innen, die mittlerweile eine der verbliebenen Förderschulen besuchen, bringen – nach Beobachtung der Jugendhilfe und der Lehrkräfte der CHS – komplexe Problemlagen mit.

„Also wir sind ‚Lernhilfe‘, aber es mischt sich ganz stark mit dem ‚sozial-emotionalen Bereich‘. Da haben wir auch viele Schüler, wo ich sagen würde ‚Da liegt eigentlich der Schwerpunkt‘, und nicht in der Lernhilfe‘, bis hin zu Schülern, die wir deswegen auch wieder abgeben mussten, weil wir das hier nicht geschafft haben, also die eher auf einer ‚Erziehungshilfeschule‘ dann besser verortet wären.“ (Aus dem Interview mit dem Jugendhilfeteam)

Entsprechend hoch ist der Anteil der mehrmaligen Beratungen bzw. Begleitungen pro Fall. Im Jahr 2016 waren nur rund 13% der Fälle einmalige Beratungen. In 60% der Beratungsfälle waren zwei bis fünf Beratungen nötig, in 25% sechs und mehr Beratungen. Eine stichprobenartige Auswertung von Sachberichten anderer Schulformen ergab im Vergleich einen sehr viel höheren Anteil von einmaligen Beratungen (zwischen 25 und 58% der Beratungsfälle).

Zum anderen hängt die Zunahme der Beratung auch direkt mit der Abnahme der Schüler*innenzahl zusammen. Je kleiner die Gruppe wird, desto schneller kann Vertrauen zu den Jugendhilfemitarbeiter*innen wachsen, desto mehr werden sie auch als Ansprechpartner*innen für außerschulische Probleme genutzt.

„Man muss nur durch die Pause laufen, und dann habe ich schon fünf Fälle, die akut sind. Und wenn man diesen Zugang nicht hätte, dann würde man davon gar nicht erfahren. (...) Die müssen uns schon vertrauen können, damit sie wirklich mit solchen Fällen auch zu uns kommen und uns das auch anvertrauen ...“ (Jugendhilfe)

Die überschaubare Einheit CHS führt dazu, dass die Jugendhilfemitarbeiter*innen alle Kinder kennen, nicht nur als Gesicht, weil sie in der 5. Klasse soziales Lernen miteinander hatten, sondern auch mit Namen und in den meisten Fällen auch mit der Lebensgeschichte. Sie sehen die Veränderungen, die mit den Kindern/Jugendlichen passieren sowohl im positiven wie im negativen Sinn. Und sie haben

durch den intensiven Kontakt auch eher die Möglichkeit, die Kinder/Jugendlichen auf diese Veränderungen hin anzusprechen.

Umgekehrt haben die Schüler*innen ein großes Vertrauen zu den Jugendhelfemitarbeiter*innen und wenden sich in schwierigen Situationen auch selbst an sie. Zu dem Vertrauensaufbau trägt bei, dass beide in den Berufsorientierungskursen mit sehr kleinen Schülergruppen arbeiten und die einzelnen Kinder intensiver kennenlernen können. Die Schüler*innen erleben so eine vorbehaltlose Wertschätzung – eine Haltung, die auch die Lehrkräfte an der Schule grundsätzlich einnehmen, die aber aufgrund ihrer Rolle als Bewertende nicht immer durchgehalten werden kann. Diesen Zwiespalt hat die Jugendhilfe per Definition nicht zu meistern.

Die Zusammensetzung des Jugendhelfeteams bietet den Schüler*innen auch die passenden Rollen an. Während der eine eher die Figur eines verständnisvollen und verlässlichen Vaters verkörpert, ist die andere eher die große Schwester, die kompetent und mit Erfahrung hilft⁹³.

Die verschiedenen Facetten von Beratung

Das Team der Jugendhilfe versteht unter Beratung nicht nur das bestimmten Regeln folgende Beratungsgespräch, sondern auch verschiedene Formen von mittel- oder längerfristiger Begleitung von Schüler*innen.

Der Jugendhelfemitarbeiter ermöglicht v.a. den Jungen einen niederschweligen Zugang durch die gemeinsame Arbeit in der Holzwerkstatt. Über das gemeinsame Tun ergeben sich Gespräche über kleinere und größere Sorgen der Schüler „nebenbei“. Der Jugendhelfemitarbeiter hat in seiner Rolle als Anleiter in der Werkstatt einen doppelten Expertenstatus: Er ist der erfahrene Handwerker, der die richtigen Arbeitsschritte vermittelt, und gleichzeitig vertrauter Ansprechpartner, der sich unaufgeregt und ohne zu werten der Probleme der Jungen annimmt. Darauf können kurze Interventionen folgen (z.B. ein gemeinsames Gespräch mit der Lehrkraft) oder längere Begleitungen notwendig werden (z. B. bei Problemen in der Familie).

Damit gelingt eine geschlechtsspezifische Ansprache der Jungen. Das gemeinsame Tun und die Problembehandlung als Nebenprodukt sind – wie Studien zur Arbeit mit Vätern in verschiedenen Kontexten zeigen (vgl. z. B. Behringer/Gmür/Hackenschmied 2015) – ein Zugang, der Männern besser entspricht als ein reines Gesprächsangebot.

Mädchen kommt dagegen das „einfach mal drüber reden“ entgegen. So kann die Jugendhelfemitarbeiterin durch die Pausengespräche mit den Mädchen den Türöffner für strukturiertere Beratungsgespräche betätigen. Auch daraus können wiederum die kurzen Interventionen oder die längeren Begleitungen folgen. Auch das Pausengespräch selbst kann schon Beratungscharakter haben – ohne in die Statistik einzugehen.

Einen ähnlich niederschweligen Zugang zu den Schüler*innen bietet der Schulkiosk, ein Angebot im Rahmen der Berufsorientierung. Hier arbeiten an zwei Tagen pro Woche jeweils kleine Gruppen von Schüler*innen der 7. Jahrgangsstufe gemeinsam an der Pausenverpflegung. Sie belegen Brötchen und richten Getränke und Snacks für den Pausenverkauf her. Bei den Vorarbeiten lernen sie zu planen, Regeln einzuhalten (Hygiene, Küchenordnung) und kommen ins Gespräch. Im Kiosk arbeiten

⁹³ Dies bezieht sich auf das Team, wie es zum Zeitpunkt der Fallstudie zusammengesetzt war. Zum Schuljahr 2017/2018 hat sich die personelle Besetzung verändert.

Mädchen und Jungen zusammen. Hier ergibt sich für die Jugendhelfemitarbeiterin die Möglichkeit, die Schüler*innen intensiver kennenzulernen und nebenbei Gesprächs- und Hilfsangebote zu machen.

Besonderheit der CHS: Das Werkstattprojekt als Türöffner für niederschwellige Beratung

An der CHS wird ein Werkstattprojekt (Fahrradwerkstatt, Holzwerkstatt) angeboten, das der Jugendhelfemitarbeiter verantwortet. Das Projekt richtet sich an Schüler*innen mit Tendenzen zur Schulverweigerung (Absentismus). Ziel ist, diesen Schüler*innen im schulischen Rahmen ein Angebot zu machen, das ihnen Erfolgserlebnisse bringen kann und ihnen ermöglicht, Schule positiv zu erleben. An zwei Tagen pro Woche haben diese Schüler*innen die Möglichkeit, vier Stunden unter Anleitung des Jugendhelfemitarbeiters handwerklich zu arbeiten und eigene Projekte umzusetzen.

Mit diesem Angebot konnten v.a. Jungen, die viel Unterricht durch Abwesenheit versäumt hatten, wieder an die Schule herangeführt werden. Diese Jungen erlebten in der Werkstatt ihre Kompetenzen, aber auch ihre Defizite. So konnten einige durch die Werkstattarbeit erkennen, dass in der Schule vermitteltes Wissen praktischen Nutzen hat. So konnten sie sich wieder besser auf den Schulunterricht einlassen, den sie wegen Misserfolgen und Defiziterlebnissen zuvor hauptsächlich vermieden hatten.

Joshua⁹⁴ kam nur selten in die Schule. Gespräche, die daraufhin mit ihm und seinem Vater geführt wurden, kamen zunächst zu keinen Ergebnissen. Jeder Vorschlag in Richtung Hilfen zu Erziehung wurde von der Familie abgeblockt. Schließlich wurde Joshua die Teilnahme am Werkstattprojekt angeboten. Das nahm er sofort an. In die Werkstatt kam er regelmäßig und baute dort vor allem nach eigenen Plänen. Während der Arbeit entwickelten sich beiläufige Gespräche mit dem Jugendhelfemitarbeiter, so dass allmählich eine Vertrauensbeziehung aufgebaut werden konnte. Mit der Zeit konnte Joshua auch für andere Angebote der Jugendhilfe gewonnen werden und kam freiwillig zu Gesprächen ins Büro der Jugendhilfe. In der Werkstatt konnte Joshua Erfolge erzielen, wurde ausgeglichener und traute sich auch im Unterricht mehr zu. Die Schulbesuche wurden regelmäßiger. Durch die praktische Arbeit in der Werkstatt erfuhr Joshua konkret, welchen Nutzen Mathe und Deutsch haben, so dass er aus sich heraus ein Lernbedürfnis entwickeln konnte.

Wie das Beispiel von Joshua zeigt, ist das Werkstattprojekt gleichzeitig ein niederschwelliges Gesprächsangebot für die Schüler*innen. In diesem Rahmen kann den Schüler*innen ausreichend Raum und Zeit gegeben werden. So können sie sich entfalten, Vertrauen aufbauen und leichter Hilfen annehmen.

Aufgrund der flexiblen und wenig formalisierten Arbeitsstrukturen kann die Jugendhilfe an der CHS bedarfsorientiert arbeiten, wie das Beispiel Jana zeigt.

Jana wird von der Jugendhilfe angesprochen, weil das Essensgeld für sie von den Eltern nicht bezahlt wurde. In dem Gespräch wird die prekäre Lebenssituation von Jana deutlich, die mit Mutter und Bruder zusammenlebt. Die Mutter ist arbeitslos und hat aufgrund von Sprach- und Verständnisschwierigkeiten Termine beim Jobcenter versäumt, so dass Sanktionen erfolgten. Jana jobbt neben der Schule, um Geld zum Familienunterhalt beizusteuern, und fungiert auch als Dolmetscherin für ihre

⁹⁴ Wie bei allen Interviewpassagen und Fallbeispielen wurden aus Datenschutzgründen nicht nur die Namen verändert, sondern auch einige Kontextangaben pseudonymisiert.

Mutter. Viele behördliche Anforderungen kann sie aber nicht verstehen und so auch nicht der Mutter vermitteln. Die Jugendhilfe bemüht sich um ein Gespräch mit der Mutter. Um der Tochter zu helfen, ist eine Unterstützung der Familie notwendig. Die Jugendhilfe unterstützt die Mutter bei der Antragstellung für Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket und bei dem Verfassen eines Lebenslaufs, organisiert ehrenamtliche Übersetzer*innen für die Termine bei den Ämtern. Diese intensive Elternarbeit soll dazu beitragen, dass Jana von der Verantwortung für die Familie entlastet wird und wieder regelmäßiger in die Schule kommt.

Wenn Jugendhilfe an Grenzen stößt

Wie die Auswertung von anonymisierten Fällen zeigt, ist die Beratungsarbeit an der CHS oft sehr zeitintensiv. Auf der Ebene der Schüler*innen selbst können viele der Probleme geklärt werden. Wenn die Eltern einbezogen werden müssen, wird der Zeiteinsatz noch intensiver.

Nicht alle Eltern können von Hilfsangeboten überzeugt werden. Die Scheu vor Ämtern und Behörden ist groß und überträgt sich teilweise auch auf die Jugendhilfe. Eine längerfristige Begleitung der Eltern kann von der Jugendhilfe nicht geleistet werden, selbst wenn sie nötig und für das Kind hilfreich wäre. Hierfür hat die Jugendhilfe in der (Förder-)Schule keinen Auftrag. Dies könnte beispielsweise eher eine Sozialpädagogische Familienhilfe leisten. Für die Jugendhilfe in der Schule heißt dies ein Kooperationsnetzwerk von externen Diensten und Angeboten zu pflegen, um passgenau und zeitnah vermitteln zu können. Durch den engen Kontakt im Sozialraum Schule können diese Vermittlungen sogar ein Stück weit begleitet werden.

In Einzelfällen – so zeigen es die Fallrekonstruktionen - stößt die Jugendhilfe bei Behörden an Grenzen, etwa wenn die fachliche Einschätzung eines Handlungsbedarfs von den zuständigen Kooperationspartner*innen nicht geteilt wird, oder wenn die Behörden aufgrund von personellen Engpässen nicht reagieren (können). Dadurch bleiben Interventionen und Maßnahmen aus, die von der Jugendhilfe als notwendig eingeschätzt wurden.

Die Perspektive der Schüler*innen

Die Perspektive der Schüler*innen wurde sowohl quantitativ in der schriftlichen Befragung als auch qualitativ mittels Interviews erhoben. Bei der schriftlichen Befragung der Schüler*innen drehten sich die standortspezifischen Fragen in der zweiten Welle um das Thema Beratung.

In der schriftlichen Befragung wird die CHS von den Schüler*innen sehr positiv beurteilt. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe fühlen sich die Schüler*innen der CHS an ihrer Schule deutlich wohler (An meiner Schule kümmert man sich um mich: 94% Zustimmung CHS, alle 72%). Sie haben mehr Vertrauen zu den Lehrkräften (CHS 88%, alle 63%). Sie fühlen sich gerechter behandelt (CHS 83%, alle 66%) und sie finden auch den Unterricht interessanter gestaltet (CHS 77%, alle 62%)⁹⁵.

Das hängt auch mit der Jugendhilfe zusammen, die an der CHS in der Schüler*innenperspektive ebenfalls sehr positiv gesehen wird. Insgesamt bewerten die Schüler*innen der CHS die Beziehung zu den Jugendhilfemitarbeiter*innen etwas besser als im Gesamtdurchschnitt aller befragten Schüler*innen.

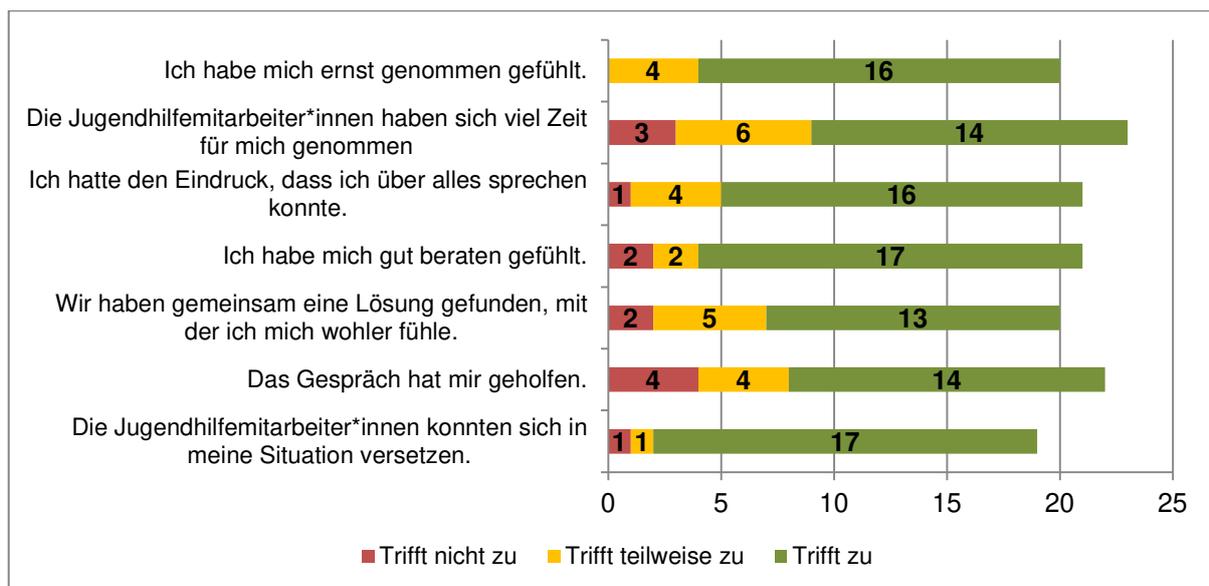
⁹⁵ Insgesamt konnten 44 Schüler*innen befragt werden.

Deutlich wird ein großes Vertrauensverhältnis zu den Jugendhilfemitarbeiter*innen. Dies spiegelt sich auch in den spezifischeren Fragen zur Beratung (Beiblatt) wider, das zum zweiten Erhebungszeitpunkt von 32 Schüler*innen ausgefüllt wurde.

- 25 dieser Schüler*innen waren schon einmal bei einem Beratungsgespräch bei der Jugendhilfe.
- Die meisten Gespräche kamen auf Wunsch der Schüler*innen zustande (39%). In 26 % der Fälle wurden die Schüler*innen von der Jugendhilfe angesprochen. 13% wurde von Freund*innen dazu geraten und je 11% kamen auf Anregung der Lehrkräfte bzw. aus anderen Gründen.
- Als Gründe für die Gespräche geben die Schüler*innen an erster Stelle private Themen an (N=16). Darunter fallen z.B. familiäre Probleme oder Probleme mit dem anderen Geschlecht. An zweiter Stelle stehen Konflikte mit anderen Schüler*innen (N=13). Schulische Themen (N=5) bzw. Konflikte mit Lehrkräften (N=2) spielen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

24 von 25 der Befragten würden ein solches Gespräch ihren Mitschüler*innen empfehlen. Sie bewerten das Gespräch und die Gesprächsatmosphäre nahezu durchwegs positiv.

Abbildung 32: Einschätzung der Gesprächsatmosphäre durch die Schüler*innen (absolute Zahlen)



Diese hohe Wertschätzung der Beratungsgespräche spiegelt sich auch in den Interviews mit den Schüler*innen wider.

Alessa, 7. Klasse, erzählt, dass sie viel Schule geschwänzt hat, weil sie Angst vor den Mitschüler*innen hatte. Sie hat Kopf- und Bauchschmerzen vorgetäuscht, bis die Mutter Verdacht geschöpft hat und ein Gespräch mit der Jugendhilfe vereinbart hat. „Also die haben mir total auch aus, wie soll ich sagen, aus Situationen geholfen, die Scheiße für mich waren. (...) und haben gesagt ‚Beruhig‘ Dich jetzt mal, es wird alles wieder gut‘ und so. Die haben es dann auch wirklich hingekriegt – Dank denen. Ich weiß nicht, wie es ohne die geschafft hätte – ja.“

Lilli, 7. Klasse, bestätigt, dass die Jugendhilfe ihr bei einem Konflikt mit einer Lehrerin geholfen hat, und auch sonst viele Konflikte lösen kann. Ihr ist es aber wichtig, dass die Jugendhilfe nicht nur für Probleme da ist.

„(...) man braucht die auch für Spaß. (...) Weil die ja mit uns Ausflüge machen und wir mit denen vieles erleben können. Wenn zum Beispiel jemand einsam ist, dann gehen die mit dem raus, Eis essen oder so – ja. Und bei Konflikten ist es auch so.“

Für Günther, 6. Klasse, hat sich der Kontakt zur Jugendhilfe ganz einfach ergeben. *„Nee. Wir haben einfach so geredet. Ich habe gesagt ‚Wie heißt denn Du?‘ (...). Und danach haben wir uns ein bisschen hingestellt und haben geredet. Ja. (...) Seitdem sind wir beste Freunde, kann man sagen.“* Günther arbeitet einmal pro Woche mindestens in der Werkstatt. Da kann man dann über alles reden, und hat „ein gutes Gefühl“.

Alex, 9. Klasse, erzählt, dass sich für ihn durch die Unterstützung der Jugendhilfe viel verändert hat. Früher war er immer aggressiv und hat andere Kinder geschlagen. *„Danach haben die mir geholfen, haben mit mir geredet, also Dramen, die früher auch waren, haben die so verändert. Und da habe ich mich auch verändert.“* Alex findet, die Jugendhilfe für alle Kinder wichtig, weil sie helfen und auch Spaß haben. Speziell für ihn ist auch wichtig, dass die Jugendhilfe Dinge für sich behält.

„Mhm. Ich glaube, er vertraut mir. Und geheim, er hat auch geholfen, er hat nichts gesagt, ist auch gut so, geheim, was ich gesagt habe.“

I: Also behält er es auch für sich, wenn Du ihm was anvertraust?

Alex: Genau.“

Und Mustafa, 9. Klasse, erzählt von der Hilfestellung, die ihm die Jugendhilfe bei der Praktikumsuche gegeben hat und wie er seinen Berufswunsch mit ihnen gemeinsam entwickelt hat. *„Die haben noch nie nein zu mir gesagt.“*

Die Perspektive der Lehrkräfte

Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist die Jugendhilfe eine wesentliche Säule im Förderschulbetrieb. Sie hat einen anderen Blick auf die Schüler*innen, weil sie nicht den Lehrauftrag innehat. Die Jugendhilfe muss nicht bewerten und kann so noch stärker die Kompetenzen in den Blick nehmen. Außerdem ist das spezifische Wissen der Jugendhilfe über Kooperationspartner im Sozialraum und über rechtliche und unterstützende Maßnahmen eine große Hilfe. So ergänzen sich die Kompetenzen von Lehrkräften und Jugendhilfe im Sinne der Schüler*innen.

„... das ist eigentlich ein Kern bei uns in der Schule, also Schulsozialarbeiter, das ist so ein Standbein in der Schule.“ (Lehrerinterview).

Die Kooperation ist eng und – was in dem kleinen System Förderschule möglich ist – eher informell. Viele Absprachen passieren tatsächlich im Treppenhaus, sind deswegen aber nicht unverbindlicher. Die Lehrkräfte erleben es als sehr positiv, dass die Jugendhilfe jederzeit ansprechbar ist und so zeitnahe Interventionen möglich sind – und dass die Jugendhilfe auch Ansprechpartner für die Lehrkräfte ist.

„... das Highlight ist für mich eigentlich auch die Verlässlichkeit, dass ich einen Ansprechpartner habe. Das muss ich einfach auch so sagen, dass ich weiß, es ist jemand da, ich kann die

beiden ansprechen, es kommt eine Rückmeldung, es wird sich gekümmert – das ist für mich ein Highlight ...“ (Lehrerinterview 3)

Die Lehrkräfte sehen die Beratung nicht als isolierten Baustein, sondern als wichtigen Beitrag zum Gesamtpaket „Jugendhilfe“.

„...also die (Jugendhilfe) hat bei uns einen ‚Klassenrat‘ eingeführt, was auch schwierig gewesen ist als Lehrkraft, weil ja gerade im ‚Klassenrat‘ das ist, dass die Schüler das gestalten sollen, und nicht der Lehrer derjenige ist, der da vorne rumturnt. Und das wäre für mich schwierig gewesen, es zu installieren, weil ich als Lehrkraft immer eine andere Rolle spiele. Und so war ich wirklich nur die Protokollantin, ich saß dabei, aber sie hat das mit den Schülern eingeführt.“ (Lehrerinterview 2)

Jugendhilfe entlastet und stützt aus der Sicht der Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen:

- Jugendhilfe übernimmt die Kontakte mit dem Jugendamt oder anderen Behörden, arbeitet mit den Eltern und bringt hier spezifisches Wissen ein, aber auch die Zeit, die eine Lehrkraft in der Intensität nicht aufbringen kann.
- Jugendhilfe entlastet den Unterricht, weil einzelne Schüler*innen in Projekten der Jugendhilfe eingebunden sind (wie der Werkstatt oder dem Kiosk), und so einerseits der Klasse geholfen ist, weil der Unterricht reibungsloser ablaufen kann, andererseits aber auch dem Kind, das unter Stress steht und in der kleinen Werkstattgruppe zur Ruhe kommen kann.
- Jugendhilfe interveniert bei Konflikten oder persönlichen Problemen und kann dies intensiver tun als die Lehrkraft, die immer die ganze Klasse im Blick haben muss.

„Ich finde die Profession enorm wichtig, weil der Blick der Jugendhilfe auf Schüler ein anderer ist, als der Lehrerblick. (...) Ich sehe für mich erst einmal die Gruppe morgens, also die Klasse als Gruppe. Und für die Jugendhilfe nochmal gezielter der einzelne Schüler (...) mit dem zu Hause, mit dem Weg zur Schule, mit dem Stiefvater zu Hause, mit den großen viel, viel leistungsstärkeren Geschwistern, mit der Niederlage beim Fußballspielen gestern Abend, mit der kurzzeitigen Verhaftung am Wochenende, mit dem Drogenkonsum am Wochenende“ (Lehrerinterview)

4.4.3. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

Wie an allen Frankfurter Schulen, die wir kennengelernt haben, stehen in der CHS die Schüler*innen im Mittelpunkt. In dem kleinen System Förderschule kann der Kontakt zu den einzelnen Schüler*innen intensiver sein als in einem großen System. Die Jugendhilfe kennt alle Schüler*innen namentlich mit deren Stärken und Schwächen – auch die, die einfach so mitschwimmen, nicht auffallen und scheinbar keine Probleme bereiten. So weit, wie es das System Schule überhaupt erlaubt, ist hier eine radikale Schülerorientierung möglich und bei allen Erwachsenen handlungsleitend.

Die Jugendhilfe kann sich besonders auf die einzelnen Schüler*innen einlassen, weil sie anders als die Lehrkräfte nicht immer auf die ganze Klasse bezogen sein muss. Dadurch kann sich die Jugendhilfe als Ansprechpartner für alle Probleme und Sorgen der Kinder/Jugendlichen anbieten und die Schüler*innen – je nach Problemstellung – punktuell oder längerfristig begleiten, ggf. auch mit den Eltern arbeiten.

Die CHS ist eine Schule für Schüler*innen mit einer großen Bandbreite von multiplen Problemlagen. Lernen oder Sozialverhalten sind nur ein Teil der Probleme, mit denen die Schüler*innen zu kämpfen haben. Beratung erhält in diesem Kontext eine sehr breite Definition – von kurzen, problemzentrierten Gesprächen über Konfliktmediationen bis hin zu langen, schülerbezogenen Begleitungen, um z. B. einen Schüler wieder zum Schulbesuch zu bewegen. Dies kann in der CHS u.a. dadurch gelingen, dass alle Erwachsenen in diesem System Schule eng kooperieren und sich gegenseitig als Bereicherung erleben.

Diese intensive Beziehung, die in diesem kleinen System zwischen Jugendhilfe und Schüler*innen entsteht, erfordert allerdings auch eine transparente und klare Kommunikation der Grenzen der Jugendhilfe **in der Schule**. Und eine gute Vernetzung in den Sozialraum, um passgenaue Hilfen für die Schüler*innen und deren Familien vermitteln zu können. Das bedeutet einen kontinuierlichen Prozess der Rollenklärung, eine Aufgabe, die Jugendhilfe in der Schule allgemein immer wieder erfüllen muss, in dem kleinen System Förderschule aber noch stärker gefordert ist.

4.5. Querschnittsthema Genderarbeit

Das Thema

Ein genderorientierter Blick auf die Wirklichkeit gehört mittlerweile zum Standard in der sozialen Arbeit. Dabei geht es nicht um biologisch begründete Unterschiede, sondern um das soziale Geschlecht. Unterschiede in der Teilhabe, der Rollenverteilung, der beruflichen Orientierung bestehen weiterhin. In den Familien werden Mädchen und Jungen jeweils anders behandelt, und in den Schulen und der Jugendhilfe sind die Schüler*innen mehrheitlich mit weiblichen Erziehungspersonen konfrontiert.

Entsprechend wird das Genderthema häufig in Form von Angeboten für Mädchen aufgegriffen, oft verbunden mit schulischen oder schulübergreifenden Projekten zur Berufsfindung (z.B. Girls' Day, Komm, mach MINT etc.). Angebote für Jungen werden dagegen häufig als Intervention bei Störungen begriffen. So heißt es in den Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe von 1996:

„Darüber hinaus belegen Forschungsberichte und Untersuchungsergebnisse aus der Mädchen- und Frauenforschung die Notwendigkeit der Förderung Mädchenspezifischer Arbeitsansätze in der Jugendhilfe. Sie zeigen auf, dass in der Jugendhilfe und deren koedukativer Praxis die besondere Lebensrealität von Mädchen, deren Lebenserfahrungen und -probleme, nur unzureichend berücksichtigt werden. Dies gründet u.a. auf der Tatsache, dass vor allem die deutlich sichtbaren und ‚unbequemen‘ Ausdrucksformen und Auffälligkeiten männlicher Jugendlicher wahrgenommen werden. Jugendhilfepolitik und auch Jugendhilfepraxis reagieren auf die ‚lauten‘ Jungen und übersehen dabei den Handlungsbedarf gegenüber den ‚stillen‘, vermeintlich unauffälligen Bedürfnissen und Problemen von Mädchen.“ (Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe, Frankfurt 1996, 4)

Sichtbar wird gerade im Bildungskontext eine Veränderung des gesellschaftlichen Diskurses.

„Während eine ‚Krise der Jungs‘ behauptet wird, werden Mädchen als ‚Bildungsgewinnerinnen‘ thematisiert und erweisen sich so als Erfolg versprechende Objekte von Bildungsinvestitionen“ (Kagerbauer/Lormes 2014).

Diversity und Intersektionalität sind als wichtige Diskurse mittlerweile dazu gekommen. Geht es „nur“ um Geschlechtergerechtigkeit? Oder geht es nicht auch um die verschiedensten Diskriminierungserfahrungen, denen Mädchen und Jungen ausgesetzt sein können, insbesondere wenn es sich um benachteiligte Lebenslagen handelt? Und können wir heute noch von der Zweigeschlechtlichkeit ausgehen – im biologischen wie im sozialen Sinn? Sind angesichts solcher Befunde die traditionellen Genderangebote noch zeitgemäß? Braucht es Mädchen- und/oder Jungenarbeit in der Schule noch?

Genderarbeit im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule wurde von der Evaluation in Form einer Fallstudie aufgegriffen. Diese Herangehensweise ermöglicht einen vertieften Blick auf die Genderarbeit an einem Standort. Quasi unter der Lupe können so exemplarisch der verfolgte Genderansatz betrachtet und – ergänzt durch die Erkenntnisse aus den anderen Modulen der Evaluation – die Wirkungen dieser Arbeit analysiert werden.

4.5.1. Fragestellungen der Standorte und methodisches Vorgehen

Der Standort wurde – wie bei den meisten Fallstudien – durch ein Bewerbungsverfahren ermittelt. Ausgewählt wurde die Karl-Oppermann-Schule (KOS) in Unterliederbach/Höchst wegen des teilhabeorientierten Konzeptes der Mädchenarbeit und der Zielgruppe Förderschülerinnen. Eine Teil-Fallstudie wurde ausnahmsweise zusätzlich vergeben, da sich mit der Friedrich-Ebert-Schule (FES) ein Standort beworben hatte, an dem Jungenarbeit angeboten wird.

Fragestellungen der Standorte. Für die Jugendhilfe in der KOS war das Hauptanliegen, mit Hilfe der Evaluation die Angebote im Hinblick auf Gendersensibilität zu reflektieren, weiterzuentwickeln, eventuelle Hürden zu überwinden und somit die Nachhaltigkeit zu sichern. Für die Jugendhilfe an der FES stand die Reflexion der Jungenarbeit als innovativen und zentralen Arbeitsschwerpunkt des Jugendhilfeteams im Mittelpunkt.

Methodisches Vorgehen. Die Fallstudien begannen an beiden Standorten mit Vorgesprächen, an denen die Jugendhilfemitarbeiter*innen vor Ort und die Trägerkoordinatorinnen beteiligt waren. Darin wurden sowohl die Fragestellungen als auch das Vorgehen der Evaluation konkretisiert.

An beiden Standorten wurde ein rein qualitatives Vorgehen gewählt. Die Perspektive der Schüler*innen erhielt jeweils einen zentralen Stellenwert. Die empirischen Schritte waren:

- Telefoninterview Jugendhilfe FES
- Teilnahme am internationalen Mädchentag Frankfurt
- Netzwerkinterview Jugendhilfe KOS
- Schülerinterviews FES (N=7)
- Schülerinneninterviews KOS (N=10)
- Gruppendiskussion mit Lehrkräften KOS (N= 5)

An der FES standen zudem noch Ergebnisse aus der schriftlichen Schüler*innenbefragung zur Verfügung⁹⁶. Im Folgenden geht es zunächst um die Analyse der Mädchenarbeit in der KOS. Im Anschluss wird die Jungenarbeit an der FES dargestellt.

Ergebnisse der Fallstudie „Mädchenarbeit an der KOS“

Die Karl-Oppermann-Schule (KOS). Die Karl-Oppermann-Schule ist eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen in Unterliederbach und besteht seit 1961. Die Schüler*innen stammen vorwiegend aus den umliegenden Stadtteilen Unterliederbach, Höchst, Zeilsheim, Sossenheim und Rödelheim.

Die Karl-Oppermann-Schule gehört zu den Förderschulen, die geschlossen werden. Seit dem Schuljahr 2015/16 werden keine neuen Schüler*innen mehr aufgenommen. Im Schuljahr 2015/16 besuchten noch 118 Schüler*innen die KOS, 70 Jungen und 48 Mädchen⁹⁷.

⁹⁶ Allerdings verzichtete die FES auf standortspezifische Fragen in der zweiten Befragungswelle. Die KOS war nicht an der schriftlichen Befragung beteiligt.

⁹⁷ Auf den Informationsseiten zu den Frankfurter Schulen der Stadt Frankfurt im Internet ist von 170 Plätzen die Rede: https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=8668&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=21204 [1.10.2016]. In dem Projektauftrag für das Jugendhilfeangebot ist hingegen von 140 Schülerinnen und Schülern die Rede.

Die KOS versteht sich als berufsorientierende Schule mit einem umfangreichen zusätzlichen Angebot (Ergotherapie, Logopädie, therapeutisches Reiten, Schwimmen, Theater, Kunst etc.).

Die Schule ist als Beratungs- und Förderzentrum für 10 Bezugsschulen tätig. In Kooperation mit der Hostatoschule kann der Hauptschulabschluss erworben werden.

Seit 2010 gibt es an der KOS das Angebot Jugendhilfe in der Förderschule mit 1,5 Stellen. Träger ist der Caritasverband Frankfurt e.V.

Jugendhilfe an der KOS. Der Projektauftrag für die Jugendhilfe an der KOS ist eingebunden in den Rahmenstandard Jugendhilfe in der Förderschule des Stadtschulamtes Frankfurt gemäß dem Beschluss der Stadtverordnetenversammlung zur Einrichtung von Schulsozialarbeit in Förderschulen (Beschluss § 5886 vom 07.05.2009).

Demnach hat die Jugendhilfe einen Inklusionsauftrag, insbesondere für Kinder/Jugendliche aus armen Familien, Familien mit Migrationshintergrund und/oder mit „behinderungsbedingten Handlungseinschränkungen“ (vgl. Interessensbekundungsverfahren für die Vergabe von zwei Projekten „Jugendhilfe in der Förderschule“, Anlage 2).

Das Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule zielt auf die

- Stärkung der Lebens- und Handlungskompetenz
- Verbesserung der beruflichen Orientierung
- Erhöhung der Hauptschulabschlüsse an der Förderschule und
- Erhöhung der Rückführungsquote in die Regelschule

Als Querschnittsthemen werden genannt: Soziales Lernen, interkulturelles Lernen sowie geschlechtsspezifisches Lernen und Partizipation. Damit ist eine genderorientierte Arbeit Gegenstand des allgemeinen Projektauftrags der Jugendhilfe in der (Förder-)Schule.

Für die KOS konkretisiert sich dieser Auftrag in der aktuellen Leistungsvereinbarung wie folgt:

- Geschlechtsspezifische Projekte (Mädchenarbeit)
- Geschlechtssensibles Soziales Lernen
- Unterstützung der Schüler*innen bei den Hauptschulabschlussprüfungen
- Gartenprojekt
- Kreativprojekte
- Mädchen-AG
- Offene Pausen
- Mediation
- Beratung
- Kinderschutz
- Netzwerkarbeit/Gremienarbeit

Die genderorientierte Arbeit hat einen besonderen Stellenwert an der KOS.

Mädchenarbeit an der KOS. Die Mitarbeiterin in der Jugendhilfe hat zusammen mit ihrem Kolleg*innen die Jugendhilfe an der KOS etabliert und die Mädchenarbeit dort aufgebaut.

„Am Anfang habe ich ganz viel mit Jungs gearbeitet – was so typisch und klassisch, ehrlich gesagt, ist – weil da war nämlich so am Anfang eher Feuerwehr spielen, die, die am lautesten sind, die am meisten auffallen, das sind Jungs aufgrund von Stereotypen, Rollenbildern. Und da habe ich am Anfang ganz viel Jungs-Arbeit gemacht. Das war in Ordnung. Da hat keiner was gesagt. Sobald ich angefangen habe, Mädchenangebote zu machen und mehr in die Mädchenarbeit einzusteigen – war schon immer mein Steckenpferd, weil ich daher komme –, ging’s los: Ja, und was ist mit den Jungs? Und das kam vorher gar nicht, da hat niemand gefragt, was ist denn mit den Mädchen?“ (Interview mit der Jugendhelfemitarbeiterin)

Die Jugendhelfemitarbeiterin schätzt den Anteil der Mädchenarbeit an ihrer Gesamtarbeit auf etwa 40%, wobei auch ein Teil auf die Netzwerkarbeit im Stadtraum entfällt. Die übrigen 60% der Arbeit sind mit den weiteren Aufgaben wie soziales Lernen, Einzelfallarbeit und Projekte ausgefüllt.

Die Kooperation mit der Schulleitung und den Lehrkräften beschreibt sie als „sehr gut“. Die Schule war von Beginn an sehr offen gegenüber der Jugendhilfe.

„Ich hatte nie das Gefühl, dass die Jugendhilfe und die Lehrkräfte in Konkurrenz gehen, weil es klare Bereiche gibt, die macht die Jugendhilfe, und es gibt Bereiche, die machen die Lehrkräfte und macht die Schule.“ (Interview mit der Jugendhelfemitarbeiterin)

Das kleine System Förderschule ermöglicht kurzhändige und wenig formalisierte Absprachen und dadurch ein sehr flexibles und zeitnahes Reagieren. Das gilt insbesondere auch für die Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Ein wesentlicher Beitrag zu dieser Kooperationskultur ist die Praxis der „Offenen Tür“ der Jugendhilfe. Die Tür zum Büro ist so für Schüler*innen und Kolleg*innen keine Hürde.

Die Abnahme der Schülerzahlen an der KOS führt zwar zu einer Reduzierung des Stellenkontingents, nicht aber zu einer Abnahme der Anforderungen an die Jugendhilfe.

„Man würde denken, dass es weniger wird, aber es ist definitiv nicht so. Also ich hatte, nur als Beispiel, im gesamten letzten Jahr einen Kinderschutzfall, eine Meldung ans Jugendamt, und jetzt hab’ ich die zweite schon innerhalb von zwei Wochen gemacht. Eine dritte steht jetzt an. (...) also dieser Prozess, die Umstrukturierung, die Unsicherheit und Ängste, die es auf allen Seiten gibt, die wirken sich definitiv hier auf den Schulalltag aus. (...)Man muss, glaub’ ich, mehr abfangen.“ (ebd.)

Gendersensibles Arbeiten. Das Genderthema ist für die Jugendhelfemitarbeiterin eine Grundlage der Arbeit. Das bedeutet, nicht nur in explizit genderorientierten Angeboten den Genderaspekt zu reflektieren, sondern in allen Arbeitszusammenhängen dieses Thema mitzudenken.

„... ich versuche, nicht nur männlich anzusprechen, sondern ich versuche, beides anzusprechen oder auch im Klassenrat (...) da kann ich mich an eine Situation erinnern – das ist jetzt kein Angebot, wo es um Genderspezifisches ging –, aber dann waren so Diskussionen, wir hätten gern mehr Spielzeug und Spielsachen. Und dann ging’s in Richtung Mädchenspielzeug und so. Klar, also wenn die Themen aufkommen, das nehme ich auf, und dann wird gleich drüber gesprochen. Das versuche ich schon, und das versuche ich in Beratungen und in allen Bereichen, ja. Und ich glaub, das ist auch die Haltung. Es ist

*nicht so, jetzt haben wir Mädchen-AG, sondern – ja als Grundkonzept der Arbeit.“
(ebd.)*

Das bedeutet beispielsweise eine gendersensible Berufsorientierung, aber auch die Reflexion von Stereotypen und Rollenbildern im Sozialen Lernen oder in angebotenen Projekten. Insofern ist die Jugendhilfearbeit an der KOS explizite Genderarbeit. Ein Projekt in Zusammenarbeit mit der IGS West beschäftigt sich mit verschiedenen erlebten und selbst gelebten Diskriminierungsformen in einer intersektionalen Perspektive. Den größten Teil der Mädchen erreicht die Jugendhilfemitarbeiterin über die Beratung.

Die Mädchen-AG. Kernstück der Mädchenarbeit ist die Mädchen-AG, die von der Jugendhilfemitarbeiterin 2010 ins Leben gerufen wurde. Mittlerweile hat eine Schülerinnengeneration die Mädchen-AG durchlaufen. Die Jugendhilfemitarbeiterin wertet dieses Angebot als Schutzraum, der es den Schülerinnen ermöglicht, Vertrauen aufzubauen. Dort können sie sich ausprobieren, Probleme ansprechen, Beziehungen aufbauen. Die Mädchen erleben dies so, dass sie in der Jugendhilfemitarbeiterin eine feste, verlässliche Vertrauensperson haben.

Darüber hinaus versteht die Jugendhilfemitarbeiterin die Mädchenarbeit in der Schule explizit als Empowermentarbeit für die beteiligten Schülerinnen, und als politische Arbeit für Mädchen in einem weiteren Sinn.

„Ja. Nicht nur Gender als soziale Kategorie, ich versuche ja auch, antirassistische und diskriminierungssensible Arbeit zu machen, also Herkunft, Gender, Behinderung, die ganze Form von sozialen Kategorien zu sehen und Angebote zu machen. Weil die Mädchen, die Kinder und Jugendlichen, die hier sind, sind noch mal anders von Diskriminierung betroffen, weil es nicht nur über das Geschlecht geht, sondern es geht über Herkunft, dann gibt's noch einen Behinderungsgrad, und ich glaub, das sind andere Erfahrungen, wie z.B. ich sie gemacht hab als weiße Akademikerin, die der Mehrheitsgesellschaft angehört.“ (ebd.)

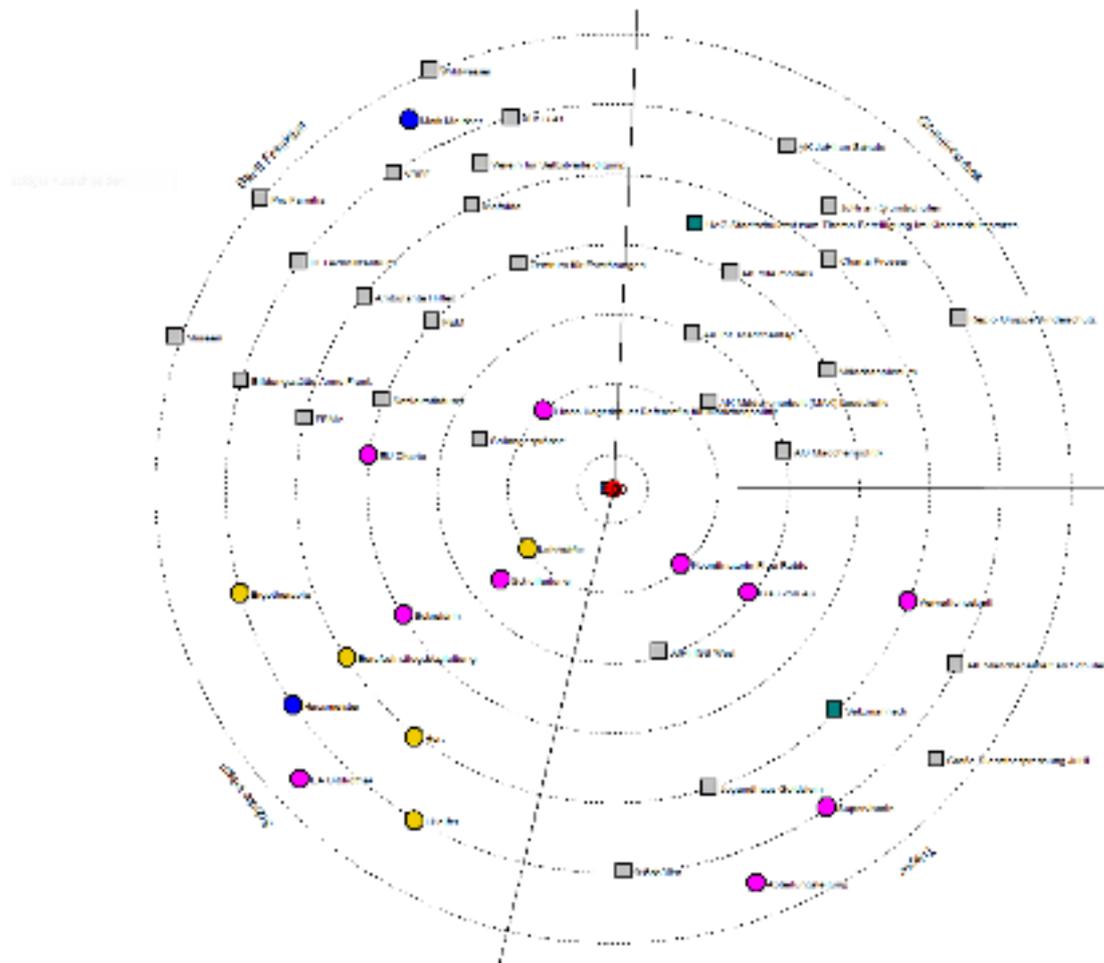
Durch die intensiven Kontakte der Jugendhilfemitarbeiterin zur AG Mädchenpolitik des Frauenreferats der Stadt Frankfurt entstand auch eine enge Kooperation der Mädchen-AG mit dem Mädchenplenum, das u.a. den „Internationalen Mädchentag“ vorbereitet. Diese politische Dimension der Mädchenarbeit hält sie für zentral und möchte diesen Stellenwert auch nach außen deutlich machen.

Über den schulischen Tellerrand hinaus - Teilhabe und Empowerment als Ziele der Mädchenarbeit in der KOS

Den Blick weiten, neue Perspektiven ermöglichen, Selbstwirksamkeit stärken und sich den (öffentlichen) Raum aneignen können – alle diese Ziele der Jugendhilfemitarbeiterin sind ohne Kooperation mit Akteuren aus dem Stadtteil und der Stadtgesellschaft nicht umzusetzen. Netzwerkarbeit hat folgerichtig einen hohen Stellenwert, wie die Netzwerkkarte zeigt⁹⁸.

⁹⁸ Das Netzwerk wurde im Rahmen eines ausführlichen Netzwerkinderviews erhoben.

Abbildung 33: Netzwerkkarte der Jugendhilfemitarbeiterin an der KOS (Stand Januar 2016)



Die Vernetzung ermöglicht zum einen eine passgenaue schülerinnenbezogene Vermittlung von Hilfen, die Durchführung von Kooperationsprojekten und zum anderen die gegenseitige fachliche Fortbildung, auch im Sinne einer Selbstvergewisserung.

So war und ist es durch die Vernetzung mit dem Frauenreferat der Stadt Frankfurt möglich, den Schülerinnen der KOS eine unmittelbare Partizipations- und Demokratieerfahrung zu ermöglichen.

„Talk of Girls“ und der Internationale Mädchentag

Seit 2012 finden in Frankfurt Aktionen zum Internationalen Mädchentag der Vereinten Nationen statt. Aktiv unterstützt wird dieser Aktionstag durch das Frankfurter Frauenreferat, insbesondere durch die Referentin für Mädchenpolitik und Kultur. 2015 wurde das erste Frankfurter Mädchenparlament gegründet, das den Internationalen Mädchentag vorbereitet hat. 2016 hat sich das Mädchenparla-



ment in „Talk of Girls“ umbenannt.

Die Mädchen-AG an der KOS war von Beginn an in die Vorbereitungen zum Internationalen Mädchentag involviert. Einige Mädchen aus der AG beteiligten sich auch am Mädchenparlament, also an den Planungen der Aktionen für den Tag, und an der Entwicklung der Forderungen, die an diesem Tag der Frauenreferentin übergeben wurden.

Mädchen aus der KOS waren an der Demo zum Internationalen Mädchentag aktiv beteiligt und haben auch ihre Forderungen vorgetragen.

„Und dann kam es ja, dass wir ein Jahr zur Demonstration für Mädchen gegangen sind. Und nach dieser Demonstration ging's dann so, dass das Mädchenparlament gemacht wurde und mehrere Mädchen hingegangen sind. Und dann sind drei Mädchen von uns immer hingegangen, haben das da besprochen, und den Rest haben wir dann in der Schule mit den anderen besprochen (...) weil damals hat Frau B. und die L. von dem Mädchen- bzw. vom Frauenreferat –, fanden das schöner, dass die Mädchen mitplanen dürfen. Das fanden wir auch schön, dann haben wir unsere Ideen eingebracht, und dadurch ist der Mädchentag etwas mehr für uns auch geworden.“ (Schülerin)

Was haben die Mädchen in der KOS erlebt? Mädchenarbeit aus der Sicht der Zielgruppe

Vertrauensperson, Ansprechpartnerin für kleine und große Probleme, Mutter, Freundin, Vorbild und moralische Instanz – alles dies verkörpert die Jugendhelfemitarbeiterin für die Mädchen an der KOS⁹⁹. Die Arbeit im Mädchenparlament, die Vorbereitung des Internationalen Mädchentages, alles dies haben die Befragten zunächst vor allem ihr zu Liebe getan.

„... also eigentlich wollte ich gar nicht mitmachen, aber weil Frau B. es unbedingt wollte, dass wir zu ihr kommen, haben wir es dann natürlich wegen ihr gemacht. Ich hab (lacht) – das war voll lustig, weil wir haben so einen Zettel bekommen und mussten halt ankreuzen, wohin wir wollten. Und ich hab gar nicht mal dieses Ding gewählt (...), weil sie unbedingt wollte, dass wir in ihr Projekt kommen, weil sie sagt, dass –

A2: Wir die besten Mädchen sind (lacht).

A1: Ja. Wir müssen für die Frauenrechte kämpfen usw.“ (Ayla und Merve, beide 14 Jahre)

Im Verlauf des Interviews zeigt sich, dass die Mädchen mittlerweile ein eigenes und differenziertes Bild von der Frauenpolitik entwickelt haben. Sie setzen sich vehement gegen Diskriminierung und Gewalt gegen Frauen und Mädchen ein.

„Es gibt auch, wo die Kriege sind, Pakistan und so, die Frauen werden – nee, warte. Die (...) Soldaten (...) die nehmen (...) irgendwelche Frauen und vergewaltigen sie! Wie geht so was! Wie kann man eine Frau, ohne dass sie möchte – mit ihr schlafen? Welcher Mann tut das? Also wirklich jetzt, ein Mann, der denken kann, der wirklich weiß, ich mach' das nur mit einer Frau, die es auch möchte – warum tut er es mit einer Frau, die es nicht möchte? Warum? Wenn die nicht möchte, dann lass es doch! Dann musst du

⁹⁹ Interviewt wurden 10 Mädchen aus den Klassen 7 bis 9.

*warten, bis du zu deiner Frau gehst! Wenn du keine hast, da können wir nichts dafür!
(...) Und da krieg ich wirklich voll den Ausraster, da kocht wirklich mein Blut!“ (Vissal, 15
Jahre)*

Die Themenpalette der Mädchen AG reicht somit weit über den schulischen Tellerrand hinaus. Alle aktuellen Ereignisse, die die Schülerinnen beschäftigen, können diskutiert werden, haben Raum.

*„Also wenn wir jetzt Themen haben, so wie jetzt (...) dann reden wir halt, was wir davon halten und warum. Wir fragen uns ja auch, wie jetzt Sie gefragt haben. Also wir sprechen alle Themen an, alles, was mit Mädchen zu tun hat. Auch mit den Flüchtlingen und alles, also wir sind im Mädchenparlament immer wirklich für jeden da. (...) Also reden, reden und zuhören ist wirklich das A und O eigentlich, und verstehen auch, find ich.“
(Jennifer, 14 Jahre)*

Der schulische Alltag kommt dadurch aber nicht zu kurz. Sowohl durch die einzelfallorientierte Beratung und Begleitung, die Gruppenarbeit in den Klassen und das gemeinsame Handeln von Jugendhilfe und Schule können die Schülerinnen ihre Stärken erleben. Dazu trägt die bedingungslose wertschätzende Haltung der Jugendhelfemitarbeiterin bei.

„Wir haben jetzt bald Projektprüfung. (...) und wir nehmen halt Kochen. Guckt sie uns so an und sagt ‚Nee, also mit euch mach ich das nicht. (...) Ihr habt viel Besseres drauf als nur Kochen. Ihr wisst ganz genau, was ihr draufhabt, und mit euch mach ich kein Kochen.‘“ (Sarina, 15 Jahre)

„Sie will wirklich, dass wir im Leben weiterkommen. Sie will es von Herzen. Nicht wie Lehrer, sondern sie will es wirklich.“ (Ayla)

„Also (sie) hat uns erklärt gehabt, wenn wir Streit haben, dass wir dann dagegen gehen, z. B. Halt, Stopp (beide lachen), das hat sie uns beigebracht. Also sie hat uns schon sehr vieles beigebracht. (...). Sie ist unsere Seelentherapeutin.“ (Sina und Elif, beide 15 Jahre)

Und Maria, 14 Jahre, formuliert für sich die entscheidende Wirkung, die sie für sich durch die Teilnahme an der Mädchen-AG beobachtet hat:

„Außer dass ich halt selbstbewusster geworden bin durch die ganzen – durch die zwei Mädchentage. Da bin ich selbstbewusster geworden.“

Die Genderarbeit an der KOS aus der Sicht der Lehrkräfte/Schulleitung

Lehrkräfte und Schulleitung der KOS bekräftigen die enge Kooperation mit der Jugendhilfe. Ein wesentliches Element ist die offene Tür des Jugendhilfebüros, die es sowohl den Schüler*innen als auch den Lehrkräften ermöglicht, informell und unkompliziert Kontakt aufzunehmen.

So können aktuelle Probleme der Schüler*innen zeitnah aufgegriffen werden. Oft können Schüler*innen wegen dieser Sorgen dem Unterricht nicht folgen. Ein Gespräch mit der Jugendhilfe kann entlasten und Lernen wieder möglich machen.

Die Kooperation bezieht sich auf alle Themen, die für die Schüler*innen relevant sind: Schulalltag, familiäre Geschehnisse, Konflikte in der Schule oder außerhalb der Schule, Kinderschutz, aber auch das Entwickeln gemeinsamer Projekte.

Einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der Selbstwirksamkeit sehen Lehrkräfte und Schulleitung in der Mädchenarbeit.

„Ich muss jetzt zum Beispiel an das ‚Mädchenparlament‘ denken, also Mädels halt eine Stimme zu geben (...). Oder die ‚Mädchendemos‘ (lacht), die wir dann da aktiv besucht haben. Und den Mädels da halt einfach eine Stimme zu geben, und zu sagen ‚Ich mache mir die Welt, wie sie mir gefällt‘ und ‚Ich muss mir nicht alles gefallen lassen‘(...). Also das ist halt so ein Aktionismus, der da auch mitreißt und – also für die Mädels war das schon ganz cool, ja (lacht).“ (Lehrerin KOS)

„Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel, das sind ja alles Kompetenzen, die ja total wichtig sind, und die diesen Kindern halt auch langfristig ganz viel auf ihrem weiteren Weg helfen, also unabhängig von der Schule. Und die sind halt so ohne Jugendhilfe, ja, in der Intensität nicht möglich zu fördern. Ja.“ (Lehrerin KOS)

„Also sei es jetzt zum Beispiel gerade für Mädchen oder so, dass die auch dann gestärkt werden. Ich denke jetzt gerade an ganz viele muslimische Mädchen, die einfach außerhalb ihres häuslichen Umfeldes in der Schule einfach keine Möglichkeiten sehen, dass die einfach dann, ja, Perspektiven auch offenbart bekommen, jetzt gerade auch für die Freizeitgestaltung. So was ist, denke ich, auch einfach wichtig.“ (Lehrerin KOS)

4.5.2. Ergebnisse der Fallstudie „Jungenarbeit an der Friedrich-Ebert-Schule“

Das Thema

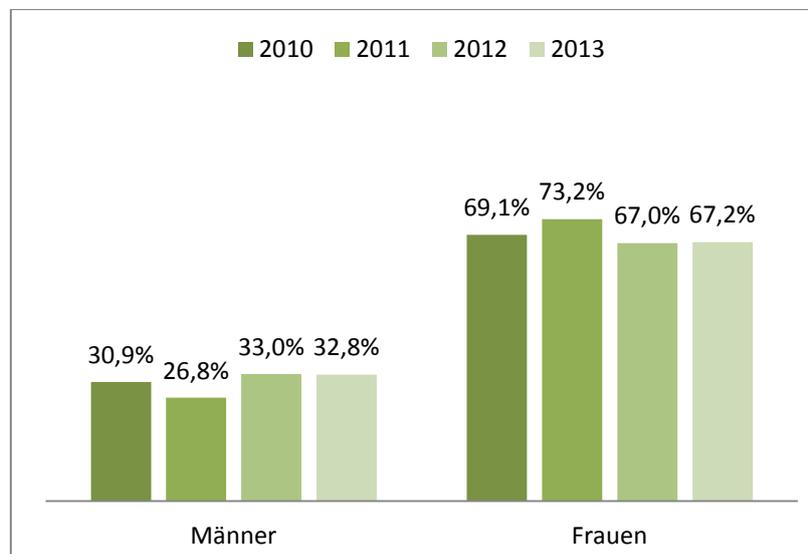
Die Notwendigkeit von Jungenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe gerade in Zeiten gesellschaftlichen Wertewandels, wurden in der Literatur und Politik – und nicht zuletzt im Frankfurter Programm – bestätigt.

„Mit dem Verlust alter Sicherheiten sind neue Entwürfe notwendig geworden – Entwürfe, die die Entwicklung neuer Geschlechtsidentitäten ermöglichen und ein neues Verständnis von Männlichkeit befördern. Jungenarbeit erfüllt diese Entwürfe mit Leben. Sie unterstützt die Jungen und jungen Männer, sich den heutigen Herausforderungen zu stellen, d.h. zu einem selbstbewussten Umgang mit den veränderten Anforderungen zu finden und ihr Mann-Sein neu zu definieren. Dabei vermittelt Jungenarbeit den Jungen, dass damit vor allem die Eröffnung von Chancen und die Befreiung von Zwängen einhergehen.“ (Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Jungenarbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Beschlossen am 02.05. 2006)

Dennoch sind Angebote für Jungen, die eine Auseinandersetzung bzw. Reflexion mit den gesellschaftlichen Rollen ermöglichen, sehr selten. Dies hängt möglicherweise auch damit zusammen, dass in der

Jugendhilfe Männer seltener sind. Auch im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule in Frankfurt überwiegen die Frauen im Verhältnis 2:1.

Abbildung 34: Mitarbeitende in der Jugendhilfe in der Schule, Frankfurt, nach Geschlecht (2010 - 2013)



Quelle: Stadtschulamt. Auswertung der Sachberichte 2010-2013, unveröffentlichtes Manuskript.

Im schulischen Kontext hat die Jungenarbeit häufig den Charakter eines Feuerwehreinsatzes. Jungen machen in der Klassengemeinschaft Probleme. Lehrkräfte wünschen sich von der Jugendhilfe eine gezielte Arbeit mit den „Störern“ im Sinne einer zeitlich begrenzten Intervention.

Eine Teilstudie der Fallstudie Genderarbeit wurde infolgedessen für die Analyse eines spezifischen Jungenangebots an der Friedrich-Ebert-Schule verwendet.

Die Friedrich-Ebert-Schule. Die Friedrich-Ebert-Schule ist eine integrierte Gesamtschule und Ganztagschule in Seckbach. Im Berichtszeitraum 2016 besuchten 578 Schüler*innen die FES. Das Team der Jugendhilfe an der Friedrich-Ebert-Schule „JuFrESch“ besteht aktuell aus drei Personen – einer Diplompädagogin, einer Sozialarbeiterin/-pädagogin und einem Sozialpädagogen. Träger der Jugendhilfe ist der Internationale Bund.

Der Projektauftrag Jugendhilfe an der Friedrich-Ebert-Schule. Neben der Begleitung des Übergangs in die 5. Klasse, dem Übergang Schule/Beruf, den Lernferien und der Beratungsarbeit ist die Jungenarbeit ausdrücklich Bestandteil des standortbezogenen Projektauftrags der Jugendhilfe.

„Jungenarbeit Klasse 7/8. Sicherstellen von Bildungsbeteiligung der 13-15jährigen Schüler durch geschlechtsspezifische Arbeit im Rahmen von Gruppenangeboten unter Beachtung der vom JHA verabschiedeten Jungenleitlinien. Vorbildfunktion durch männlichen Mitarbeiter, Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Entwicklungsaufgaben. Mögliche Themen: Erlebnispädagogik, Leseförderung, Medienarbeit, Theater-, Musik-, Sportangebote, praktiziertes „Crossing Gender““. (aus dem Projektauftrag)

Jungenarbeit an der FES. Der Projektauftrag begründete sich (auch) in einer bestimmten Problemsituation in der Schule. So sah auch der Beginn der Jungenarbeit an der FES aus.

- „Jungen im Alter von 13-15 Jahren sind häufig aggressiv, respektlos u. stören den Unterricht, sie können Konflikte nicht verbal lösen, haben kein stabiles Selbstbewusstsein.“

- *Der PISA-2000-Studie wird gefolgt. Dort wird festgestellt, dass ,innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens ... tendenziell die Jungen benachteiligt sind‘.*
- *Weniger als ¼ der Schüler findet eine Ausbildungsstelle, wechselt lieber zur beruflichen Schule, obwohl schulische Leistungen nicht den Anforderungen entsprechen. Schüler sind pessimistisch, haben Probleme im Bewerbungsverfahren, sind unsicher u. mutlos, haben keine elterliche Unterstützung.“ (aus dem Projektauftrag)*

Dazu kam eine Krisensituation mit einer Jungen-Gang aus der FES, die auch polizeilich auffällig wurde.

Insofern liegen die Anfänge der Jungenarbeit in der FES, wie oben beschrieben, in einer akuten Problemsituation.

„Ich glaube, vor dem ganzen Hintergrund, also die Lage der Jungs insgesamt, aber auch spezifisch auf den Stadtteil bezogen, auf diese Jungen-Clique bezogen, hat sich so der Bedarf daraus entwickelt, wir brauchen was, wir brauchen ein Angebot speziell für die Jungs.“ (Interview mit dem Jugendhilfemitarbeiter FES)

Allerdings war dieses Anliegen der Gewaltprävention an der FES von Beginn an flankiert von der Haltung, die Jungen durch die Jugendhilfe zu fördern und zu unterstützen.

Die Ausgestaltung dieses Auftrags wurde dem Jugendhilfeteam bzw. dem Mitarbeiter völlig offengelassen – eine Herausforderung, da Konzepte und Vorbilder für die Schulsozialarbeit damals noch kaum zu finden waren. Insofern begann der Jugendhilfemitarbeiter zunächst mit einer Suche. Im Arbeitskreis Jungenarbeit in Frankfurt konnte er Unterstützung finden und die Ansätze aus der offenen Jungenarbeit in den schulischen Kontext übertragen.

„Also das war gleich am Anfang auch ein bisschen – ja, also nicht direkt schwierig, aber so in der Offenheit auch nicht ganz einfach, sich zu orientieren. Ich war ja auch im ganzen Arbeitsfeld neu, und da so eine gewisse Balance zu entwickeln, also da sind wir eigentlich jetzt auch noch dabei, nach sechs Jahren, die Angebote anzupassen.“ (Interview Jugendhilfemitarbeiter)

Entwickelt hat sich schließlich ein jungenspezifischer Angebotsmix: Der regelmäßig stattfindende Jungentag. Außerdem eine AG Kampfspiele und ein befristetes Projekt „Daddy be cool“, in dem vor allem männliche Rollen thematisiert werden.

Der Jungentag findet wöchentlich statt. Ein harter Kern von etwa 20 Jungen eher aus den unteren Jahrgängen besucht den Jungentag regelmäßig. Häufig wird am Jungentag gekocht.

„... also am Kochen lässt sich immer so viel festmachen – das ist so zu sehen, ja, ich kann noch was lernen, und es gibt noch was jenseits meiner bisherigen Erfahrungen. Neues kennenzulernen, aber es geht auch um gegenseitigen Umgang, um Respekt miteinander und auch im weitesten Sinne so was wie demokratische Haltungen, also einander zuhören, also den Weg über Verständigung und nicht über Abwertung, sondern Wertschätzung.“ (ebd.)

Nach Schätzung des verantwortlichen Jugendhilfemitarbeiters werden durch die genderspezifischen Angebote etwa 30% der Schüler erreicht. Unter genderspezifischen Angeboten versteht er allerdings

explizit Angebote, die geschlechtsspezifisch adressiert sind. Die Thematisierung von Rollen oder geschlechtsspezifischen Konflikten im Rahmen der Gruppenarbeit in einer Klasse sieht er als sehr wichtig an, würde dies aber nicht als Genderarbeit sehen.

„Also nach meiner fachlichen Auffassung ist nicht alles Gender. (...). Bei den allgemeinen Angeboten, die sich an alle Kinder richten, kann ich auch wirklich keinen genderspezifischen Ansatz erkennen (...). Und dann würde ich lieber ein paar gegenderte Angebote machen, die wirklich auch eine Zielsetzung verfolgen oder wo auch allen klar ist, das ist jetzt speziell was für die Jungs oder speziell was für die Mädchen (...). Das heißt jetzt nicht, dass wir aus der allgemeinen Arbeit geschlechtsspezifische Themen raus lassen, z.B. Cybermobbing (...). Das hat ja alles schon mit Geschlecht und Rolle zu tun, aber es ist nicht geschlechtsspezifisch, also im Angebot.“ (ebd.)

Das explizite geschlechtsspezifische Angebot ist demnach ein Angebot, das es den Jungen (und den Mädchen beim Mädchentag) ermöglicht, gelernte Rollen durch das Erleben anderer Verhaltensweisen zu reflektieren.

„Also ich glaub', es hat eine Wirkung für sie, es gibt ein alternatives Leben oder alternative Lebensentwürfe oder Umgangsformen.“ (ebd.)

Kooperation mit Schulleitung und Lehrkräften

Die Kooperation mit Schulleitung und Lehrkräften wird als gelingend beschrieben.

„Insgesamt ist die Haltung des Kollegiums uns gegenüber total positiv, und wir sind richtig glücklich hier an der Schule.“ (aus dem Interview mit der Jugendhilfekollegin)

Es gibt einen Jour fixe mit der Schulleitung, und die Jugendhilfe ist stimmberechtigt in der Gesamtkonferenz vertreten. Außerdem wirkt die Jugendhilfe in der Schulentwicklungsgruppe mit und sie sind Teil des Beratungsteams, in dem noch der Schulpsychologe, Lehrkräfte und eine Sonderpädagogin mitwirken. Gemeinsame Projekte kommen vor, kooperiert wird, v.a. da, wo Jugendhilfe und Lehrkraft gemeinsam in der Klasse sind. In der Regel reagiert aber eher die Jugendhilfe auf Bedarfe von Lehrkräften.

*„Zum Beispiel, eine Lehrerin ist mal zu mir gekommen, weil sie Schwierigkeiten hatte mit sich gewalttätig verhaltenden Jugendlichen oder speziell einem Jungen. Und dann hat sie gesagt ‚Gibt's da nicht so Anti-Aggressionsangebote?‘ Und dann hab ich da was entwickelt. Da gibt's in Frankfurt wenig dazu, ich hab mir das selber auch nicht zuge-
traut, also ich war da noch relativ neu, so Richtung konfrontativ oder Anti-Gewalt irgendwas zu machen, und hab dann jemand Externen dazu geholt. Und das war ganz klar an diese spezielle Kategorie von Jungs gerichtet, die da ausrasten oder übergriffig sind, oder wie auch immer was machen, was vielleicht sogar auch strafrechtlich relevant sein könnte, auch Sachbeschädigung. Genau, also das hab ich dann zwei oder drei Mal durchgeführt in der Friedrich-Ebert-Schule, mit Hilfe von Externen auch.“ (Jugendhilfemitarbeiter)*

Die spezifischen Genderangebote werden als genuiner Bestandteil der Jugendhilfe beschrieben. Hier agiert die Jugendhilfe selbstständig. Mit den Lehrkräften und der Schule fallen allenfalls Koordinati-

onsaufgaben an, z.B. wenn das Kochen etwas länger dauert und die Jungen dadurch später zum Unterricht kommen.

Die Jungenarbeit aus der Sicht der Jungen

Es hat Spaß gemacht. Das ist für die interviewten Teilnehmer am Jungentag die Hauptbotschaft. Ganz besonders hängengeblieben ist das Kochen.

„Jungentag hat fast alles Spaß gemacht. Als wir Döner gemacht haben, zum Beispiel.“ (Antonio, 8. Klasse)

Für Samet aus der 6. Klasse ist mit dem Kochen noch mehr verbunden als die Zubereitung und das Essen. Es ist auch das Kennenlernen anderer Traditionen – und eine Kunst.

„Und jeder bringt aus seinem Land dann so seine Kochkunst mit.“ (Samet, 6. Klasse)

Für die interviewten Achtklässler ist der Jungentag attraktiv, obwohl die übrigen Teilnehmer alle jünger sind. Die anderen aus ihrem Jahrgang *„haben keine Lust. Die wollen immer nur draußen Fußball spielen oder Lidl gehen. Und wenn sie dann mal mitkommen, sind sie laut und machen nicht mit und das nervt mich dann“.* (Mesut, 8. Klasse)

Für Florian aus der 6. Klasse ist es aber auch wichtig, dass über Konflikte geredet werden kann.

„Und wir besprechen auch immer die Probleme, wenn ich Streit habe zum Beispiel. Das ist einfach cool. Andere Freunde von mir sind auf anderen Schulen und die müssen sich dann immer selbst beschäftigen. Das ist nicht so cool wie mit JuFrESch.“

Auch von den Jüngeren kommen die Lauten nicht zum Jungentag. *„Die sind halt nie beim Jungentag dabei aber immer beim Besprechen, wenn es Streit gibt. Unsere Klasse ist die Toppste beim Streiten.“*

Die Möglichkeiten mitzubestimmen, was am Jungentag gemacht wird, sieht ein Interviewpartner allerdings eher als Hilfe für den Jugendhelfemitarbeiter:

„Wenn der Herr K. zum Beispiel keine Idee hat, was wir am nächsten Jungentag machen können, hat er uns gefragt.“

Die Teilhabemöglichkeiten ergeben sich eher indirekt darüber, dass die Jungen sich als selbstwirksam erleben, dass sie gestärkt werden.

„... und wie ich das erste Mal hier war. Ich war nämlich recht schüchtern eigentlich. Und da war ich dann nur bei der Couch. Aber ich bin wiedergekommen“, erzählt Mesut.

Während der Elternzeit des Jugendhelfemitarbeiters wird er von den Jungen sehr vermisst.

„Wir haben keinen Spaß mehr in den Pausen und wir wollen wieder Jungentag.“ (Florian, 6. Klasse)

Das zeigt, die Jungen haben sich „ihren“ Tag angeeignet und genießen diesen Schutzraum, in dem sie sie selbst sein können – auch über die zugeschriebenen Geschlechterrollen hinaus.

4.5.3. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

In der Fallstudie zeigt sich die Bedeutung der Mädchenarbeit für die Stärkung der Handlungsbefähigung durch Teilhabe, Wertschätzung und Zutrauen. Gerade im Kontext der Förderschule sind die Mädchen spezifischen Diskriminierungen ausgesetzt. Partizipationserfahrungen wie die Mitarbeit an Mädchenparlament und Internationalem Mädchentag können hier auch außerhalb der Schule Selbstwirksamkeit stärken. Ganz nebenbei werden auch demokratische Prozesse erfahrbar und ermöglichen den Mädchen vorbehaltlose Mitgestaltung, Mitbestimmung und Inklusion durch die gemeinsame Arbeit mit Mädchen aus verschiedensten Schularten und familiären Hintergründen.

Wesentliche Voraussetzung ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, der an der KOS gelungen ist. Der kleine Rahmen Förderschule ist hierfür sicherlich von Vorteil, kennt man und frau sich doch gut. Die Mädchen konnten mit der Jugendhilfemitarbeiterin eine Person kennenlernen, die sich vorbehaltlos und umstandslos für sie einsetzt und für ihre Sorgen und Nöte immer eine offene Tür hat. Diese Funktion wurde von der Jugendhilfe allen Schüler*innen angeboten. Ganz besonders konnten aber die Mädchen davon profitieren, die regelmäßig an der Mädchen-AG teilgenommen haben und diese als ein Stück Heimat in der Schule erleben konnten. Insofern leistete die Mädchenarbeit an der KOS auch einen wichtigen Beitrag zur sozialen Verortung.

Im Sinne des Auftrags der Jugendhilfe in der Schule eröffnet die Mädchenarbeit an der KOS den Schülerinnen Beteiligungsräume. Die explizit politische Haltung der Jugendhilfemitarbeiterin führt zu einer Öffnung dieser Beteiligungsräume in die Stadtgesellschaft hinein. Dies ist für die Schülerinnen eine Erfahrung, die sie als Mädchen mit Migrationsbiografien und einer Förderschulkarriere nicht selbstverständlich machen. In diesem Sinne ist die Genderarbeit an der KOS Empowerment und führt zu einer Stärkung der Handlungsbefähigung in allen sechs Dimensionen.

Bei der Jungenarbeit in der FES stehen die geschützten Räume für die Jungen im Vordergrund, in denen es ihnen möglich ist, ihre Rolle, ihr Verhalten, ihre Emotionen zu reflektieren, unabhängig von Rollenklischees oder -vorgaben. Dies ist ansatzweise möglich bei den Jungentagen, bei den Kampfespielen und intensiver in dem Programm „Daddy be cool“, das an der FES angeboten wurde.

Jungenarbeit wird oft als Intervention bei aggressivem, gewaltbereitem Verhalten begriffen, wenn Jungen eine Klasse „aufmischen“, wenn sie abweichendes Verhalten bis hin zur Delinquenz zeigen. Insofern hat es die rollenreflektierende Jungenarbeit schwerer.

Wichtig sind beide Seiten der Genderarbeit. Und wichtig sind vor allem geschlechtshomogene Angebote auch auf der professionellen Seite. Will heißen: Mädchenarbeit bieten Frauen an, Jungenarbeit Männer. Im schulischen Kontext ist Letzteres besonders wichtig, weil Elementarerziehung überwiegend Frauen überlassen bleibt. Den Jungen fehlen die männlichen Vorbilder, an denen sie sich reiben und ihre Rolle finden können.

Das führt zu dem Appell, möglichst geschlechtsgemischte Jugendhilfeteams in den Schulen zu bilden, zumal an den Frankfurter Schulformen, die bisher mit Jugendhilfe in der Schule ausgestattet sind, die Jungen überwiegen.

4.6. Schwerpunktthema Kooperation

*Zusammenkommen ist ein Beginn,
zusammenbleiben ist ein Fortschritt,
zusammenarbeiten ist ein Erfolg.*

Henry Ford

Das Thema

Eine gute Kooperation mit den schulischen Akteuren ist für die Jugendhilfe an der Schule zwingend notwendig. Abgesehen von gruppenbezogenen Angeboten, die nachmittags oder in den Ferien stattfinden, müssen alle Angebote der Jugendhilfe mit den Lehrkräften/der Schulleitung koordiniert und abgesprochen werden. Dies gilt in besonderer Weise für die klassenbezogenen Angebote. Die Kooperation reicht von reinen Terminabsprachen bis hin zur gemeinsamen Entwicklung von Projekten/Angeboten bzw. individuellen schülerbezogenen Interventionen.

Dem trägt das Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule schon durch das „Kooperative Modell“ Rechnung.

„Die Zusammenarbeit zwischen Träger und Schule wird als entscheidende Schnittstelle für die Qualität der Leistungserbringung begriffen, die professionelle Eigenständigkeit von Jugendhilfe und Schule bleibt erhalten.“ (Rahmenstandard 2014, 4)

Eine „konstruktive, dialogische“ Zusammenarbeit soll „langfristig einen Entwicklungsimpuls für die Schule und für die Jugendhilfe darstellen, der systemverändernd und strukturbildend wirken kann“ (ebd.).

Gleichzeitig gehört eine Vernetzung in den Sozialraum zur Kooperation. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen/Akteuren ist sowohl für den Aufbau eines schülerbezogenen Hilfenetzes, als auch für die Gestaltung von gruppenbezogenen Angeboten mit Partnern aus der Stadtgesellschaft hilfreich und notwendig.

4.6.1. Fragestellungen des Standorts und methodisches Vorgehen

Die Kooperationsbeziehungen von Jugendhilfe und Schule stellten in allen Fallstudien und Evaluationsmodulen ein wichtiges Thema dar, das an einem Standort explizit betrachtet wurde. Am Beispiel der Michael-Ende-Schule (MES) wurde untersucht wie die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule gedacht und gelebt wird. Damit wurde bewusst ein Standort gewählt, bei dem sich die Kooperationsbeziehungen nicht immer reibungslos entwickelt haben.

„Hier haben beide Systeme seit 2008 sehr grundlegende Erfahrungen in der Zusammenarbeit gesammelt, die zu Differenzen und Auseinandersetzungen, aber auch zu produktiven Erkenntnissen geführt haben.“ (Aus dem Interview mit dem Jugendhilfeteam)

Fragestellungen des Standortes. Den Kooperationspartnern seitens der Schule und Jugendhilfe war es wichtig, in der Fallstudie den langjährigen Prozess der Annäherung und die aktuelle Zusammenar-

beit zu untersuchen. Dabei sollte auch das aktuelle Netzwerk der Jugendhilfe näher betrachtet werden. Die Perspektiven aller Beteiligten sollten mit einbezogen werden, um förderliche und hinderliche Faktoren ausmachen zu können und festzustellen, wie die Kooperationsbeziehungen verstetigt und gestärkt werden können.

Methodisches Vorgehen. Das geplante Vorgehen zur Fallstudie Kooperation wurde im Rahmen des an der Michael-Ende-Schule stattfindenden Kooperationstreffens im Juni 2015 vorgestellt. Anwesend waren neben dem IPP-Team die Schulleitung, Lehrervertretung, Trägerkoordinator und das Jugendhilfeteam. Nach diesem Erstgespräch wurde eine Rahmenvereinbarung getroffen.

Um einen vertieften Einblick zu gewinnen wurde ein multiperspektivisches Vorgehen vereinbart. Von Dezember 2015 bis Februar 2016 wurden qualitative Interviews mit insgesamt zwölf Personen geführt: Zwei Mitarbeiter*innen des Jugendhilfeteams, drei Lehrkräften, Schulleiter, Träger-Koordinator, Schülervvertretung, Elternvertretung, Schulsekretärin, Schulhausverwalter und einem Stadtteipartner. Mit dem Jugendhilfeteam wurde ein Netzwerkinterview durchgeführt. Mit den anderen befragten Akteuren haben leitfadengestützte Interviews stattgefunden. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

4.6.2. Ergebnisse der Fallstudie

Das Kooperationsnetz der Jugendhilfe in der MES

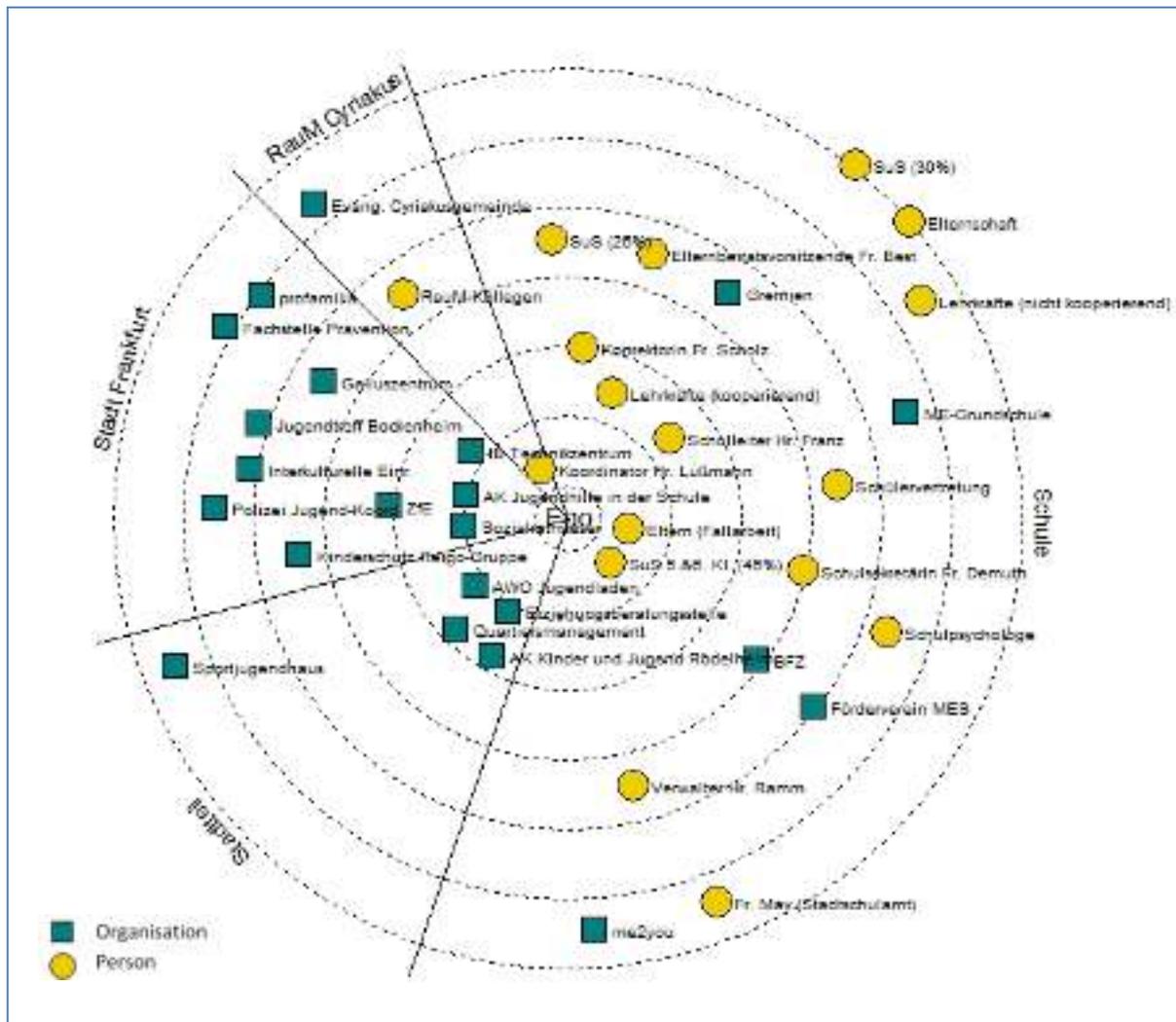
Außerschulische Kooperationen. Das Kooperationsnetz der Jugendhilfe in der MES setzt sich aus vier Sektoren zusammen. Wie in Abbildung 25 veranschaulicht wird, nimmt der Bereich Schule weit über die Hälfte des Netzwerks ein, gefolgt vom Stadtteil, der Stadt Frankfurt und der Einrichtung RauM für Kids und Teens, die denselben Träger hat. Eine besonders enge Kooperation besteht mit dem Trägerkoordinator, der für die Jugendhilfemitarbeiter*innen eine wichtige unterstützende Rolle einnimmt. Im Stadtteil arbeitet die Jugendhilfe eng mit dem AWO-Jugendladen, der Erziehungsberatungsstelle und dem Quartiersmanagement zusammen. Sie ist des Weiteren im Arbeitskreis „Kinder und Jugend Rödelheim“ vertreten. In der Stadt Frankfurt gibt es enge Kooperationsbeziehungen zu Sozialrathäusern, dem IB-Technikzentrum für Mädchen und Frauen und dem Zentrum für Erziehung. Die Jugendhilfe ist Mitglied des Arbeitskreises „Jugendhilfe in der Schule“. Außerschulische Kooperationsarbeit stellt für die Jugendhilfe an der MES einen wichtigen Baustein dar. Dies spiegelt sich auch in den Aufgabenbereichen der Jugendhilfe an der MES wider. So werden in der Leistungsbeschreibung der Jugendhilfe vier Kooperationsaufgaben genannt: Stadtteilarbeit, Vernetzung bestehender Hilfesysteme, Vermittlung Hilfesuchender an Fachstellen, als auch Gremienarbeit in und außerhalb der Schule.

Zusammenarbeit innerhalb der Schule. Im Sektor Schule nehmen Schüler*innen der 5. und 6. Klassen eine wichtige Rolle ein. Dies hängt mit dem Angebot des Sozialen Lernens zusammen, das in der 5. und 6. Jahrgangsstufe durchgeführt wird, sowie mit dem Angebotsbaustein der Begleitung des Übergangs in die MES für Schüler*innen der 5. Klassen. Über die Fallarbeit oder die Anbindung an den Gruppenraum besteht zu einem Viertel der Schüler*innen Kontakt. Knapp ein Drittel der Schülerschaft hat wenig bis keinen Kontakt zur Jugendhilfe. Die Zusammenarbeit mit der Elternschaft ist ebenfalls zweigeteilt. Mit einigen wenigen Eltern wird im Zuge der Fallarbeit engmaschig zusammengearbeitet. Zu einem Großteil der Eltern besteht jedoch kein Kontakt. Wichtige Kooperationspartner von Seiten der Schule sind der Schulleiter, die Konrektorin und der Teil der Lehrkräfte (ca. 60%), der von der Jugendhilfe als kooperierend wahrgenommen wird. Die übrigen 40 Prozent werden von den

Jugendhelfer*innen als nicht kooperierend gesehen und im Netzwerk eher am äußeren Rand verortet.

Das Netzwerk der Jugendhilfe an der MES gibt bereits einen Einblick in die Komplexität der Kooperationsbeziehungen von Jugendhilfe und Schule.

Abbildung 35: Das Kooperationsnetz der Jugendhilfe in der MES



Zusammenkommen ist ein Beginn – Aufbau der Kooperationsbeziehungen

Schwierige Voraussetzungen und enttäuschte Erwartungen. Das Projekt Jugendhilfe in der Schule ist an der Michael-Ende-Schule 2008 gestartet worden. Damals gab es mehrere Wechsel in der Leitung, und die Schulleitungsposition war auch eine längere Phase unbesetzt. Eine Interviewpartnerin beschrieb die Situation wie folgt:

„Es ist ja auch bedingt durch diese vielen Wechsel und so in der Schulleitung. Das war auch schwierig hier wirklich für alle. Man hat so das Gefühl, man ist immer so ein bisschen so in einem Raum, wo die Luft auch ziemlich raus ist, die Luft dünn ist, keine Zeitressourcen zur Verfügung stehen, alles schnell, schnell gehen muss, ja?“

In der Leistungsvereinbarung und dem Projektauftrag aus dem Jahr 2008 wurde die Ausgangssituation an der MES beschrieben und eine Bedarfsmeldung durch die Schule dargestellt. Zu den aufgeführten Herausforderungen an der MES zählten „erzieherische Defizite bei den Schüler*innen mit daraus resultierenden Verhaltensproblemen hinsichtlich Disziplin (bes. Klasse 5/6 und 8), häufige Unterrichtsstörungen“ und eine akute Überforderungssituation bei einigen Lehrkräften (hohe krankheitsbedingte Ausfälle, Burnout). Von Seiten der Schule erwartete man sich vor allem Entlastung und eine Unterstützung durch die sozialpädagogische Fachkompetenz der Jugendhilfe.

Für die Jugendhilfemitarbeiter*innen stellte sich die Situation jedoch anders dar. Ihre Erwartungen, gemeinsam mit der Schule etwas zu bewegen und mit den schulischen Akteuren auf Augenhöhe zu arbeiten, wurden zunächst enttäuscht. So erwartete die Schule in der Anfangsphase vor allem Entlastung im Sinne einer „Feuerwehrfunktion“ (vgl. Landschaftsverband Rheinland (Hg.) 2009). Zudem wurde von den Lehrkräften der Wunsch nach der Einführung eines Trainingsraums geäußert. Dazu eine Jugendhilfemitarbeiterin:

„Es gab mal so eine legendäre Konferenz hier, und da ist eine Lehrerin mal so richtig hochgegangen, sag' ich mal, und ich glaube, die hat was zum Ausdruck gebracht, was, denk' ich, auch so der Wunsch im Kollegium war. Die hat uns zum einen gesagt: ‚Also, jetzt mal ganz ehrlich, hier mit Blick auf die Jugendhilfe: Das, was ihr hier macht, das brauchen wir hier eigentlich gar nicht‘. (...) Der große Wunsch war wohl, es gäbe einen Trainingsraum, und den macht natürlich dann auch die Jugendhilfe. Und das hat sich aber so nicht erfüllt. Das ist nicht Auftrag der Jugendhilfe, und das ist auch vom Schulamt ganz klar so benannt: Die Jugendhilfe macht keine Trainingsräume in den Schulen.“

Die Aufgabenstellung der Jugendhilfe, die im Projektauftrag und der Leistungsvereinbarung zwar schriftlich festgehalten wurde, schien dem damaligen Lehrerkollegium unklar gewesen zu sein, u.a. auch aufgrund vorhandener schulinterner Kommunikationsschwierigkeiten.

Räumliche Situation. Zu Beginn wurde der Jugendhilfe vorerst ein Raum im obersten Stockwerk des Schulgebäudes zur Verfügung gestellt, also „unterm Dach“, wie es ein Befragter beschreibt. Abgesehen von der dezentralen Lage, sah man sich dadurch auch mit einem strukturellen Problem konfrontiert. Von Seiten der Schule wurde argumentiert, dass die Schulordnung vorsehe, dass die Schüler*innen in der Pause auf den Schulhof zu gehen haben. Um die Jugendhilfe auch räumlich erreichen zu können, sollte eine Art „Passierschein“ ausgestellt werden. Eine weitere Schwierigkeit stellte der Zugang zu den Räumen im Schulgebäude und deren Nutzung in der unterrichtsfreien Zeit dar.

Das gegenseitige Kennenlernen von Jugendhilfe und Schule war somit in der Anfangszeit an der MES von einer großen Distanz geprägt und führte dazu, dass der Aufbau einer Vertrauensbasis einen langwierigen Prozess darstellte.

Zusammenbleiben ist ein Fortschritt – „In ganz kleinen Schritten ging es voran“

Unterstützende Personen. Trotz der schwierigen Startbedingungen haben sich Jugendhilfe und Schule dazu entschlossen, die Kooperationsbeziehungen fortzuführen. Dazu beigetragen hat u.a. die Unterstützungsleistung einer Lehrkraft, die von Beginn an eine verlässliche Ansprechperson für die Jugendhilfemitarbeiter*innen war und eine Brückenfunktion zwischen Jugendhilfe und Lehrerkollegium einnahm. Von den befragten Jugendhilfemitarbeiter*innen wurde zudem die rückenstärkende Rolle des Trägerkoordinators betont. Mit der Neubesetzung der Schulleiterstelle entspannte sich zum ei-

nen die schulinterne Situation an der MES, und zum anderen erhielt die Jugendhilfe dadurch einen Kooperationspartner, der sich intensiv für die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe einsetzte.

Kooperationstreffen als wichtiges Austauschgremium. An den Kooperationstreffen nehmen die Leitungsebene von Schule und Jugendhilfe teil, also Schulleitung und Trägerkoordinator sowie Vertreter*innen aus dem Lehrerkollegium und Jugendhelfemitarbeiter*innen. Kooperationstreffen wurden in der Anfangsphase v.a. genutzt, um Organisatorisches zu klären und die Strukturen, Abläufe und Arbeitsprozesse der unterschiedlichen Systeme kennenzulernen. Eine Lehrkraft beschreibt dies folgendermaßen:

„Am Anfang war es ja einfach so: Die kommen direkt aus der Sozialarbeit und haben mit Schule eigentlich noch nichts zu tun gehabt. Und da waren die Räumlichkeiten auch noch nicht richtig eingerichtet und, und, und, also da gab’s viel an Orga-Sachen und viel an Gesprächsbedarf und Austausch im Sinne von: Wie arbeiten Lehrer und wie Sozialarbeiter, und wie kann man das irgendwie verbinden?“

Darüber hinaus stellten die Kooperationstreffen auch eine gute Möglichkeit dar, um Konflikte zu klären und zu reflektieren, sowie gemeinsame Leitlinien zu entwickeln. Mittlerweile finden diese Treffen regelmäßig statt, wenn auch unter einer „geheimen Federführung der Jugendhilfe“, so ein Befragter. Diese bereitet die Treffen vor und bringt Themenvorschläge ein. Seitens der Jugendhilfe wünscht man sich bezüglich der Kooperationstreffen weiterhin mehr Verbindlichkeit, z.B. die verlässliche Weitergabe von Vereinbarungen, die in Kooperationstreffen getroffen wurden, an das Lehrerkollegium.

Seitens der Jugendhilfe wurden auch regelmäßige Treffen mit den Lehrkräften favorisiert, um organisatorische Fragen in einem angemessenen Rahmen besprechen zu können. Die Erfahrung zeigte aber, dass dies bei vielen Lehrkräften nicht auf Resonanz stieß.

„Und es stellte sich sehr schnell heraus, dass das doch mehr auf Ablehnung gestoßen ist, weil – also eines der Argumente, das uns ganz zu Anfang entgegenschlug, war: ‚Wir wollen ja keine zusätzlichen Zeitressourcen zur Verfügung stellen, sondern wir gehen davon aus, ihr seid jetzt hier, um uns zu entlasten. Und jetzt kommt ihr und wollt Gesprächstermine haben – nee.‘“ (Jugendhilfe)

Die Befragten seitens der Schule haben vielfach darauf hingewiesen, dass ihre zeitlichen Ressourcen bezüglich Kooperation mit der Jugendhilfe sehr begrenzt seien. Außerdem setzen etliche Lehrkräfte eher auf die Assistenzrolle der Jugendhilfe, die zu einem störungsfreien Unterricht beitragen soll. Dies wurde auch in informellen Gesprächen – z.B. im Rahmen der Schüler*innenbefragung – deutlich.

Personenabhängigkeit. Die Kooperation zwischen Jugendhelfemitarbeiter*innen und Lehrkräften ist an der MES in einem besonderen Maße von den beteiligten Personen abhängig. Wie oben bereits beschrieben, bestehen nur zu etwas mehr als der Hälfte der Lehrkräfte gute Kooperationsbeziehungen.

„Es gibt dann immer mal punktuell natürlich so Kooperationen, wenn es zum Beispiel auch geht um so, ja, Lernferien, die wir anbieten, Absprachen, die man da trifft; dass dann zum Beispiel die ganze Klasse da noch mal teilnimmt am Präsentationstag und so,

dass ... Ja, man kann's nur immer wieder sagen: Abhängig von der Person läuft es mal so, läuft es mal so.“ (Jugendhilfe)

Unter so einem Ungleichgewicht zwischen Jugendhilfe und Schule leiden die Jugendhilfemitarbeiter*innen, sind sie doch auf die Mitarbeit der Lehrkräfte angewiesen. Die Personenabhängigkeit der Kooperation verändert sich jedoch langsam hin zu einer strukturellen Kooperation. Die Aufgabenbereiche der Jugendhilfe wurden geklärt, und Anfang 2015 wurden zwei wichtige Vereinbarungen mit der Schule unter Einbeziehung des Lehrerkollegiums getroffen. Zum einen wurde im Rahmen eines pädagogischen Tages gemeinsam von Schulleitung, Lehrkräfte und Jugendhilfemitarbeiter*innen ein detailliertes Verfahren zum Umgang mit Schulabsentismus entwickelt. Zum anderen wurde das Verfahren „Klassenkonferenzen unter Mitwirkung der Jugendhilfe in der Schule“ erarbeitet.

Unterschiedliche Arbeitsweisen – „Es sind doch zwei sehr verschiedene Systeme, die da aufeinander-treffen“. Die Perspektive der Lehrkräfte

Knappe zeitliche Ressourcen. Die Jugendhilfemitarbeiter*innen werden von den Befragten als „sehr ambitioniert“, ihre Arbeitsweise zugleich jedoch auch als sehr zeitintensiv beschrieben. Vor allem die befragten Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass Zeit für sie ein „kostbares Gut“ darstelle und „viele, lange Diskussionen“ negativ wahrgenommen würden, wie folgende Interviewpassage einer Lehrkraft zeigt:

„Teilweise war die Lehrerschaft halt einfach auch genervt, ja? Noch einen Termin, noch einen Termin, noch einen Termin. Und die sind schon voll bis obenhin. Bis das dann halt auf der anderen Seite so weit angekommen ist einigermaßen, (...) dass die Termine dann zeitlich begrenzt werden und seltener stattfinden, also so, dass das so ein bisschen handhabbarer wird.“

Eine andere Lehrkraft meinte dazu:

„Also das Verständnis fehlt erstmal, weil die Sozialarbeiter ja gerne sich hinsetzen und alles ausdiskutieren bis zum Schluss. Aber für die Lehrer ist das zeitlich nicht möglich und wird auch nicht in dem Sinne als effektiv erlebt oft. Und das ist eine ganz andere Denkweise, auch eine andere Arbeitsweise.“

Unterschiedlicher Blick auf Schüler*innen. Von allen Befragten wurde darauf hingewiesen, dass Jugendhilfe einen anderen Blick auf Schüler*innen hat. Für Lehrkräfte würden Wissensvermittlung, Beurteilung und der Leistungsaspekt im Vordergrund ihrer Arbeit stehen. Jugendhilfemitarbeiter*innen könnten sich dagegen mehr auf einzelne Schüler*innen einlassen, z.T. präventiv arbeiten und hätten „mehr Zeit zum Reflektieren“. Ihr Verhältnis zu den Jugendlichen wird als „locker“ beschrieben, so dürfen sie von den Schüler*innen beispielsweise geduzt werden.

Da die Mitarbeiter*innen beider Professionen vor dem Programm „Jugendhilfe in der Schule“ nur wenig Berührungspunkte und Erfahrungen mit dem jeweils anderen System hatten, war zumindest die Anfangszeit von einigen Vorurteilen geprägt. Eines bezog sich auf die Haltung Schüler*innen gegenüber: Sozialpädagog*innen seien zu „sanft“, und Lehrkräfte zu „streng“. Diese Vorurteile konnten im Laufe der Zeit weitgehend entkräftet werden. Von Seiten der Schule wurde darauf hingewiesen, dass auch Jugendhilfe den Schüler*innen klare Grenzen aufzeigt und die Jugendhilfemitarbeiter*innen „nicht nur die Guten“ sind. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe ermöglicht

das Kennenlernen anderer Professionen und einen Perspektivwechsel, was wiederum Einfluss auf die Haltung der Beteiligten haben kann. So meinte eine Befragte seitens der Schule, dass „der Blick der Jugendhilfe zum Nachdenken anregt“.

Lern- und Anpassungsprozesse. Als vertrauensbildende Maßnahme hat die Jugendhilfe in ihrer Anfangszeit an der MES den Lehrkräften eine Sprechstunde angeboten, die sich jedoch rasch als ungeeignet abzeichnete, wie in folgendem Zitat beschrieben wird:

„Und dann stellte sich heraus, Lehrer nehmen aber keine feste Sprechstunde wahr. Also muss man sich drauf einlassen, ins Lehrerzimmer zu gehen, ein offenes Ohr in den Pausen zu haben und so diese Türangelgespräche zu haben, kurz mal informell, und da ins Gespräch zu kommen. Und das anzubieten und dann auch so aufzunehmen, war gut. Also das hat geholfen, weil es eher erst mal auch das System der Lehrer aufgenommen hat. Das funktioniert so. Also das war ja für uns ein großes Buch mit vielen Siegeln, weil diese Struktur Schule, in dieses Innere zu schauen, das war was ganz, ganz Neues für Jugendhilfe. Und das war ein Abenteuer, würd' ich heute sagen (...), aber das auch sehr lehrreich war, weil es wichtig ist, ja auch zu verstehen: Wie arbeitet Schule? Und wie funktioniert das? Und manches konnte man später auch nachvollziehen, einfach, weil die Zeitressourcen andere sind als in der Jugendhilfe, um zu reflektieren.“ (Jugendhilfe)

Die Jugendhilfe hat sich an den Rhythmus der Schule bzw. Lehrkräfte angepasst, indem sie einen informellen Zugang und Informationsaustausch wählte. Da Jugendhilfe und Schule zwei sehr unterschiedliche Systeme darstellen und die Jugendhilfemitarbeiter*innen, die die Jugendhilfe an der MES aufbauten, keine Vorerfahrungen im Bereich Schulsozialarbeit hatten, fanden viele Anpassungs- und Lernprozesse statt. Eine Jugendhilfemitarbeiterin meinte dazu: „Man begreift natürlich jetzt auch Schule viel besser.“

Hilfreiche Faktoren. Im Laufe der Zusammenarbeit ist das gegenseitige Verständnis gewachsen und eine Vertrauensbasis konnte aufgebaut werden. Hierbei spielt vor allem die personelle Stabilität eine wichtige Rolle. Zwar ist auch die Jugendhilfe in der MES von Fluktuationen betroffen, ein Mitarbeiter ist aber bereits seit Beginn des Jugendhilfeprogramms an der MES tätig. Diese Beständigkeit wird von den Befragten als ein wichtiger hilfreicher Faktor für die Zusammenarbeit genannt. Die Klärung der räumlichen Situation wurde v.a. von den Jugendhilfemitarbeiter*innen als hilfreich beschrieben. Mittlerweile stehen ihnen ein Büroraum und ein Gruppenraum in einem zentraleren Bereich des Schulgebäudes zur Verfügung.

Zusammenarbeiten ist ein Erfolg – Schule und Jugendhilfe: Ein Team?!

Die Kooperationsbeziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule gestalteten sich an der MES anfangs schwierig und waren von Differenzen geprägt. Seit 2008 entwickelte sich die Zusammenarbeit zwar langsam, aber stetig weiter. In der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule kann man mittlerweile auf einige Erfolge zurückblicken. Eine Jugendhilfemitarbeiterin beschreibt dies folgendermaßen:

„Inzwischen sind wir doch ein ganz, ganz großes Stück weiter, und das macht sich an ganz unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit fest, vor allen Dingen darin, dass Jugendhilfe in allen Gremien verbindlich als Teil der Schulgemeinde integriert ist, bis hin

zur Steuergruppe Schule (...) Das war mir zumindest sehr wichtig, dass man irgendwann zu dem Punkt kommt und sagt: Das Projekt Schule entwickeln wir gemeinsam (...) was da gestaltet werden soll, soll auch gemeinsam gestaltet werden.“

Jugendhilfe in der Schule wird heute von vielen Beteiligten als Zugewinn für die Schüler*innen und darüber hinaus als wichtiger Bestandteil der Schule gesehen. Dazu eine Jugendhilfemitarbeiterin:

„Also zumindest ist jetzt mal klar: Die Jugendhilfe ist Teil dieser Schule hier.“

Das Soziale Lernen wird als eine weitere Errungenschaft hervorgehoben, hätte es doch „Meilensteincharakter“, so eine Lehrkraft, indem es einen Rahmen für eine enge Zusammenarbeit von Klassenleitungen und Jugendhilfemitarbeiter*innen bietet. Lehrkräfte könnten „die Klasse auch mal anders erleben“ und das Soziale Lernen gemeinsam mit allen Beteiligten gestalten. Wobei hier angemerkt werden muss, dass auch an der MES Soziales Lernen hauptsächlich von der Jugendhilfe getragen wird.

Punktuell konnte bereits eine sehr gute und produktive Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe von den Befragten ausgemacht werden.

„Es gab immer wieder mal Situationen, da ist es gelungen und da hat sich Schule und Jugendhilfe auch wirklich als Team verstanden, an einem Strang gezogen.“ (Jugendhilfe)

Die gemeinsame Entwicklung von verbindlichen Verfahren, z.B. bezüglich Schulabsentismus, trägt dazu bei, dass sich die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen auf dem Weg zu einer strukturellen Verfestigung befindet.

Für die Weiterentwicklung der zukünftigen Zusammenarbeit wurden von den Befragten zwei wichtige Aspekte ausgemacht. Zum einen sollten neben den Kooperationstreffen auf Leitungsebene und dem Sozialen Lernen auf Mitarbeiterebene weitere Möglichkeiten für einen fachlichen, methodischen Austausch geboten werden. Gemeinsame Fortbildungen, Ausflüge und die Durchführung von Veranstaltungen mit und für die ganze Schulgemeinschaft wurden hierfür als Beispiele genannt, um von einem Nebeneinander zu einem echten, gelebten Miteinander zu werden. Ende 2015 hat die MES an einer Kundgebung gegen Rassismus in ihrem Sozialraum teilgenommen, was zu einer Stärkung des Gemeinschaftsgefühls beigetragen hätte. So meinte ein Befragter:

„Das war eine unglaublich gelungene Aktion, die auch so einen Zusammenhalt geschaffen hat.“

Zum anderen sollten das Schulkonzept gemeinsam weiterentwickelt und eine gemeinsame Vision erarbeitet werden, damit es, so eine Jugendhilfemitarbeiterin „ein bisschen mehr zur Einstellung kommt: ZUSAMMEN schaffen wir das“, denn „ein Schiff steuert nur dann gut durch die Stürme, wenn die Mannschaft sich als Mannschaft versteht und nicht jeder sein Eckchen sucht“.

4.6.3. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

Wie die Fallstudienresultate zeigen, ist die Qualität der Kooperation zum einen abhängig von der Unterstützung der Leitung. Zum anderen kann Kooperation nur gelingen, wenn es den Raum und den Rahmen für offene und strukturierte Kommunikationsprozesse gibt. So können (Vor-)Urteile über die jeweils andere Profession abgebaut werden, so kann Klarheit über die jeweilige Rolle im System Schule geschaffen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die Schüler*innen.

Die gute externe Kooperation der Jugendhilfe an der Michael-Ende-Schule ermöglicht den Schüler*innen eine Vernetzung in den Sozialraum, sie können von entstehenden Synergieeffekten und anderen Unterstützungsangeboten profitieren.

Trotz der unterschiedlichen Arbeitsweise von Jugendhilfemitarbeiter*innen und Lehrkräften, ist es an der Michael-Ende-Schule mittlerweile gelungen ein überwiegendes Arbeiten auf Augenhöhe zu etablieren. Die Aufgabenklärung und das Bewusstsein, dass Jugendhilfe keine „Feuerwehrfunktion“ übernimmt, wurden als förderliche Faktoren ausgemacht. Darüber hinaus stellten insbesondere in der Anfangszeit Personen mit „Brückenfunktion“ eine große Unterstützung dar. Nichtsdestotrotz braucht es Zeit um sich kennenzulernen und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Hierbei ist es wichtig Raum und Möglichkeiten für einen Austausch zu schaffen auf formeller und informeller Basis. Eine Verstärkung der Kooperationsbeziehungen fand durch regelmäßige Kooperationstreffen, Kooperationsvereinbarungen und einer gemeinsamen Entwicklung von verbindlichen Verfahren statt.

Neben der zur Verfügung stehenden Zeit für Kooperation, bedarf es für ein gelingendes Zusammenwirken zwischen Jugendhilfe und Schule auch einer wertschätzenden Haltung aller Beteiligten. Darüber hinaus ist es wichtig eine gemeinsame Vision zu erarbeiten und diese auch nach außen zu tragen. Projekte und Maßnahmen, wie beispielsweise die Beteiligung der MES an einer Demonstration gegen Rassismus im Stadtteil, die im Sinne der Ko-Konstruktion gemeinschaftlich mit Schüler*innen, Jugendhilfemitarbeiter*innen, Lehrkräften und weiteren Beteiligten der Schule durchgeführt werden, tragen zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls bei und sollten vermehrt in den Fokus genommen werden. Denn eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule ist unabdingbar, wenn es um den Auftrag von Jugendhilfe und Schule geht, die gesellschaftlichen Teilhabechancen der Schüler*innen zu erhöhen.

5. Querschnittsthema Inklusion

Inklusion gehört in Deutschland zu den großen Themen – aktuell und für die Zukunft. Die kontroverse Debatte um Inklusion im Bildungsbereich dreht sich nicht so sehr um das „Ob“, sondern vielmehr um das „Wie“. Wie kann Inklusion umgesetzt werden? Welche Ressourcen werden benötigt, welche werden tatsächlich eingesetzt? Welche gesellschaftliche Grundhaltung ist für eine erfolgreiche Inklusion notwendig?

Die Evaluation hat das Thema „Inklusion“ in einer Diskursreihe und in dem offenen Modul aufgegriffen (s. Kapitel 1). Die Diskursreihe ermöglichte eine Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion und der Rolle der Jugendhilfe unter verschiedenen Perspektiven. Hier stand vor allem das Inklusionsverständnis in einem engeren Sinn im Vordergrund. Nach einer kurzen Darstellung des Grundverständnisses geht es in den ersten drei Abschnitten eher um dieses Inklusionsverständnis: Wie stehen die Schüler*innen zur Inklusion? Welche Rolle bekommt die Jugendhilfe bei einer Auflösung der Förderschulen, und damit der Beschulung aller Schüler*innen in den Regelschulen zugeschrieben? Welche will und welche kann sie im Hinblick auf Ressourcen und Aufgabenvielfalt einnehmen?.

Abschnitt 5.3. zeigt die Herausforderungen für die Jugendhilfe (und das System Schule) auf, die mit dem weiten Inklusionsbegriff verbunden sein können. Auch wenn sich Jugendhilfe an alle Schüler*innen richtet, benötigen bestimmte Zielgruppen wie z.B. Geflüchtete u.U. einen besonderen Zugang?

Dieses Kapitel hat nicht den Anspruch, das Thema Inklusion und die damit verbundenen Herausforderungen für den Schulbereich in ihrer vollen Tragweite zu beschreiben. Der Fokus liegt auf der Jugendhilfe in der Schule und deren mögliche Rolle im Inklusionsprozess. Dennoch ist das System Schule bei diesem Thema immer im Blick, denn Inklusion erfordert ganz besonders das Zusammenspiel aller Akteure.

5.1. Grundverständnis und Haltungen

Das große Thema Inklusion wird im fachlichen und gesellschaftlichen Diskurs unterschiedlich besetzt. Durch die UN-Behindertenrechtskonvention ist Inklusion auf die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung fokussiert. Vor allem im Bildungsbereich versteht sich **Inklusion im engeren Sinne** als gemeinsame Beschulung von Kindern/Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf. Der **weite Inklusionsbegriff** bezieht sich dagegen auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen, wie Geschlecht, Herkunft, soziale und ökonomische Rahmenbedingungen. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat diesen weiten Inklusionsbegriff in ihrer Definition aufgegriffen:

„Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln. Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen. Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer Regelschule. Inklusion rückt die

unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt und begreift Vielfalt als Chance für Lern- und Bildungsprozesse.“¹⁰⁰

In dieser weiten Definition ist die Gruppenunterscheidung behindert/nicht behindert aufgehoben. Es geht vielmehr um Vielfalt und selbstverständliche Teilhabe aller. „Inklusion favorisiert solchen dichotomen Konstruktionen gegenüber die Idee eines ununterteilbaren Spektrums Gleicher, die auf dieser Basis ihre individuellen Unterschiede aufweisen. Sie geht also auf das aus der Integrationspädagogik bekannten Theorem der ‚egalitären Differenz‘ (Prengel 2001) zurück, die Differenz und Gleichheit nicht als Gegensatz, sondern als dialektische Ergänzung versteht.“ (Hinz, o.J.)

Das Frankfurter Programm Jugendhilfe in der Schule setzt bewusst auf den weiten Inklusionsbegriff.

„Ziel der Jugendhilfe in der Schule ist, alle Kinder und Jugendlichen einer Schule dabei zu unterstützen, ihre vielfältigen Potenziale zu erschließen und zu entfalten, kontextadäquat zu handeln, Probleme zu lösen, Beziehungen zufriedenstellend zu gestalten und ihre biografische Selbstkompetenz zu stärken.“ (Rahmenstandard Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule 2013, Präambel S. 3).

In diesem Sinne hat Jugendhilfe in der Schule den Auftrag, „bis zur flächendeckenden Umsetzung einer inklusiven Schulentwicklung (...) im bestehenden Schulsystem Kindern und Jugendlichen, unabhängig von ihrer schulischen Leistungsfähigkeit und von der jeweils besuchten Schulform, gemeinsame Bildungsprozesse zu ermöglichen“.¹⁰¹

Inklusion ist als Querschnittsthema an den verschiedenen Standorten bisher unterschiedlich ausformuliert und etabliert, wie sich in den Sachberichten zeigt.¹⁰² Einige Schulen gehen seit vielen Jahren mit dem Thema Inklusion um. Dies zeigt sich u.a.

- an gemeinsamen Arbeitsgruppen bestehend aus Lehrkräften und Jugendhelfemitarbeiter*innen
- an konzeptionellen Festschreibungen
- oder auch an einer gemeinsam entwickelten Haltung „Inklusion“

Andere Standorte standen noch eher am Anfang der Beschäftigung mit Inklusion.

„Besuch von Fortbildungen und Fachtagungen und daraufhin Entwicklung erster Ideen und Konzepte im JH-Team, die dazu geeignet sind in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung das Thema an der Schule umzusetzen. Die Erweiterung des Programms der Jugendhilfe wird geprüft.“¹⁰³

An den meisten Standorten wird Inklusion bezogen auf die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen wie Herkunft, Geschlecht, schulische Leistungen, körperliche und geistige Fähigkeiten oder Religion. Die Jugendhilfe formuliert hier Ziele und Aufgaben wie beispielsweise

- Das Miteinander stärken.

¹⁰⁰ Deutsche UNESCO-Kommission, <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html>, abgerufen am 29.12.2017.

¹⁰¹ Stadtschulamt Frankfurt am Main 2014. Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule. Grundlagen und Qualitätsdimensionen.

¹⁰² Systematisch ausgewertet wurden die Sachberichte 2013 als Grundlage für die verschiedenen Diskursveranstaltungen.

¹⁰³ Die Zitate sind den Sachberichten 2013 entnommen. Aus Gründen der Anonymisierung wird der Standort nicht genannt.

- Sensibilisierung der Schüler*innen für unterschiedliche Hintergründe und Ausgangslagen.
- Vermeidung von jeglicher Ausgrenzung und die Ermöglichung von Teilhabe für alle Kinder.
- Chancengleichheit erreichen, und damit einen strukturellen Beitrag zur inklusiven Schule leisten.
- Schüler*innen die Erfahrung ermöglichen, dass jede/r unabhängig von ihren/seinen individuellen Fähigkeiten und Stärken in der Gruppe akzeptiert und wertgeschätzt wird.
- Stärkung inklusiver Strukturen an der Schule.
- Vermeidung von Brüchen und Sicherung von Bildungsbeteiligung – Schüler*innen an der Schule halten.

Als Umsetzungsmöglichkeiten werden z.B. schulformübergreifende inklusive Projekte vorgeschlagen und/oder die Einbindung externer Partner aus kulturellen und sozialen außerschulischen Institutionen.

Projekte gelten dann als inklusiv, wenn

- Sie so gestaltet werden, dass z.B. auch Schüler*innen aus den Intensivklassen oder Schüler*innen mit Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten mitmachen können (z.B. Angebote, bei denen Kreativität, Tanz, Musik und andere Formen des Ausdrucks im Vordergrund stehen) und/oder
- alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer schulischen Leistungen und ihrer körperlichen Fähigkeiten teilnehmen können und/oder
- in Kooperation mit anderen Schulen und schultypübergreifend angeboten werden (z.B. Kletterprojekt, inklusives Theaterprojekt) und/oder
- sie jahrgangs- und klassenübergreifend angeboten werden (z.B. Fußball-AG, Stadtteilerkundungs-AG) und/oder
- in Kooperation mit Jugendhäusern oder anderen Stellen im Stadtteil durchgeführt werden, um Begegnungen zwischen den Jugendlichen zu fördern und/oder
- spezielle Problematiken in den Blick nehmen (Soziales Kompetenztraining, Anti-Gewalt-Training).

In dieser Aufzählung wird der Inklusionsbegriff eher in seiner weiten Definition verwendet. Auch wenn einige Projekte auf Kinder mit und ohne Förderbedarf/Behinderung zielen, wird Inklusion doch eher als Miteinander Vieler verstanden.

Inklusion im engeren Sinn findet sich vor allem an Schulen, die Erfahrungen mit dem „gemeinsamen Unterricht (GU)“¹⁰⁴ gesammelt haben. Das heißt, Inklusion bezieht sich auf Schüler*innen, die inklusiv beschult werden, also Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, die mit Unterstützung von Förderlehrkräften und I-Helfer*innen in einer Regelschule beschult werden. Hier hat sich sowohl eine gemeinsame Haltung zur Inklusion entwickeln können, als auch ein selbstverständlicher Umgang mit multiprofessionellen Teams. Allerdings müssen diese Schulen auch einen Rückschritt bei den bisher gewohnten Standards in Kauf nehmen.

In den verschiedenen Interviews mit Jugendhilfeteams spiegelt sich zumeist ein Grundverständnis von Inklusion, das sich auf die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen bezieht. Das Grundverständnis von Inklusion im Programm Jugendhilfe in der Schule in Frankfurt liegt somit näher an der UNESCO-Definition als an der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion geht über die Dichotomie von „behindert/nicht behindert“ hinaus. Die Schärfung des Inklusionsbegriffs und der damit verbundene Auftrag für die Jugendhilfe – so haben die Diskurse gezeigt – sind an den verschiedenen Standorten unterschiedlich gelöst, befinden sich aber – vor allem bezogen auf Inklusion im engeren Sinn – noch im Klärungsprozess.

In den folgenden Abschnitten geht es um die Ergebnisse zu den verschiedenen Inklusionsverständnissen.

5.2. Inklusion im engeren Sinn

5.2.1. Erfahrungen und Akzeptanz zur inklusiven Beschulung – die Perspektive der Schüler*innen

Was denken Schüler*innen über Inklusion, die schon Erfahrung mit Inklusion im engeren Sinn gemacht haben? Kann Inklusion gelingen, wenn ja, unter welchen Bedingungen? Und welchen Beitrag leistet dafür die Jugendhilfe? Diese abstrakten Fragestellungen wurden in einen mit spielerischen Elementen angereicherten Workshop¹⁰⁵ integriert. Dieser Workshop fand im November 2016 an der Carlo-Mierendorff-Schule statt.¹⁰⁶ Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse anhand der Diskussionsbeiträge dargestellt. Nach einer einführenden Runde, in der alle ihre persönlichen Erfahrungen kurz benennen konnten, wurden exemplarische Herausforderungen diskutiert, kritische Punkte

¹⁰⁴ Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf hat in Hessen eine fast 30-jährige Tradition. Mit der Schulgesetzänderung von 2011 wurde GU abgelöst durch inklusive Bildungsregionen. Allerdings wurden mit dieser Änderung auch die Standrads des gemeinsamen Unterrichts, wie feste Doppelbesetzung, in den Klassen – aufgegeben.

¹⁰⁵ Die Idee des Workshops war, einen Film über die Erfahrungen der CMS zum Thema Inklusion zu drehen. Entwickelt wurde mit den Jugendlichen ein Drehbuch, und es wurden vorbereitende Diskussionen geführt, welche Inhalte den Alltag gut abbilden würden, d.h. Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Inklusion verdeutlichen. Teilgenommen haben 9 Schüler*innen im Alter zwischen 11 und 16, davon zwei mit Handicaps, eine Inklusionsbegleiterin und zu Beginn der Mitarbeiter der Jugendhilfe. Der Workshop wurde aufgenommen und die Diskussionen mit den Schüler*innen transkribiert. Die im Folgenden genannten Namen der Schüler*innen sind Pseudonyme.

¹⁰⁶ Die Carlo-Mierendorff-Schule ist als integrierte Gesamtschule (IGS) eine Schule, die alle Kinder gemeinsam besuchen, unabhängig davon, ob sie den Bildungsgang der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums anstreben. Im Rahmen der Inklusiven Beschulung (IB) wird die Schule von Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf besucht. Die Erfahrungen mit Gemeinsamem Unterricht (GU) reichen bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts zurück. Seit Beginn des Schuljahres 2012/13 bietet die CMS inklusive Beschulung (IB) an. Allen Schülerinnen und Schülern sollen durch diese Form von Unterricht über kognitives und emotionales Lernen hinaus erweiterte Lernerfahrungen ermöglicht werden. Eine intensive Zusammenarbeit findet außerdem mit dem zuständigen Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) an der Johann-Hinrich-Wichern-Schule statt.

(wie der Umgang mit Mobbing) benannt, und auch die Erwartungen der Schüler*innen an die Lehrkräfte formuliert. Anhand der quantitativen Ergebnisse wird am Schluss geklärt, wie repräsentativ die Aussagen aus diesem Workshop sind.

Erfahrungen

Zu Beginn ging es um die eigenen Erfahrungen. Welche Kinder mit welchen Behinderungen erleben die Schüler*innen? Interessant ist zum einen die Vielfalt der berichteten Handicaps, zum anderen auch die Art der von ihnen gewählten Beschreibung.

Beispiel 1

*„Schüler*in A: In meiner Klasse gab’s jetzt nur einen, der hatte ein bisschen, glaub’ ich, irgendwas mit geistig, der war etwas unterbelichtet, so. Und jetzt haben wir zwei in unserer Klasse. Der eine hat es am Arm.“*

I: Also eine Körperbehinderung.

*Schüler*in C: Ja. Und einer hat es am Ohr.“*

Beispiel 2

*Schüler*in B: „Manche haben einfach auch also andere Behinderungen, sag’ ich mal. Die können nicht so gut schreiben, deswegen kriegen die eine Hilfe bei Hausaufgaben oder so.“*

*Schüler*in C: „Ich hab’ ja auch ein bisschen eine LRS und meine Lehrerin, die wusste das halt seit der zweiten Klasse, und ich wusste es dann seit der dritten, weil sie es mir dann gesagt hat. Da haben wir einen Test gemacht, und dann war’s bestätigt. Und dann hab’ ich auch andere Noten bekommen, und dann hab’ ich das auch meinen Freunden gesagt, und dann haben die gesagt, das ist unfair. Und dann hab’ ich gesagt, nein, weil ich kann nicht richtig schreiben manchmal. Und dann haben die es auch mitbekommen, dass es nicht unfair ist.“*

Die Kinder kennen (noch) nicht die klassischen Fachbegriffe bzw. üblichen Etikette. Sie beschreiben die wahrgenommenen Handicaps aus dem Erlebensraum („irgendwas mit geistig“, „hat es am Arm, am Ohr ...“) und sie sehen, dass es verschiedene Formen gibt, zu denen auch eine leistungsbezogene gehört (Lesen, Schreiben, Rechnen). Man hat nicht den Eindruck, dass bereits viele Informationen über die jeweiligen Behinderungen in der Klasse ausgetauscht wurden.

Herausforderungen

In einer zweiten Runde sollten die Schüler*innen Situationen beschreiben, die typische Herausforderungen der Integration von Schüler*innen mit Handicaps deutlich machen. Genannt wurden der Sportunterricht, Ausflüge/Klassenfahrten, die Schulpause und Mobbing.

Herausforderung 1: Sportunterricht. An diesem Beispiel zeigte sich eindrücklich, welche Ausschlusserfahrungen ein klassischer Sportunterricht mit sich bringt.

*Schüler*in E: „Wir haben ein Mädchen in der Klasse, die war auch ein bisschen körperlich behindert, und Sportunterricht war schon ein bisschen schwerer, weil nicht immer alle so mit ihr in einem Team sein wollten und sie wählen, und sie war dann immer so eine der Letzten, die gewählt wurde. Ich hab’*

schon das Gefühl, dass so Leute dann ein bisschen ausgegrenzt werden, im Sportunterricht zumindest, aber es gab dann auch Extraregeln, dann war's auch wieder okay.“

*Schüler*in D: „Das kenne ich auch. Bei uns ist ein geistig behinderter Mitschüler. Keiner will mit ihm im Team sein, weil der oft schlecht drauf ist, weil er Angst hat und ja ... Bis jetzt es ist immer so, dass er nie mitmacht.“*

Ein Mädchen mit Körperbehinderung bestätigt dies eindrücklich aus ihrer Biographie, berichtet aber auch von Lösungen:

*Schüler*in F: „Also früher in der Grundschule konnte ich gar nichts machen, so die Klassenlehrerin hat dann halt immer gesagt, dass ich am Rand sitzen soll auf der Bank und irgendwas anderes, meine Hausaufgaben machen soll. Und das fand ich dann ungerecht. Und jetzt, seit ich an dieser Schule bin, hat der Lehrer gesagt, dass ich im Rollstuhl Sachen mitmachen kann, und die Spiele, die halt mit dem Ball gespielt werden, da gibt's halt Extraregeln.“*

Die Schüler*innen realisieren die Probleme im Sportunterricht. Manches lässt sich lösen (Extraregeln), manches bleibt (ohne Begleitung?) ein Problem.

Herausforderung 2: Ausflug/Klassenfahrt. Eine zweite große Herausforderung taucht auf, wenn die Schüler*innen ein Ziel für die Klassenfahrt oder einen Ausflug wählen, welches Schüler*innen mit Handicap von vorneherein ausschließt. Beispielsweise will die Mehrheit der Klasse einen Ausflug in den Klettergarten, was die Lehrkraft ablehnt, weil ein Schüler mit einer Körperbehinderung dann ausgeschlossen wäre. Frage an die Schüler*innen: *Seid ihr dann sauer?*

*Schüler*in A: „Also ich wär' jetzt nicht sauer, vielleicht ein klitzeklein wenig enttäuscht, weil man sich so drauf gefreut hätte. Aber wir suchen eine Alternative, zum Beispiel Kino. Hauptsache ist: Jeder hat Spaß. Weil wir sind 27 Schüler in der Klasse, und wenn jetzt 26 Schüler in den Klettergarten gehen können und die eine oder er nicht, dann ist es ja blöd, weil es sollen ja alle Spaß haben. Und wenn einer da so außen vorsteht, wär's ziemlich blöd.“*

Obwohl an dem, was der/die Schüler*in hier erzählt, schon ein Moment der Enttäuschung aufblitzt, wird doch der eher dahinterstehende Gerechtigkeitsaspekt deutlich: Es muss eine Lösung gefunden werden, die niemanden ausschließt. Und er/sie beschreibt sie auch in den folgenden Aussagen: Man findet (fast) immer eine Lösung.

*Schüler*in I: „Wir hatten in der Klasse so ein Beispiel, also wir hatten einen Jungen in der Klasse, der hatte so ein Korsett, der hatte ein Problem mit dem Rücken. Wir wollten zu einer Trampolinhalle, also und das ging dann nicht. Wir waren natürlich ein bisschen enttäuscht, aber es hat sich dann letzten Endes auch eine Lösung gefunden.“*

*Schüler*in H: „Wir haben mit dem darüber gesprochen, wir haben auch so seine Vorschläge halt entgegengenommen, haben geredet, haben uns entschieden. Als es dann klar war, dass er trotz seines Rückens klettern kann, hat er es auch von sich aus gesagt. Deswegen sind wir da halt hingegangen, und der ist halt auch im Rahmen seiner Möglichkeiten mit geklettert.“*

Herausforderung 3: Warum Pausen wichtig sind. Von den Schüler*innen kam der Vorschlag, der Film über die CMS müsse neben Unterrichtsaufnahmen unbedingt auch Aufnahmen der Schulpausen ent-

halten; zum einen, weil Pausen dazu gehören, und zum anderen, weil sie eher ein „leistungsfreier“ Ort sind, der gerade deswegen Möglichkeiten einer anderen Präsentation bietet:

*Schüler*in A: „Bei uns ist es auch in der Klasse, dass der eine im Unterricht immer nervt, aber in der Pause zum Beispiel, da ist er so wie ein ganz normaler Junge für uns. Der hat halt eine Behinderung, und in der Pause spielt er trotzdem mit uns.“*

*„Schüler*in E: Er hat, glaub‘ ich, er hat ADHS, ich bin mir aber nicht sicher. Und er nervt halt immer ganz oft im Unterricht, aber er ist ein sehr schlauer Schüler; und in den Pausen spielt er immer mit, wenn er will.*

I: Warum nervt er jetzt in den Pausen und nicht schon im Unterricht?

*Schüler*innen: Weil er da Spaß haben kann, sag‘ ich mal.“*

An folgender Interviewpassage mit einer körperbehinderten Schülerin wird zugleich deutlich, dass die Pause aber auch zum Problem werden kann (einer weiteren Exklusionserfahrung) und sich zugleich darin aber eine erneute Chance solidarischen Handelns zeigt.

„I: Wie ist es denn, wenn Pause ist: Gehst du in jeder Pause immer runter?

*Schüler*in F (sitzt im Rollstuhl): Ja, außer wenn es kalt ist, dann bleib ich oben.*

I: Und sonst, was ist, wenn die draußen Ball spielen?

*Schüler*in F: Dann lassen sich meine Freunde was einfallen, dass ich irgendwie mitspielen kann.“*

Pausen sind ein Kontext, wo Schüler*innen die Rahmenbedingungen selbst gestalten können. Hier zeigt sich, ob sie kreative Ideen haben wie Schüler*innen mit Handicaps mitspielen können. Und Pausen bieten die Chance für manche Schüler*innen mit Handicap, eine „andere Seite von sich“ zu zeigen.

Darf man über Schüler*innen mit Handicap lachen?

*Schüler*in B: „Derjenige, der behindert ist, das kann man nicht einschätzen. Und wenn man darüber einen Witz reißt, dann ist es total respektlos.“*

Natürlich gibt es im Schulalltag immer wieder Szenen, die zum Lachen auffordern, aber die Schüler*innen waren unisono der Meinung, dass ein Handicap als Auslöser nie gerechtfertigt ist.

*Schüler*in J: „Es gibt ja manche, die haben eine Behinderung, und dann machen die einfach witzige Sachen wegen ihrer Behinderung; und dann lacht man halt drüber. Und wenn der dann selber drüber lacht, ist es ja auch okay. Manchmal ärgern Mitschüler ihn und lachen trotzdem drüber. Wenn ich der Behinderte wäre, würde ich denen mal sagen, wie gemein die sind.“*

Wie eng die Grenzen sind, in denen Lachen nicht als respektlos wahrgenommen wird, zeigt folgender kurzer Dialog:

*„Schüler*in D: Na ja, wenn eine Person über sich selber lacht, die darf dann Witze über sich selber machen, aber als Außenstehender darf man da keine Witze da drüber machen.*

*Schüler*innen: Mitlachen geht schon.*

I: Mitlachen. Kannst du manchmal über deine Behinderung lachen (Frage an die Schülerin mit Körperbehinderung)?

*Schüler*in F: Nee, eigentlich nie.“*

Die Schüler*innen zeigen eine klare, respektvolle Grundhaltung, die zum Beispiel „das Lachen über Handicaps“ verbietet.

Herausforderung 4: Es gibt Mobbing – aber wir finden es nicht gut. Die Grenzen zwischen über jemanden lachen, jemanden auslachen und sich über jemanden auf dessen Kosten vor einer Gruppe lustig machen sind fließend. Letzteres gehört in den meisten Fällen schon zu den Spielarten des Mobbing. Mobbing umfasst aber noch weitere Formen, andere zu quälen, seelisch und körperlich zu verletzen. Und Mobbing ist, wie die Erzählungen der Schüler*innen zeigen, Teil des schulischen Alltags auch gegenüber Schüler*innen mit Handicaps.

*Schüler*in D: „Ich hab‘ einmal erlebt, dass ein Junge (mit Handicap) in die Jungstoilette eingesperrt wurde, die haben den nicht mehr raus gelassen. Und dann hat er voll die Panik bekommen und so. Das war ganz fürchterlich. Dann ist der heulend zu einem Lehrer gegangen. Und dann hat der Lehrer irgendwie gar nichts gemacht. Was ich gar nicht okay finde, weil selbst wenn er behindert ist, oder selbst wenn er beeinträchtigt ist, heißt noch lange nicht, dass er nicht die Wahrheit sagt. Aber viele haben es nicht so gesehen und so, und dann gab’s einen richtigen Streit.“*

*Schüler*in H: „Ja, also ziemlich viele, die gemobbt werden, gehen aber auch nicht zu Lehrern. Ich glaub‘, weil die Angst haben, wenn die das erfahren, die Kinder, die den Jungen zum Beispiel gemobbt haben, wenn die das erfahren, dass sie dann noch mehr mobben. Und deswegen, glaub‘ ich, haben die Angst.“*

Unterforderung – Überforderung – Bevorzugung

Ein Thema, das die Schüler*innen länger beschäftigt hat, war das richtige Maß zwischen Unter- und Überforderung. Aus der Salutogenese weiß man, dass eine Balance für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Voraussetzung ist (Antonovsky 1979). Diskutiert wurde, ob es in Klassen mit Schüler*innen mit Handicaps nicht ganz automatisch zu einem Ungleichgewicht kommt. Die Schüler*innen haben, wie die folgende Passage zeigt, nicht nur die Problematik erkannt, sondern auch klassische Lösungen parat:

I: Was passiert denn, wenn man unterfordert ist?

*Schüler*in J: **Dann lernt man nicht und langweilt sich.***

I: Und habt ihr eine Vorstellung, was man machen könnte? Eine Idee?

*Schüler*in B: **Anderer Aufgaben verteilen.** Also wir hatten das dann auch manchmal so, dass wir zum Beispiel in Bio, wenn die einen mit dem Thema nicht klarkamen, dass sie dann dazu Aufgaben machen, und andere, die schon weiter sind, zu was anderem arbeiten. Oder es gab auch so Blätter mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen, die halt von 1 bis 4 gingen.“*

Gerade Unterforderung kann gut gemeint, aber dennoch verfehlt und in sich wieder stigmatisierend sein:

*Schüler*in A: „Also bei uns war es so, dass wir bei einem Jungen, der nicht so schnell ist beim Fangenspielen, bewusst zu langsam waren. Und das ist dann zwar nur gut gemeint, aber es kann ihn dann auch ärgern. Und dann ist es halt zu viel Rücksicht genommen, meiner Meinung nach.“*

Die Kunst ist, dass in stark heterogenen Lerngruppen nicht aus der Unterforderung der einen die Überforderung der anderen wird. Dies führt schnell in folgendes Dilemma: Bei den überforderten Teilnehmern droht der Ausstieg aus der Lernsituation, wenn sie den Eindruck haben, die Anforderungen nicht bewältigen zu können. Die unterforderte Gruppe wird dagegen entweder einen Unterricht auf ihrem Niveau einfordern oder sich demotiviert zurückziehen. Ein Folgeproblem tritt auf der Ebene der Anerkennung auf.

*„Schüler*in J: Ich finde, dass und Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen oft bevorzugt werden von Lehrer oder Lehrerin.*

I: Meinst du, dass sie ungerechtfertigte Vorteile haben?

*Schüler*in D: Ich finde es so, dass es auch richtig ist, dass es angemessene Vorteile gibt.“*

Das Zitat zeigt die Unterscheidung zwischen „angemessenen“ und „unangemessenen“ Vorteilen und verweist somit auf das Gerechtigkeitsempfinden. Auch das folgende Beispiel zielt auf etwas Ähnliches ab, verdeutlicht aber zugleich, dass es dazu eines Erfahrungs- und Lernprozesses braucht.

*Schüler*in H: „Und wir hatten halt diese Schülerin mit der Behinderung, die hat halt wirklich, also so dachten wir das halt, also wir haben es so wahrgenommen, dass die **auf alles einfach Sternchen bekommen** hat, zum Beispiel, wenn die einfach nur ihre Hausaufgaben gemacht hat. Wir haben es dann im Endeffekt auch verstanden.*

I: Also ihr habt erst eine Zeit gebraucht, um das zu verstehen.

*Schüler*in H: Ja, dass halt für sie die Hausaufgaben schwerer sind, und dass sie es alleine gemacht hat, schon eine Leistung ist ... Es ist dann unfair, sag' ich mal, aber es ist **gut unfair**.“*

Insgesamt sehen die Schüler*innen ganz klar die Lehrer*innen in der Pflicht. **Deren** Aufgabe sei es, differenzierte Settings anzubieten, und möglich zu machen, dass jedes Kind wirklich entsprechend seines Leistungsvermögens arbeiten und lernen kann. Dann, so die These, kann auch jedes Kind gute Leistungen erreichen. Die Frage ist natürlich, ob das **ohne Mehraufwand** zu leisten ist, und ob die Lehrer*innen auf diese anspruchsvolle Aufgabe ausreichend vorbereitet wurden. Die Schüler*innen haben hier ihre Zweifel. Sie sehen auf jeden Fall zwischen den Lehrer*innen große Unterschiede.

Nicht jede Lehrkraft ist auf inklusiven Unterricht ausreichend vorbereitet bzw. bringt die entsprechende Haltung mit.

Das folgende Beispiel verdeutlicht dies an der einfachen Gegenüberstellung von Klassenlehrerin und Vertretungslehrer.

*Schüler*in C: „Unsere Klassenlehrerin kennt sich gut mit unserem behinderten Mitschüler aus, aber wir merken schon, dass, wenn's Vertretungslehrer gibt, die jetzt nicht genau wissen, was mit dem Jungen los ist, oder was allgemein los ist, dann kann es sein, dass es manchmal so zu Schwierigkeiten kommt; zum Beispiel wenn er irgendwas rein ruft, dann wird er streng ermahnt, als wäre er ein normaler Schüler.“*

Die Lehrerin, die den behinderten Schüler gut kennt, ist natürlich im Vorteil, andererseits klingt bei der Aussage der Schülerin auch durch, dass sie erwartet, dass auch ein Vertretungslehrer informiert wird und unangemessene Situationen (wie das fälschliche „streng ermahnen“) unterbleiben. Noch deutlicher fällt die Kritik aus, wenn die Schüler*innen ihre Lehrer*innen als hilflos erleben.

Schüler*in G: „Lehrer sollten ja eigentlich was wissen. **Aber manche Lehrer machen sich es zu einfach und recherchieren über Behinderungen nicht, und wissen nicht, was sie machen sollen. Und dann fragen sie sogar manchmal uns: Ja, was wollen wir jetzt machen?**“

An diesem Ausschnitt aus der Diskussion wird deutlich, dass die Schüler*innen diese Hilflosigkeit nicht als erwartbare Begleiterscheinung einer auch für Lehrer*innen neuen Situation interpretieren, sondern eher als fehlendes Engagement und Interesse. Wir haben die Schüler*innen deshalb noch genauer gefragt: Was macht ein/e Lehrer*in aus, der/die gut mit Inklusionskindern im Klassenverband umgehen kann?

„Schüler*in B: Auf jeden Fall müsste der **tolerant sein**. Es ist ja nicht zwingend nötig, dass die Person Erfahrung damit hat, die ist ja da, um welche zu sammeln, aber jedenfalls Toleranz spielt eine große Rolle. **Und Flexibilität** ist wichtig.

Schüler*in J: **In keinem Fall darf er diskriminierend sein**. Also wir hatten einen Lehrer, der hat so Witze immer auf Kosten von anderen gemacht, und es waren halt schon ziemlich fiese Witze.

I: Was macht man jetzt als Schüler da, als Schülerin?

Schüler*in H: Also es gab ein paar, die dann auch dagegen vorgegangen sind, so gesagt. Der hat halt so über die Hautfarbe Witze gemacht oder auch ein bisschen frauenfeindlich, und die sind dann zur Schulleitung gegangen oder haben auch im Unterricht was dazu gesagt. **Ja. Aber man kann halt nicht so viel ausrichten eigentlich.**“

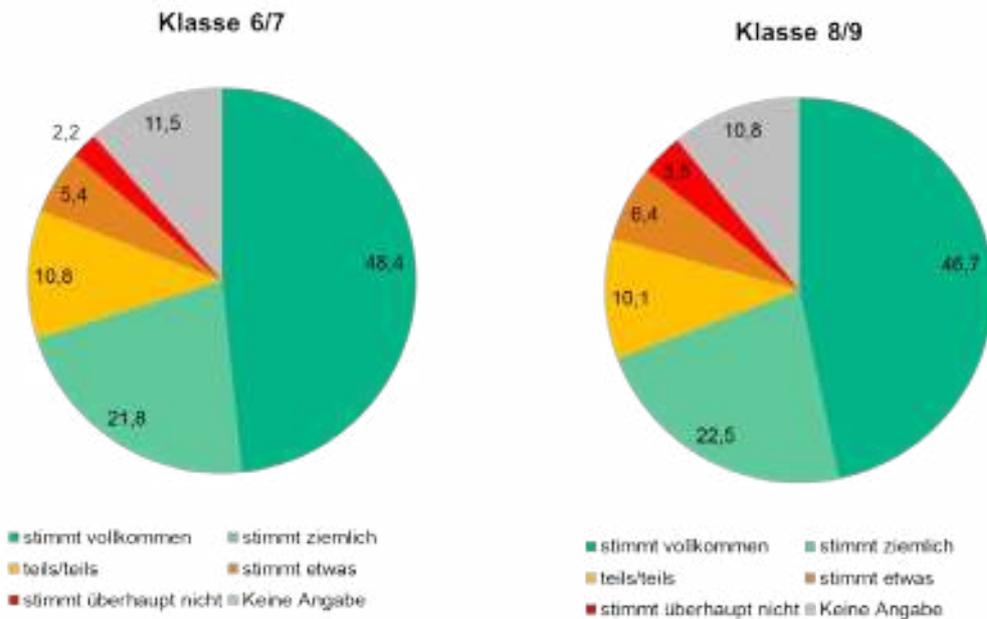
Hier wird deutlich, dass den Lehrer*innen Erfahrungslernen zugestanden wird, aber nur wenn die Haltung und die Flexibilität stimmen. Am Beispiel der Diskussion zu den Herausforderungen sieht man deutlich, die Schüler*innen akzeptieren Inklusionskinder, wenn die Schule räumlich und methodisch darauf vorbereitet ist.

Ist der Diskurs aussagefähig?

An diesem Workshop hat eine Gruppe von freiwilligen, aktiven Schüler*innen einer mit Inklusionsprozessen erfahrenen Schule teilgenommen. Diese praktische Erfahrung mit Inklusion kann zu einer positiven und pragmatischen Haltung der Schüler*innen beitragen: Inklusion ist etwas Normales, das nicht überhöht werden muss. Gleichzeitig kann die Gruppensituation zu einer gewissen „sozialen Erwünschtheit“ der Antworten führen. Dies relativiert sich aber durch die Ergebnisse der repräsentativen, anonymen Befragung, die zeigen, dass die meisten Schüler*innen wohl ähnlich denken.

Mit Blick auf einen weiten Inklusionsbegriff wurden die Schüler*innen gefragt, wie sie zu der Vielzahl von Schüler*innen aus unterschiedlichen Ländern stehen, die auf ihre Schule gehen.

Abbildung 36: „Ich finde es gut, dass es an unserer Schule Schüler*innen aus vielen Ländern dieser Welt gibt.“ (N=1539) Erster Befragungszeitpunkt

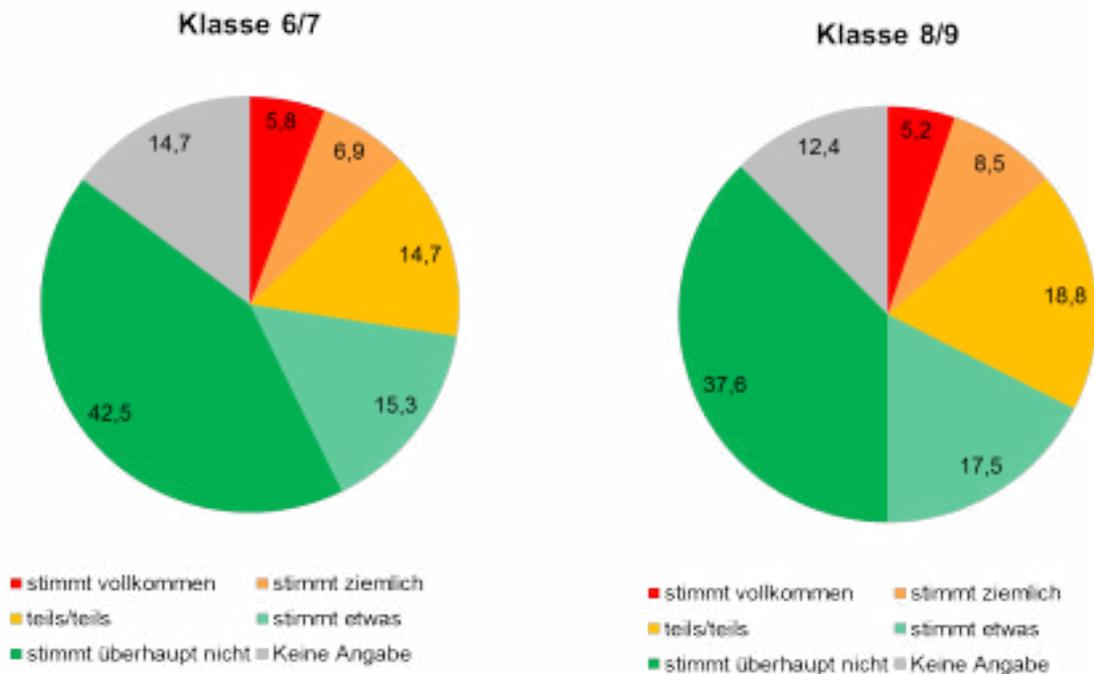


Nicht ganz 5 Prozent lehnen diese Vielfalt an Kulturkreisen ab. Ca. 16 Prozent sehen zumindest teilweise Probleme, und knapp 11 Prozent haben sich hier der Bewertung enthalten. Dem steht eine sehr deutliche Zustimmung von zwei Dritteln der Schüler*innen gegenüber. Schüler*innen ohne Migrationshintergrund stehen der Vielfalt der Kulturkreise nur eine kleine Spur skeptischer gegenüber als jene mit Migrationshintergrund (15 statt 8 Prozent).¹⁰⁷ Auch kann man zeigen, dass, je weniger Anerkennung ein/e Schüler*in in der Schule erfährt oder/und er/sie Opfer von Mobbing wird oder er/sie aus einem Elternhaus mit wenig Achtsamkeit kommt, desto größer wird (auf einem niedrigem Niveau) die Skepsis gegenüber Vielfalt. Allerdings, es gibt keine Gruppierung, die sich als wirkliche Gegner einer kulturellen Vielfalt zeigt.

Mit einer zweiten Frage wurde auf den engen Inklusionsbegriff Bezug genommen. Es geht darum, ob die Schüler*innen es schwierig finden, in einer Klasse mit Schüler*innen mit Handicaps zu sein.

¹⁰⁷ Stimmt überhaupt nicht und stimmt etwas zusammen genommen

Abbildung 37: „Ich finde es schwierig, wenn in den Klassen auch Kinder mit Handicaps (körperlichen, geistigen Behinderungen, deutlichen Lern-/Verhaltensproblemen) sind.“ (N=1497)



Auch hier finden wir nur eine kleine Gruppe von 12 bis 14 Prozent, die eine Inklusionslösung ablehnt. Und auch hier gibt es in den Gruppenvergleichen keine Unterschiede. Lediglich die Gruppe der Jugendlichen, die sich selbst eher als weniger gute Schüler*innen sehen bzw. mit ihrer Schule unzufriedener sind, sehen etwas häufiger Probleme bei der Inklusion von Kindern mit Handicaps.

Fazit: An den Schüler*innen wird die Inklusion nicht scheitern. Auch wenn es nicht gelingen wird, Exklusionserfahrung und Mobbingprozesse völlig zu verhindern, steht doch die überwiegende Mehrheit der Schüler*innen sowohl dem engen wie auch dem weiten Inklusionsverständnis positiv gegenüber. Sie versuchen respektvoll und so wenig wie möglich stigmatisierend miteinander umzugehen. Sie sind bereit, sich mit unterschiedlichen Kulturen ebenso auseinanderzusetzen wie auch mit den Schüler*innen mit Handicaps. Dabei fehlt zwar oft konkretes Wissen über die Handicaps und ihre Folgen, aber es gibt eine Grundbereitschaft, sich mit diesen positiv auseinanderzusetzen. Umgekehrt erwarten sie von den Lehrer*innen eine von Toleranz geprägte Grundhaltung. Und sie erwarten auch (mehr) Wissen und Methoden, wie man mit den verschiedenen Herausforderungen, die der gemeinsame Unterricht mit sich bringt, sinnvoll und gerecht umgeht.

Und der Diskurs zeigt – aus der Perspektive der Schüler*innen – etwas Zweites: Die Lehrkräfte sind auf Inklusion im engeren Sinn nicht vorbereitet und nicht ausreichend dafür geschult. Dies verweist wiederum auf die in der Literatur unisono geforderte Multiprofessionalität für die inklusive Beschulung – und auf den Bedarf an Fort- und Weiterbildung für die Lehrkräfte. Die Jugendhilfe in der Schule kann hier mit ihrer Kompetenz und ihrem Wissen flankierend unterstützen, kommt aber nicht als zweite Kraft für eine inklusive Klasse in Frage. Aber die Herausforderungen, die für die Schüler*innen mit Inklusion verbunden sind, können von der Jugendhilfe aufgegriffen werden. Eine wichtige Rolle kommt der Jugendhilfe hier bei der Prävention zu. Dazu gehört auch, einen Rahmen zu schaffen, in dem die Schüler*innen ohne Förderbedarf auch einmal rücksichtslos sein dürfen, ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können, und so wieder Kraft für die Rücksichtnahme in der Gruppe haben.

Bisher ist die Jugendhilfe eher damit beschäftigt, Verständnis für Inklusion, für Vielfalt und Heterogenität zu schaffen. Der Diskurs mit den Schüler*innen zeigt, dass es jenseits davon auch ein Entlastungsbedürfnis gibt, das aufzufangen eine genuine Aufgabe der Jugendhilfe sein könnte.

5.2.2. Erfahrungen der Jugendhilfe mit Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen und wie man diese Erfahrungen für die inklusive Beschulung nutzen kann

2009 beschloss die Stadtverordnetenversammlung die Einrichtung von Jugendhilfe in der Förderschule. Seitdem ist Jugendhilfe in der Förderschule ein wichtiger Baustein des Frankfurter Förderprogramms. Förderschulen wurden mit etwas mehr Personalressourcen ausgestattet. An den zumeist kleinen Förderschulen wurden jeweils 1,5 Personalstellen eingerichtet.

Seit dem Schuljahr 2015/2016 ist Frankfurt Modellregion für inklusive Bildung. In diesem Zusammenhang werden sukzessive Förderschulen abgebaut und die Schüler*innen unter Berücksichtigung regionaler Erfordernisse in die allgemeinen Schulen integriert. Im Zuge dieses Prozesses wird die Jugendhilfe in der Grundschule aufgebaut, und die freiwerdenden Stellenkapazitäten aus der Förderschule werden in die Grundschule umgeleitet.

Daraus ergeben sich zwei Fragestellungen:

- Gibt es ein spezifisches Wissen der Jugendhilfe in der Förderschule?
- Wie kann dieses gesichert und weitergegeben werden?

Diese Fragen waren Gegenstand eines Diskurses in Form einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften, Schulleitung und Jugendhilfe an der Karl-Oppermann-Schule. Die Karl-Oppermann-Schule ist eine der Förderschulen, die spätestens zum Schuljahr 2019/2020 schließen wird. Die Schule wird zu einem Beratungs- und Förderzentrum umgewandelt. Die Frage nach einem Wissenstransfer ist für die KOS somit von aktueller Bedeutung.

Welches Wissen der Jugendhilfe sollte gesichert werden?

Der Diskurs macht deutlich, dass es nicht nur um eine Sicherung des Wissens geht, sondern vor allem um die Haltung und die Arbeitsweise der Jugendhilfe.

„Vielleicht allgemein die Sensibilität für so Randgruppen, für so besondere Gruppen. Weil wenn man an die ‚Inklusion‘ denkt, hat man ja die Förderschüler, die ja auch eben in der Regelklasse sind, aber eine, da kann man ja nicht drum rumreden, sie haben eine besondere Stellung in der Klasse. Und das ist etwas, was ja für alle eine belastende und eine ganz besondere Situation darstellt.“

„Die Nähe zu den Schülern auf jeden Fall.“

Dazu kommen die spezifischen Kenntnisse und Methoden der Jugendhilfe, gruppenbezogene, gruppendynamische Angebote zu machen. Diese sind gerade in Bezug auf Team-Building, Konfliktbearbeitung und Integration in klassenbezogenen Angeboten wie dem sozialen Lernen erprobt. Dieses Wissen ist besonders wichtig für die inklusiven Klassen.

„Und ich glaube, dass da gerade für diese Schüler vielleicht auch, aber eben auch für die Klassenzusammensetzung für die Unterstützung, also ‚Was braucht eine Klasse, um das akzeptieren zu können,

dass zwei Kinder anders aussehen, komplett was anderes arbeiten, auch nicht so am Unterricht teilnehmen müssen?’, und dass die Kinder, also dass die inklusiv beschulten Kinder unterstützt werden einerseits und gestärkt werden, andererseits aber auch eine Arbeit mit der Klasse stattfinden kann.“

Schon innerhalb der Förderschule hat sich ein Wissenstransfer durch die enge Kooperation von Lehrkräften und Jugendhilfe entwickelt. Wissen der Jugendhilfe wurde und wird an die Förderlehrkräfte weitergegeben, z.B. das faktische Wissen über die Anlaufstellen im Stadt- und Sozialraum und das spezifische Wissen zum Kinderschutz.

„Also ich finde, weil ich jetzt gerade auf einer anderen Grundschule bin – was da halt wichtig wäre, ist, dass alle Kollegen auf einem Informationsstand sind, was zum Beispiel ‚Sozialrathäuser‘ für Möglichkeiten haben bzw. welche Sachen und Projekte die anbieten, wo man was vielleicht beantragen kann. Also die (Lehrkräfte in der Grundschule) wissen nicht mal, wo man ‚Sozialpädagogische Lernhilfe‘ beantragen muss. Also solche Sachen, ne? Wann könnte man von einer ‚Kindeswohlgefährdung‘ sprechen.“

Für die Inklusion im engeren Sinn werden zusätzliche Kenntnisse wichtig, die von den Diskursteilnehmer*innen auch eher bei der Jugendhilfe angesiedelt werden.

„Also ‚Sozialpädagogische Lernhilfe‘: Was ist denn eine ‚Sozialpädagogische Lernhilfe‘? Da ist doch eine ‚Familienhilfe‘ drinnen. Das eine hat nichts mit dem anderen zu tun. Also ‚Integrationsassistenten‘ und so was alles. Also damit Lehrkräfte, die ja direkt auch mit den Eltern zu tun haben, mit den Schülern zu tun haben, auch halbwegs kompetentere Aussagen treffen können, dass da so eine Aufklärung über die Jugendhilfe vielleicht erfolgt, weil es sehr unwahrscheinlich ist, dass ja jemand permanent da ist, wie wir das jetzt halt haben, wo wir Eltern dorthin verweisen können. So was könnte ich mir vorstellen, das wäre schon wichtig.“

Begleitung des Übergangs in die Regelschule

Ein weiteres Thema, das den am Diskurs Beteiligten wichtig ist, ist die Begleitung des Übergangs der Förderschüler*innen in die Regelschule. Jugendhilfe hat – neben dem fachlichen sozialpädagogischen Wissen und den Kompetenzen – ein besonderes individualisiertes Wissen über die einzelnen Schüler*innen. Sie erleben die Mädchen und Jungen nicht nur im Unterricht, **sondern auch in der Pause, in gruppenbezogenen Angeboten und in vielfältigen Beratungsgesprächen. Und sie sind Vertrauenspersonen.**

„Und da müsste es dann mal jetzt dann halt auch an der Regelschule eine entsprechende Begleitung eigentlich dieser Schüler geben, ne? Dass die da irgendwie so was Verlässliches und was Vertrautes haben.“

Damit geht es auch um die Frage, ob und in welcher Form das individualisierte Wissen über die einzelnen Schüler*innen weitergegeben werden sollte. Die Sorge, dass die Schüler*innen bei dem Übergang in die Regelschule alleingelassen werden, wird deutlich.

„Also eigentlich ist das ein ganz gravierender Wechsel mit viel Ängsten und einer ganz belastenden Situation, die da gegeben ist, und da sind sie allein gelassen.“

Zwar gibt es an den Regelschulen, die die Förderschüler*innen künftig besuchen werden, bereits ein Jugendhilfeangebot. Diese haben aber schon feste Aufgaben und können rein zeitlich den neuen Schüler*innen nicht die Aufmerksamkeit schenken, die sie gerade im Übergang benötigen.

„... ich war der Meinung, die Jugendhilfe folgt den Schülern, so wie wir hier auch den Schülern folgen an ihren Regelschulort jetzt, ne? Aber da sagt die Stadt: ‚An den Schulen ist ja schon Jugendhilfe.‘ Aber ich finde, das Aufgabengebiet der Jugendhilfe an den allgemeinen Schulen wird ja jetzt um ein weiteres erweitert, on top kommen jetzt die Kinder mit dem Förderbedarf. Und da hätte man auch die mitgehen lassen können oder sich eine Begleitung überlegen können von denen, die die schon jetzt hier betreuen.“

Die Schüler*innen der Förderschule leiden zwar auch unter Diskriminierung, der sie von außen ausgesetzt sind, genießen andererseits aber auch den geschützten Raum in der Förderschule und den individualisierten Unterricht. Insofern befürchten die Diskutant*innen eine mögliche „Exklusion in der Inklusion“.

„... wenn ich dann trotzdem immer noch der ‚Sonderling‘ bin, was bringt mir das. Dann bin ich ja noch mehr Diskriminierung ausgesetzt, als ich es hier bin. (...).“

Dieses Thema wurde vom Stadtschulamt im Rahmen des Abschlussdiskurses aufgegriffen. Es wird eine Arbeitsgruppe eingerichtet werden, die sich mit der Frage beschäftigen wird, wie die Schüler*innen in die Regelschule begleitet werden können, wie eine ‚Übergabe‘ organisiert und gewährleistet werden kann. Ziel sollte sein, die befürchtete Exklusion in der Inklusion von Beginn an vermeiden zu können.

Intersektionale Perspektiven

Die Förderschüler*innen sind unterschiedlichen Diskriminierungsformen ausgesetzt, weil sie häufig nicht nur den Förderbedarf Lernen bescheinigt haben, sondern auch weil sie lebensweltlichen Benachteiligungen ausgesetzt sind, z. B. Geschlecht, Herkunft, Milieu. Diese Perspektive und mögliche Interventionsformen weiterzugeben, wäre gerade der Jugendhilfe an der KOS ein Anliegen.

„Ich habe in letzter Zeit viele Projekte gemacht (...) vor allem ‚Intersektionale Perspektiven‘, wo nochmal unterschiedliche Diskriminierungsformen und deren Verschränkung sichtbar gemacht werden. Und das, glaube ich, wäre ein wichtiger Wissenstransfer, auch an Regelschulen das zu machen.“

Die Sorge bezieht sich dabei nicht darauf, dass die Jugendhilfe an der Regelschule von ihrem professionellen Selbstverständnis her diese intersektionalen Perspektiven nicht innehat, sondern vielmehr darauf, dass die Jugendhilfe an der Regelschule aus Kapazitätsgründen die einzelnen Schüler*innen nicht so im Blick behalten kann, wie es an der Förderschule möglich war. Die bisherige vertraute Ansprechperson geht den Schüler*innen verloren. Zu den neuen Ansprechpersonen müssen sie das Vertrauen erst entwickeln. Und diese haben nicht die Zeit, die „Neuen“ so intensiv kennenzulernen.

„Ja, aber auch einen Ansprechpartner zu haben. Weil ich glaube, es ist eine unglaublich belastende Situation, wenn du also zwei Schüler in der Klasse hast, also du bist eine von den beiden, die anders sind in der Klasse, du bist immer anders. Du kriegst andere Sachen, du siehst anders aus. Und ich glaube, diese Schüler brauchen einfach vielleicht nochmal mehr als andere, jemand der für sie da ist und ansprechbar ist, außerhalb von Lehrern.“

Fazit: Der Übergang in die Regelschule – Ein bisher vernachlässigter Übergang?

Der Prozess der Inklusion wird von den Diskursteilnehmer*innen grundsätzlich nicht in Frage gestellt. Aber der Weg dorthin und die Ausgestaltung der Inklusion werden kritisch hinterfragt – und müssen auch kritisch hinterfragt werden.

Das grundsätzliche Dilemma, dass Inklusion möglichst ohne die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen und ohne ein Überdenken der traditionellen Unterrichtsformen passieren soll, wird in dem Diskurs immer wieder deutlich. Der von der KOS favorisierte Weg, nämlich die Jugendhilfe aus der Förderschule in das Beratungs- und Förderzentrum (zumindest teilweise) zu integrieren, wurde nicht verfolgt.

Deutlich wird der Abschiedsschmerz, der mit der Schließung einer Schule verbunden ist. Dieser äußert sich auch in der Sorge um die Schüler*innen, die ihren geschützten Raum verlassen werden. Um Schüler*innen und Eltern mehr Sicherheit zu geben, aber auch um den künftigen Mitschüler*innen und Lehrkräften bei der Aufnahme zu helfen, muss dieser Übergang gestaltet werden. Damit sollte die abgebende Förderschule nicht alleingelassen werden. Für die Jugendhilfe und die Lehrkräfte in der Regelschule eröffnet sich hier eine neue – zeitlich befristete – Aufgabe: Das Willkommen für die Schüler*innen aus der Förderschule zu gestalten, ohne dass sie als Förderschüler*innen geoutet werden. Die Ängste und Sorgen der Kinder und Eltern könnten so aufgefangen werden.

5.2.3. Kooperation – Vernetzung - Multiprofessionelles Handeln – Was heißt dies für eine gelingende inklusive Beschulung?

„Multiprofessionalität und Interdisziplinarität ist ein durchgängiges Ausstattungsprinzip inklusiver Schulen. Es korrespondiert mit entsprechenden Arbeitsprinzipien und Teamstrukturen. Dies wiederum setzt u.a. voraus, dass Teambesprechungen Arbeitszeit sind, dass sie einer verlässlichen Jahresplanung folgen und dass auf das Team bezogene Fortbildungen Standard werden.“ (Staatsinstitut für Frühpädagogik. Paradigmenwechsel Inklusion: 10 Anregungen für Schulen <http://www.familienhandbuch.de/kita/inklusion/ParadigmenwechselInklusion.php>. Zuletzt geprüft am 30.7.2017).

Inklusion heißt Umgang mit Vielfalt. Und die Expert*innen sind sich einig: Inklusion braucht multiprofessionelle Teams. Für Schule bedeutet das einen Paradigmenwechsel – weg vom monoprofessionellen System, hin zu Interdisziplinarität, Multiprofessionalität und Vernetzung, also auch Öffnung nach außen. Mit der Jugendhilfe ist eine zweite Profession in der Schule etabliert, die in Frankfurt den Auftrag zu einer „konstruktiven, dialogischen Kooperation“ hat, die „langfristig einen Entwicklungsimpuls für die Schule und für die Jugendhilfe“ darstellen soll, der „systemverändernd und strukturbildend wirken kann“ (vgl. Stadtschulamt Frankfurt am Main 2014a, Rahmenstandard S. 4).

Dazu kommen im Rahmen der Inklusion die Förderschullehrer*innen. In vielen Klassen sind mittlerweile auch Integrationshelfer*innen/Schulbegleiter*innen vertreten. Weitere beteiligte Professionen sind Schulpsycholog*innen und unter Umständen noch andere Therapeut*innen. Eine inklusive Schule wäre somit eine Institution, in der ein multiprofessionelles Team zusammenarbeitet.

Aber Kooperation ist nicht gleich Kooperation. Von der reinen Arbeitsteilung bis hin zur transdisziplinären Kooperation reichen die verschiedenen Stufen der Kooperation.

„Der Begriff der Interdisziplinarität wird seit den 1980er Jahren häufig als Vorstufe der Transdisziplinarität betrachtet. Interdisziplinarität beschreibt in dieser Argumentationstradition eine Zusammenarbeit von verschiedenen Disziplinen, bei der die Grenzen zwischen den Disziplinen zwar überschritten, aber nicht aufgehoben werden. Interdisziplinarität belässt demnach die bestehenden disziplinären Bestimmungen. Erst in der Transdisziplinarität werden die Perspektiven demnach substantiell verändert“ ({Interdisziplinarität #7}, <https://blog.zhdk.ch/trans/interdisziplinaritaet/>, abgerufen am 27.7.2017).

Schulinterne Kooperation

Wie die Fallstudien (vgl. Kapitel 4, insbesondere Kapitel 4.6) gezeigt haben, ist in vielen Schulen eine Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Jugendhilfe zum Normalfall geworden. Förderliche Bedingungen für eine gelingende Kooperation liegen zum einen bei einer aufgeschlossenen Schulleitung, zum anderen aber auch in ausreichend zeitlichen Ressourcen für Kooperation. Diese sind bei der Jugendhilfe eingeplant¹⁰⁸, nicht aber bei den Lehrkräften, auch wenn z.B. an den Gesamtschulen etwas mehr Kooperationszeit zur Verfügung steht als bei Lehrkräften sonst üblich.¹⁰⁹

Aber selbst wenn die Zeit eingeplant sein sollte – verändern müsste sich auch die Haltung. Kooperation verlangt nach Augenhöhe, und dieses Prinzip ist in dem prinzipiell hierarchischen Schulsystem etwas Neues.

*„Denn trotz der Hilferufe aus den Schulen nach mehr Unterstützung durch Sozialpädagog*in-nen, Psycholog*innen und Schulbegleiter*innen fällt es vielen Lehrkräften noch schwer, die eigene Dominanz aufzugeben und wechselseitige Beratung, Beobachtung, Reflexion zuzulassen. Es geht darum, andere Personen mit ihrer Kompetenz und Professionalität nicht nur als Unterstützungssystem für den eigenen Unterricht zu betrachten, sondern gemeinsam im Team ein neues Rollenverständnis zu entwickeln und die Teamarbeit als Basis allen pädagogischen Handelns zu sehen.“ (Erdiek-Rave, John-Ohnesorg, Hrsg., 2014, S. 5.)*

In der Praxis zeigt sich noch ein Ungleichgewicht. Während die Jugendhilfe unbedingt auf Kooperation angewiesen ist, ist Kooperation mit der Jugendhilfe für die Lehrkräfte mancherorts eher ein Add-on, aber nicht zwingend dafür erforderlich, ihre Aufgaben zu erfüllen. Wenn in der Klasse Probleme auftauchen, einzelne Schüler*innen nicht mehr innerhalb des Unterrichtsgeschehens aufgefangen werden können, wird die Jugendhilfe ganz im Sinne des oben genannten Unterstützungssystems angerufen, um als Feuerwehr den Brand zu löschen.

¹⁰⁸ Für die Jugendhilfe ist laut Rahmenstandard bis zur Hälfte der vereinbarten wöchentlichen Arbeitszeit für Vor- und Nachbereitung sowie Kooperation anzusetzen (Stadtschulamt 2014 a, 5).

¹⁰⁹ Für kooperative bzw. integrierte Gesamtschulen stehen in Hessen sieben Wochenstunden „für besondere dienstliche Tätigkeiten und zum Ausgleich besonderer unterrichtlicher Belastungen einzelner Lehrkräfte“ zur Verfügung (vgl. Verordnung über die Pflichtstunden der Lehrkräfte (Pflichtstundenverordnung). Landesrecht Hessen, ABl. 2012 S. 322 vom 16.07.2012, abrufbar unter http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html

Zusammenarbeit, die sich stärker in Richtung Transdisziplinarität entwickelt, enthält neben den klassischen Kooperationselementen „Absprachen“ und „Austausch“ auch eine gemeinsame Problemlösung, die Ko-Konstruktion.

„Ko-Konstruktion – verstanden als gemeinsame Problemlösung – ist insbesondere zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal noch entwicklungsbedürftig.“ (Wichmann, Maren „Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen“. In Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg, Hrsg., 2014, Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, S. 63. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10903.pdf>. Abgerufen am 30.6.2017).

Außerschulische Kooperation

Vernetzung in den Sozialraum ist genuine Aufgabe der Jugendhilfe.

„Jugendhilfe in der Schule ersetzt weder den Erziehungsauftrag der Schule noch die eigenständigen Dienstleistungsangebote der Jugendhilfe im Sozialraum. Sie zeigt Lösungswege auf und verfügt über eine Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion, insbesondere zum Sozialrathaus und den Einrichtungen der Jugendhilfe im Umfeld. Durch den frühzeitigen Kontaktaufbau zu externen Unterstützungs- und Hilfsinstitutionen wird die rechtzeitige und adäquate Bereitstellung von sozialpädagogischen Angeboten sichergestellt“ (vgl. Rahmenstandard).

Zur Vernetzungsarbeit gehören also die einzelfallbezogenen Kooperationen ebenso wie die Kooperationen mit Angeboten anderer Träger im Stadtteil zur Entwicklung und Durchführung gemeinsamer Projekte. Auch hier gehört multiprofessionelle Arbeit zum Standard.

Multiprofessionalität in der Schule – Ein Diskurs zur Weiterentwicklung und den notwendigen Rahmenbedingungen

Im Rahmen der Diskursreihe „Inklusion“ fand in der Paul-Hindemith-Schule ein Workshop mit Jugendhilfe, Schulleitung, Lehrkräften, I-Helferin und Lehrkräften für muttersprachlichen Unterricht zum Thema „Multiprofessionalität in der Schule“ statt.

Die Paul-Hindemith-Schule ist eine integrierte Gesamtschule im Stadtteil Gallus. Die PHS arbeitet als Ganztags- und als Teamschule. Als „Schule der Vielfalt“ hat die PHS eine langjährige Erfahrung in verschiedenen Formen der multiprofessionellen Arbeit und der Inklusion. Die Jugendhilfe an der Paul-Hindemith-Schule (SiS) wird getragen vom Internationalen Familienzentrum.

Die PHS verfügt über langjährige Erfahrung mit verschiedenen Modellen zur Integration/Inklusion und versteht sich aus dieser Erfahrung heraus auch als Pionier in der Kooperation zwischen Lehrenden und Sozialarbeiter*innen/-pädagog*innen.

Die Vernetzung in die Stadtgesellschaft im Sinne der Schüler*innen (Sozialrathaus, Jugendamt, offene Jugendarbeit, Jobcenter, Grundschule, Betriebe etc.) ist selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit und wird von der Jugendhilfe ebenso wie von den Lehrkräften wahrgenommen.

Notwendig für eine gelingende Kooperation seien auf jeden Fall eine Konstanz der Ansprechpartner*innen, feste Stellen und erfahrene Lehrkräfte.

Erlebt wurden unterschiedliche Modellversuche, oft in raschem Wechsel - „Alle drei Jahre wieder etwas Neues“. Das Auslaufen einer Reihe von Modellversuchen und Schulexperimenten wird vom Team der PHS nicht bedauert. Das „gute Prinzip“ der Kleinklassen sei aber für Inklusion am fruchtbarsten gewesen und müsse eigentlich als Strukturprinzip von inklusiver Bildung Standard werden. Dass auch dieses Prinzip wieder aufgegeben wurde, stößt bei den Diskursteilnehmer*innen auf Unverständnis.

Für die unterschiedlichen Professionen, die in einem multiprofessionellen Team zusammenarbeiten, müssten ebenfalls Standards gesichert werden.

Das multiprofessionelle Team

Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule mit Förderschullehrer*innen und Jugendhilfe bilden den Kern des multiprofessionellen Teams. Eine zusätzliche therapeutische Unterstützung sollte durch Schulpsycholog*innen, Ergotherapeut*innen, Logopäd*innen etc. vorgehalten werden. Diese könnten im regionalen Schulverbund angesiedelt sein. Als Unterstützung in den Klassen könnten die I-Helfer*innen/Schulbegleiter*innen zur Verfügung stehen – vorausgesetzt, diese könnten flexibel eingesetzt werden und hätten eine entsprechende Qualifizierung. Die Workshop-Teilnehmer*innen sprachen sich für eine verbindliche Regelung und Sicherung der Ausbildung und Fortbildung von Integrationshelfer*innen aus. Die Integrationshelfer*innen sollten auch Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen, um bei Bedarf im Jahrgangsteam bzw. bei schulischen Kooperationsveranstaltungen teilnehmen zu können.

Qualifizierung

Ein großes Thema ist die Lehrkräfteausbildung und -fortbildung. Diese müsste an die neuen Anforderungen, die mit der Inklusion verbunden sind, angepasst werden. Mindestens sollten aber Fortbildungen angeboten werden. Gut wären auch gemeinsame Fortbildungen für die multiprofessionellen Teams.

Inklusion im Unterricht

Eine erfolgreiche inklusive Bildung ist mit individueller Förderung der einzelnen Mädchen und Jungen verbunden. Das bedeutet, dass auch individuelle Aufgaben gestellt werden müssen. Für den Unterricht bedeutet dies zum einen, dass entsprechendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt wird. Notwendig wäre aber vor allem eine kontinuierliche Doppelbesetzung in den Klassen. Das wäre mit einer festen, verlässlichen Zuweisung von Förderschullehrkräften verbunden und/oder einer klassenbezogenen Unterstützung durch Jugendhilfe.

Unabdingbar wären die Kontinuität der Bezugspersonen und ein besserer Stellenschlüssel.

Organisatorische und räumliche Bedingungen

Inklusiver Unterricht hat auch einen höheren Raumbedarf, weil beispielsweise schon in den unteren Jahrgangsstufen die Klasse stundenweise geteilt werden könnte. Dazu kommt ein höherer Bedarf an Unterrichtsmaterial. Ein flexibles Budget, über das die Schulen selbst nach ihrem Bedarf verfügen können, wäre eine Unterstützung für diese individualisierteren Unterrichtsformen.

Fazit

Einigkeit herrschte bei den Teilnehmer*innen des Workshops, dass eine gelingende Inklusion zum einen mit einer grundsätzlichen Veränderung der pädagogischen Haltung verbunden sein müsste. Dies könnten Fortbildungen, aber auch die Jugendhilfe durch ihren anderen Blick auf die Schüler*innen unterstützen. Deutlich wird auch, dass Inklusion die Institution Schule vor grundsätzliche Herausforderungen stellt und nicht ohne die staatlichen Schulbehörden bzw. die Schulpolitik umgesetzt werden kann. Der Beitrag der Jugendhilfe ist unverzichtbar, aber nicht ausreichend. Vielmehr steht das gesamte Organisationsprinzip von Schule auf dem Prüfstand. Eine dauerhafte Doppelbesetzung in den Klassen, individualisierter Unterricht und Förderung erfordern eine bessere personelle Ausstattung. Barrierefreiheit, unter Umständen notwendige Hilfsmittel kosten Geld. Sie dürfe nicht als Sparprogramm begriffen werden (vgl. Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg. Hrsg. 2014,).

5.3. Inklusion in einem weiten Sinne – Umsetzungsstand am Beispiel von drei Zielgruppen

Das Design der Studie ermöglichte im letzten Drittel der Evaluation (über das offene Modul) noch einmal einen neuen empirischen Akzent zu setzen. Die Begleitgruppe entschied sich für eine ergänzende Zielgruppenperspektive. Am Beispiel von drei Teilgruppen der Schüler*innen sollte ein differenzierter Blick die damit verbundenen Herausforderungen für die Jugendhilfe und deren Inklusionspotenzial analysieren:

- Eine klassische Zielgruppe der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen: die Schüler*innen mit vielen Fehlzeiten (Absentismus)
- eine neue Zielgruppe, die zwar ebenfalls schon länger existiert, in der Quantität jedoch erst seit wenigen Jahren im Blickpunkt ist: Geflüchtete
- eine Zielgruppe, die in den letzten Jahren stärker in den Blick gerät: Psychisch kranke Kinder/Jugendliche bzw. Kinder/Jugendliche mit psychisch kranken Eltern

Neben den themenbezogenen Analysen des empirischen Materials aus der Schüler*innenbefragung und den Fallstudien sowie ausgewählter Literatur wurde im Rahmen einer Begleitgruppensitzung eine Fokusgruppendifkussion durchgeführt. Die Ergebnisse sind in diese Darstellung mit eingeflossen.

5.3.1. Klassische Zielgruppe – Schüler*innen mit vielen Fehlzeiten

Bereits relativ früh war der Absentismus von Schüler*innen eine der Begründungen für die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit. So hatte Karlheinz Thimm, der Autor einer der ersten großen Veröffentlichung zum Thema Schulverweigerung in Deutschland, schon 2000 davon gesprochen, dass Schulverweigerung zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule beiträgt. Auch in Frankfurt war bei jenen Schulen, die bereits vor dem Förderprogramm sozialpädagogische Angebote hatten, die Reduzierung der Fehlzeiten ein Fördergrund. „Das Fehlen von Schüler/innen zählt zu den vielen Vorkommnissen im Schulalltag, die entweder Ärger erregen oder Resignation hervorrufen bzw. auch schülerzentrierte pädagogische Überlegungen in Gang setzen.“ (Thimm 1998, Thimm 2000). Unter Absentismus werden häufig drei Formen (Ricking 2014, 2 ff.) zusammengefasst

- Schulschwänzen

- Angstbedingte Schulmeidung
- Zurückhalten (gemeint ist, dass i.d.R. die Eltern aktiv dazu beitragen, dass ihre Kinder die Schule nicht regelmäßig besuchen)

An dieser Unterscheidung wird deutlich, Schulabsentismus ist kein homogenes Verhaltensmuster. Es gibt unterschiedliche Ausdrucksformen und es ist eine Folge ganz unterschiedlicher Problemkonstellationen.

Da es sich um eine Schulpflichtverletzung handelt, wird Absentismus ab einer bestimmten Grenze mit Sanktionen belegt.¹¹⁰ Umgekehrt gilt eine niedrige Absentismusquote als Qualitätsmerkmal für Schulen.

„Sie hat positive Auswirkungen auf das Schulklima ... Um einen hohen Anwesenheitsgrad zu erreichen, sollte ein verbindliches, von allen Lehrkräften in Kooperation mit der Leitung anzuwendendes pädagogisch orientiertes Programm entwickelt werden, das den Ablauf der Handlungen im Umfeld von Schulabsentismus steuert.“ (Ricking 2006, 102).

Das Verhalten der Lehrkräfte, häufiger aber noch sozialpädagogische Settings sollen helfen, die unterschiedlichen Gründe von schulischen Fehlzeiten zu reduzieren, und gelten als nachhaltiger als Sanktionen.

Absentismus als Gegenstand von Beratungen. In den meisten der evaluierten Frankfurter Schulen wird das Thema Absentismus vor allem in den Beratungen aufgegriffen. Daneben gibt es natürlich noch weitere Angebote der Jugendhilfe,

- die dazu verhelfen sollen, dass Schule wieder mehr Spaß macht und nicht auf reines Lernen und Bewerten reduziert wird
- die Mobbing- und Gewalterfahrungen als Absentismus mit auslösende Probleme aufgreifen, und Schüler*innen in ihren Widerstandskräften stärker bzw. auch dazu beitragen, präventiv Mobbing- und Gewaltsituationen gar nicht erst entstehen zu lassen

Die Auswertungen der Sachberichte zeigen, dass 5,6 Prozent aller Beratungen Absentismus als Thema haben. Grundlage für diese Zahl ist eine Zufallsstichprobe aus den Sachberichten der Jahre 2015 und 2016.¹¹¹

Insgesamt wurden 116 Beratungen von Schüler*innen mit dem Schwerpunkt Absentismus genannt. Die Verteilung zwischen den Geschlechtern war nahezu ausgewogen (50,9% Jungen zu 49,1% Mädchen). Das Thema Absentismus gehört zu den seltener genannten Anlässen für Beratungsgespräche, kommt aber in allen Sachberichten vor. Etwas mehr als jeder zwanzigste Beratungsfall (Anteil von 5,6%.) der Jugendhelfemitarbeiter*innen hat eine der Formen des Absentismus zum Anlass (vgl. Ricking 2006).

¹¹⁰ Bei Fortbestehen der Schulpflichtverletzung wird der Schulträger informiert und die Einleitung eines Bußgeldverfahrens beantragt.

¹¹¹ In dieser wurden 18 Sachberichte der Jugendhilfeanbieter analysiert. Ausgewertet wurde der Punkt 3.2.3. Beratung und Einzelfallarbeit.

Eine wichtige Funktion der Beratungen ist es auch, als Lotse zu ergänzenden, vertiefenden Hilfsangeboten zu fungieren. Ein solches ist zum Beispiel die Sprechstunde für Schüler*innen mit erhöhten schulischen Fehlzeiten im Gesundheitsamt Frankfurt.

Projekte gegen Absentismus. Ebenfalls eher selten gibt es derzeit explizite eigene Projekte, die sich primär an Schüler*innen mit häufigen Fehlzeiten richten. Das in Kapitel 4.4. ausführlich dargestellte Werkstattprojekt (Fahrradwerkstatt, Holzwerkstatt) ist eine Maßnahme, die sich an Schüler*innen mit Tendenzen zur Schulverweigerung (Absentismus) richtet. Ziel ist, diesen Schüler*innen im schulischen Rahmen ein Angebot zu machen, das ihnen Erfolgserlebnisse bringen kann und es ihnen darüber ermöglicht wird, Schule positiv zu erleben. Es gibt eine Fülle an Projekten, die mit ähnlichen Zielsetzungen arbeiten, ohne dass sie explizit als Präventionsprojekte gegen Absentismus verstanden werden.

Schüler*innen werden (auch) für die Unterrichtsteilnahme motiviert. Dass solche Angebote erfolgreich sind, kann man an einem Ergebnis der Befragung zum zweiten Erhebungszeitpunkt sehen. Hier wurden die älteren Jugendlichen der 8./9. Klassen gefragt, ob sie als Folge der Aktivitäten der Jugendhilfemitarbeiter*innen seltener im Unterricht fehlen. Immerhin jede/r fünfte Schüler*in (21,7%) gibt an, durch die Angebote der Jugendhilfe motiviert zu werden, die Schule regelmäßig(er) zu besuchen.

Generell halten die Schüler*innen den Einfluss der Jugendhilfe auf Absentismus für gering. Nur 8,1 Prozent sind sich sicher, und weitere 24,9 Prozent gehen zumindest eher davon aus, dass die Jugendhilfe etwas dazu beitragen kann, die Fehlzeiten zu reduzieren (vgl. Kapitel 3). Zwei Drittel der Schüler*innen glauben an keine Wirkung. Absentismus ist damit der von den Schüler*innen am skeptischsten bewertete Einflussbereich der Jugendhilfe.

5.3.2. Neue Zielgruppe – Geflüchtete



Wenn es um Jugendliche geht, die alleine oder mit ihren Eltern in den letzten Jahren geflohen sind, wird Schule ein besonderer Ort der Integration. Nicht nur, dass hier der Großteil des Spracherwerbs stattfindet, für die Jugendlichen ist Schule auch der wichtigste Ort der sozialen Integration, weil sich hier Jugendliche mit und ohne Fluchthintergrund treffen.

Normalität. Aus Sicht der Jugendhilfe sind Geflüchtete keine neue Zielgruppe. Zum einen gab es auch schon vor 2015/16 Fluchtwellen, und zum anderen verleiht der praktizierte weite Inklusionsbegriff hier erst mal eine Gelassenheit und gibt Sicherheit für den Zugang zu diesen Jugendlichen.

Jugendhilfekoordinator*in¹¹²: „Wir arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern, die an unserer Schule sind. Und in dem Moment, in dem dort eine Intensivkurs-Klasse aufgemacht wird, sind

das Schüler dieser Schule, und dann guckt man natürlich. Und da gibt's natürlich unterschiedliche Themen. Auf der einen Seite ist es tatsächlich so, dass also viele berichten, dass die Arbeit mit denen

¹¹² Die Zitate beziehen sich auf die Fokusgruppendifkussion in der Begleitgruppe.

von der Lehrerseite sehr positiv wahrgenommen wird, weil die sehr motiviert sind und sehr engagiert; andererseits haben sie natürlich spezifische Fragestellungen. Einige bringen Traumatisierungen mit, für viele ist es wichtig, so einen Einstieg in den Alltag zu bekommen. Die sind erst mal auch mit dem Alltagsleben in Deutschland auch gefordert. Und Ziel ist natürlich für alle die Integration in die Regelbeschulung, also nicht nur für einige. Alle kommen irgendwann früher oder später in irgendeine Regelklasse rein.“

Schulleiter*in: „Und es fällt auch gar nicht so groß auf in der Schule, find‘ ich. Die sind irgendwie „da“, ja. Es gelingt, also es gelingt. – Wird aufgenommen.“

Im letzten Zitat wird deutlich, dass Schule und Jugendhilfe nicht vor neue Probleme gestellt werden. Man hört aus den Zitaten auch schon fast so etwas wie Normalität.

Jugendhilfekoordinator*in: „Dass die dann einfach da sind und irgendwie untergehen auch, ist eigentlich ein gutes Phänomen, ja, dass sie vielleicht nicht so auffallen. Weil nicht jeder, der in der I-Klasse sitzt, glaub‘ ich, hat einen traumatisierenden Fluchthintergrund, das ist sehr gemischt. Das heißt, man hat wirklich die Situation: Da sitzen Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen, die Deutsch lernen, intensiv, und der kommt irgendwie aus Syrien, und der andere kommt aus Afghanistan, und der Dritte kommt aus Bulgarien oder dem Kongo.“

Deutlich wird an letzterem Zitat auch: **Die Gruppe der Geflüchteten ist keine homogene Gruppe.** Neben den vielen Nationalitäten und unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, die in den I-Klassen natürlich eine große Herausforderung darstellen, gibt es auch eine **große Bandbreite in der Motivation und Befindlichkeit.**

Schulleiter*in: „Also von dem Schüler, der in der Flucht bzw. Migration einen absoluten Gewinn sieht, hier sein zu dürfen, geht es bis zu Schülern, die sich absolut bestraft, verraten und entwurzelt fühlen, bis zu jenen, die eigentlich viel eher therapeutische Hilfe bräuchten, als direkt in so einer Schule ins Schulsystem eingespist zu werden.“

Ausgehend von dem weiten Inklusionsbegriff (wir können mit allen Schüler*innen arbeiten, wir nehmen jeden, der an diese Schule kommt) zeigt dieses Zitat, dass Schule und Jugendhilfe nicht alle Herausforderungen auffangen können. Passgenaue Angebote gerade für traumatisierte Kinder und Ju-

gendliche müssten unterstützen. Und das Spektrum der Kulturkreise, die sich an einer Schule und oft auch in einer Klasse versammeln, wird noch breiter als früher. Die Jugendhilfe ist hier in mehrfacher Hinsicht gefordert, zum Teil, weil sie die I-Klassen unterstützt, zum Teil, weil sie in ihren Angeboten weitere Passungen herstellen muss. Aber auch dort zeigt sich, dass die Jugendhilfe eigentlich gut gerüstet ist. Vier Beispiele:

- **Herausforderung Ferien. Jugendhilfekoordinator*in:**

„Viele Flüchtlinge freuen sich überhaupt nicht auf die Ferien. Die sagen nicht: ‚Juhu, endlich Ferien‘, sondern: Oh! Jetzt sitzen wir wieder zu Hause oder in der Unterkunft oder im Hotelzimmer rum. Und da können wir gut mit einem Angebot wie den Lernferien reagieren. **Lernferien** sind hier ein Ange-



bot, das schon seit vielen Jahren existiert, und ohne dass es für Jugendliche mit Fluchthintergrund entworfen worden wäre, gute Antworten auf den Bedarf gerade auch dieser Jugendlichen liefert.“

- **Herausforderung Integration im Stadtteil.** Es gehört zum Aufgabenprofil der Jugendhilfeangebote, sich an jeder Schule auch mit dem Umfeld der Schulen zu vernetzen und persönliche Kontakte aufzubauen. Das ist auch für die Gruppe der Schüler*innen mit Fluchterfahrungen hilfreich, beispielsweise wenn es darum geht, Kontakt zu dem örtlichen Sportverein herzustellen. **Schulleiter*in:** *„Aber unser Jugendhelfemitarbeiter nimmt die bei der Hand und geht zum Fußballverein. Ich könnte das nicht. Ich mein‘, ich kann nicht den Unterricht verlassen.“*



Herausforderung Biographie – „Der Flucht ein Gesicht geben“. Die Idee zur Ausstellung entstand im Sommer 2014 anlässlich einer Lesung in der Sophienschule und im Nachklang zu offenen Ressentiments gegenüber neu Zugewanderten in Bockenheim.

Jugendhilfekoordinator*in: *„Die haben dem versucht ein Gesicht zu geben, also den Migrationshintergründen; und da haben sich eben Schüler bereit erklärt, sich fotografieren zu lassen in einem schönen großen Foto, mit einer Kurzzusammenfassung ihrer Migrationsgeschichte. Und da haben eben auch sich beteiligt eine Klassenlehrerin und eine Sozialarbeiterin, eine Lehrerin, die aus Holland kommt ursprünglich. Fand ich ganz schön. Aber da sind eben mit drin eben auch Schüler und Schülerinnen, die dann berichten, wie sie ihre Familie verloren haben bei Raketenangriffen oder so. Ja? Das ist dann so nebeneinandergestellt und in so ganz einfachen Sätzen; und das hat so die Wirkung – das war zum Beispiel so ein Ergebnis, eben mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung auch zu tun zu haben.“*

Homepage Sophienschule: *„Wir sind überzeugt, dass man mit einem Projekt wie unserem an der Sophienschule einfach, praktisch und lebensnah zur Willkommenskultur beitragen und dadurch viele Missverständnisse aufklären kann. Die Geschichten erzählen sowohl von dramatischen Lebensabschnitten als auch von hoffnungsvollen Neuanfängen.“*

Herausforderung: Anpassungen vorhandener Bausteine. Ob es sich um das Soziale Lernen oder um Kompetenzfeststellungen handelt, es gibt zahlreiche Berichte darüber, wie Jugendhelfemitarbeitende Module oder Bausteine aus diversen Modulen extra an die Bedarfe der jugendlichen Flüchtlinge angepasst haben. Ein Beispiel:

Schulleiter*in: *„Und Ziel ist natürlich für alle die Integration in die Regelbeschulung, also nicht nur für einige. Und da weiß ich, dass die Jugendhilfe zum Teil mitarbeitet. An der Falk-Schule zum Beispiel, da ist der Kollege in der einen I-Klasse mit drin; und unterstützt die Lehrer auch an Elternabenden.“*

Ähnliches gilt für weitere Schulen im Frankfurter Programm. Auch hier wird in der Regel ein angepasstes Soziales Lernen durchgeführt.

Offene Fragen – weitere Herausforderungen. Neben der Integration in Bestehendes gibt es natürlich auch noch viele neue Baustellen (Vgl. Seibold 2015). Eine ist die Zusammenarbeit von Jugendhilfe in der Schule mit den Sozialarbeiter*innen in den Aufnahmeeinrichtungen; denn die Versorgung mit Therapie und die Abklärungsprozesse zur Flucht und Integration in die Gesellschaft der BRD macht ja nicht primär die Jugendhilfe in der Schule.

Jugendhilfekoordinator*in: „Manchmal passiert ja dann so was, dass man sich doppelt auf einen Fall stürzt. So, ne? Und das fänd' ich noch mal interessant zu erfragen: Wissen die voneinander? Wie ist das koordiniert?“

Eine andere Erfahrung betrifft die begleiteten Flüchtlinge, die aus Sicht der Fachkräfte fast die größere Problemgruppe darstellen.

Jugendhilfekoordinator*in: „Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die sind eigentlich ganz gut versorgt, weil da der Staat die Verantwortung trägt, die Eltern zu ersetzen, dann sind die untergebracht und haben dann sozusagen zuständige Sozialarbeiter. Und wenn das Normale läuft, dann ist das eine gute Versorgung. Und das sind dann auch die Ansprechpartner, wie die Eltern im Prinzip immer an der Schule. Wenn die ..., müssen die kommen und werden die angesprochen. Und bei den begleiteten, sogenannten begleiteten, die mit Elternteilen manchmal da sind, die sind dann in diesen Einrichtungen, und deswegen haben wir über dieses andere Arbeitsfeld Integrationshilfen, eine Kollegin, die jetzt Kontakt aufgenommen hat und dort zwei Mädchengruppen mal einfach initiiert hat dort, um da so ein bisschen mit zu unterstützen.“

Hier wird offensichtlich, was auch Seibold (2015, 58) in ihrer Analyse betont. Die in der Regel vollausgelasteten Mitarbeiter*innen müssten am besten auch noch intensive Eltern- und Vernetzungsarbeit im Flüchtlingsbereich leisten.

Eine weitere Schwierigkeit liegt in den Unsicherheiten im Anerkennungsverfahren bzw. in den möglichen Folgen von Ablehnungsbescheiden.

Jugendhilfekoordinator*in: „Eine andere Frage taucht auf, wenn wir Jugendliche haben, die wieder zurück in ihre Heimatländer, nach Afghanistan oder wo auch immer, ausgewiesen werden. Das ist dann oft auch eine traumatische Erfahrung für die Klassen selbst. Also was das bedeutet und wie Jugendhilfe da eingebunden ist, oder welche Rolle Lehrer da auch spielen, das fänd' ich noch mal interessant zu diskutieren.“

Ergebnisse aus der Schüler*innenbefragung. Befragt wurden Schüler*innen, die in Regelklassen beschult wurden (reine I-Klassen wurden nicht befragt). Gefragt wurde unter anderem, ob die Schüler*innen aus ihrem Land geflohen sind und wenn ja, ob mit oder ohne Eltern bzw. Verwandten. 7,2% der Schüler*innen in den Regelklassen hatten einen Fluchthintergrund.¹¹³ Davon war der allergrößte Teil (91%) mit den Eltern geflohen. Bei den Herkunftsländern zeigt sich ein breites Spektrum. Die zahlenmäßig großen Gruppen sind:

- 30% aus Balkanstaaten
- 15% aus Afghanistan/Pakistan

¹¹³ Aus der Frage geht nicht hervor, wann die Fluchterfahrung war. Anzunehmen ist ein Zeitraum 2000-2016.

- 10% aus Syrien, Iran, Irak, usw.

Die oben beschriebene unauffällige „Normalität“ findet sich auch in den Befragungsergebnissen wieder. Bei den allermeisten der Fragen gibt es wenige Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit Fluchterfahrungen und den anderen Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund). Dies gilt auch für die untersuchten Probleme und Defizite, wie auch deren Fähigkeiten und Kompetenzen. Gerade auch bei Items, die nach Ängsten fragen (Wie oft sind deine Gefühle ganz durcheinander? Hast Du Gefühle bei denen du Angst hast sie nicht mehr kontrollieren zu können?), zeigen sich keine Unterschiede. Lediglich die Gruppe der Flüchtlinge (UMF), die ohne ihre Eltern/Verwandte geflohen sind, zeigt hier leicht erhöhte Werte.

Auch bei den Fragen nach dem subjektiven Wohlbefinden bzw. ob man sich als Außenseiter erlebt oder als Opfer (oder Täter) bei Mobbing- und Gewalterfahrungen, gibt es keine Unterschiede. Ebenso wenig wie bei der Frage nach der Nutzung der Angebote der Jugendhilfe. Schüler*innen mit Fluchthintergrund haben allerdings eine **positivere Sicht auf die Schule**. So sagen

- 81%, **es geht gerecht zu** (ohne Fluchthintergrund 64%)
- 75%, der **Unterricht wird interessant gestaltet** (ohne Fluchthintergrund 61%)
- 48%, **Ich hab zu den Lehrern großes Vertrauen** (ohne Fluchthintergrund 28%)

Und auch die Jugendhilfe sehen sie positiver als die Jugendlichen, die keinen Fluchthintergrund haben:

- 59% sagen, dass die Jugendhilfe mithilft, dass **es weniger Störungen** im Unterricht gibt (ohne Fluchthintergrund 41%)
- 78% sagen, dass die Jugendhilfe mithilft, dass die Schüler*innen sich **besser mit Lehrern verstehen** (ohne Fluchthintergrund 63%)
- 77% sagen, dass die Jugendhilfe mithilft, dass die Schüler*innen **respektvoller** miteinander umgehen (ohne Fluchthintergrund 64%)

Verständlicherweise etwas **skeptischer** sind Jugendliche mit Fluchthintergrund, wenn es um ihre (berufliche) Zukunft geht:

- 42% sagen, ich werde einen von mir **gewünschten Beruf** ergreifen (ohne Fluchthintergrund sind es 61%)
- 36 % sagen, ich werde **beruflich erfolgreich** sein (ohne Fluchthintergrund sind es 49%)
- 14% befürchten, dass sie **längere Zeit arbeitslos** sein werden (ohne Fluchthintergrund sind es 6%)
- Nur 27% sehen ihre **Zukunft eher zuversichtlich** (ohne Fluchthintergrund sind es 47%)

Es ist offensichtlich, dass diese Jugendlichen Schule und Jugendhilfeangebote als Hilfe bei ihrem Integrationsweg sehen.

5.3.3. Relevanter werdende Zielgruppe – Kinder von psychisch kranken Eltern bzw. psychisch kranke Kinder und Jugendliche

Kinder von psychisch kranken Eltern: Die Zahl der betroffenen Kinder nimmt zu. Schon heute wird geschätzt, dass etwa 3 Mio. Minderjährige in Deutschland vom Erleben psychischer Krankheit bei einem oder bei beiden Elternteilen betroffen sind, 2 Mio. davon gehen in die Schule (Brockmann/Lenz 2016). Für die Kinder ist das oft mit erheblichen Folgen verbunden:

- Kinder richten ihr Verhalten an den Bedürfnissen der erkrankten Eltern aus
- Rollenumkehr. Kinder übernehmen anstelle ihrer Eltern Versorgungsfunktionen und Verantwortung
- Kumulierte Belastungssituationen
- Erhöhtes Risiko für körperliche Erkrankungen, Verhaltensauffälligkeiten, psychische Störungen und Suchtmittelabhängigkeit

Auch wenn die Kinder selbst nicht psychisch erkranken, ergibt sich für sie ein erhöhter Unterstützungsbedarf. Viele versuchen, die Krankheit ihrer Eltern so lange wie möglich zu verheimlichen.

Psychisch kranke Kinder und Jugendliche. Jede*r 5. Unter 18 Jahren gilt als heute stark gefährdet oder bereits erkrankt. D.h. knapp 2-3 Millionen der unter Achtzehnjährigen weisen psychische Auffälligkeiten auf. Dazu zählen:

- Emotionale Probleme, Ängste, depressive Symptome, Essstörungen und Somatisierungsstörungen
- Verhaltensauffälligkeiten im Sinne von abweichendem und insbesondere auch aggressivem Sozialverhalten gegenüber anderen
- Soziale Probleme im Umgang mit anderen v.a. Gleichaltrigen
- Seltene psychische Erkrankungen wie frühkindlicher Autismus, affektive und schizophrene Psychosen oder Verhaltensauffälligkeiten nach hirnrorganischen Erkrankungen, wie Schädel-Hirn-Trauma oder bei geistiger Behinderung
- Psychische und Verhaltensprobleme durch psychotrope Substanzen

Studien zeigen, dass psychische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter nicht nur das aktuelle Wohlbefinden der Betroffenen beeinträchtigen und zu schulischem Leistungsabfall führen. Gefährdet sind auch der Bildungserfolg und ihre soziale Funktionsfähigkeit. Psychische Probleme im frühen Jugendalter können, wenn sie nicht erkannt und behandelt werden, bis weit ins spätere Leben hinein gravierende negative Wirkungen haben und zu Exklusionsprozessen führen (KIGGS 2008, BMFSFJ 2012).

In beiden Konstellationen werden die Auswirkungen über kurz oder lang auch im Schulalltag zu Symptomen wie Leistungs- und Disziplinproblemen sowie Problemen mit Gleichaltrigen führen. Schule ist damit ein guter Ort, um diese Probleme zu erkennen und einer Lösung zuzuführen. Fegert (2014, 33) spricht zum Beispiel davon, dass „Lehrer*innen häufig als erste Problemverhaltensweisen

und Belastungen wahrnehmen, und eine Gatekeeperfunktion haben“. Das Problem sei, dass Lehrer*innen zum Teil nicht wüssten, wie sie reagieren sollen, da der Umgang mit psychisch auffälligen Kindern/Jugendlichen häufig in ihrer Ausbildung zu kurz kommt, und auch nicht, an wen sie sich wenden könnten, wenn sie z.B. Fragen haben, oder wer wie helfen könne. Interessant an dieser Debatte ist auch, dass weder bei Fegert noch in dem aktuellen Buch von Brockmann und Lenz (2016) sozialpädagogische Fachkräfte oder/und die Institution „Schulsozialarbeit/Jugendhilfe an der Schule“ als Ansprechpartner auftauchen.

Wie wichtig die Sozialpädagog*innen sind, kann man am folgenden Fallbeispiel sehen:

Fallbeispiel Isabella

Isabella besucht aktuell die 7. Klasse einer Förderschule

„Ja, also offiziell bin ich eigentlich nicht wirklich hier wegen dem Schulstoff, weil es mir zu schwer wäre oder so was, ich schreibe hier hauptsächlich nur Einsen, sondern wegen dem Druck, weil ich mit so Klassen nicht klarkomme, mit einer Gruppensituation generell, wegen der Sozialphobie. Deswegen sollte ich dann auch hierher wechseln. Und die sind auch einigermaßen, die Klassen sind viel kleiner als bei anderen, hier sind wir fünfzehn Leute drin, in meiner alten Schule waren fast vierzig drin.“

Isabella gehört zu den rund 800.000 Mädchen in Deutschland, die sich selbst verletzen. Sie erlebt sich als Außenseiterin und inszeniert sich auch durch ihre Kleidung und ihr Styling entsprechend. Von den Mitschüler*innen fühlte sich Isabella wegen ihres Andersseins gemobbt:

„In meiner alten Schule wurde ich auch gemobbt, ziemlich stark sogar, da wurde ich angespuckt, verprügelt, keine Ahnung was alles ...“

Diese Erfahrung setzte sich auch nach dem Schulwechsel fort:

„Ja, und haben gesagt ‚lil‘, wenn ich vorbeigelaufen bin, und ‚Dann geh‘ dich doch ritzen‘, ‚Geh‘ dich umbringen‘, keine Ahnung, was. Und da bin ich ausgeflippt immer.“

Die Lehrkräfte intervenieren, indem sie mit den Schüler*innen reden und an deren Einsicht appellieren.

„... und natürlich haben die dann weitergemacht und drum und dran.“

Unterstützung und Rückhalt findet Isabella bei der Jugendhilfe. Die haben immer ein offenes Ohr für sie.

„Ich kann hingehen, wenn ich es brauche, also ...“

I: Also auch ganz spontan?

„Ja, selbst wenn die beschäftigt sind, wenn man da hingeht, nehmen die sich immer Zeit für einen.“

Die Jugendhilfe arbeitet mit den Mitschüler*innen und bietet Isabella Rückzugsmöglichkeiten und Stütze, wenn sie die Klassensituation nicht aushalten kann.

„... also ich glaube, dann wäre ich gar nicht mehr hier zur Schule gegangen, weil denen habe ich zu verdanken, dass ich jetzt wieder in die Schule gehen kann einigermaßen. Ich war am Anfang – ich mache jetzt immer noch so probemäßig halt, erstmal zwei Stunden, dann vier Stunden usw. Aber dank denen kann ich halt generell wieder in die Schule kommen, weil die anderen mich auch nicht mehr mobben und so was.“

Ergebnisse aus der Evaluation: In der Befragung haben wir mit dem SDQ ein Instrument verwendet, das in vielen Studien als Screening-Instrument für psychische Risikogruppen gewählt wird. Hier zeigt sich folgende Verteilung (siehe auch Kapitel 3.2).

Tabelle 5: Unterteilung SDQ

Unauffällig	Grenzwertig	Auffällig
meint, dass die SDQ-Werte im Normalbereich liegen (wie bei 80 Prozent der Kinder und Jugendlichen)	meint, dass die SDQ-Werte wie bei 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen auf erhöhte Probleme hinweisen	meint, dass die SDQ-Werte wie bei 10 Prozent der Kinder und Jugendlichen auf deutlich erhöhte Probleme hinweisen
Zu beiden Erhebungszeitpunkten	Risikogruppe für psychische Auffälligkeit	
Unauffällig: 70,5%	Zu beiden Erhebungszeitpunkten:	
	Grenzwertig/auffällig	9,9%
	Zu einem Zeitpunkt:	
	Grenzwertig/auffällig	19,6%

Nach gängigem Verständnis muss man vor allem jene 10% der Schüler*innen zur Risikogruppe für psychische Krankheiten zählen, die in beiden Befragungszeitpunkten so gewertet werden. Von diesen werden nur 7,4% nicht von Jugendhilfeangeboten erreicht, 27,2% nutzen diverse Angebote und fast zwei Drittel (65,3%) sind in Beratung.

Die **Auswertungen der Sachberichte** zeigen, dass bei 6,8 Prozent aller Beratungen psychische Probleme der Schüler*innen als Thema genannt wurden. Grundlage für diese Zahl ist eine Zufallsstichprobe aus den Sachberichten der Jahre 2015 und 2016.¹¹⁴ Insgesamt wurden in der ausgewerteten Zufallsstichprobe 123 Beratungen von Schüler*innen mit dem Schwerpunkt psychische Probleme genannt. Die Verteilung zwischen den Geschlechtern zeigt ein deutliches Übergewicht bei den Mädchen (39,2% Jungen zu 60,8% Mädchen). An 5 der 18 untersuchten Schulen liegt der Wert von Beratungen zu psychischen Problemen über 10%.

Herausforderungen für Schule und Jugendhilfe. In der Diskussion in der Begleitgruppe zu dieser Zielgruppe wurden vier Herausforderungen ausführlicher diskutiert:

- Die Probleme erkennen
- Lotsenfunktion ausüben
- Halt geben

¹¹⁴ Es wurden 18 Sachberichte der Jugendhilfeanbieter analysiert. Ausgewertet wurde der Punkt 3.2.3 Beratung und Einzelfallarbeit. Insgesamt beruhen die Daten auf Angaben zu N=2061 Schüler*innen.

- Grenzen erkennen

Herausforderung „Die Probleme erkennen“. Diskutiert wurde eingangs die Frage, ob diese Gruppe überhaupt in das Aufgabenfeld der Jugendhilfeberatungen gehört. Ein Argument dagegen sind die Grenzen, an die die Mitarbeiter*innen hier schnell kommen. Die Mehrheit war jedoch der Meinung, dass gerade dieses Feld sehr wohl in den Alltag der Beratungen gehört.

Schulleiter*in: „Ich hab’ nämlich den Eindruck, dass es vielleicht grade so eine Aufgabe von Schule und Jugendhilfe ist, in diesen nicht definierten Feldern aktiv zu werden. Ich kann mich an einen Fall zum Beispiel vor Jahren erinnern, wo eine psychisch kranke Mutter mit Töchtern sozusagen zu Hause war und dann, durch die Beratung ausgelöst, eine die Familie begleitende Familienhilfe installiert war, und das dann einigermaßen gut lief ... Ich glaub’, die Herausforderung ist quasi, die Türen zu öffnen, die Brücken zu bauen, in Therapie oder entsprechende Hilfen. Die Herausforderung ist auch, dass es keine Einteilung gibt, ‚der ist psychisch krank, der ist es nicht‘, sondern man auf Entwicklungen schaut und es sich auch um langsame Prozesse handelt. Das kann heute so sein, das kann dann zwei Jahre später schon anders sein.“

Die größere Schwierigkeit sehen die Diskutant*innen in der Begleitgruppe darin, dass die Jugendhilfemitarbeiter*innen das Problem auch erkennen:

Jugendhilfekoordinator*in: „Und ich finde ja, das Hauptproblem ist wirklich die Verdeckung. Die Kinder werden von ihren Eltern verantwortlich gemacht, dass alles in der Familie bleibt. Sie haben ein total schlechtes Gewissen, wenn sie mit uns reden. Und dann die Hierarchieumdrehung: Die sorgen nicht nur für ihre Eltern, die sorgen vor allem für ihre ganzen kleinen Geschwister. Die lassen sich im Zweifelsfall, auch wenn’s richtig schlimm ist, nicht in Obhut nehmen, weil die das Gefühl haben, sie würden die dann im Stich lassen. Und das sind wirklich Katastrophenfälle oft, wo man ja auch relativ hilflos dann als Berater und Beraterin davorsteht.“

Halt geben und „Überleben“ sichern. Was kann die Jugendhilfe faktisch tun? In der Diskussion wurden zwei Wege sichtbar; zum einen das oben angesprochene Brückenbauen, das Fach- und Vernetzungswissen für die Vermittlung zu Spezialisten nutzen, und zum anderen, den Kinder und Jugendlichen erst mal Halt geben. Ein Teilnehmer hat das so dramatische wie aber auch treffende Bild des Überlebens gewählt.

Jugendhilfekoordinator*in: „Also von daher, das wär’ für mich das Interessante: Also an welchem Punkt kann sich Jugendhilfe so verorten, dass im Prinzip es wirklich auch eine Anlaufstelle ist für diese Kinder und Jugendliche? Und da gibt es Beispiele. In meiner schulischen Praxis gibt es Beispiele, wo das zumindest mal ein Überleben für diese Kinder und Jugendlichen ermöglicht hat, wo es wichtig ist, den Kindern Halt zu geben und ihnen auch mal eine kleine Unterstützung zukommen zu lassen.“

Schulleiter*in: „Ich hab’ vierhundert Kinder, und für diese vierhundert Kinder bin ich verantwortlich, eigentlich für jeden Einzelnen! Und ich steh’ auf dem Standpunkt, wenn wir die nicht auffangen als Schule, ein anderes System fängt die nicht mehr auf, ja? Also wenn ich den rausschmeiße, weil er zu schwierig ist, dann fliegt der in vier Wochen in der nächsten Schule auch wieder raus. Ja? Und dann ist er auf der Straße, also sprich, der ist verloren.“

Herausforderung Lotsendienste. Bei der Diskussion um die Weitervermittlung an Spezialist*innen wurde deutlich, dass es einerseits einen Mangel gibt:

Schulleiter*in: „Also ich erlebe es bei uns in der Praxis so, dass ein Beratungsprozess anfängt, weil das Kind auffällig ist. Und dann fällt in diesem Beratungsprozess relativ schnell auf, dass es eigentlich nicht das Problem ist, sondern das Problem liegt bei den Eltern. Und ich finde, wir haben in Frankfurt viel zu wenig Spezialisten auf diesem Feld.“

Jugendhilfekoordinator*in: „Ich mein', was deutlich wurde, ist, dass Arbeit nötig ist, die auch jenseits der Angebote laufen muss. Im besten Fall kann die Jugendhilfe an den Schulen Transferhilfen leisten (zum Jugendamt, zu Beratungsstellen, Schulpsychologen, ...) Aber wir wissen selber, dass das in den meisten Fällen nicht funktioniert, weil die Stellen überlastet sind, nicht besetzt sind, oder auch weil das Klientel diese Schwelle nicht überschreitet oder gar kein Einsehen hat, sich an solche Stellen zu wenden.“

Andererseits kann eine gute stadtteilorientierte Vernetzung viele Ressourcen bereit stellen, die dem Jugendlichen und seiner Familie eine wichtige Stütze geben.

Schulleiter*in: „Es müssen nicht immer die psychiatrischen Superexperten sein. Wir haben bei uns eine gute stadtteilorientierte Vernetzung. In dem Stadtteilarbeitskreis XX sind alle möglichen Einrichtungen, vom Kinderhaus, der Kita, Leute von der Tafel, von der Kirche, Traumatherapeuten, Ärzte, Grundschulen, usw. Und das Beste passiert auf diesen Treffen, nämlich dieses Netzwerken, zu sagen: Hast du einen Platz gerade in der Therapie, Langzeittherapie? Wer kann etwas Sinnvolles beitragen? Ist da ein Platz frei? Die Kinder wohnen im XXX, das ist euer Einzugsgebiet; die kennen das Kinderhaus. Da kann ich den Sozialarbeiter vom Kinderhaus ansprechen, der kann vielleicht etwas beitragen Also ich glaub', wichtig ist, dass man um die Schule herum, alle möglichen sozialen Einrichtungen die Kinder betreffen, gut vernetzt sind.“

Die Grenzen/Überforderungsgefahren erkennen. Im Wissen um diese Möglichkeiten muss aber auch klar sein: Verändernde Hilfen können weder Jugendhilfe noch Schule bieten. Gerade was das Thema „Psychische Krankheiten“ angeht, kann man sehr schnell an die Grenze kommen. Und so haben Teilnehmer*innen der Diskussion betont, es bestehe die Gefahr, dass solche Fälle zu viel Zeit kosteten.

Jugendhilfekoordinator*in: „Wir haben den Auftrag, nicht nur Einzelfallarbeit zu machen. Wir würden unseren Auftrag ad absurdum führen, wenn wir nur noch Einzelfallarbeit machen. Und da kommst du nämlich immer an das Dilemma, in dem Jugendhilfe ganz deutlich steckt: Also wie weit kann ich Einzelprobleme lösen? Und wo komm' ich dann in eine Situation, dass ich keine Gruppenangebote, keine präventive Arbeit mehr mache und so weiter. Da würde ich auf die Ressourcenfrage doppelt antworten: Es gibt da eine Grenze durch die materiellen Ressourcen, und es gibt natürlich, und die wäre leichter zumindest zu dehnen, es gibt eine Grenze: Wo habe ich eigene Fachkenntnis, also durch Fortbildung oder Ähnliches?“

Eine andere Problematik ist, dass bei zu viel Fallarbeit die Schüler*innen ein falsches Bild mitnehmen, das letztendlich Optionen auch verschließen kann.

Schulleiter*in: „Ich war heute Morgen in der Schule, da hat die Jugendhilfemitarbeiterin dieses Spannungsfeld, was Sie grade beschrieben haben, ganz gut auf den Punkt gebracht. Die hat gesagt, also ich kann nicht nur Beratungen anbieten, weil dann denken die Schüler natürlich sofort: Wenn mich die

Sozialarbeiterin anspricht, dann hab' ich ein Problem. Ja? Und das ist natürlich grad' kontraproduktiv. Wir sagen ja immer, die Jugendhilfe muss zu einer guten Schulatmosphäre beitragen, weil das dann ganz viele weitere positive Konsequenzen hat. Und wir neigen ja immer dazu, zu sehr auf diese Fälle zu gucken, wo dann irgendwie unbedingt was passieren muss; und die gibt es auch, und die müssen auch sein. Aber was viel mehr bringt, ist tatsächlich diese Veränderung der Schulkultur und des Schulklimas.“

Jugendhilfekoordinator*in: *„Es gibt Zeiten, wo wir einfach zu unserer eigenen Hauptaufgabe nicht kommen oder wo man schon hoffen mag, dass nicht alle Klassenlehrer so aufmerksam sind, dass sie die Fälle alle sehen. Weil wenn dem so wäre, käme ich zu nichts anderem mehr. Und das ist natürlich eine Ironie oder eine Unlogik, die nicht sein darf.“*

Trotz aller Grenzen waren sich die Teilnehmer*innen der Diskussion jedoch einig, dass auch das Thema mit beiden Aspekten eine originäre Aufgabe ist.

Jugendhilfekoordinator*in: *„Es bleibt trotz aller Schwierigkeiten eine **originäre Aufgabe von Schule und Jugendhilfe**, einfach deswegen, weil es der Arbeitsort ist für die Kinder und Jugendlichen, das heißt: Wenn nicht dort, wo dann sollte es auffallen? Also insofern ergibt sich gar nicht die Frage, ob man das macht oder nicht, sondern es ist quasi per se eine Aufgabe: Wir sind der Ort, wo die Kinder und Jugendlichen am häufigsten sind; und wenn man das ernst nimmt die Sicht aus der Kinderperspektive, dass es eine Überforderungssituation ist, wenn die Eltern krank werden, psychisch auffällig werden, krank werden, dann müssen wir quasi mit allen kindlichen, jugendtypischen Reaktionen rechnen von nichts sagen, still sein, sich zurückziehen, von Schulschwänzen, von aggressiv werden. Die beste Chance, das dahinter stehende Problem auch zu erkennen und dort einen Raum zu bieten, wo die Kinder und Jugendlichen das dann auch ausdrücken können auf ihre Art und Weise, ist die Jugendhilfe in der Schule und natürlich die Lehrer genauso.“*

Als weitere Herausforderungen wurde in der Diskussion auch genannt, dass ein ausreichendes **Wissen über die Krankheiten, die Symptome und Interventionsmöglichkeiten** vorliegen müsse. **Natürlich stellt sich auch hier die Frage:** Wie viel Spezialwissen müssen die beteiligten Jugendhilfemitarbeiter*innen erwerben, wie viele eigene Fortbildungen werden benötigt? Und eine ebenfalls sehr wichtige Aufgabe ist es, die **Klassen- und Schulgemeinschaft rechtzeitig und sinnvoll aufzuklären**. Es ging nicht um die Frage ob, sondern nur um die Frage, wie und wann klärt man die Schülerschaft auf? Wie macht man das am geschicktesten? Diese Erwartungen werden in Kapitel 5.2.1. von Schüler*innenseite formuliert.

5.4. Perspektiven für Reflexion und Weiterentwicklung

Aus den analysierten Beispielen zeigt sich: Der Inklusionsbegriff im weiteren Sinn erfordert keine besonderen Klärungsprozesse im Rollenverständnis der Jugendhilfe in der Schule. Der Diversitätsansatz spiegelt die grundlegende Haltung der Jugendhilfe wider. Die Beispiele „Flüchtlinge“ und „Psychisch kranke Schüler*innen bzw. Kinder von psychisch kranken Eltern“ verdeutlichen das Potenzial eines erweiterten Inklusionsbegriffs. Jugendhilfeträger, die diese Haltung leben und in entsprechende Angebote übersetzt haben, haben kaum Probleme, neuen oder quantitativ stärker auftretenden Zielgruppen passgenaue Angebote zu machen. Auch für die klassische Zielgruppe der Schüler*innen mit Fehlzeiten braucht es oft keine eigenen zusätzlichen Projekte.¹¹⁵ Viele der etablierten Angebote erhöhen die Motivation und den Spaßfaktor, andere stärken das Selbstbewusstsein. Die niedrigschwelligen Beratungsformen helfen auch, passende individuelle Lösungen zu finden.

Am Beispiel der psychisch kranken Schüler*innen zeigen sich aber auch die Grenzen. Hier geht es bereits (auch) um eine Inklusion im engeren Sinn, die spezialisiertes Wissen erfordert, beispielsweise über Krankheitsbilder, über psychiatrische, also medizinische Hilfsangebote. Tragbare Lösungen finden sich vor allem in Kooperation mit externen Spezialisten.

Gesellschaftlich und bildungspolitisch wird das Gelingen von Inklusion sehr oft am engeren Inklusionsbegriff festgemacht. Hier muss noch geklärt werden, welche Rolle die Jugendhilfe zugewiesen bekommt, welche sie einnehmen will und welche Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen dafür zur Verfügung stehen.

Inklusion ist in besonderem Maße auch ein Kooperationsthema. Dies gilt sowohl für eine Inklusion im Weiteren als auch im engeren Sinne. Jugendhilfe in der Schule kann der zunehmenden Diversität zwar vom Anspruch her gerecht werden, nicht aber von der Ressourcenausstattung. Externe Kooperationspartner erweitern das Hilfs- bzw. Unterstützungsangebot.

Die Jugendhilfe ist ein kompetenter Partner im Inklusionsprozess, muss aber die Rolle noch schärfen – was im Übrigen aber auch für die anderen Player in der Schule gilt. Auch die Lehrkräfte stehen hier in einem Klärungsprozess. Dies gilt gerade auch, wenn die Innerschulische Kooperation sich immer stärker im Sinne eines multiprofessionellen Teams entwickelt. Unseres Erachtens ist dies für eine inklusive Schulkultur ein wesentlicher Gelingensfaktor.

Am Beispiel der Förderschulen wird deutlich, dass Jugendhilfe einen zentralen Beitrag im Umgang mit Heterogenität und vielfältigen Belastungsdimensionen zu leisten vermag. Hier nähert sich die Kooperation bereits der Ko-Konstruktion, also der gemeinsamen Analyse und gemeinsamen Entwicklung von Lösungen. Dieses Wissen der Jugendhilfe in der Förderschule – nicht nur im Sinne von Wissen über die Schüler*innen, sondern auch im Sinne von guter Praxis der Kooperation und Rollenklärung – kann für den Inklusionsprozess wichtig werden. Eine wirkliche inklusive Schulkultur rüttelt aber auch an den Systemgrenzen. Längerfristig werden hier die Berufsgrenzen verschwimmen. Dazu muss sich aber erst einmal das System Schule bewegen. Die Jugendhilfe zeigt bereits, dass sie Inklusion kann.

¹¹⁵ Dies gilt nicht für ausgeprägte Schulphobien und Schüler*innen, deren Eltern das Fernbleiben massiv unterstützen.

6. Fazit - Empfehlungen

Im Folgenden werden wir im ersten Abschnitt die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Evaluationsstudie entlang von sechs Fragen bündeln.

- Ist das Förderprogramm geeignet seine Ziele erfolgreich umzusetzen?
- Wird die Nutzer*innenperspektive angemessen berücksichtigt?
- Steigt durch das Programm die Handlungsbefähigung der Schüler*innen?
- Wann gelingt die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule?
- Trägt die Jugendhilfe zur inklusiven Schulkultur bei?
- Verändert sich die Schulkultur durch die Ressourcen- und Lebensweltorientierung der Jugendhilfe?

Im zweiten Abschnitt geht es um die Empfehlungen für die Weiterentwicklung. Für jede Empfehlung werden jeweils die Ebenen angegeben auf der sie aufgegriffen und bearbeitet werden sollten:

- Der Hinweis auf „Standort“ verweist auf die konkrete Umsetzung vor Ort an den aktuell 41 Standorten der Jugendhilfe an Schulen.
- Mit „Steuerung“ ist sowohl die Ebene der Steuerung im Stadtschulamt, wie auch die Ebene der an Steuerungsthemen beteiligten Kooperationspartner gemeint.
- Und die Kennzeichnung „Politik“ verweist schließlich auf jene Empfehlungen, die sich vorrangig an die politische Ebene richten, d.h. in denen es vor allem um geeignete Rahmenbedingungen für die Jugendhilfeangebote an Schulen geht.

Ist das Förderprogramm geeignet seine Ziele erfolgreich umzusetzen?

Die Frage nach dem Erfolg des Förderprogramms wurde in vier Teilfragen übersetzt:

- Sind die Ziele geeignet und realistisch?
- Ist die Steuerung flexibel und kompetent?
- Finden wir eine gelebte Kooperationspraxis?
- Gibt es ausreichend Ressourcen?

Die Ziele sind geeignet und realistisch. Alle im Folgenden genannten Hauptziele des Programms werden durch die Evaluation gestützt.

- Jugendhilfe in der Schule stärkt die Lebens- und Handlungskompetenz junger Menschen und sichert ihre Bildungsbeteiligung.
- Die eigenen Methoden, Ansätze und jugendhilfespezifische Ziele tragen zur sozialpädagogischen Profilgebung der Schule bei.
- Mit dem Jugendhilfeangebot werden junge Menschen und ihre Familien unterstützt, Bildungsbiografien stabilisiert und Übergänge erleichtert.
- Die Jugendhilfe trägt zur Stärkung der inklusiven Wirkung von Schule bei.

Die Steuerung hat sich bewährt. Mit dem Wechsel der Zuständigkeit vom Jugendamt ins Schulamt hat sich auch die Steuerung der Jugendhilfeträger ins Stadtschulamt verlagert. Zwar gibt es seitens der Fachkräfte auch Kritik an dem hohen Aufwand der aktuell für freie Träger aus den vielen Veran-

staltungen resultiert, andererseits wird genau dieses partizipative und dialogische Vorgehen geschätzt. Es gibt eine **ausgeprägte Kooperationskultur** zwischen den beteiligten Akteuren der Schulen, den Koordinator*innen der freien Träger und dem Stadtschulamt. Viele Verfahren und Qualitätsstandards wurde gemeinsam entwickelt und erprobt.

Die **Ressourcen sind vor allem im personellen Bereich zu knapp**. Die Jugendhilfe in der Schule in Frankfurt hat gegenüber den Vergleichsstädten zwar eine etwas bessere personelle Ausstattung, allerdings ließen sich deutlich nachhaltigere Effekte erreichen, wenn nicht nur die Zahl der Schulen mit Jugendhilfeangeboten ausgebaut wird, sondern vor allem die personelle Ausstattung in den einzelnen Schulen.

Wird die Nutzer*innenperspektive angemessen berücksichtigt?

In der Evaluation stand die Perspektive der Schüler*innen im Mittelpunkt. Die Frage der Angemessenheit der Angebote wurde in zweifacher Weise untersucht. Zum einen, ob die Angebote der Jugendhilfe an der Schule den Anliegen und Wünschen der Schüler*innen entsprechen, und zum anderen, ob die Jugendhilfe aus Sicht der Schüler*innen jene Wirkungen erzielt, die für den Erfolg der Jugendhilfe an Schulen als zentral erachtet werden.

Schule soll Spaß machen, sie soll Lernen ermöglichen, relevantes Wissen und lebenswichtige Fähigkeiten vermitteln, auch die Qualifikationen, die für einen selbstbestimmten, erfolgreichen Weg im Arbeitsleben nötig sind. Dies gelingt zu großen Teilen, weil der Schulalltag interessant gestaltet wird, und sich zu den Fachkräften ein Vertrauensverhältnis entwickelt hat. Im Schulalltag geht es überwiegend gerecht zu und man erlebt wenig bis keine Ausgrenzung, nicht wegen des Aussehens, Verhaltens, des Geschlechts oder der gezeigten Leistungen.

*Diese Schule ist im Erleben der Schüler*innen ein sicherer Ort und ein Ort des Wohlfühlens, zu dem man gerne und motiviert geht.*

Was sich wie eine Zukunftsvision liest ist keine. Die Frankfurter Schüler*innen haben in den Fallstudien und vor allem in den beiden Befragungen im Herbst 2015 und Sommer 2016 mehrheitlich ihre Schule in wie oben beschrieben. Und sie haben der Jugendhilfe in der Verwirklichung dieser Qualität einen wichtigen Platz eingeräumt. Es sind oft die Jugendhilfeangebote, die zusätzlichen Spaß bringen, wo Ressourcen eingebracht und weiterentwickelt werden können. Jugendhilfeangebote sind häufig teilhabeorientiert, d.h. die Schüler*innen erleben sich als Mitgestalter*innen. Die Jugendhilfemitarbeitenden werden als kompetent und vertrauenswürdig erlebt. Fast die Hälfte hat schon einmal in einem persönlichen Anliegen deren Beratungskompetenz genutzt. Es gibt kaum explizite Kritik und nur wenige formulieren weitergehende Wünsche.¹¹⁶ Wichtig ist aber auch, diese Wertschätzung gilt auch den Lehrer*innen und deren Unterricht.

Dieses in beiden Erhebungen positive Urteil relativiert sich etwas, wenn man die verschiedenen Klassenstufen und Altersjahrgänge vergleicht. Auch die älteren Jugendlichen sehen die genannten Wirkungen, jedoch fast bei allen Items etwas schwächer als die jüngeren Schüler*innen (6/7. Klassenstufe). Offensichtlich erhalten die unteren Klassenstufen nicht nur mehr und dichtere Angebote, sondern erleben diese auch besser auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten.

¹¹⁶ Allerdings ist es auch so, dass die Schüler*innen keine/wenige Vergleiche haben. Nach der Grundschule ist es für den allergrößten Teil die einzige Schule die sie kennen.

Auch in ihrer zustimmenden Haltung gibt es Unterschiede. Rund ein Viertel der Jugendlichen ist voll und ganz mit ihrer Schule, dem Klassenklima und den diversen Wirkungen der Jugendhilfe zufrieden. Weitere 25 bis 50 Prozent stimmen eher zu, d.h. sie sehen in ihrer Bewertung mehr positive als negative Aspekte, sind jedoch nicht voll und ganz überzeugt. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass viele Schüler*innen die Jugendhilfeangebote nicht in gleicher Form intensiv wahrnehmen, weil dies der aktuelle Personalschlüssel gar nicht gestattet. Typisch dafür ist der Satz einer Jugendhilfemitarbeiterin, die bezogen auf ihre Angebote sagt „Wir fragen die Schüler gar nicht nach ihren Wünschen, weil wir ihnen nichts versprechen wollen, was wir eh nicht halten können“. Gemeint ist, das neben dem differenzierten Mix von gruppenbezogenen, klassenbezogenen, offenen und individuellen Angeboten an kaum einer Schule weitere Angebote oder auch eine Angebotsausweitung denkbar ist.

Steigt durch das Programm die Handlungsbefähigung der Schüler*innen?

Die in den letzten Jahren stärker gewordene Jugendhilfeorientierung mag ein Grund dafür sein, dass sich eine fähigkeitsorientierte Zielsetzung in vielen Zielkatalogen für die Jugendhilfeangebote in der Schule findet. Dahinter steht als leitende Grundhaltung die Ressourcenorientierung sowie die zentrale Zielsetzung¹¹⁷ der Jugendhilfe, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu einer möglichst selbstbestimmten,¹¹⁸ eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu fördern. Im Frankfurter Programm heißt es dazu: „Mit Unterstützung der Jugendhilfe in der Schule sollen Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, ihre Fähigkeiten zu entfalten, ihre Leistungspotenziale zu nutzen, kontextadäquat zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zufriedenstellend zu gestalten“.

In der Umsetzung dieser Zielsetzung für die Evaluation haben wir uns für das Konstrukt der Handlungsbefähigung entschieden, weil es durch die Integration der Konzepte der Selbstwirksamkeit, Resilienz und Salutogenese sowohl die Aspekte des selbstbestimmten, selbstbewussten eigenständigen Handelns, wie auch die Problemlösekompetenzen in den Mittelpunkt stellt.

Nun muss man einschränkend sagen, dass die in der oben gestellten Frage enthaltene Kausalität in dem knappen Zeitraum nicht überprüfbar war. Allerdings erlauben die Ergebnisse doch einige Hinweise:

- Ausgrenzungsprozesse, Gewalterfahrungen und weitere Formen eines regelmäßigen Mobbing führen zu Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit. Schüler*innen mit fehlendem Rückhalt in der Klasse, die sich als wenig geachtete Außenseiter erleben, weisen deutlich niedrigere Handlungsbefähigungswerte auf. Die Jugendhilfe verfügt hier über zahlreiche unterstützende Hilfen (Antimobbing-, Deeskalationsprogramme sowie Beratungen im individuellen Fall). Diese und das soziale Lernen als Gruppenerfahrung sorgen für mehr Respekt und einen positiveren Umgang miteinander. Dies stärkt auf Dauer die Handlungsbefähigung.
- Auch alle Projekte und Gruppen, die eine aktive Teilhabe ermöglichen und partizipative Gestaltungsräume eröffnen, schaffen die Grundlage sich selbst als Gestalter zu erleben und unterstützen, wie wir in anderen Studien nachweisen konnten (Höfer et al. 2017) direkt die Weiterentwicklung der Handlungsbefähigung.

Zentrale Ressourcen wie die Handlungsbefähigung werden aber nicht nur durch punktuelle Erfahrungen oder/und Erfahrungen aus einem Teil des Lebensalltags alleine verändert. Wichtig ist, dass in den

¹¹⁷ Siehe SGB VIII § 1.

¹¹⁸ Dieses Adjektiv soll in der Neufassung des SGB VIII hinzugefügt werden.

anderen Lebensbereiche ähnliche unterstützende Prozesse ablaufen oder zumindest die positiven Erfahrungen nicht permanent konterkariert werden. Deshalb ist die Elternarbeit ungemein zentral und sollte, wenn immer die Ressourcen es zulassen, verstärkt werden.

Wann gelingt die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule?

Kooperation und Teamarbeit waren im System Schule in Deutschland lange Zeit Fremdkörper. Lehrer*innen galten als Einzelkämpfer*innen und wurden auch so sozialisiert. Mittlerweile – so hat eine repräsentative Lehrer*innenbefragung von Dirk Richter und Hans Anand Pant ergeben – halten 90 Prozent der deutschen Lehrkräfte den kollegialen Austausch für wichtig¹¹⁹ (Richter/Pant 2016). Die Veränderungen der Schule in Richtung Ganztag und Inklusion könnten diese Entwicklung noch beschleunigen.

Damit stößt die Jugendhilfe an Schulen heute auf ein wesentlich kooperationsfreundlicheres Klima als die Schulsozialarbeit in ihren Anfängen. Ein kontinuierlicher Austausch mit Lehrkräften, konkrete schülerbezogene Absprachen und die Teilnahme an den wichtigen Schulgremien gehört für die Jugendhilfe in allen Schulen mittlerweile zum Standard. Einschränkend muss man jedoch hinzufügen, der Prozess der Ko-Konstruktion, also das gemeinsame Erarbeiten von Konzepten, Förderplänen oder auch die gemeinsame Vorbereitung von Unterrichtseinheiten steht erst am Anfang. Dort wo sich die Kooperation bereits in diese Richtung bewegt, finden wir die folgenden Rahmenbedingungen:

- Die Schulleitung fördert die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule aktiv.
- Es werden regelmäßige Kooperationstreffen zwischen Schulleitung, Jugendhilfe und deren Koordinator*in vereinbart.
- Eigene Zeit für Kooperation wird von der Schule auch für die Lehrer*innen bereitgestellt.
- Die Jugendhilfe wird nicht als Assistenz begriffen, sondern als eigenständige Profession anerkannt, die einen anderen Blick auf die Schüler*innen hat und damit einen wichtigen Beitrag zu deren Schulerfolg leistet.
- Die Lehrkräfte sind erfahren in verschiedenen Formen der Zusammenarbeit, z.B. durch die Jahrgangsteams in den IGS oder durch verschiedene Erfahrungen mit multiprofessioneller Zusammenarbeit etwa in projektförmigem Unterricht oder in der Inklusion.

Vorteilhaft ist auch, wenn sich Schule und Jugendhilfe über Klausuren oder ähnliche Formate auf gemeinsame Ziele verständigt und diese im Dialog ausgehandelt haben. An diesen Schulen ist die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung der jeweiligen Arbeit deutlich spürbar.

Trägt die Jugendhilfe zur inklusiven Schulkultur bei?

Im Positionspapier „Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule“ wird ein weiterer Inklusionsbegriff zugrunde gelegt. In diesem Sinne trägt Jugendhilfe viel zu einer inklusiven Schulkultur bei. Sie sorgt durch ihre vielfältigen Angebote und Methoden dafür, dass die einzelnen Kinder eine individuelle und non-formale Bildungsunterstützung erhalten. Mit der Jugendhilfe ist zudem ein neuer Blick auf die Schüler*innen in die Schule eingezogen. Es geht nicht nur um die Leistungen der Schüler*innen, sondern viel stärker auch um ihre sozialen und personalen Kompetenzen, und um ihre (außerschulische) Lebenswelt. Damit rückt das Ziel näher, dass alle Schüler*innen Schule als Lebens-

¹¹⁹ Allerdings sind komplexere Formen der Zusammenarbeit wie etwa gemeinsame Unterrichtsplanung weiterhin eher selten.

ort begreifen können, an dem sie auch Spaß haben können, an dem wichtige soziale Peer-Beziehungen gelebt werden, und an dem sie Anerkennung erfahren.

Ausgehend von einem Inklusionsverständnis im engeren Sinn, trägt die Jugendhilfe punktuell zur Inklusion von Schüler*innen mit Handicaps bei. Allerdings können wir über alle Schulen keine definierte Rolle der Jugendhilfe bei der Inklusion von Schüler*innen mit Handicaps sehen. Zudem verschleiert der weite Inklusionsbegriff allzu leicht, dass Inklusion im engeren Sinne mehr Wissen benötigt, etwa über den konkreten Unterstützungsbedarf bei bestimmten Behinderungsformen. Hier müssen die Lehrkräfte, aber auch die Jugendhilfe, zusätzliche Kompetenzen und Qualifikationen erwerben. Wie sich bei dem Thema Wissens- und Kompetenztransfer gezeigt hat, ist die Jugendhilfe – wie die Regelschule an sich – offen für die ehemaligen Förderschüler*innen, die sukzessive inkludiert werden. Es fehlt aber an spezifischem Wissen und Instrumentarien. Die Sorge, es könne zu einer Exklusion in der Inklusion kommen, kann Jugendhilfe zum aktuellen Stand nicht entkräften. Es fehlt an konkreten Konzepten, wie eine individuelle Förderung stattfinden kann, die jede diskriminierende Implikation vermeidet. Inklusion im engeren Sinn – wenn sie gelingen soll – verlangt u.E. eine kontinuierliche Doppelbesetzung in den Klassen. Hier kann Jugendhilfe aufgrund der Aufgabenvielfalt bei gleichzeitig knapper personeller Ausstattung nur ergänzend unterstützen, ebenso wie die Förderschullehrkräfte, die an die Regelschulen phasenweise abgeordnet werden. Integrationshelfer*innen können diese systematische Lücke nicht schließen.

Ziel der Jugendhilfe in der Schule ist, Kinder und Jugendliche einer Schule dabei zu unterstützen, „ihre vielfältigen Potenziale zu erschließen und zu entfalten, kontextadäquat zu handeln, Probleme zu lösen, Beziehungen zufriedenstellend zu gestalten und ihre biografische Selbstkompetenz zu stärken“ (Stadtschulamt 2014a). Diesem Ziel kommt die Jugendhilfe in den kleinen Systemen sehr nahe. In den Förderschulen gelingt es der Jugendhilfe intensiv mit einzelnen Schüler*innen zu arbeiten, kennt alle nicht nur namentlich, sondern auch mit ihren Lebensthemen, und ist vergleichsweise gut ausgestattet. In den großen Schule ist dies nicht möglich. Hier reicht die Personaldecke für die Erreichung des oben formulierten anspruchsvollen Zieles nicht aus.

Verändert sich die Schulkultur durch die Ressourcen- und Lebensweltorientierung der Jugendhilfe?

Eine Schule, die ihre Aufgabe ausschließlich im Vermitteln von Wissen sieht, ist (fast) Vergangenheit. Schule hatte auch früher den Anspruch, auf das Leben vorzubereiten, sah die Umsetzung jedoch vor allem bei den Lehrkräften. Anderen Professionen war der Zugang zu Schule nicht wirklich gestattet. Auch als deutlich wurde, dass es Schüler*innen mit Verhaltensweisen gibt, die den/die normale Lehrer*in überfordern, wurden noch lange sozialpädagogische Hilfen als der Schule wesensfremd abgelehnt. Schule präsentierte sich als geschlossenes System.

Auch als es die ersten Schulsozialarbeiter*innen gab, hat das System Schule eine klare Arbeitsteilung bevorzugt: Die Schulsozialarbeiter*innen wurden als Feuerwehr gesehen, deren Hauptaufgabe es war, schwierige Schüler*innen in eigenen Trainingsräumen und –gruppen so zu betreuen, das die Lehrkraft mit den anderen Kindern (endlich) ungestört Unterricht halten kann.

Heute sind sich (fast) alle einig, die sich mit Pädagogik befassen: Schule ist mehr als Unterricht (siehe u.a. Reindl/Gniewosz 2017). Sozialpädagogische Angebote sind in allen Schularten sinnvoll und notwendig. Schulsozialarbeit ist keine Feuerwehr für Notfälle. Sie hat ein anerkanntes, eigenständiges und zugleich eng mit dem Schulalltag verzahntes Profil. Dies gilt auch für das Frankfurter Programm

Jugendhilfe an den Schulen. Alle Evaluationsmodule zeigen Jugendhilfeangebote, die auf Augenhöhe mit der Schule kooperieren und in ihren Angeboten wichtige Grundprinzipien moderner Kinder- und Jugendhilfe wie Lebenswelt- und Ressourcenorientierung, Teilhabe und Inklusion, umsetzen. Die Schulkultur hat sich damit verändert. Schule ist nicht mehr nur an formalen Bildungsangeboten ausgerichtet. Sie ist individualisierter und bietet den Schüler*innen mehr Möglichkeiten als früher, für individuelle Anliegen und Probleme eine/n adäquaten Ansprechpartner*in oder/und ein passendes, spannendes Angebot zu finden.

Dennoch wäre es verfrüht von einem Systemwandel zu sprechen. Die klassischen Strukturen eines formalen, an kontinuierlichen Leistungsnachweisen ausgerichteten, Schulsystems bestehen fort. Mit der sukzessiven Etablierung der Jugendhilfe an allen Schularten und Schulen und der fortschreitenden Ganztagesbetreuung gibt es einen Übergangszustand, der zunächst zu einem kooperativen aber oft auch additiven Neben- und Nacheinander der verschiedenen Angebotsformen geführt hat. Eine veränderte Schulkultur, die den Ort Schule als Lebens- und Lernort für Kinder und Jugendhilfe konzipiert, bleibt Vision.

Noch sind die Systemgrenzen also deutlich zu spüren. So betont auch das Förderprogramm die professionelle Eigenständigkeit von Jugendhilfe und Schule. Zugleich heißt es dort, dass das Kooperative Modell einen Entwicklungsimpuls liefern soll, der systemverändernd wirken kann. Am Beispiel des sozialen Lernens kann man die gegenwärtigen Grenzen sehen. Wenn die Lehrer*innen das soziale Lernen komplett der Jugendhilfe überlassen und die Inhalte des sozialen Lernens nicht im „normalen“ Unterricht aufgreifen, geht Nachhaltigkeit verloren. Hierin sehen wir eine vertane Chance des gegenseitigen Lernens. Ein anderes Beispiel sind die Ganztagsangebote. Häufig sind die Angebote von der Jugendhilfe getrennt, und die Kommunikation auf das Nötigste beschränkt – z.B. Absprachen bei der Raumnutzung. Gemeinsame Angebote finden wir kaum – auch keine Absprachen über Inhalte oder die Bedürfnisse einzelner Schüler*innen. Auch hier könnte eine engere Kooperation einzelne Schüler*innen nachhaltiger fördern. Eine positive Entwicklung sehen wir dort, wo die Jugendhilfeträger beides leisten – die Jugendhilfe in der Schule und das Nachmittagsangebot. Hier besteht zumindest die Möglichkeit, die Besprechungskultur des Trägers zu nutzen. Statt vereinzelter Kooperationspartner würde die Vision als einen ersten Schritt ein multiprofessionelles Team sehen. Natürlich wird auch hier arbeitsteilig gearbeitet, aber wenn es darum geht, einen Plan zu entwerfen, wie die einzelnen Kinder optimal gefördert werden können, wird gemeinsam entwickelt.¹²⁰

Empfehlungen

1. Kooperation lebt vom Dialog, und Qualitätsentwicklung kann nur als gemeinsamer Prozess gelingen. Auch wenn ein dialogisches Vorgehen im ersten Moment viel Zeit kostet, wird es diese durch weniger Konflikte, Machtspiele und Missverständnisse wieder einspielen. Ein Teil des Erfolgs des Frankfurter Programms ist gelebte Kooperation. Sie sollte auch in ihrer zeitaufwendigen Form unbedingt fortgeführt werden.

Standort	Steuerung	Politik
√	√	

¹²⁰ Kriterien für eine solche intensive Zusammenarbeit sind gegenseitige Offenheit, Neugier was die andere Seite tut, ausreichende Kooperationszeit, gemeinsames Planen und Handeln und gemeinsame Reflexion.

2. Das Frankfurter Programm ist einen sinnvollen Weg gegangen und hat die Ressourcen zunächst schrittweise ausgebaut - mit einem Personalschlüssel, der höher liegt als beispielsweise in den Vergleichsstädten. Dennoch fordern Schulen und Träger zu Recht einen personellen Ausbau. Unsere Beobachtungen bestätigen, dass gerade an großen Schulen nicht alle Aufgaben der Jugendhilfe ausreichend umgesetzt werden können.¹²¹

Standort	Steuerung	Politik
		√

3. Wer Kooperation ernst nimmt, muss in die Weiterentwicklung investieren. Es braucht mehr Prozesse der Ko-Konstruktion, d.h. mehr gemeinsame Projekte zwischen Lehrer*innen und Jugendhelfemitarbeiter*innen - und gemeinsamen Zukunftswerkstätten und Workshops. Dies gilt für alle Weiterentwicklungsprozesse der Schule, insbesondere im Hinblick auf die Inklusion. Hier müssen die Systemgrenzen überschritten werden.

Standort	Steuerung	Politik
√		√

4. Die Jugendhilfe darf die älteren Schüler*innen nicht aus den Augen verlieren. Es besteht die latente Gefahr, dass in den höheren Klassenstufen die Jugendhilfe an Bindungskraft verliert. Das im Sozialen Lernen in der 5./6. Klassenstufe erarbeitete Vertrauen droht sonst am Ende wieder verloren zu gehen, gerade dann, wenn „der Bildungsprozess auf die Zielgerade kommt“. Wir sehen eine Stärkung des Potenzials der sozialpädagogischen Jugendhilfe in der Schule darin, das Soziale Lernen in einer modifizierten Form auch in den höheren Klassenstufen weiter zu führen.

Standort	Steuerung	Politik
√	√	

¹²¹ Eine sinnvolle erste Zielgröße sollte für 150 Schüler*innen eine Vollzeitstelle vorsehen. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (http://www.gew.de/Berufsbild_und_Anforderungsprofil_der_Schulsozialarbeit.html, letzter Zugriff 04.07.2017).

5. Die Jugendhilfe darf auch die unauffälligen Schüler*innen nicht aus den Augen verlieren. Diese Gefahr besteht, wenn die schwierigen, auffälligen Schüler*innen die Ressourcen aufzehren, die Jugendhilfe „als Feuerwehr“ von den Lehrkräften angefragt wird, und dann nicht mehr die Kapazitäten hat, auch auf die stillen Außenseiter zu schauen. Auch hier könnte die Jugendhilfe im Sozialen Lernen reagieren bzw. den Zugang nutzen, den sie zumindest am Anfang der weiterführenden Schullaufbahn zu allen Schüler*innen hat.

Standort	Steuerung	Politik
√		

6. Eine Stärke der Jugendhilfeangebote ist eine Beratung, die sich nicht auf eine Komm-Struktur und Sprechstundenlogik verlässt, sondern niedrigschwellig, nahezu zu allen Zeiten und Orten, und auch parallel zu Angeboten stattfindet. Eine sozialpädagogische Sichtweise ergänzt die bisher in der Schule üblichen Perspektiven bei der Reflexion von Einzelfällen. Dieser Ansatz ist weiter auszubauen.

Standort	Steuerung	Politik
√		

7. Eine weitere Stärkung würde erreicht, wenn das Ganztagesangebot und die Jugendhilfe an der Schule besser vernetzt würden bzw. aus einer Hand erfolgen.

Standort	Steuerung	Politik
√	√	

8. Im sozialpädagogischen Profil ist die Elternarbeit erhalten, in der Praxis findet sie jedoch unterschiedlich intensiv statt. Oft sind es die fehlenden Ressourcen, immer wieder auch die schwierig zu erreichenden Eltern, die eine intensivere Elternarbeit verhindern. Dennoch bleibt die Erkenntnis, dass Veränderungen und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendliche ohne Elternarbeit nur sehr begrenzt möglich sind.

Standort	Steuerung	Politik
√		

9. Gerade für die „Willkommenskultur“ der weiterführenden Schulen sollte die gemeinsame Begrüßung durch Jugendhilfe und Schule zum Standard werden. Konkret bedeutet das, dass sich Jugendhilfe und Schule den künftigen Schüler*innen als ein Gemeinsames Ganzes präsentieren, und hier auch frühzeitig die Eltern ansprechen. Gerade die Jugendhilfe könnte hier Kontaktmöglichkeiten zu den Eltern knüpfen.

Standort	Steuerung	Politik
√		

10. Der weite Inklusionsbegriff bietet dort, wo er in Haltung und auch eine Angebotsvielfalt übergegangen ist, gute Anknüpfungspunkte für neue Zielgruppen und neue Bedarfe. Er darf jedoch nicht verdecken, dass die Jugendhilfe in die Lage versetzt werden muss, mit jedem/jeder dieser Jugendlichen zu arbeiten, gleich welches Handicap er/sie mitbringt. Die Jugendhilfe muss dort, wo Schüler*innen mit Handicaps integriert werden, noch ihre jeweilige Rolle finden.

Standort	Steuerung	Politik
√	√	

11. Die Jugendhilfe in der Schule hat sich ein eigenes, für die Lehrkräfte und die Schulleitungen erkennbares Profil im pädagogischen Geschehen der Schule erarbeiten können. Dieses ist unabhängig von der Schulform wirksam. Die Ausweitung der Jugendhilfe auf alle Schularten ist deshalb sinnvoll und entspricht der bundesdeutschen Entwicklung in vergleichbaren Großstädten.

Standort	Steuerung	Politik
		√

12. Genderarbeit ist als Querschnittsthema für alle Standorte vorgegeben. Dabei ist Genderarbeit mehr als die Thematisierung geschlechtsspezifischer Berufswünsche, und auch nicht auf einen bestimmten kulturellen Hintergrund beschränkt. Über eine teilha-beorientierte Genderarbeit können die Schüler*innen Selbstwirksamkeit erleben und sich in ihrer Geschlechterrolle vergewissern. Davon können Beteiligungsstrukturen in der Schule insgesamt profitieren.

Standort	Steuerung	Politik
√		

13. Die Jugendhilfeangebote im Übergang zum Beruf helfen vielen Schüler*innen Vertrauen zu den eigenen Fähigkeiten zu entwickeln bzw. sich angemessen in Richtung Ausbildungsplatz zu orientieren. Zugleich weiß man aus der Übergangsforschung, dass bei Jugendlichen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf eine Begleitung ins erste Lehrjahr notwendig ist, um die Nachhaltigkeit der erreichten Lernerfolge zu sichern. Generell ist bei diesem Thema die Aufgabenteilung zwischen Jugendhilfe und Schule zu klären.

Standort	Steuerung	Politik
√	√	

14. Zumindest temporär ist durch die sukzessive Auflösung der Förderschulen in Frankfurt ein dritter Übergang für die Schüler*innen zu bewältigen und für die Jugendhilfe zu gestalten – der Übergang in die Inklusion. Hier fehlen im Moment noch die Konzepte und die Orte, in welcher Form die Schüler*innen angemessen beim Übergang in die Regelschule begleitet werden können. Erste Ansätze dafür haben sich gegen Ende der Evaluation ergeben und müssen weiter gedacht werden.

Standort	Steuerung	Politik
√	√	

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (1971): Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten. In: Soziale Welt, H. 3, Jg. 28, S. 347-359.
- Alicke, T.; Hilker, M. (2014): Schulsozialarbeit – Analysen, Berichte, Stellungnahmen. Schulsozialarbeit und die Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Jugendhilferecht. Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary90285/Schulsozialarbeit_Jugendhilferecht.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2014. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.): Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe (2014). Online verfügbar unter <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html>, zuletzt geprüft am 29.01.2014.
- Althoff, M., Frese, D., Schnurr, J., Spanier, R. (2014): Rechte, Schutz und Beteiligung in Frankfurter Kitas - Kooperation Kinderschutz. Prozessbegleitung und Konzeptentwicklung. Hg. v. Magistrat der Stadt Frankfurt am Main (Hg.). Frankfurt am Main, zuletzt geprüft am 01.02.2018.
- Antonovsky, Aaron (1979): Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being. San Francisco: Jossey
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Bartolo, Claudio de: Schulsozialarbeit - ein Qualitätsmerkmal für öffentliche Schulen in Baden-Württemberg. Wirkungsebenen und Instrumente zur Qualitätsentwicklung. Online verfügbar unter http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/Wiko/Qualitaet_Wirkung_Schulsozialarbeit.pdf, zuletzt geprüft am 15.02.2017.
- Bassarak, Herbert (2013): Schulsozialarbeit als Regelangebot. In: BdW 160 (6), S. 203–205. DOI: 10.5771/0340-8574-2013-6-203.
- Bassarak, Herbert 2016. Masterstudiengang Schulsozialarbeit. <http://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Zum-kompletten-Artikel-Masterstudiengang-schulsozialarbeit-....pdf>
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration: Jugendsozialarbeit an Schulen - Mittelfranken. Online verfügbar unter http://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_internet/jugend/2016_jas-schulen_mfr.pdf, zuletzt geprüft am 23.01.2017.
- Beck, K., Kell, A. (Hrsg.) (1991): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim. Deutscher Studienverlag.
- Behringer, L., Gmür, W., Hackenschmied, G. (2015). Arbeit mit Vätern von Kindern mit Behinderung. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Benediktbeuren. Abrufbar unter <http://www.ipp-muenchen.de/praxisforschung/vaeterprojekt-langau>. Zuletzt geprüft am 15.7.2017
- Bolay, E./Flad, C./Gutbrod, H. 2004. Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Tübingen. [https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47336/pdf/ SozialraumverankerteSchulsozialarbeitNr7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47336/pdf/SozialraumverankerteSchulsozialarbeitNr7.pdf?sequence=1&isAllowed=y), Zugriff am 27.7.2017)
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (Hg.) (2014): Soziale Arbeit in der Schule. Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. beschlossen auf der 116. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter vom 14. bis 16. Mai 2014 in Mainz. Online verfügbar unter http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendarbeit_jugendsozialarbeit/schulsozialarbeit/Positionspapier_der_BAG_LJAE_%E2%80%9ESoziale_Arbeit_in_der_Schule_%E2%80%93_Aufgaben_der_Kinder-_und_Jugendhilfe%E2%80%9C.pdf, zuletzt geprüft am 15.02.2017.

- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hg.): Sozialgesetzbuch. (SGB) Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe. (2014). Online verfügbar unter <http://www.sozialgesetzbuch-rgb.de/sgbviii/13.html>, zuletzt geprüft am 29.01.2014.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2013.
- BMFSFJ 1990 8. Deutscher Bundestag: Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Drucksache 11/6576. Bonn, 6. März 1990.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Online verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2014.
- BMFSFJ (2012) Lebenssituation und Belastungen von Frauen mit Beeinträchtigungen und Behinderungen in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/94204/3bf4ebb02f108a31d5906d75dd9af8cf/lebenssituation-und-belastungen-von-frauen-mit-behinderungen-kurzfassung-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2013): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 14. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt geprüft am 30.01.2014.
- Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61597/haushalte-nach-zahl-der-kinder> (abgefragt am 1.6.2017)
- Deutsche UNESCO Kommission, <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/hintergrund-inklusive-bildung/inklusive-bildung-inhalte.html>, abgerufen am 29.12.2017
- DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V., Landesverband NRW (2017): Schulsozialarbeit. Online verfügbar unter <http://www.dbsch-nrw.de/index.php?id=29>, zuletzt geprüft am 06.02.2017.
- Der Heidelberger Leben Trendmonitor 2011, https://www.eaf-bund.de/documents/Paare_Navipunkte/Studie_Heidelberger_Leben.Trendmonitor_2011_final.pdf
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2013): Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Online verfügbar unter http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2014.
- Deutsches Rotes Kreuz (Hg.) (2015): Schulsozialarbeit - Reader Schulsozialarbeit - Band 3. Von Nachbarn lernen - Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schulen, zuletzt geprüft am 02.02.2017.
- Eibeck, B. (2011): Individuelle Förderung: Auftrag der Jugendhilfe. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, S. 11–15.
- Eikel, Angelika. (2006) Demokratische Partizipation in der Schule. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben, Berlin 2006.
- Engelfried, Constance, Lormes Nicole, Schweimler, Birgit (Hg.) (2012): Mädchen und junge Frauen im Umgang mit Widersprüchen. Lebenslagen, Spannungsfelder und Bewältigungsszenarien in einem Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf. Schule - Beruf e.V. 1. Aufl. Neu-Ulm: AG-SPAK (Münchener Hochschulschriften für angewandte Sozialwissenschaften, M 263).

- Erdsiek-Rave,U., John-Ohnesorg,M. Hrsg, (2014) Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. S. 5.
<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10903.pdf>. Abgerufen am 30.6.2017
- Erbring, S. (2012): Eine inklusive Schule entwickeln. Handlungsebenen und Rahmenbedingungen. In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit (7), S. 9–12.
- Fabian, Carlo, Drilling, Mathias, Müller, Caroline, Galliker Schrott, Bettina, Egger, Sawako. (2010). Zur Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. In: Speck, Karsten, Olk, Thomas (Hg.) (2010) Forschung zur Schulsozialarbeit. München: Juventa
- Fegert, J.M. (2014): Die Bedeutung der Schule für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen PowerPoint: Vortrag am 10.07.2014 in Stuttgart. http://www.uniklinik-lm.de/fileadmin/Kliniken/Kinder_Jugendpsychiatrie/Praesentationen/2014_Fegert_4s.pdf (abgerufen am 22.6.2017)
- Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Jungenarbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Beschlossen am 02.05. 2006
- Gensicke, Th. (2015): Die Wertorientierungen der Jugend (2002-2015). In: Jugend, S. 237–272.
- Gercke, M., Opalinski, S., Thonagel, T.(Hg.) (2017): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen. Wiesbaden, Springer Fachmedien.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2011): Schulsozialarbeit wirkt! Individuelle Förderung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary75753/Gew_Schulsozialarbeit_web2.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2014.
- Goodman, Robert (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire. A Research Note. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 38, 5, S. 581–586.
- Goodman, Robert (1999): The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burdens. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40, 5, 791–799.
- Haeberlin, U. (2017): Inklusive Bildung. In: Magdalena Gercke, Saskia Opalinski und Tim Thonagel (Hg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 203–216, zuletzt geprüft am 08.08.2017.
- Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, Ch., Stange, W. (Hg.) (2009): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (Hg.) (2012): OloV-Qualitätsstandards – Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule - Beruf
- Heuer, S. (2012): Soziale Ungleichheit als Exklusionsprozess. Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Jugendsozialarbeit. In: Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit (7), S. 4–8.
- Hinz, A. (o.J.): Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? Online verfügbar unter www.bdja.org/files/hinz-aktuelle_ertr__ge_der_debatte_um_inklusion.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2018.
- Hinz, A. (o.J.): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Online verfügbar unter <http://www.bdja.org/fortbildung/ergebnisse-und-hintergrundmaterial/>, zuletzt geprüft am 29.01.2018.
- Höfer, R., Sievi, Y., Straus, F., Teuber, K. (2017): Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf. Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Hollstein, B., Straus, F., Hrsg. (2006). Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden. Springer VS
- Hollenstein, E., Nieslony, F., Speck, K., Olk, Th. (Hg.) (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. 1. Auflage. Weinheim, Basel, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hübner, J.(o.J.): Kein Kind zurücklassen. Handbuch für einen gelingenden Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule in Dormagen, zuletzt geprüft am 18.07.2017.
- Interdisziplinarität - Transdisziplinarität. Online verfügbar unter <https://blog.zhdk.ch/trans/interdisziplinaritaet/>, zuletzt geprüft am 29.07.2017.

- Kagerbauer, L., Lormes, N. (2014): Entwicklungslinien feministischer Mädchen_arbeit. In: *Forum Erziehungshilfen* 20 (5), S. 260–264.
- Kastirke, N., Niemeyer, H., Streblow, C. (2013): Soziale Arbeit an Schulen in Nordrhein-Westfalen. In: Angelika Iser, Nicole Kastirke und Gero Lipsmeier (Hg.): *Schulsozialarbeit steuern. Vorschläge für eine Statistik zur Sozialen Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, Bd. 4), S. 247–256.
- Kastirke, N., Streblow, C. (2013): Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen. Fachhochschule Dortmund; Stadt Dortmund. Online verfügbar unter https://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/Rahmenkonzept_2013.pdf, zuletzt geprüft am 06.02.2017.
- KIGGS Studie zur Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. <https://www.kiggs-studie.de/deutsch/home.html>
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hg.) (2014): Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <http://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/KVJS-Schulsozialarbeit-R1.pdf>, zuletzt geprüft am 15.02.2017.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Kennzahlen und Ausbaustand der Schulsozialarbeit in Baden-Württemberg im Schuljahr 2014/2015. Online verfügbar unter http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/jugendarbeit_jugendsozialarbeit/schulsozialarbeit/Strukturbericht_SSA.pdf, zuletzt geprüft am 15.02.2017.
- Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg (Hg.) (2017): Schulsozialarbeit. Online verfügbar unter <http://www.kvjs.de/jugend/jugendarbeit-jugendsozialarbeit/schulsozialarbeit.html>, zuletzt geprüft am 15.02.2017.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (Hg.) (2007): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. Online verfügbar unter https://www.gew.de/Binaries/Binary42304/BerufsbildSSA_Fassung-13-11-07.pdf, zuletzt geprüft am 30.01.2014.
- Kutscha, G.(1991): Übergangsforschung - zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus, Kell, Adolf (Hrsg.) (Hg.). *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim. Deutscher Studienverlag. S. 113–155, zuletzt geprüft am 02.08.2017.
- Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW (2012): Die Duisburger Erklärung. Online verfügbar unter http://www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2014/11/du_erklaerung_10.pdf, zuletzt geprüft am 06.02.2017.
- Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit NRW e.V. (2017): Rechtliche Grundlagen. Online verfügbar unter <http://www.schulsozialarbeit-nrw.de/themen/rechtliche-grundlagen/>, zuletzt geprüft am 06.02.2017.
- Landeshauptstadt Stuttgart (Jugendamt) Hg.: *Schulsozialarbeit in Stuttgart. Rahmenkonzeption für die allgemeinbildenden Schulen 2016*, zuletzt geprüft am 27.07.2017.
- Landschaftsverband Rheinland (Hg.) (2009): *Schulsozialarbeit – Von der „Brandbekämpfung“ zum Schnittstellenmanagement*. In: *Jugendhilfereport 4/2009*
- Lange, V.; Degen, Ch. (2016): *Inklusive Bildung in Hessen. Teil 8 des Ländervergleichs. 1. Auflage (Gute Gesellschaft - soziale Demokratie #2017plus)*.
- Maas, Henry S. (1966): *Soziale Einzelhilfe (Social Casework)*, in: Friedländer, W. A./ Pfaffenberger, H. (Hrsg.): *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*, 2. Auflage, Neuwied, 1966:15 - 114.
- Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Hrsg.(2012): *Das Frankfurter Modell zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Frankfurt
- Magistrat der Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Hg.) (2015): *Evaluation des Förderprogramms "Jugendhilfe in der Schule"*. Dokumentation der Auftaktveranstaltung am 11. Dezember 2014 in der Friedrich-Ebert- Schule in Frankfurt am Main. Frankfurt am Main, zuletzt geprüft am 01.02.2018.

- Magistrat der Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (2016): Evaluation des Förderprogramms "Jugendhilfe in der Schule". Dokumentation des Auftaktdiskurses Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule 25. Juni 2015 im Haus der Jugend Frankfurt am Main. Hg. v. Magistrat der Stadt Frankfurt am Main (Hg.). Frankfurt am Main, zuletzt geprüft am 01.02.2018.
- Marquard, P. (2006): Bildung ist mehr als Schule. Die Kinder- und Jugendhilfe muss Bildungsprozesse umfassend unterstützen. In: *Jugendhilfe* 44 (4), S. 208–220.
- Macsenaere, Michael/Esser, Klaus (2012). Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in der Heimerziehung und anderen Hilfearten. München/Basel
- Merchel, Joachim (2008): Evaluation zur "Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen". Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen. Online verfügbar unter https://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/schulsozialarbeit/Evaluation_Merchel_2008.pdf, zuletzt geprüft am 06.02.2017.
- Mecheril, P., Vorrink, A. (2012): Diversity und Soziale Arbeit: Umriss eines kritisch-reflexiven Ansatzes. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Themenheft: Diversity Management und soziale Arbeit., S. 92–101.
- Olk, Th., Speck, K. (2015): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Reader Schulsozialarbeit – Band 3., Deutsches Rotes Kreuz e.V., S. 13– 37
- OloV-Qualitätsstandards“ http://www.olv-hessen.de/fileadmin/user_upload/02-Qualitaetsstandards/olv_qs_2012_brosch_web.pdf
- Pötter, N.; Segel, G. (Hg.) (2009): Profession Sozialarbeit. Springer VS. Wiesbaden
- Prenzel, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. Leske + Budrich, S. 93-107
- Rademacker, H. (2009): Schulsozialarbeit - Begriff und Entwicklung. In: Pötter, N. und Segel, G. (Hg.): Profession Sozialarbeit. Wiesbaden, S. 13–31.
- Reif, V.: Berichterstattung - Förderung der Jugendsozialarbeit an öffentlichen Schulen. Online verfügbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47336/pdf/SozialraumverankerteSchulsozialarbeitNr7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt geprüft am 27.07.2017.
- Reindl, M., Gniewosz, B. (2017): Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht. Berlin, Heidelberg: Springer. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-50353-9>.
- Richter, D., Pan, H. A. (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh, Stuttgart, Essen, Bonn. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/publikationen.asp?output=html&action=detail&guid=4da938ad-b8f3-4c01-b1db-cb5a136d7817&fallback=true&back=back>. Zuletzt geprüft am 27.7.2017
- Ricking, H. (2006): Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Ricking, H. (2014). Ursachen, Phänomene und Formen des Schulabsentismus. In: Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit in Niedersachsen (LAG JAW) Hrsg. Themenheft 2 2014. Schulverweigerung als sozialpädagogische Herausforderung für Jugendwerkstätten und Pro-Aktiv-Centren. nord.jugendsozialarbeit.de/fileadmin/Bilder/2014_Themenhefte/Themenheft_Schulverweigerung.pdf. Zuletzt geprüft am 30.6.2017
- Rudolph, M. (2006): Sozialraumorientierte Jugendhilfe. Eine Chance für Migrantenkinder in Celle. In: *Jugendhilfe* 44 (4), S. 184–190.
- Seibold, C. (2015). Junge Flüchtlinge in der Schule. In *Sozialmagazin* 11 – 12, 53 – 60
- Schlack, R./Kurth, B.-M./Hölling, H. (2008): Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Daten aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). In: *Umweltmedizin in Forschung und Praxis* 13, 4, S. 245–260.

- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Forschung Pädagogik).
- Speck, K. (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. UTB: Stuttgart).
- Speck, K., Olk, Th. (Hg.) (2010) Forschung zur Schulsozialarbeit. München: Juventa
- Spiegel Online 2006. Notruf der Rütli-Schule. 30.3.2006 (<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>)
- Staatsinstitut für Frühpädagogik. Paradigmenwechsel Inklusion: 10 Anregungen für Schulen <http://www.familienhandbuch.de/kita/inklusion/ParadigmenwechselInklusion.php>. Zuletzt geprüft am 30.7.2017
- Staatliches Schulamt Frankfurt am Main/Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hrsg.) (2015): Gesamtkonzeption Modellregion Inklusive Bildung, zuletzt geprüft am 08.08.2017.
- Stadt Dortmund: Muster - Kooperationsvereinbarung. zum Einsatz von Schulsozialarbeit an Dortmunder Schulen. Online verfügbar unter https://www.dortmund.de/media/p/schulverwaltungsamt/downloads_18/schulsozialarbeit/Kooperationsvereinbarung_Stadt_Traeger.pdf, zuletzt geprüft am 07.02.2017.
- Stadt Frankfurt am Main: Förderprogramm „Jugendhilfe in der Schule“. Online verfügbar unter https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2953&ffmpar%5B_id_inhalt%5D=5243570, zuletzt geprüft am 09.02.2017.
- Stadt Nürnberg 2016. Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg. Grundlagen, Organisation und Praxis. Hg. v. Amt für Kinder, Jugendliche und Familien - Jugendamt. Online verfügbar unter https://www.nuernberg.de/imperia/md/jugendsozialarbeit/dokumente/allgemein/broschuere_jas_2013.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2017.
- Stadt Nürnberg: Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg, Tätigkeitsbericht 2012. Bericht zur Sitzung des Jugendhilfeausschusses vom 19.07.2012. Hg. v. Amt für Kinder, Jugendliche und Familien - Jugendamt. Online verfügbar unter https://www.nuernberg.de/imperia/md/jugendsozialarbeit/dokumente/allgemein/jas_nuernberg_taetigkeitsbericht_2012.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2017.
- Stadt Nürnberg (2015): Konzeption der Jugendsozialarbeit an Schulen für Nürnberg. Amt für Kinder, Jugendliche und Familien - Jugendamt. Online verfügbar unter https://www.nuernberg.de/imperia/md/jugendsozialarbeit/dokumente/jas_nuernberg_konzeption_2015.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2017.
- Stadt Nürnberg (2016): Berufliche Integration junger Menschen. Sozialpädagogische Angebote und Leistungen aus den Handlungsfeldern der berufsbezogenen Jugendhilfe in Nürnberg. Hg. v. Amt für Kinder, Jugendliche und Familien - Jugendamt. Online verfügbar unter https://www.nuernberg.de/imperia/md/jugendsozialarbeit/dokumente/berufliche_integration_web_b.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2017.
- Stadt Nürnberg (2016): Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg. Rahmenkonzeption und schulspezifische Basiskonzepte. Hg. v. Referat für Jugend, Familie und Soziales und Geschäftsbereich Schule und Sport. Online verfügbar unter https://www.nuernberg.de/imperia/md/jugendsozialarbeit/dokumente/jas_rahmen-und-basiskonzeption_2016_web.pdf, zuletzt geprüft am 24.01.2017.
- Stadt Nürnberg (2017): Jugendsozialarbeit an Schulen in Nürnberg. Hg. v. Amt für Kinder, Jugendliche und Familien - Jugendamt. Online verfügbar unter <https://www.nuernberg.de/internet/jugendsozialarbeit/>, zuletzt aktualisiert am 24.01.2017.
- Stadtschulamt Frankfurt (2013) Entwurf Rahmenstandard JuSch FA KiJuFö, zuletzt geprüft am 02.08.2017.
- Stadtschulamt (2014) Auswertung Sachberichte. Unveröffentlichtes Manuskript
- Stadtschulamt Stadt Frankfurt am Main (2014) Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule. Rahmenstandard. Stand 27.01.2014
- Stadtschulamt Frankfurt am Main 2014. Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule. Grundlagen und Qualitätsdimensionen

- Stadt Stuttgart (Hg.) (2016): Schulsozialarbeit in Stuttgart. Online verfügbar unter <http://www.stuttgart.de/img/mdb/item/149392/121366.pdf>, zuletzt geprüft am 13.02.2017.
- Stadt Stuttgart (Hg.) (2017): Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit. Online verfügbar unter <http://www.stuttgart.de/item/show/149392>, zuletzt geprüft am 13.02.2017.
- Straus, Florian, Höfer, Renate (2015) Handlungsbefähigung als Schlüsselkompetenz für ein gelingendes Leben. Forschungsbericht zu Modul C im Rahmen des Gesamtprojekts „Weiterentwicklung der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit“ IPP-Berichte: München
- Straus, F., Höfer, R. (2017). Handlungsbefähigung und Zugehörigkeit junger Menschen. München. Eigenverlag SOS Kinderdorf e.V.
- Sturzenhecker, B. (2011): Begründung und Qualitätsstandards von Partizipation auch für Ganztageschulen (http://www.lwl.org/lja-download/datei-download/LJA/jufoe/ogs/OGS_Partizipation/1120551455_2/Sturzenhecker_Folien.pdf)
- Thimm, Karlheinz 1998: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Phänomene – Hintergründe und Ursachen – Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Berlin. Wissenschafts-und-Technik-Verlag
- Thimm, Karlheinz 2000: Schulverweigerung : zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Votum: Münster
- Thielen, M.; (Hg.) (2011): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, zuletzt geprüft am 02.08.2017.
- Thürmer-Rohr, Ch. (2013): Gender & Diversity. Ein kritischer Blick auf feministische Traditionen und neue Entwicklungen. In: Quer, 1/13, S. 11–14. Online verfügbar unter <https://www.ash-berlin.eu/profil/frauenbeauftragte/quer-gendermagazin/>, zuletzt geprüft am 14.12.2016.
- van Ophuysen, S.; Harazd, B. (2011): Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule - Gestaltung, Beratung, Diagnostik. Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften an d. Universität Kiel.
- Wabnitz, R. J. (2013): Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Überblick über Ziele, Strukturen und wesentliche Inhalte. In: unsere jugend 65. (4), S. 169–184.
- Weichensteller 2010. Eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Schulsozialarbeit in Heidelberg Bericht zum Messzeitpunkt 1 (2010). Universitätsklinikum Heidelberg
- Weichensteller 2015. Projekt „Weichensteller“ Eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Schulsozialarbeit in Heidelberg S. Trick, V. Jantzer, J. Haffner, P. Parzer, F. Resch. Universitätsklinikum Heidelberg
- Wichmann, M. (2014): Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In Erdsiek-Rave U., John-Ohnesorg M., Hrsg, Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. S.63. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10903.pdf>. Abgerufen am 30.6.2017
- Volkholz, S. (2009): Wie gelingt der Übergang von Schule zu Beruf? Vortrag bei der Heinrich-Böll-Stiftung. Abrufbar unter <https://www.boell.de/de/navigation/bildungssystem-7869.html>

Verzeichnis der gesichteten Akten und Konzepte

- Blumberg, Dirk; Hackenberg, Nicole (2016): Dokumentation zum Pilotworkshop am 19.12.2016.
- Bolz, Pia; Jacobs, Herbert; Lubinski, Nicole (2014): Frankfurter Sozialbericht - Teil X: Familien in Frankfurt am Main - Lebenswirklichkeit und Unterstützungsbedarfe. Ergebnisse einer empirischen Erhebung unter Frankfurter Müttern und Vätern mit minderjährigen Kindern. Hg. v. Dezernat VIII - Soziales, Senioren, Jugend und Recht. Frankfurt am Main (Soziales und Jugend | 41).
- CDU-Fraktion; DIE GRÜNEN IM RÖMER (2006): Gemeinsamer Antrag der CDU-Fraktion und der Fraktion DIE GRÜNEN IM RÖMER. Frankfurt am Main.

- Dezernat II – Bildung und Frauen Bürgermeisterin Jutta Ebeling (2008): 23. Sitzung des Ausschusses für Bildung und Integration am 18.08.2008. Frankfurt am Main.
- Faulhaber, Walter; Usleber, Thomas; Apel, Elard; Leipold, Christina; Zender, Petra (2012): Inklusive Schulentwicklung in Frankfurt am Main. Hg. v. Stadtschulamt Frankfurt am Main und Stadt Frankfurt am Main - Der Magistrat - Stadtschulamt.
- Gemeinsam leben Hessen e.V. (Hg.): Inklusion umsetzen - Standpunkte aus Sicht der Eltern. Frankfurt am Main.
- Hessen: Hessisches Kinder- und Jugendhilfegesetzbuch (HKJGB) Vom 18. Dezember 2006.
- Hessisches Schulgesetz. In: *Gesetz-und Verordnungsblatt I* vom 14.06.2005, S. 441.
- Paritätischer Wohlfahrtsverband - Landesverband Berlin e.V. (Hg.) (2013): Schulsozialarbeit im Kontext des Bildungs- und Teilhabepaketes. Erfahrungen und Empfehlungen für die kommunale Praxis. Berlin.
- Ripperger, M. (2011): Jugendhilfe in der Schule im Anspruch und Auftrag des Stadtschulamtes Frankfurt am Main als Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Fachtag der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit: „Jugendsozialarbeit an Schulen - zwischen öffentlichem Auftrag und professionellem Anspruch“ am 28.-29.9.2011 in Fulda. Hg. v. Stadt Frankfurt am Main.
- Schupp, Patrick (2012): Frankfurter Integrations- und Diversitätsmonitoring 2012. Hg. v. Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Dezernat für Integration und Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (2015): Gesamtkonzeption Modellregion inklusive Bildung Frankfurt am Main. Inklusion gelingt gemeinsam.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.): Beteiligung von Kindern im schulischen Kontext. Frankfurter Kinderumfrage 2014.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.): Richtungspapier SEP 2015-19.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Version 5 2014): Standardisierter Sachbericht Jugendhilfe in der Schule. Charles Hallgarten Schule.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Version 6 2016): Standardisierter Sachbericht Jugendhilfe in der Schule. Karl-Oppermann-Schule.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Version 6 2015): Standardisierter Sachbericht Jugendhilfe in der Schule. Michael Ende Schule.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Version 6 2015): Standardisierter Sachbericht Jugendhilfe in der Schule. Ludwig-Börne-Schule.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Version 6 2015): Standardisierter Sachbericht Jugendhilfe in der Schule. IGS Herder.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Version 5 2014): Standardisierter Sachbericht Jugendhilfe in der Schule. Georg August Zinn Schule.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (Version 5 2014): Standardisierter Sachbericht Jugendhilfe in der Schule. Friedrich Ebert Schule.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (2013): Jungen Menschen in ihrer Vielfalt begegnen! Leitlinien Inklusion der Stadt Frankfurt am Main.
- Stadt Frankfurt am Main (Hg.) (2015): Integrierter Schulentwicklungsplan 2015-2019. Hauptteil (Entwurfsversion).

- Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hg.): Projekt Haltekraft stärken (Laufzeit 2016-2020). Kurzbeschreibung.
- Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hg.) (2012): Grundhaltung des Stadtschulamtes als kommunaler Schul- und öffentlicher Jugendhilfeträger der Stadt Frankfurt am Main zur Inklusion. Frankfurt am Main.
- Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hg.) (2014a): Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule. Rahmenstandard - Entwurf.
- Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hg.) (2014b): Die Sozialpädagogische Förderung in der SchuB-Maßnahme Grundprinzipien und Rahmenstandards.
- Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hg.) (2014c): Inklusion im Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule. Grundlagen und Qualitätsdimensionen.
- Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hg.) (2015): Jugendhilfe in der Grundschule. Konzeptionelle Rahmung (Stand 2015).
- Stadtschulamt Frankfurt am Main (Hg.) (2016): Frankfurter Bildungskonferenz für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene.
- Stadtschulamt Frankfurt am Main; Dezernat Bildung und Frauen (Hg.) (2014): Förderprogramm Jugendhilfe in der Schule. Rahmenstandard.
- Usleber, Thomas: Bildungsmonitoring Januar 2014. Sonderpädagogische Förderung in Frankfurt am Main Schuljahr 2012/2013. Hg. v. Stadtschulamt Frankfurt am Main.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Empirische Module der Evaluation.....	10
Abbildung 2: Modell der Wirkungstreppe.....	14
Abbildung 3: Erfolgskriterien der Studie (Perspektive Schüler*innen).....	15
Abbildung 4: Geschlecht und Klassen (N=2019).....	35
Abbildung 5: Handlungsbefähigung – Vergleichswerte aus einer Bevölkerungsstichprobe.....	37
Abbildung 6: Themen der Beratung – Beispiel 8./9. Klassen (N=901)	42
Abbildung 7: Akzeptanz der Jugendhelfemitarbeiter*innen bei Schülern der Klassenstufe 6/7 (N: W1=792/W2=837) (Zustimmungsrate in Prozent für „stimmt genau/stimmt eher“)	44
Abbildung 8: Akzeptanz der Jugendhelfemitarbeiter*innen bei Schüler*innen der Klassenstufe 8/9 (N: W1=683/W2=650).....	45
Abbildung 9: Effekte der Jugendhilfe 1, Erster Erhebungszeitpunkt (N=1492).....	46
Abbildung 10: Effekte der Jugendhilfe 2, Erster Erhebungszeitpunkt (N=1492).....	47
Abbildung 11: Effekte der Jugendhilfe 3, Erster Erhebungszeitpunkt (N=1492).....	47
Abbildung 12: Die sechs Dimensionen der Handlungsbefähigung.....	51
Abbildung 13: Handlungsbefähigung – Frankfurter Schüler*innen im Vergleich mit anderen Studien.....	52
Abbildung 14: Vergleich Handlungsbefähigung Frankfurter Schüler*innen nach bestimmten Merkmalen und Klassenstufen.....	52
Abbildung 15: Handlungsbefähigung - zweiter Erhebungszeitpunkt (N=1022).....	53
Abbildung 16: Handlungsbefähigung – Veränderungen zwischen 1. und 2. Welle	54
Abbildung 17: Entwicklung der Handlungsbefähigung bei Nutzer*innen der Jugendhilfe.....	55
Abbildung 18: Schulnote, zweiter Erhebungszeitpunkt (N=1553)	56
Abbildung 19: Wie ist das bei Dir in der Schule? Erster Erhebungszeitpunkt N=1664	57
Abbildung 20: Gewalterfahrungen, erster Erhebungszeitpunkt (N=1681)	58
Abbildung 21: Gewalterfahrung über beide Wellen (N=1325)	59
Abbildung 22: Der 10 Punkte-Plan zum Übergang.....	67
Abbildung 23: Die KOMM-Stunde in der Einschätzung der Fünftklässler*innen (GAZ, Welle 2 N=64) „ Stimmt eher/stimmt genau“, Angaben in Prozent.....	71
Abbildung 24: Wie siehst du die Angebote der Jugendhilfe bei der beruflichen Orientierung? („stimmt eher/stimmt genau“).....	80
Abbildung 25: Durch das Soziale Lernen konnte ich die Jugendhilfe-Mitarbeiter*innen gut kennenlernen	87
Abbildung 26: Da ich die Jugendhelfemitarbeiter*innen durch das Soziale Lernen kannte, fiel es mir leichter, sie anzusprechen.....	87
Abbildung 27: Einschätzung der Schüler*innen zum Sozialen Lernen (Angaben in Prozent).....	90
Abbildung 28: In welchen Klassen sollte das Fach Soziales Lernen angeboten werden?.....	91
Abbildung 29: Entwicklung der Beratungen an Frankfurter Schulen mit Jugendhilfe 2010 - 2013	94
Abbildung 30: Beratungsgründe, Angaben in Prozent	95
Abbildung 31: Entwicklung Schülerzahlen und Beratungen an der CHS.....	97
Abbildung 32: Einschätzung der Gesprächsatmosphäre durch die Schüler*innen (absolute Zahlen).....	101
Abbildung 33: Netzwerkkarte der Jugendhelfemitarbeiterin an der KOS (Stand Januar 2016)	110
Abbildung 34: Mitarbeitende in der Jugendhilfe in der Schule, Frankfurt, nach Geschlecht (2010 - 2013).....	114
Abbildung 35: Das Kooperationsnetz der Jugendhilfe in der MES.....	121

Abbildung 36: „Ich finde es gut, dass es an unserer Schule Schüler*innen aus vielen Ländern dieser Welt gibt.“ (N=1539) Erster Befragungszeitpunkt.....	137
Abbildung 37: „Ich finde es schwierig, wenn in den Klassen auch Kinder mit Handicaps (körperlichen, geistigen Behinderungen, deutlichen Lern-/Verhaltensproblemen) sind.“ (N=1497).....	139
Tabelle 1: Übersicht der Fallstudien.....	11
Tabelle 2: Diskurse Inklusion	12
Tabelle 3: Ausgewählte Vergleichsstädte.....	24
Tabelle 4: Unterteilung SDQ.....	38
Tabelle 5: Unterteilung SDQ.....	156

Anhang

Fragebogen 1. Erhebungszeitpunkt, 6. und 7. Jahrgangsstufe

Fragebogen 1. Erhebungszeitpunkt, 8. und 9. Jahrgangsstufe

Standortbezogene Beiblätter

- Charles-Hallgarten (Förderschule)
- Friedrich-Ebert (IGS)
- Fürstenberger (RS)
- Georg-August-Zinn (IGS)
- Herder (IGS)
- Ludwig Börne (Haupt- und Realschule)
- Michael Ende (Grund-, Haupt- und Realschule)
- Otto Hahn (KGS)

Fragebogen 2. Erhebungszeitpunkt 6. und 7. Jahrgangsstufe

Fragebogen 2. Erhebungszeitpunkt 8. und 9. Jahrgangsstufe

Standortbezogene Fragen

- Charles-Hallgarten (Förderschule)
- Friedrich-Ebert (IGS)
- Fürstenberger (RS)
- Georg-August-Zinn (IGS)
- Herder (IGS)
- Ludwig Börne (Haupt- und Realschule)
- Michael Ende (Grund-, Haupt- und Realschule)
- Otto Hahn (KGS)

Jugendhilfe in der Schule

Fragebogen Jugendliche

6. & 7. Klassen

1. Erhebungszeitpunkt



Institut für
Praxisforschung und
Projektberatung

Forschungsprojekt „Förderprogramm ‚Jugendhilfe in der Schule‘ der Stadt Frankfurt am Main“

Liebe Jugendliche, lieber Jugendlicher,

mit diesem Fragebogen möchten wir gerne erfahren, wie es Dir zurzeit geht, was Dich beschäftigt und was Dir wichtig ist. Mit Deinen Antworten hilfst Du mit, den Schulalltag und die Angebote der Jugendhilfe in der Schule zu verbessern.

Diese Befragung ist ein zentraler Teil eines Forschungsprojektes über das Programm „**Jugendhilfe in der Schule**“, das derzeit an 37 Schulen in Frankfurt durchgeführt wird.

Was solltest Du wissen?

- Die Befragung erfolgt anonym. Niemand in der Schule oder von der Jugendhilfe wird erfahren, welche Antworten von Dir stammen. Wenn Du den Fragebogen beantwortet hast, dann stecke ihn gleich in den großen Umschlag und verschließe diesen.
- Die Befragung erfolgt freiwillig. Wir würden uns aber sehr freuen, wenn Du an ihr teilnimmst und uns und die Jugendhilfe damit unterstützt.
- Wir wollen Dich am Ende des Schuljahrs noch einmal befragen. Deshalb gibt es auf dem Umschlag einen Code, damit wir wissen, wer an der ersten Befragung teilgenommen hat. Wir wissen aber nicht, welcher Schüler bzw. welche Schülerin welchen Fragebogen ausgefüllt hat.
- Wir fragen Dich nach Deiner Meinung. Es gibt also keine falschen Antworten. Wichtig für uns ist, dass Du die Fragen ehrlich und ernsthaft beantwortest.

Wie geht es?

- Bitte kreuze bei jeder Frage an, was für Dich zutrifft.
- Bitte überspringe keine Frage, sondern beantworte alle Fragen der Reihe nach.

Los geht's – und ganz herzlichen Dank für Deine Unterstützung!



Genehmigt durch das Hessische Kultusministerium / GWU-472 / 16.10.2015

Impressum:
IPP – Institut für Praxisforschung und Projektberatung
Ringseisstr. 8 – 80337 München
Tel. 089/5435977-0
www.ipp-muenchen.de

1. Wie ist das bei Dir in der Schule?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
An meiner Schule kümmert man sich darum, wie es mir geht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule gehen die Lehrerinnen und Lehrer geduldig mit mir um	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe zu den meisten Lehrer/innen großes Vertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird viel gelacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht wird interessant gestaltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es geht gerecht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich an meiner Schule sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wie erlebst Du das Klima in Deiner Klasse?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bedeute den anderen aus meiner Klasse viel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen aus meiner Klasse bedeuten mir viel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Klasse beeinflusst mich sehr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich auf die anderen in meiner Klasse verlassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen wissen, dass ich für sie da bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Klasse gibt es Konflikte (Streitereien, Konkurrenzkämpfe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Klasse kommen die meisten gut miteinander aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich oft als Außenseiter/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keiner in meiner Klasse interessiert sich wirklich für das, was ich mache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Wie oft hast Du in den letzten 12 Monaten in der Schule folgende Erfahrung gemacht?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Das ist mir nie passiert	Ein- oder zweimal	Zwei- bis dreimal im Monat	Einmal pro Woche	Mehrmals die Woche
Man hat sich über mich lustig gemacht, mich gehänselt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Schüler/innen haben mich absichtlich nicht mitmachen lassen, mich ausgeschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde geschlagen, getreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Folgenden geht es um die Jugendhilfeangebote an Deiner Schule (Auf dem Bleibblatt kannst Du nachschauen, was wir mit Jugendhilfe meinen)

5. Kennst Du die Jugendhilfemitarbeiter/Jugendhilfemitarbeiterinnen an Deiner Schule?

Nein Ja

6. Hast Du schon an Angeboten der Jugendhilfe an der Schule teilgenommen?

Nein Ja

➤ **!! Wenn Ja, bitten wir Dich, auch die Fragen zu den Angeboten auf dem Beiblatt zu beantworten.**

7. Wenn Du schon mal mit einer/einem Jugendhilfemitarbeiter/in gesprochen hast, was war der Anlass dafür? (Du kannst mehrere Anlässe ankreuzen)

- Probleme mit anderen Schülern/Schülerinnen
- Probleme mit meinem festem Freund/meiner festen Freundin
- Probleme im Freundeskreis
- Probleme mit Lehrer/innen
- Probleme zu Hause
- Es ging um etwas anderes, und zwar:.....

8. Wie gefällt Dir das, was die Jugendhilfemitarbeiter/innen in der Schule so machen?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich habe Spaß bei den Angeboten gehabt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas gelernt, was ich im normalen Unterricht nicht gelernt hätte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe durch das Angebot meine Mitschüler/innen besser kennengelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über den Umgang mit anderen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war langweilig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Findest Du, dass das, was die Jugendhilfemitarbeiter/innen in der Schule machen, dazu beiträgt, dass ...

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
die Schüler/innen beim Lernen unterstützt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es weniger Störungen im Unterricht gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
die Schüler/innen weniger fehlen?	☺	☺	☺	☺
sich die Schüler/innen in der Schule wohler fühlen?	☺	☺	☺	☺
sich die Schüler/innen mit den Lehrer/innen gut verstehen?	☺	☺	☺	☺
die Schüler/innen respektvoll miteinander umgehen?	☺	☺	☺	☺
die Schüler/innen bei Fragen jemanden haben, an den/die sie sich wenden können?	☺	☺	☺	☺
es neue zusätzliche Angebote an der Schule gibt?	☺	☺	☺	☺
die Schüler/innen andere Angebote im Stadtteil (Jugendzentrum, Sportverein usw.) besser kennen?	☺	☺	☺	☺
die Schüler/innen gut auf die Anforderungen im Beruf vorbereitet werden?	☺	☺	☺	☺
die Schüler/innen gut auf die Ausbildungsplatzsuche vorbereitet werden?	☺	☺	☺	☺
die Schüler/innen mehr spannende Freizeitangebote haben?	☺	☺	☺	☺

10. Wie zutreffend sind folgende Aussagen in Bezug auf die Jugendhilfemitarbeiter/innen an Deiner Schule? (Denk vor allem an den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin, die Du am besten kennst.)

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich kann gut mit ihm/ihr über meine Probleme reden	☺	☺	☺	☺
Er/sie behält Geheimnisse für sich	☺	☺	☺	☺
Ich habe Vertrauen zu ihm/ihr	☺	☺	☺	☺
Er/sie nimmt sich Zeit für mich	☺	☺	☺	☺
Er/sie spricht alles, was gemacht wird, mit mir ab	☺	☺	☺	☺
Er/sie trifft keine Entscheidungen für mich, sondern unterstützt mich dabei, eigene Lösungen für mein Problem zu finden	☺	☺	☺	☺

11. Was würdest Du Dir von den Jugendhilfemitarbeiter/innen noch wünschen?

.....

.....

.....

Bei den nächsten Fragen geht es um Dein Freizeitverhalten



12. Wie häufig übst Du die folgenden Freizeitbeschäftigungen aus?

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Täglich	Jede Woche	Jeden Monat	Selten	Nie
Fernsehen/DVD	<input type="checkbox"/>				
Computerspiele/Konsolenspiele	<input type="checkbox"/>				
Im Internet surfen oder chatten	<input type="checkbox"/>				
Musik hören	<input type="checkbox"/>				
Selbst Musik machen	<input type="checkbox"/>				
Sport treiben	<input type="checkbox"/>				
Tanz, Theater u. ä	<input type="checkbox"/>				
Technische Arbeiten, Computer programmieren	<input type="checkbox"/>				
Lesen	<input type="checkbox"/>				
Einfach nichts tun, abhängen, chillen	<input type="checkbox"/>				
Mit fester Freundin/ festem Freund zusammen sein	<input type="checkbox"/>				
Mit bester Freundin/bestem Freund zusammen sein	<input type="checkbox"/>				
Mit Gruppe/Clique zusammen sein	<input type="checkbox"/>				
Ins Jugendzentrum/Freizeitheim gehen	<input type="checkbox"/>				
Ehrenamtliche Tätigkeit im Verein, in sozialen Diensten	<input type="checkbox"/>				
Besuch religiöser Veranstaltungen	<input type="checkbox"/>				

13. Wie viele Deiner Mitschüler oder Mitschülerinnen zählst Du zu Deinem Freundeskreis?

..... (Zahl angeben)



14. Nutzt Du das Schulgelände auch außerhalb der Schulzeit für Freizeitaktivitäten (beispielsweise, um Dich mit Freunden zu treffen, abzuhängen, Sport zu machen, Parties zu feiern, ...)

Täglich	Jede Woche	Jeden Monat	Selten	Nie
<input type="checkbox"/>				

15. Nun folgen Fragen zu Deinen Stärken und Schwächen.

Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte, wie es Dir im letzten halben Jahr ging.

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft zu
Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich teile normalerweise mit anderen (z. B. Essen, Stifte, Spiele)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin meistens alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank/traurig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schlage mich häufig; ich kann andere zwingen zu tun, was ich will	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen, ich muss häufig weinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lasse mich leicht ablenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nett zu jüngeren Kindern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere behaupten oft, dass ich lüge oder mogele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich helfe anderen oft freiwillig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke nach, bevor ich handele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich schnell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende, ich kann mich lange genug konzentrieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Im folgenden Frageteil findest Du eine Reihe von Feststellungen. Bitte lies jede dieser Feststellungen in Ruhe durch und kreuze an, wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen, d. h. wie sehr Dein typisches Verhalten durch diese Aussagen beschrieben wird.
Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	1 = nein, trifft nicht zu				7 = ja trifft voll zu		
	1	2	3	4	5	6	7
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich behalte an vielen Dingen Interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Jetzt kommen einige Fragen zu verschiedenen Bereichen Deines Lebens.

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?

Bitte kreuze die Zahl an, die für Dich zutrifft

Wurdest Du schon von einem Menschen enttäuscht, auf den Du gezählt hast?

Das ist mir
nie passiert

1

2

3

4

5

6

Das passiert mir
immer wieder

7

Hast Du schon einmal das Gefühl gehabt, ein Pechvogel zu sein?

Nie

1

2

3

4

5

6

Sehr oft

7

Wie oft sind Deine Gefühle und Gedanken ganz durcheinander?

Sehr oft

1

2

3

4

5

6

Nie

7

Hast Du das Gefühl, dass Du ungerecht behandelt wirst?

Sehr oft

1

2

3

4

5

6

7

Nie



18. Nun geht es um Dein Wohlbefinden. Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.**Wenn Du an die letzte Woche denkst ...**

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
... hat Dir Dein Leben gefallen?	<input type="radio"/>				
... hast Du gute Laune gehabt?	<input type="radio"/>				
... hast Du Spaß gehabt?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich traurig gefühlt?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich so schlecht gefühlt, dass Du gar nichts machen wolltest?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich einsam gefühlt?	<input type="radio"/>				
... bist Du zufrieden gewesen, so wie Du bist?	<input type="radio"/>				
... war Dir langweilig?	<input type="radio"/>				
... warst Du müde und erschöpft?	<input type="radio"/>				
... warst Du stolz auf Dich?	<input type="radio"/>				
... hattest Du viele gute Ideen?	<input type="radio"/>				

19. Welche der folgenden Aussagen stimmt für Dich?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, was für Dich zutrifft.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt etwas	Stimmt teils/teils	Stimmt ziemlich	Stimmt vollkommen
Ich finde es gut, dass es an unserer Schule Kinder und Jugendliche aus vielen Ländern dieser Welt gibt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es schwierig, wenn in den Klassen auch Kinder mit Handicaps (körperliche, geistige Behinderungen, deutliche Lern-/Verhaltensprobleme) sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich sehe, dass an unserer Schule eine Gruppe von Schüler/innen ausgegrenzt bzw. gemobbt wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt viele Schüler, die anderen gegenüber nicht respektvoll sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Wie ist das bei Dir zu Hause? Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Ich werde ernst genommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hört mir zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man hat genug Zeit für mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei uns gibt es klare und für mich akzeptable Regeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Wir essen täglich mindestens eine Mahlzeit gemeinsam als Familie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Man kümmert sich um mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mein Handy/das Internet nutzen, wann und wie ich will	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Angenommen, Du hast Sorgen/Probleme. An wen würdest Du Dich zuerst wenden?

Bitte mache in jeder Zeile nur 1 Kreuz.

	Eltern	Lehrer/innen	Freunde	Jugendhilfe Mitarbeiter/in	Andere (z. B. Verwandte)	Niemanden
Du kommst mit den Hausaufgaben nicht klar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast etwas im Unterricht nicht verstanden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Streit mit dem Freund/der Freundin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du wirst bedroht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitschüler/innen ärgern Dich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Probleme mit Lehrern/Lehrerinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Probleme mit Deinen Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du bekommst schlechte Noten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Fragen zu Deiner beruflichen Zukunft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Du bist?

weiblich männlich

23. In welchem Jahr bist Du geboren?

..... (Jahr)

24. Welche Sprachen spricht ihr zu Hause

Deutsch

Gemischt Deutsch und eine andere Sprache:

Welche:

Nur eine andere Sprache:

Welche:

25. Kommen Deine Eltern oder/und Großeltern aus einem anderen Land?

- Nein, alle kommen aus Deutschland
- Ja, sie kommen auch aus einem anderen Land

26. Bist Du aus Deinem Herkunftsland geflohen?

- Nein
- Ja, ich bin alleine (ohne Eltern, Verwandte, ...) nach Deutschland gekommen
- Ja, ich bin mit Eltern oder/und Verwandten nach Deutschland gekommen

27. Hast Du Geschwister? Wenn ja, wie viele:**28. Wo bzw. mit wem wohnst Du überwiegend?**

- Mit beiden Eltern
- Bei der Mutter
- Beim Vater
- Bei Verwandten
- In einer Wohngruppe/in betreutem Wohnen

29. Wie schätzt Du Dich selbst ein?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Gibt es etwas, das Dir hier in der Schule fehlt, das Du gerne hättest?

Wenn ja, was?.....

.....

.....

.....



Jetzt hast Du's geschafft!

Vielen Dank!!!



Jugendhilfe in der Schule

Fragebogen Jugendliche

8. & 9. Klassen

1. Erhebungszeitpunkt



Institut für
Praxisforschung und
Projektberatung

Forschungsprojekt „Förderprogramm ‚Jugendhilfe in der Schule‘ der Stadt Frankfurt am Main“

Liebe Jugendliche, lieber Jugendlicher,

mit diesem Fragebogen möchten wir gerne erfahren, wie es Dir zurzeit geht, was Dich beschäftigt und was Dir wichtig ist. Mit Deinen Antworten hilfst Du mit, den Schulalltag und die Angebote der Jugendhilfe in der Schule zu verbessern.

Diese Befragung ist ein zentraler Teil eines Forschungsprojektes über das Programm „**Jugendhilfe in der Schule**“, das derzeit an 37 Schulen in Frankfurt durchgeführt wird.

Was solltest Du wissen?

- Die Befragung erfolgt anonym. Niemand in der Schule oder von der Jugendhilfe wird erfahren, welche Antworten von Dir stammen. Wenn Du den Fragebogen beantwortet hast, dann stecke ihn gleich in den großen Umschlag und verschließe diesen.
- Die Befragung erfolgt freiwillig. Wir würden uns aber sehr freuen, wenn Du an ihr teilnimmst und uns und die Jugendhilfe damit unterstützt.
- Wir wollen Dich am Ende des Schuljahrs noch einmal befragen. Deshalb gibt es auf dem Umschlag einen Code, damit wir wissen, wer an der ersten Befragung teilgenommen hat. Wir wissen aber nicht, welcher Schüler bzw. welche Schülerin welchen Fragebogen ausgefüllt hat.
- Wir fragen Dich nach Deiner Meinung. Es gibt also keine falschen Antworten. Wichtig für uns ist, dass Du die Fragen ehrlich und ernsthaft beantwortest.

Wie geht es?

- Bitte kreuze bei jeder Frage an, was für Dich zutrifft.
- Bitte überspringe keine Frage, sondern beantworte alle Fragen der Reihe nach.

Los geht's – und ganz herzlichen Dank für Deine Unterstützung!



1. Wie ist das bei Dir in der Schule?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
An meiner Schule kümmert man sich darum, wie es mir geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An meiner Schule gehen die Lehrerinnen und Lehrer geduldig mit mir um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe zu den meisten Lehrer/innen großes Vertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wird viel gelacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Unterricht wird interessant gestaltet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es geht gerecht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wie erlebst Du das Klima in Deiner Klasse?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bedeute den anderen aus meiner Klasse viel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die anderen aus meiner Klasse bedeuten mir viel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Klasse beeinflusst mich sehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe eine ähnliche Einstellung zum Leben wie die anderen aus meiner Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich auf die anderen in meiner Klasse verlassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die anderen wissen, dass ich für sie da bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Klasse gibt es Konflikte (Streitereien, Konkurrenzkämpfe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner Klasse kommen die meisten gut miteinander aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich oft als Außenseiter/in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Keiner in meiner Klasse interessiert sich wirklich für das, was ich mache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Wie oft hast Du in den letzten 12 Monaten in der Schule folgende Erfahrung gemacht?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, was für Dich zu trifft.

	Das ist mir nie passiert	Ein- oder zweimal	Zwei- bis dreimal im Monat	Einmal pro Woche	Mehrmals die Woche
Man hat sich über mich lustig gemacht, mich gehänselt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Schüler/innen haben mich absichtlich nicht mitmachen lassen, mich ausgeschlossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Das ist mir nie passiert	Ein- oder zweimal	Zwei- bis dreimal im Monat	Einmal pro Woche	Mehrmals die Woche
Ich wurde geschlagen, getreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Schüler/innen haben versucht, mich unbeliebt zu machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir wurde Geld geklaut, Sachen weggenommen oder beschädigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde wegen meiner Hautfarbe oder meiner Nationalität beschimpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde bedroht oder zu Dingen gezwungen, die ich nicht wollte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Über mich wurden im Internet (Handy, WhatsApp, Facebook, ...) gemeine, schlimme Sachen erzählt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde durch Namen, Gesten oder Bemerkungen mit sexuellem Inhalt gemobbt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere geschlagen, getreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich über andere lustig gemacht, andere gehänselt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere wegen ihrer Hautfarbe oder Nationalität beschimpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere im Internet (Handy, WhatsApp, Facebook, t...) bloßgestellt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Wenn Du Deiner Schule eine Note geben könntest, wie würdest Du sie insgesamt bewerten?

Sehr gut (1) Gut (2) Befriedigend (3) Ausreichend (4) Mangelhaft (5) Ungenügend (6)

<input type="radio"/>					
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. Wenn Du ganz allgemein Dein Gefühl zur Schule beschreiben solltest, was würdest Du sagen trifft am ehesten zu?



Fröhlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Traurig
Spannend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Langweilig
Sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gefährlich

Im Folgenden geht es um die Jugendhilfeangebote an Deiner Schule (Auf dem Bleibblatt kannst Du nachschauen, was wir mit Jugendhilfe meinen)

6. Kennst Du die Jugendhilfemitarbeiter/Jugendhilfemitarbeiterinnen an Deiner Schule?

Nein Ja

7. Hast Du schon an Angeboten der Jugendhilfe an der Schule teilgenommen?

Nein Ja

➤ **!! Wenn Ja, bitten wir Dich, auch die Fragen zu den Angeboten auf dem Beiblatt zu beantworten**

8. Wenn Du schon mal mit einer/einem Jugendhilfemitarbeiter/in gesprochen hast, was war der Anlass dafür? (Du kannst mehrere Anlässe ankreuzen)

- Probleme mit anderen Schülern/Schülerinnen
- Probleme mit meinem Freund/meiner Freundin
- Probleme im Freundeskreis
- Probleme mit Lehrern/Lehrerinnen
- Probleme zu Hause
- Es ging um etwas anderes, und zwar:.....

9. Wie gefällt Dir das, was die Jugendhilfemitarbeiter/innen in der Schule so machen?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich habe Spaß bei den Angeboten gehabt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas gelernt, was ich im normalen Unterricht nicht gelernt hätte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe durch das Angebot meine Mitschüler/innen besser kennen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über den Umgang mit anderen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war langweilig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Findest Du, dass das, was die Jugendhilfemitarbeiter/Jugendhilfemitarbeiterinnen in der Schule machen, dazu beiträgt, dass ...

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
die Schüler/innen beim Lernen unterstützt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es weniger Störungen im Unterricht gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen weniger fehlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich die Schüler/innen in der Schule wohler fühlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich die Schüler/innen mit den Lehrer/innen gut verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen respektvoll miteinander umgehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen bei Fragen jemanden haben, an den/die sie sich wenden können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es neue zusätzliche Angebote an der Schule gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen andere Angebote im Stadtteil (Jugendzentrum, Sportverein, usw.) besser kennen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen gut auf die Anforderungen im Beruf vorbereitet werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen gut auf die Ausbildungsplatzsuche vorbereitet werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen mehr spannende Freizeitangebote haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Wie zutreffend sind folgende Aussagen in Bezug auf die Jugendhilfemitarbeiter/innen an Deiner Schule? (Denk vor allem an den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin, die Du am besten kennst.)

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich kann gut mit ihm/ihr über meine Probleme reden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie behält Geheimnisse für sich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Vertrauen zu ihm/ihr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie nimmt sich Zeit für mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er sie spricht alles, was gemacht wird, mit mir ab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie trifft keine Entscheidungen für mich, sondern unterstützt mich dabei, eigene Lösungen für mein Problem zu finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Was würdest Du Dir von den Jugendhilfemitarbeiter/innen noch wünschen?

.....

.....

.....

.....

Bei den nächsten Fragen geht es um Dein Freizeitverhalten

13. Wie häufig übst Du die folgenden Freizeitbeschäftigungen aus?

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.



	Täglich	Jede Woche	Jeden Monat	Selten	Nie
Fernsehen/DVD	<input type="checkbox"/>				
Computerspiele/Konsolenspiele	<input type="checkbox"/>				
Im Internet surfen oder chatten	<input type="checkbox"/>				
Musik hören	<input type="checkbox"/>				
Selbst Musik machen	<input type="checkbox"/>				
Sport treiben	<input type="checkbox"/>				
Tanz, Theater und ähnliches	<input type="checkbox"/>				
Technische Arbeiten, Computer programmieren	<input type="checkbox"/>				
Lesen	<input type="checkbox"/>				
Einfach nichts tun, abhängen, chillen	<input type="checkbox"/>				
Mit fester Freundin/ festem Freund zusammen sein	<input type="checkbox"/>				
Mit bester Freundin/bestem Freund zusammen sein	<input type="checkbox"/>				
Mit Gruppe/Clique zusammen sein	<input type="checkbox"/>				
Ins Jugendzentrum/Freizeitheim gehen	<input type="checkbox"/>				
Ehrenamtliche Tätigkeit im Verein, in sozialen Diensten	<input type="checkbox"/>				
Besuch religiöser Veranstaltungen	<input type="checkbox"/>				

14. Wie viele Deiner Mitschüler oder Mitschülerinnen zählst Du zu deinem Freundeskreis?

..... (bitte Zahl angeben)

15. Nutzt Du das Schulgelände auch außerhalb der Schulzeit für Freizeitaktivitäten (beispielsweise, um Dich mit Freunden zu treffen, abzuhängen, Sport zu machen, Partys zu feiern, ...)?

Täglich	Jede Woche	Jeden Monat	Selten	Nie
<input type="checkbox"/>				

16. Nun folgen Fragen zu Deinen Stärken und Schwächen.

Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte, wie es Dir im letzten halben Jahr ging.

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft zu
Ich versuche nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich teile normalerweise mit anderen (z. B. Essen, Stifte, Spiele)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin meistens alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank/traurig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schlage mich häufig; ich kann andere zwingen zu tun, was ich will	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen, ich muss häufig weinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lasse mich leicht ablenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nett zu jüngeren Kindern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderer behaupten oft, dass ich lüge oder mogele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich helfe anderen oft freiwillig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke nach, bevor ich handele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich schnell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende, ich kann mich lange genug konzentrieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 = nein, trifft nicht zu					7 = ja trifft voll zu	
	1	2	3	4	5	6	7
Normalerweise kann ich eine Situation von mehreren Seiten betrachten	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉
Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉
In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉
Mein Glaube an mich selbst hilft mir auch in harten Zeiten	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉
Ich bin stolz auf das, was ich schon geleistet habe	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉
Es gibt für mich wichtige Personen, die mich auch mal in den Arm nehmen	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉
Ich werde so anerkannt, wie ich bin	☉	☉	☉	☉	☉	☉	☉

19. Jetzt kommen einige Fragen zu verschiedenen Bereichen Deines Lebens.

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? Bitte kreuze die Zahl an, die für Dich zutrifft.

Kommt es vor, dass es Dir ziemlich gleichgültig ist, was um Dich herum passiert?							
Nie							Sehr oft
1	2	3	4	5	6		7
Kommt es vor, dass Du vom Verhalten eines Menschen überrascht bist, von dem Du dachtest, ihn gut zu kennen?							
Das ist mir nie passiert							Das passiert mir immer wieder
1	2	3	4	5	6		7
Wurdest Du schon von einem Menschen enttäuscht, auf den Du gezählt hast?							
Das ist mir nie passiert							Das passiert mir immer wieder
1	2	3	4	5	6		7
Bis jetzt hatte Dein Leben...							
... überhaupt keine Ziele und Vorsätze							... sehr klare Ziele und Vorsätze
1	2	3	4	5	6		7
Die Dinge, die Du täglich tust, tust Du ...							
... mit viel Freude und gern							... gelangweilt und weil ich sie tun muss
1	2	3	4	5	6		7
Hast Du schon einmal das Gefühl gehabt, ein Pechvogel zu sein?							
Nie							Sehr oft
1	2	3	4	5	6		7

Wie oft sind Deine Gefühle und Gedanken ganz durcheinander?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

Spürst Du manchmal Gefühle, die Du lieber nicht hättest?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

Wie oft hast Du Gefühle, bei denen Du Angst hast, sie nicht mehr kontrollieren zu können?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

Wie oft hast Du das Gefühl nur sinnlose Dinge zu tun?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

Wenn etwas passiert, hast Du im Allgemeinen den Eindruck, dass Du dessen Bedeutung ...

... über- oder
unterschätzt
1 2 3 4 5 6 ... richtig
einschätzt
7

Hast Du manchmal das Gefühl, dass Du in einer ungewohnten Situation bist und nicht weißt, was Du tun sollst?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

Hast Du das Gefühl, dass Du ungerecht behandelt wirst?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

20. Nun geht es um Dein Wohlbefinden. Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

Wenn Du an die letzte Woche denkst, ...

	Nie	Selten	Manch- mal	Oft	Immer
... hat Dir Dein Leben gefallen?	<input type="checkbox"/>				
... hast Du gute Laune gehabt?	<input type="checkbox"/>				
... hast Du Spaß gehabt?	<input type="checkbox"/>				
... hast Du Dich traurig gefühlt?	<input type="checkbox"/>				
... hast Du Dich so schlecht gefühlt, dass Du gar nichts machen wolltest?	<input type="checkbox"/>				
... hast Du Dich einsam gefühlt?	<input type="checkbox"/>				
... bist Du zufrieden gewesen, so wie Du bist?	<input type="checkbox"/>				
... war Dir langweilig?	<input type="checkbox"/>				
... warst Du müde und erschöpft?	<input type="checkbox"/>				
... warst Du stolz auf Dich?	<input type="checkbox"/>				
... hattest Du viele gute Ideen?	<input type="checkbox"/>				

21. Wie zufrieden bist Du insgesamt derzeit mit Deinem Leben?

Bitte kreuze die Zahl an, die für Dich zutrifft.

Sehr zufrieden							Sehr unzufrieden
1	2	3	4	5	6	7	7

Was macht Dich **besonders zufrieden?**........ **weniger zufrieden?**.....**22. Welche der folgenden Aussagen stimmt für Dich?**

Bitte kreuze in jeder Zeile an, was für Dich zu trifft.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt etwas	Stimmt teils/teils	Stimmt ziemlich	Stimmt voll- kommen
Ich finde es gut, dass es an unserer Schule Kinder und Jugendliche aus vielen Ländern dieser Welt gibt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es schwierig, wenn in den Klassen auch Kindern mit Handicaps (körperliche, geistige Behinderungen, deutliche Lern-/Verhaltensprobleme) sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sehe, dass an unserer Schule eine Gruppe von Schüler/innen ausgegrenzt bzw. gemobbt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt viele Schüler/innen, die anderen gegenüber nicht respektvoll sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mich wütend, wenn jemand Vorurteile über andere Schüler/innen äußert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir unangenehm, wenn jemand glaubt, dass ich Vorurteile gegenüber anderen habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Weißt Du schon, welchen Beruf Du mal ergreifen möchtest?

Bitte kreuze an, was für Dich zutrifft.

Nein	Ja	Wenn „Ja“, welchen Beruf/welche Berufe würdest Du gerne mal ausüben?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Wie wahrscheinlich ist es, dass Du in Zukunft ...

Bitte kreuze in jeder Zeile an, was für Dich zu trifft.

	Ganz unwahrscheinlich	Unwahrscheinlich	Teils/teils	Wahrscheinlich	Ganz sicher
... einen von Dir gewünschten Beruf ergreifen kannst?	<input type="checkbox"/>				
... beruflich erfolgreich sein und weiterkommen wirst?	<input type="checkbox"/>				
... längere Zeit arbeitslos sein wirst?	<input type="checkbox"/>				
... einmal heiratest?	<input type="checkbox"/>				
... ein Kind haben wirst?	<input type="checkbox"/>				
... mehrere Kinder haben wirst?	<input type="checkbox"/>				

25. Man kann ja die Zukunft, d. h. wie das eigene Leben so weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen? Wie ist das bei Dir?

Bitte kreuze an, was für Dich zutrifft.

Ich sehe meine Zukunft

- ... eher zuversichtlich
- ... gemischt, mal so – mal so
- ... eher düster

**26. Wie ist das bei Dir zu Hause?**

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Ich werde ernst genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man hört mir zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man hat genug Zeit für mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei uns gibt es klare und für mich akzeptable Regeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir essen täglich mindestens eine Mahlzeit gemeinsam als Familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man kümmert sich um mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mein Handy/das Internet nutzen, wann und wie ich will	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Angenommen, Du hast Sorgen/Probleme. An wen würdest Du Dich zuerst wenden?

Bitte mache in jeder Zeile nur 1 Kreuz.

	Eltern	Lehrer/ innen	Freunde	Jugendhilfe Mitarbeiter/in	Andere (z. B. Verwandte)	Niemanden
Du kommst mit den Hausaufgaben nicht klar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast etwas im Unterricht nicht verstanden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Streit mit dem Freund/der Freundin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du wirst bedroht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitschüler/innen ärgern Dich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Probleme mit Lehrer/innen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Probleme mit Deinen Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du bekommst schlechte Noten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Du hast Fragen zu deiner beruflichen Zukunft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Du bist?
 weiblich männlich
29. In welchem Jahr bist Du geboren?

..... (Jahr)

30. Welche Sprachen spricht ihr zu Hause
 Deutsch

 Gemischt Deutsch und eine andere Sprache:

Welche:

 Nur eine andere Sprache:

Welche:

31. Kommen Deine Eltern oder/und Großeltern aus einem anderen Land?

- Nein, alle kommen aus Deutschland
- Ja, sie kommen auch aus einem anderen Land.

32. Bist Du aus Deinem Herkunftsland geflohen?

- Nein
- Ja, ich bin alleine (ohne Eltern, Verwandte, ...) nach Deutschland gekommen
- Ja, ich bin mit Eltern oder/und Verwandten nach Deutschland gekommen

33. Hast Du Geschwister? Wenn ja, wie viele:**34. Wo bzw. mit wem wohnst Du überwiegend?**

- Mit beiden Eltern
- Bei der Mutter
- Beim Vater
- Bei Verwandten
- In einer Wohngruppe/in betreutem Wohnen.....

35. Wie schätzt Du Dich selbst ein?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Gibt es etwas, das Dir hier in der Schule fehlt, das Du gerne hättest?

Wenn ja, was?.....

.....

.....

.....



Jetzt hast Du's geschafft!

Vielen Dank!!!

Genehmigt durch das Hessische Kultusministerium / GWU-472 / 16.10.2015

Impressum:
IPP – Institut für Praxisforschung und Projektberatung
Ringseisstr. 8 – 80337 München
Tel. 089/5435977-0
www.ipp-muenchen.de

Im Folgenden findest Du Angebote der Jugendhilfe an der Charles Hallgarten Schule. Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	Ich habe teilgenommen bzw. nehme geradeteil	Gut gefallen	Teils/teils	Eher nicht/nicht
Schulkiosk (dienstags und mittwochs)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sternpiloten (5. Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fahrradwerkstatt (Klasse 7 – 9)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Gastro-Team (Klassen 8 und 9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cafeteria (Mithelfen im Verkauf)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Kompetenzerfassung Klasse 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BO-Kurs in Klasse 7	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Handwerksprojekte mit Steinbacher (Klasse 8 und 9)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kletterkurs (freitags)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Performance Projekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projekt im Jugendhaus Bornheim	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sexualität und Partnerschaft (8.Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich war bei Einzelgesprächen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Meine Eltern waren bei Gesprächen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrergespräche zusammen mit Frau Seiti oder Herrn Steinbacher	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Cafeteria (dort eingekauft, gegessen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden findest Du Angebote von JUFRESCH, der Jugendhilfe an der Friedrich Ebert Schule. Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	Ich habe teilgenommen bzw. nehme geradeteil	Gut gefallen	Teils/teils	Eher nicht/nicht
„Streitschlichtung und Konfliktgespräche bei Jufresch“	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Vertrauliche Beratung bei Problemen (Offene Sprechstunde in den Pausen oder während des Unterrichts)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenes Pausenangebot (Chillen, Spielen etc.) (Jeweils am Freitag 2.Pause)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jungentag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mädchentag	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Frühstück bei Jufresch (Mo, Di, Mi, Do ab 7 Uhr)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Keep-cool“-Training – Deeskalationsstrategien für Jungen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
„Daddy be cool“ - Projekt für Jungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jufresch – Tage in meiner Klasse	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sole Unterricht mit Jufresch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streitschlichtung und Konfliktgespräche bei Jufresch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jufresch an der Wegscheide (Sommerwanderwoche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steinzeitprojekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Girls-Day/Boys-Day - Technik- und Haushaltsparcours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roberta-AG (Robotik für Mädchen)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
AG Abenteuer und Klettern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kampfspiele-AG für Jungen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lernferien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern waren bei der Beratung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



Im Folgenden findest Du Angebote der Jugendhilfe in der Schule. Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	Ich habe teilgenommen bzw. nehme gerade teil	Gut gefallen	Teils/teils	Eher nicht/nicht gefallen
Sozialkompetenztraining Klassenstufen 5, 6 und IK (14-tägig / gesamtes Schuljahr)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Klassenratseinführung in den 5. Klassen (5 Sitzungen pro Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offener Treff - Schülerwohnung (13:00 - 16:00 Uhr, 1x Woche)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Move & Fun Day (13:00 - 16:00 Uhr, in der Regel zweimal monatlich)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernferien (Herbstferien)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Einzelfallberatung für Schüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenangebote in der Einführungswoche (nach SoFe)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bewerbungstreff Klassenstufen 9 (punktuell ab den Herbstferien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projekttag mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ausflugsbegleitung /Exkursionen/Betriebsbesichtigungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beiblatt Georg August Zinn Schule

Träger der Jugendhilfe an der Georg August Zinn-Schule

Im Folgenden findest Du Angebote von KOMM - Jugendhilfe an der Georg August Zinn Schule.
Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	Ich habe teilgenommen bzw. nehme geradeteil	Gut gefallen	Teils/teils	Eher nicht/nicht
Spiel- und Kennenlern-Nachmittage für Grundschüler/innen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
KOMM Klassenprojekt „Unsere Klasse ist ein Team“ in Stufe 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KOMM Klassen-Projekt in den Deutsch- Intensivklassen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Offener Pausentreff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetenzfeststellung „Kompo 7“ in Stufe 7 + 8	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ferien-Workshops (Oster-, Sommer- und Herbstferien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streitschlichtung/Konfliktbearbeitung	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Hilfe bei Mobbing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projekt „Cyber-Mobbing – OHNE uns!“ in Stufe 6	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ich habe Einzelgespräche mit KOMM geführt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern haben Gespräche mit KOMM geführt	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Im Folgenden findest Du Angebote der Jugendhilfe in der Schule. Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	Ich habe teilgenommen bzw. nehme gerade teil	Gut gefallen	Teils/teils	Eher nicht/nicht gefallen
Soziales Lernen Klasse 5 (ganze Schuljahr)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Soziales Lernen Klasse 6 (ganze Schuljahr)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziales Lernen Klasse 7 (Projektstage März 2015)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Schüler/innentreffpunkt Café HIGS (ganze Schuljahr)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caféteam HIGS (ganze Schuljahr)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Mentor/innen der Jahrgangsstufe 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernferien Herbst (19.10.-21.10.2015)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lernferien Sommer (25.-31.7.2015)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratung (für Kinder, Jugendliche) (ganze Schuljahr)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
"Cool sein-cool bleiben" (Projekt im Jahrgang 7)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden findest Du Angebote der Jugendhilfe in der Schule. Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast bzw. gerade teilnimmst.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	ich habe teilgenommen bzw. nehme gerade teil	gut gefallen	teils/teils	eher nicht/nicht gefallen
Hamet (7. Klassen)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Patenprojekt (9. Klassen, ganzjährig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koch AG (5./6. Klassen, ganzjährig)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Berufsparcours (7. Klassen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betriebsbesichtigungen (9./10. Klassen, ganzjährig)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Praktikumsberichte (8. Klassen, ganzjährig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praktikumsvorbereitung (7./8. Klassen, ganzjährig)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Präsentation von Berufsbildern (9. Klassen, ganzjährig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernferien/Lernfreizeiten (8. Klassen, November 2015)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Projekt mit Seniorenheim (6. Klassen, ganzjährig)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projekte mit Naturschule Hessen (8. Klassen, November 2015)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Im Folgenden findest Du Angebote der Jugendhilfe in der Schule. Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast bzw. gerade teilnimmst.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	ich habe teilgenommen bzw. nehme gerade teil	gut gefallen	teils/teils	eher nicht/nicht gefallen
Beratung für Schüler und Schülerinnen (nach Terminabsprache)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Soziales Lernen in allen 5. und 6. Klassen (14. täglich fortlaufend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nachmittagsangebot Offener Gruppenraum (wöchentlich dienstags 13:10 -15 Uhr)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Nachmittagsangebot Projekte im Gruppenraum (wöchentlich mittwochs 13:10-15 Uhr)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernferien/Filmworkshop für 5. und 6. Klasse (26.10. - 30.10.15)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lernferienangebot für 5. und 6. Klasse (Osterferien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernferienangebot für 11 bis 15 Jahre (Sommerferien)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bolzplatzcup für 5. - 10. Klasse (Herbstferien, Osterferien)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genderworkshop für Mädchen der Klassen 8b und 9a (1. Halbjahr, evtl. fortlaufend)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Partizipationsprojekt RaUM-TEAM (mittwochs und donnerstags, nachmittags, 14-tägig, fortlaufend)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinogruppe – Schüler und Schülerinnen aus der Klasse 9a (alle 2 Monate mittwochs)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tag des Vorlesens (25.09.2015)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden findest Du Angebote der Jugendhilfe in der Schule. Mach bitte in der ersten Zeile ein Kreuz, wenn Du an diesem Angebot teilgenommen hast.

Daneben kannst Du jeweils ankreuzen wie es Dir (bis jetzt) gefallen hat.

	Ich habe teilgenommen bzw. nehme gerade teil	Gut gefallen	Teils/teils	Eher nicht/nicht gefallen
Tutoriumsstunde Klasse 5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tutoriumsstunde Klasse 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenfahrt Wegscheide	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lernferien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Offenes Angebot (Mädchengruppe/Kreativangebot im Schülertreff)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Tutoriumsstunde im Realschulzweig mit Jugendhilfe Klasse 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutoriumsstunde im Realschulzweig mit Jugendhilfe Klasse 8	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sommerfahrt im Hauptschulzweig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interner Praxistag (Hauptschulzweig)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bewerbungsmappe erstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung bei der Praktikumsplatzsuche	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Gespräche und Beratung mit der Jugendhilfe einzeln/ in der Gruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jugendhilfe in der Schule

Fragebogen Jugendliche

6. & 7. Klassen

2. Erhebungszeitpunkt



Institut für
Praxisforschung und
Projektberatung

Forschungsprojekt „Förderprogramm ‚Jugendhilfe in der Schule‘ der Stadt Frankfurt am Main“

Liebe Jugendliche, lieber Jugendlicher,

kurz vor Weihnachten haben wir an Deiner und sieben weiteren Frankfurter Schulen bereits eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Wir bedanken uns recht herzlich bei allen Schülern und Schülerinnen, die sich an der Befragung beteiligt haben.

Heute wenden wir uns nun ein zweites und letztes Mal an Dich und bitten Dich uns auch bei dieser Erhebung zu unterstützen. Mit diesem Fragebogen möchten wir gerne wieder erfahren, wie es Dir zurzeit geht, was Dich beschäftigt und was Dir wichtig ist. Daher stellen wir einige Fragen aus dem ersten Fragebogen ein weiteres Mal. Mit Deinen Antworten hilfst Du mit, den Schulalltag und die Angebote der Jugendhilfe in der Schule zu verbessern.

Diese Befragung ist ein zentraler Teil eines Forschungsprojektes über das Programm **„Jugendhilfe in der Schule“**, das derzeit an 37 Schulen in Frankfurt durchgeführt wird.

Was solltest Du wissen?

- Die Befragung erfolgt anonym. Niemand in der Schule oder von der Jugendhilfe wird erfahren, welche Antworten von Dir stammen. Wenn Du den Fragebogen beantwortet hast, dann stecke ihn gleich in den großen Umschlag und verschließe diesen.
- Die Befragung erfolgt freiwillig. Wir würden uns aber sehr freuen, wenn Du an ihr teilnimmst und uns und die Jugendhilfe damit unterstützt.
- Ausgefüllte Fragebögen nehmen wieder an einer Verlosung teil.
- Wir fragen Dich nach Deiner Meinung. Es gibt also keine falschen Antworten. Wichtig für uns ist, dass Du die Fragen ehrlich und ernsthaft beantwortest.

Wie geht es?

- Bitte kreuze bei jeder Frage an, was für Dich zutrifft.
- Bitte überspringe keine Frage, sondern beantworte alle Fragen der Reihe nach.

Los geht's – und ganz herzlichen Dank für Deine Unterstützung!



Im Folgenden geht es um die Jugendhilfeangebote an Deiner Schule (Auf dem Bleibblatt kannst Du nachschauen, was wir mit Jugendhilfe meinen)

Bitte Beiblatt zuerst beantworten!!

1. Findest Du, dass das, was die Jugendhilfemitarbeiter/innen in der Schule machen, dazu beiträgt, dass ...

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
die Schüler/innen beim Lernen unterstützt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es weniger Störungen im Unterricht gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen weniger fehlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich die Schüler/innen in der Schule wohler fühlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich die Schüler/innen mit den Lehrer/innen gut verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen respektvoll miteinander umgehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen bei Fragen jemanden haben, an den/die sie sich wenden können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es neue zusätzliche Angebote an der Schule gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen andere Angebote im Stadtteil (Jugendzentrum, Sportverein usw.) besser kennen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen mehr spannende Freizeitangebote haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wie gefällt Dir das, was die Jugendhilfemitarbeiter/innen in der Schule so machen?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich habe Spaß bei den Angeboten gehabt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas gelernt, was ich im normalen Unterricht nicht gelernt hätte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe durch das Angebot meine Mitschüler/innen besser kennengelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über den Umgang mit anderen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war langweilig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Wenn Du schon mal mit einer/einem Jugendhilfemitarbeiter/in ein Gespräch hattest, worum ging es?

.....

.....

.....

4. Wie zutreffend sind folgende Aussagen in Bezug auf die Jugendhilfemitarbeiter/innen an Deiner Schule? (Denk vor allem an den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin, die Du am besten kennst.)

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich kann gut mit ihm/ihr über meine Probleme reden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie behält Geheimnisse für sich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Vertrauen zu ihm/ihr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie nimmt sich Zeit für mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie spricht alles, was gemacht wird, mit mir ab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie trifft keine Entscheidungen für mich, sondern unterstützt mich dabei, eigene Lösungen für mein Problem zu finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Was würdest Du Dir von den Jugendhilfemitarbeiter/innen noch wünschen?

.....

.....

.....

6. Seit wann bist Du an dieser Schule?

5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Wie ist das bei Dir in der Schule?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
An meiner Schule kümmert man sich darum, wie es mir geht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule gehen die Lehrerinnen und Lehrer geduldig mit mir um	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe zu den meisten Lehrer/innen großes Vertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird viel gelacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht wird interessant gestaltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es geht gerecht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich an meiner Schule sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Wie erlebst Du das Klima in Deiner Klasse?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bedeute den anderen aus meiner Klasse viel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen aus meiner Klasse bedeuten mir viel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Klasse beeinflusst mich sehr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich auf die anderen in meiner Klasse verlassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen wissen, dass ich für sie da bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Klasse gibt es Konflikte (Streitereien, Konkurrenzkämpfe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Klasse kommen die meisten gut miteinander aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich oft als Außenseiter/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keiner in meiner Klasse interessiert sich wirklich für das, was ich mache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Wie oft hast Du in den letzten 6 Monaten in der Schule folgende Erfahrung gemacht?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Das ist mir nie passiert	Ein- oder zweimal	Das passiert jede Woche mal
Man hat sich über mich lustig gemacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Schüler/innen haben mich absichtlich nicht mitmachen lassen, mich ausgeschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde geschlagen, getreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler/innen haben versucht mich bei den anderen unbeliebt zu machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir wurde Geld geklaut, Sachen weggenommen oder beschädigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Das ist mir nie passiert	Ein- oder zweimal	Das passiert jede Woche mal
Ich wurde wegen meiner Hautfarbe oder meiner Nationalität beschimpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde bedroht oder zu Dingen gezwungen, die ich nicht wollte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Über mich wurden im Internet (Handy, WhatsApp, Facebook, ...) gemeine, schlimme Sachen erzählt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde durch Namen, Gesten oder Bemerkungen mit sexuellem Inhalt gemobbt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere geschlagen, getreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich über andere lustig gemacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere wegen ihrer Hautfarbe oder Nationalität beschimpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere im Internet (Handy, WhatsApp, Facebook, ...) bloßgestellt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Wenn Du Deiner Schule für dieses Schuljahr eine Note geben könntest, wie würdest Du sie insgesamt bewerten?

Sehr gut (1)	Gut (2)	Befriedigend (3)	Ausreichend (4)	Mangelhaft (5)	Ungenügend (6)
<input type="radio"/>					

11. Nun folgen Fragen zu Deinen Stärken und Schwächen.

Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte, wie es Dir seit Januar ging.

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft zu
Ich versuche, nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich teile normalerweise mit anderen (z. B. Essen, Stifte, Spiele)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin meistens alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank/traurig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Jetzt kommen einige Fragen zu verschiedenen Bereichen Deines Lebens.**Wie stehst Du zu folgenden Aussagen?**

Bitte kreuze die Zahl an, die für Dich zutrifft

Wurdest Du schon von einem Menschen enttäuscht, auf den Du gezählt hast?						
Das ist mir nie passiert						Das passiert mir immer wieder
1	2	3	4	5	6	7
Hast Du schon einmal das Gefühl gehabt, ein Pechvogel zu sein?						
Nie						Sehr oft
1	2	3	4	5	6	7
Wie oft sind Deine Gefühle und Gedanken ganz durcheinander?						
Sehr oft						Nie
1	2	3	4	5	6	7
Hast Du das Gefühl, dass Du ungerecht behandelt wirst?						
Sehr oft						Nie
1	2	3	4	5	6	7

14. Nun geht es um Dein Wohlbefinden. Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.Wenn Du an die letzte Woche denkst ...

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
... hast Du Spaß gehabt?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich traurig gefühlt?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich so schlecht gefühlt, dass Du gar nichts machen wolltest?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich einsam gefühlt?	<input type="radio"/>				
... bist Du zufrieden gewesen, so wie Du bist?	<input type="radio"/>				
... war Dir langweilig?	<input type="radio"/>				
... warst Du müde und erschöpft?	<input type="radio"/>				
... warst Du stolz auf Dich?	<input type="radio"/>				
... hattest Du viele gute Ideen?	<input type="radio"/>				
... hat Dir Dein Leben gefallen?	<input type="radio"/>				
... hast Du gute Laune gehabt?	<input type="radio"/>				

15. Wie zufrieden bist Du insgesamt derzeit mit Deinem Leben (Schule, Familie, Freunde, Freizeit, ...)? Bitte kreuze die Zahl an, die für Dich zutrifft.

Sehr zufrieden						Sehr unzufrieden
1	2	3	4	5	6	7

Was macht Dich **besonders zufrieden?**........ **weniger zufrieden?**.....

16. Welche der folgenden Aussagen stimmt für Dich?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, was für Dich zu trifft.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt etwas	Stimmt teils/teils	Stimmt ziemlich	Stimmt vollkommen
Bei uns in der Schule bleiben die meisten Kulturen/Sprachgruppen unter sich	<input type="checkbox"/>				
Ich würde mir wünschen, dass sich die Kulturen/Sprachgruppen mehr mischen	<input type="checkbox"/>				
Die nach Deutschland gekommenen Flüchtlinge sind eine Bereicherung für das Land	<input type="checkbox"/>				
Die Flüchtlinge genießen zu viele Vorteile.	<input type="checkbox"/>				

17. Wie ist das bei Dir zu Hause? Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Ich werde ernst genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man hört mir zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man hat genug Zeit für mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein eigenes Zimmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir unternehmen viel zusammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Problemen in der Schule habe, helfen mir meine Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern interessieren sich nicht wirklich für meine schulischen Leistungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Wie schätzt Du Dich selbst ein?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit meinen schulischen Leistungen zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich in meiner Klasse dafür eingesetzt das Klima zu verbessern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich aktiv dafür eingesetzt das Schulklima zu verbessern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Was wünschst du dir für das neue Schuljahr? Was müsste es an deiner Schule geben, damit du gerne hingehst?

.....

.....

.....

.....

20. Du bist?

weiblich männlich

21. In welchem Jahr bist Du geboren?

..... (Jahr)

22. Welche Sprachen spricht ihr zu Hause

Deutsch

Gemischt Deutsch und eine andere Sprache: Welche:

Nur eine andere Sprache: Welche:

23. Kommen Deine Eltern oder/und Großeltern aus einem anderen Land?

Nein, alle kommen aus Deutschland

Ja, sie kommen auch aus einem anderen Land

24. Bist Du aus Deinem Herkunftsland geflohen?

Nein

Ja, ich bin alleine (ohne Eltern, Verwandte, ...) nach Deutschland gekommen

Ja, ich bin mit Eltern oder/und Verwandten nach Deutschland gekommen

25. Hast Du Geschwister?

ja nein

Wenn ja, wie viele:

26. Wo bzw. mit wem wohnst Du überwiegend?

- Mit beiden Eltern
- Bei der Mutter
- Beim Vater
- Bei Verwandten
- Mal bei der Mutter, mal beim Vater
- In einer Wohngruppe/in betreutem Wohnen



Jetzt hast Du's geschafft!

Vielen Dank!!!



Genehmigt durch das Hessische Kultusministerium / GWU-472 / 16.10.2015

Impressum:
IPP – Institut für Praxisforschung und Projektberatung
Ringseisstr. 8 – 80337 München
Tel. 089/5435977-0
www.ipp-muenchen.de

Jugendhilfe in der Schule

Fragebogen Jugendliche

8. & 9. Klassen

2. Erhebungszeitpunkt

Forschungsprojekt „Förderprogramm ‚Jugendhilfe in der Schule‘ der Stadt Frankfurt am Main“

Liebe Jugendliche, lieber Jugendlicher,

kurz vor Weihnachten haben wir an Deiner und sieben weiteren Frankfurter Schulen bereits eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Wir bedanken uns recht herzlich bei allen Schülern und Schülerinnen, die sich an der Befragung beteiligt haben.

Heute wenden wir uns nun ein zweites und letztes Mal an Dich und bitten Dich, uns auch bei dieser Erhebung zu unterstützen. Mit diesem Fragebogen möchten wir gerne wieder erfahren, wie es Dir zurzeit geht, was Dich beschäftigt und was Dir wichtig ist. Daher stellen wir einige Fragen aus dem ersten Fragebogen ein weiteres Mal.

Mit Deinen Antworten hilfst Du mit, den Schulalltag und die Angebote der Jugendhilfe in der Schule zu verbessern. Diese Befragung ist ein zentraler Teil eines Forschungsprojektes über das Programm „**Jugendhilfe in der Schule**“, das derzeit an 37 Schulen in Frankfurt durchgeführt wird.

Was solltest Du wissen?

- Die Befragung erfolgt anonym. Niemand in der Schule oder von der Jugendhilfe wird erfahren, welche Antworten von Dir stammen. Wenn Du den Fragebogen beantwortet hast, dann stecke ihn gleich in den großen Umschlag und verschließe diesen.
- Die Befragung erfolgt freiwillig. Wir würden uns aber sehr freuen, wenn Du an ihr teilnimmst und uns und die Jugendhilfe damit unterstützt.
- Ausgefüllte Fragebogen nehmen wieder an einer Verlosung teil.
- Wir fragen Dich nach Deiner Meinung. Es gibt also keine falschen Antworten. Wichtig für uns ist, dass Du die Fragen ehrlich und ernsthaft beantwortest.

Wie geht es?

- Bitte kreuze bei jeder Frage an, was für Dich zutrifft.
- Bitte überspringe keine Frage, sondern beantworte alle Fragen der Reihe nach.

Los geht's – und ganz herzlichen Dank für Deine Unterstützung!



Im Folgenden geht es um die Jugendhilfeangebote an Deiner Schule (Auf dem Beiblatt kannst Du nachschauen, was wir mit Jugendhilfe meinen)

Bitte Beiblatt zuerst beantworten !!

1. Wie gefällt Dir das, was die Jugendhilfemitarbeiter/innen in der Schule so machen?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich habe Spaß bei den Angeboten gehabt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas gelernt, was ich im normalen Unterricht nicht gelernt hätte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe durch das Angebot meine Mitschüler/innen besser kennen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über den Umgang mit anderen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war langweilig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fehle seltener im Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte lieber normalen Unterricht gehabt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Wie zutreffend sind folgende Aussagen in Bezug auf die Jugendhilfemitarbeiter/innen an Deiner Schule? (Denk vor allem an den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin, die Du am besten kennst.)

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich kann gut mit ihm/ihr über meine Probleme reden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie behält Geheimnisse für sich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Vertrauen zu ihm/ihr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie nimmt sich Zeit für mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie spricht alles, was gemacht wird, mit mir ab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/sie trifft keine Entscheidungen für mich, sondern unterstützt mich dabei, eigene Lösungen für mein Problem zu finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Wenn Du schon mal mit einer/einem Jugendhilfemitarbeiter/in ein Gespräch hattest, worum ging es?

.....

.....

.....

4. Findest Du, dass das, was die Jugendhilfemitarbeiter/Jugendhilfemitarbeiterinnen in der Schule machen, dazu beiträgt, dass ...

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
die Schüler/innen beim Lernen unterstützt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es weniger Störungen im Unterricht gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich die Schüler/innen in der Schule wohler fühlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sich die Schüler/innen mit den Lehrer/innen gut verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen respektvoll miteinander umgehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen bei Fragen jemanden haben, an den/die sie sich wenden können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
es neue zusätzliche Angebote an der Schule gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen andere Angebote im Stadtteil (Jugendzentrum, Sportverein, usw.) besser kennen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen gut auf die Anforderungen im Beruf vorbereitet werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen gut auf die Ausbildungsplatzsuche vorbereitet werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Schüler/innen mehr spannende Freizeitangebote haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Was würdest Du Dir von den Jugendhilfemitarbeiter/innen noch wünschen?

.....

.....

.....

.....

6. Seit wann bist Du an dieser Schule? Seit der:

5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse
<input type="radio"/>				

7. Wie ist das bei Dir in der Schule?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
An meiner Schule kümmert man sich darum, wie es mir geht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An meiner Schule gehen die Lehrerinnen und Lehrer geduldig mit mir um	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe zu den meisten Lehrer/innen großes Vertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird viel gelacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Der Unterricht wird interessant gestaltet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es geht gerecht zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich an meiner Schule sicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Wie erlebst Du das Klima in Deiner Klasse?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bedeute den anderen aus meiner Klasse viel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen aus meiner Klasse bedeuten mir viel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Klasse beeinflusst mich sehr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe eine ähnliche Einstellung zum Leben wie die anderen aus meiner Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mich auf die anderen in meiner Klasse verlassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen wissen, dass ich für sie da bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Klasse gibt es Konflikte (Streitereien, Konkurrenzkämpfe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meiner Klasse kommen die meisten gut miteinander aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich oft als Außenseiter/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keiner in meiner Klasse interessiert sich wirklich für das, was ich mache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Wie oft hast Du in den letzten 6 Monaten in der Schule folgende Erfahrung gemacht?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, was für Dich zu trifft.

	Das ist mir nie passiert	Ein- oder zweimal	Das passiert jede Woche mal
Man hat sich über mich lustig gemacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Schüler/innen haben mich absichtlich nicht mitmachen lassen, mich ausgeschlossen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde geschlagen, getreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Schüler/innen haben versucht, mich unbeliebt zu machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir wurde Geld geklaut, Sachen weggenommen oder beschädigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde wegen meiner Hautfarbe oder meiner Nationalität beschimpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde bedroht oder zu Dingen gezwungen, die ich nicht wollte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Das ist mir nie passiert	Ein- oder zweimal	Das passiert jede Woche mal
Über mich wurden im Internet (Handy, WhatsApp, Facebook, ...) gemeine, schlimme Sachen erzählt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde durch Namen, Gesten oder Bemerkungen mit sexuellem Inhalt gemobbt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere geschlagen, getreten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich über andere lustig gemacht, andere gehänselt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere wegen ihrer Hautfarbe oder Nationalität beschimpft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe andere im Internet (Handy, WhatsApp, Facebook, t...) bloßgestellt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Wenn Du Deiner Schule für dieses Schuljahr eine Note geben könntest, wie würdest Du sie insgesamt bewerten?

Sehr gut (1)	Gut (2)	Befriedigend (3)	Ausreichend (4)	Mangelhaft (5)	Ungenügend (6)
<input type="radio"/>					

11. Nun folgen Fragen zu Deinen Stärken und Schwächen.

Beantworte bitte alle Fragen so gut Du kannst, selbst wenn Du Dir nicht ganz sicher bist oder Dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte, wie es Dir seit Januar ging.

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft zu
Ich versuche nett zu anderen Menschen zu sein, ihre Gefühle sind mir wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich teile normalerweise mit anderen (z. B. Essen, Stifte, Spiele)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin meistens alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalerweise tue ich, was man mir sagt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir häufig Sorgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank/traurig sind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft zu
Ich schlage mich häufig; ich kann andere zwingen zu tun, was ich will	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen, ich muss häufig weinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lasse mich leicht ablenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nett zu jüngeren Kindern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere behaupten oft, dass ich lüge oder moegele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich helfe anderen oft freiwillig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich denke nach, bevor ich handele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich schnell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende, ich kann mich lange genug konzentrieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Hier geht es darum, was Du glaubst erreichen zu können.

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Jetzt kommen einige Fragen zu verschiedenen Bereichen Deines Lebens.

Wie stehst Du zu folgenden Aussagen? Bitte kreuze die Zahl an, die für Dich zutrifft.

Kommt es vor, dass es Dir ziemlich gleichgültig ist, was um Dich herum passiert?							
Nie 1	2	3	4	5	6	7	Sehr oft 7
Kommt es vor, dass Du vom Verhalten eines Menschen überrascht bist, von dem Du dachtest, ihn gut zu kennen?							
Das ist mir nie passiert 1	2	3	4	5	6	7	Das passiert mir immer wieder 7
Wurdest Du schon von einem Menschen enttäuscht, auf den Du gezählt hast?							
Das ist mir nie passiert 1	2	3	4	5	6	7	Das passiert mir immer wieder 7
Bis jetzt hatte Dein Leben...							
... überhaupt keine Ziele und Vorsätze 1	2	3	4	5	6	7	... sehr klare Ziele und Vorsätze 7
Die Dinge, die Du täglich tust, tust Du ...							
... mit viel Freude und gern 1	2	3	4	5	6	7	... gelangweilt und weil ich sie tun muss 7
Hast Du schon einmal das Gefühl gehabt, ein Pechvogel zu sein?							
Nie 1	2	3	4	5	6	7	Sehr oft 7
Wie oft sind Deine Gefühle und Gedanken ganz durcheinander?							
Sehr oft 1	2	3	4	5	6	7	Nie 7
Spürst Du manchmal Gefühle, die Du lieber nicht hättest?							
Sehr oft 1	2	3	4	5	6	7	Nie 7
Wie oft hast Du Gefühle, bei denen Du Angst hast, sie nicht mehr kontrollieren zu können?							
Sehr oft 1	2	3	4	5	6	7	Nie 7
Wie oft hast Du das Gefühl nur sinnlose Dinge zu tun?							
Sehr oft 1	2	3	4	5	6	7	Nie 7
Wenn etwas passiert, hast Du im Allgemeinen den Eindruck, dass Du dessen Bedeutung ...							
... über- oder unterschätzt 1	2	3	4	5	6	7	... richtig einschätzt 7

Hast Du manchmal das Gefühl, dass Du in einer ungewohnten Situation bist und nicht weißt, was Du tun sollst?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

Hast Du das Gefühl, dass Du ungerecht behandelt wirst?

Sehr oft
1 2 3 4 5 6 Nie
7

15. Nun geht es um Dein Wohlbefinden. Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

Wenn Du an die letzte Woche denkst ...

	Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
... hast Du Spaß gehabt?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich traurig gefühlt?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich so schlecht gefühlt, dass Du gar nichts machen wolltest?	<input type="radio"/>				
... hast Du Dich einsam gefühlt?	<input type="radio"/>				
... bist Du zufrieden gewesen, so wie Du bist?	<input type="radio"/>				
... war Dir langweilig?	<input type="radio"/>				
... warst Du müde und erschöpft?	<input type="radio"/>				
... warst Du stolz auf Dich?	<input type="radio"/>				
... hattest Du viele gute Ideen?	<input type="radio"/>				
... hat Dir Dein Leben gefallen?	<input type="radio"/>				
... hast Du gute Laune gehabt?	<input type="radio"/>				

16. Wie zufrieden bist Du insgesamt derzeit mit Deinem Leben (Schule, Familie, Freunde, Freizeit, ...)?

Bitte kreuze die Zahl an, die für Dich zutrifft.

Sehr zufrieden						Sehr unzufrieden
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>						

Was macht Dich ...

... **besonders zufrieden**?.....

... **weniger zufrieden**?.....

17. Man kann ja die Zukunft, d. h. wie das eigene Leben so weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen? Wie ist das bei Dir?

Bitte kreuze an, was für Dich zutrifft.

Ich sehe meine Zukunft

- ... eher zuversichtlich
- ... gemischt, mal so – mal so
- ... eher düster



18. Welche der folgenden Aussagen stimmt für Dich?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, was für Dich zu trifft.

	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt etwas	Stimmt teils/teils	Stimmt ziemlich	Stimmt vollkommen
Bei uns bleiben die meisten Kulturen/Sprachgruppen unter sich	<input type="checkbox"/>				
Ich würde mir wünschen, dass sich die Kulturen/Sprachgruppen mehr mischen	<input type="checkbox"/>				
Die nach Deutschland gekommenen Flüchtlinge sind eine Bereicherung für das Land	<input type="checkbox"/>				
Ich mache mir Sorgen, dass ich wegen der Flüchtlinge später mal keinen Arbeitsplatz finde.	<input type="checkbox"/>				
Die Flüchtlinge genießen zu viele Vorteile.	<input type="checkbox"/>				

19. Wie ist das bei Dir zu Hause?

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Ich werde ernst genommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man hört mir zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man hat genug Zeit für mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein eigenes Zimmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir unternehmen viel zusammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Probleme in der Schule habe, helfen mir meine Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern interessieren sich nicht wirklich für meine schulischen Leistungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Wie schätzt Du Dich selbst ein?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit meinen schulischen Leistungen 2015/16 zufrieden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich in meiner Klasse dafür eingesetzt, das Klima zu verbessern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich für die Verbesserung des Schulklimas eingesetzt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Was wünschst du Dir für das neue Schuljahr? Was müsste es an deiner Schule geben, damit du gerne hingehst?

.....

.....

.....

22. Du bist?

weiblich männlich

23. In welchem Jahr bist Du geboren?

..... (Jahr)

24. Welche Sprachen sprecht ihr zu Hause

Deutsch

Gemischt Deutsch und eine andere Sprache:

Welche:

Nur eine andere Sprache:

Welche:

25. Kommen Deine Eltern oder/und Großeltern aus einem anderen Land?

Nein, alle kommen aus Deutschland

Ja, sie kommen auch aus einem anderen Land.

26. Bist Du aus Deinem Herkunftsland geflohen?

Nein

Ja, ich bin alleine (ohne Eltern, Verwandte, ...) nach Deutschland gekommen

Ja, ich bin mit Eltern oder/und Verwandten nach Deutschland gekommen

27. Hast Du Geschwister?

ja nein

Wenn ja, wie viele:

28. Wo bzw. mit wem wohnst Du überwiegend?

- Mit beiden Eltern
- Bei der Mutter
- Beim Vater
- Mal bei der Mutter, mal beim Vater
- Bei Verwandten
- In einer Wohngruppe/in betreutem Wohnen.....



Jetzt hast Du's geschafft!

Vielen Dank!!!



Impressum:

IPP – Institut für Praxisforschung und Projektberatung

Ringseisstr. 8 – 80337 München

Tel. 089/5435977-0

www.ipp-muenchen.de



Beiblatt Charles-Hallgarten-Schule

Träger der Jugendhilfe an der Charles Hallgarten Schule

Im Folgenden findest Du Fragen zu der Jugendhilfe an der Charles-Hallgarten-Schule.

Warst Du schon einmal bei einem Beratungsgespräch bei Herrn Steinbacher, Frau Seiti und/oder Frau Ulutas ?

Nein ja

Wenn ja, wie kam es dazu?

- Ich hatte selbst den Wunsch, mit Frau Ulutas/Herrn Steinbacher/Frau Seiti zu sprechen.
- Freundinnen/Freunde haben mir dazu geraten
- Lehrerinnen/Lehrer haben mich dazu aufgefordert
- Ich wurde von Frau Ulutas/Herr Steinbacher/Frau Seiti angesprochen
- Andere Gründe

Wie ging es Dir bei dem Gespräch?

	Trifft nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft zu
Ich habe mich ernst genommen gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frau Ulutas/Herr Steinbacher/Frau Seiti haben sich viel Zeit für mich genommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte den Eindruck, dass ich über alles sprechen konnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich gut beraten gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir haben gemeinsam eine Lösung gefunden mit der ich mich wohler fühle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Gespräch hat mir geholfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frau Ulutas/Herr Steinbacher/Frau Seiti konnten sich in meine Situation versetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gibt es noch etwas anderes, dass Dir bei dem Gespräch wichtig war? Wenn ja, was			
.....			



Was war der Grund für das Gespräch mit Frau Ulutas/Herrn Steinbacher/Frau Seiti?

- Es ging um einen Konflikt mit anderen Schülerinnen/Schülern.
- Es ging um einen Konflikt mit Lehrerinnen/Lehrern.
- Es ging um andere schulische Themen.
- Es ging um private Themen, die mit der Schule nichts zu tun haben.
- Andere Gründe,
welche?.....

Würdest Du anderen Schülerinnen/Schülern ein Gespräch bei Frau Ulutas/Herrn Steinbacher/Frau Seiti empfehlen?

Nein **ja**



Im Folgenden geht es um Angebote der Jugendhilfe.

1. Welche Angebote der Jugendhilfe (von Nadja Karrenbauer, Sophia Nitsch, Georgia Michalaki) hast Du im letzten halben Jahr genutzt?

.....
.....
.....

2. Welches der Angebote der Jugendhilfe an der Fürstenberger-Schule gefällt Dir besonders gut?

.....
.....

3. Wenn Du Verbesserungsvorschläge oder Wünsche an die Angebote hast, welche sind das?

.....
.....
.....

4. In der Fürstenberger-schule gibt es verschiedene Anlaufstellen/ Personen für Schüler die Hilfe brauchen. Kreuze an, welche Stellen Dir bekannt sind

Jugendhilfe	<input type="checkbox"/>
Mentoren	<input type="checkbox"/>
Vertrauenslehrer/innen	<input type="checkbox"/>
Mädchenbeauftragte	<input type="checkbox"/>
Sucht- und Drogenbeauftragter	<input type="checkbox"/>
Kinderschutz-Tandem	<input type="checkbox"/>

Beiblatt Georg August Zinn Schule

Träger der Jugendhilfe an der Georg August Zinn-Schule

Klasse 5 mit 7

Im Folgenden geht es um die Ferien

1. **Wie hast Du Deine letzten Ferien (Osterferien) verbracht?** Bitte kreuze an, was für Dich zutrifft. Du kannst auch mehrere Kreuze machen.

Ich war die ganzen Ferien zu Hause	<input type="checkbox"/>
Ich war die ganzen Ferien verreist	<input type="checkbox"/>
Ich war einen Teil der Ferien verreist	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Schule vermisst	<input type="checkbox"/>
Mir war langweilig	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Ferien sehr genossen	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine Freundinnen/Freunde aus der Schule vermisst	<input type="checkbox"/>
Ich habe bei einem Ferienangebot im Stadtteil mitgemacht	<input type="checkbox"/>
Ich habe an einem Ferienangebot von KOMM teilgenommen	<input type="checkbox"/>

2. **Was hast Du in den Sommerferien vor?**

.....

.....

.....

.....

3. **Nimmst Du an Ferienangeboten in Deinem Stadtteil teil?**

Ja, öfters Ja, einmal Nein

Wenn ja, welches Angebot hast Du als Letztes wahrgenommen?

.....

.....

.....

4. Hast Du schon einmal an einem Ferienangebot von KOMM teilgenommen?

Ja, öfters Ja, einmal Nein

Wenn ja: an welchem Workshop hast du teilgenommen (Du kannst auch mehrere ankreuzen)?

- „Über den eigenen Schatten springen“ (Osterferien 2016)
- „Konzentriert geht's wie geschmiert“ – Konzentrationstraining (Osterferien 2016)
- Me2You „Hinter den Kulissen – Kostüm & Maske“ (Filmmuseum - Herbstferien 2015)
- „Lass' uns Zirkus machen“ - Workshop Kinder- und Jugendzirkus Zarakali (Sommerferien 2015)
- Street-Art Workshop (Sommerferien 2015)
- Bike-Workshop (Osterferien 2015)
- Me2You – Eintracht Frankfurt (Herbstferien 2014)
- Mit allen Sinnen erleben (Sommerferien 2014)
- „Dreh' Dein Ding“ Filmworkshop Offener Kanal Offenbach (Osterferien 2014)
- Me2You Trickfilm Workshop (Filmmuseum – Herbstferien 2013)
- „Walk of Fame“ Film- und Drehbuch-Workshop (Sommerferien 2013)
- „Pimp your style“ – Näh-Workshop (Sommerferien 2013)
- Step Up! Streetdance Workshop (Osterferien 2013)

Wenn du noch nie an einem Ferienangebot von KOMM teilgenommen hast - warum nicht?

.....

.....

.....

5. Hast Du grundsätzlich Interesse, an einem Ferienworkshop von KOMM teilzunehmen?

Ja Nein Weiß nicht

Falls ja, was würdest Du gerne machen?

.....

.....

.....

Jetzt geht es um Beratung und Gespräche mit KOMM-Mitarbeiterinnen

6. Warst Du schon einmal zu einem Gespräch bei einer KOMM Mitarbeiterin?

Ja Nein

Wenn Du ja angekreuzt hast, beantworte bitte auch die folgenden Fragen. Wenn Du nein angekreuzt hast, mach bitte weiter mit Frage 11.

7. Warst Du allein zum Gespräch oder zusammen mit anderen Schüler/innen?

alleine Zu zweit In einer Gruppe

8. Wie kam das Gespräch mit KOMM zustande?

- Ich habe selbst um das Gespräch gebeten
- Meine Klassenleitung hat das Gespräch vorgeschlagen
- Ein Freund/eine Freundin hat das Gespräch vorgeschlagen
- Die Stufenleitung oder Schulleitung hat das Gespräch vorgeschlagen
- Während einer Klassenkonferenz wurde ein Gespräch mit KOMM vorgeschlagen
- Anderes, und zwar.....

9. Wie war das Gespräch für Dich?

- Ich habe mich während des Gesprächs verstanden gefühlt
- Nach dem Gespräch war ich erleichtert
- Das Gespräch hat mir gar nichts gebracht
- Ich habe konkrete Unterstützung bekommen
- Das Gespräch hat mir geholfen
- Ich würde wieder zu KOMM gehen, wenn ich etwas zu klären habe

10. Würdest Du anderen Schüler/innen ein Gespräch bei KOMM empfehlen?

Ja Nein

11. Findest Du, dass es an der GAZ noch mehr KOMM Mitarbeiter/innen geben sollte?

Ja Nein

12. Wenn Du Dich an Deine Anfangszeit auf der GAZ erinnerst - wie hast Du den Wechsel von deiner Grundschule auf die Georg-August-Zinn-Schule erlebt? Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Der Wechsel von meiner Grundschule auf die Georg-August-Zinn-Schule ist mir leicht gefallen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hab mich auf die neue Schule gefreut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe auf der Georg-August-Zinn-Schule schnell neue Freunde gefunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zusammen mit einer Freundin/einem Freund aus der Grundschule auf die Georg-August-Zinn-Schule gewechselt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kannte schon jemanden auf der Georg-August-Zinn-Schule bevor ich selbst hier Schüler/in geworden bin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die KOMM-Mitarbeiterinnen haben mir dabei geholfen, dass ich mich auf der neuen Schule gut zurecht gefunden habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wusste, was mich auf der neuen Schule erwarten würde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hab mir Sorgen gemacht, wie das wohl alles auf der neuen Schule werden würde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mir die Georg-August-Zinn-Schule als Schule ausgesucht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war traurig darüber, dass ich die Schule wechseln musste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe noch Kontakt zu Freundinnen/Freunden von meiner Grundschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Wenn Du an Deine Anfangszeit auf der Georg-August-Zinn-Schule zurückdenkst - welche Personen waren wichtig für Dich? Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Gar nicht wichtig	Weniger wichtig	Wichtig	Sehr wichtig	Person ist nicht vorhanden
Meine Mutter	<input type="radio"/>				
Mein Vater	<input type="radio"/>				
Meine Geschwister	<input type="radio"/>				
Eine andere verwandte Person (Tante, Onkel, Großeltern usw.)	<input type="radio"/>				
Eine Freundin/ein Freund	<input type="radio"/>				
Ein/e Klassenkamerad/in	<input type="radio"/>				
Eine KOMM-Mitarbeiterin	<input type="radio"/>				
Eine Lehrerin/ein Lehrer	<input type="radio"/>				
Eine andere Person an der Schule	<input type="radio"/>				
Wer war das?					

14. Was hat Dir in der Anfangszeit auf der Georg-August-Zinn-Schule am meisten geholfen, um gut anzukommen?

.....



15. Als Du noch auf deiner Grundschule warst, hat das KOMM-Team von der Georg-August-Zinn-Schule Dich zu einem Spiel- und Kennenlernnachmittag eingeladen. Hast du daran teilgenommen?

Nein
 Ja
 Wenn nein, warum nicht?

Wenn Du nein angekreuzt hast, mach bitte weiter mit Frage 18.

16. Bei den folgenden Fragen geht es um den Spiel- und Kennenlernnachmittag.

Bitte mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Der Nachmittag hat mir Spaß gemacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An dem Nachmittag habe ich schon jemanden von meinen jetzigen Klassenkameraden/-kameradinnen kennengelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An dem Nachmittag konnte ich mir schon mal das Schulgelände und die Klassenzimmer anschauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An dem Nachmittag habe ich Mitarbeiterinnen des KOMM-Teams kennengelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An dem Nachmittag hab ich etwas darüber erfahren, was mich auf der neuen Schule erwarten würde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nicht verstanden, wozu der Nachmittag gut sein sollte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Was hat Dir an dem Spiel- und Kennenlernnachmittag am meisten gefallen?

.....

Was am wenigsten?

18. Die KOMM-Mitarbeiterinnen machen die KOMM-Stunde mit Euch. Die findet alle zwei Wochen statt. Bitte beantworte die folgenden Fragen und mache in jeder Zeile ein Kreuz.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Mir hat die KOMM-Stunde Spaß gemacht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas gelernt, was ich im normalen Unterricht nicht gelernt hätte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe durch die KOMM-Stunde meine Mitschüler/innen besser kennen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über den Umgang mit anderen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war langweilig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe auch etwas neues über mich selbst herausgefunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Hilfe der KOMM-Stunde konnte schon ein Konflikt in der Klasse gelöst werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über Teamarbeit/Kooperation gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über das Herkunftsland der Anderen gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch die KOMM-Stunde ist unsere Klasse mehr zusammengewachsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir haben über den Umgang mit Konflikten gesprochen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über meine Stärken erfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über die Stärken meiner Mitschüler/innen erfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anderes, und zwar

19. Was hat Dir an den KOMM-Stunden am meisten gefallen?

.....

.....

Was am wenigsten?

.....

.....

Beiblatt Georg August Zinn Schule

Träger der Jugendhilfe an der Georg August Zinn-Schule

Klasse 8 und 9

Im Folgenden geht es um die Ferien

1. **Wie hast Du Deine letzten Ferien (Osterferien) verbracht?** Bitte kreuze an, was für Dich zutrifft. Du kannst auch mehrere Kreuze machen.

Ich war die ganzen Ferien zu Hause	<input type="checkbox"/>
Ich war die ganzen Ferien verreist	<input type="checkbox"/>
Ich war einen Teil der Ferien verreist	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Schule vermisst	<input type="checkbox"/>
Mir war langweilig	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Ferien sehr genossen	<input type="checkbox"/>
Ich habe meine Freundinnen/Freunde aus der Schule vermisst	<input type="checkbox"/>
Ich habe bei einem Ferienangebot im Stadtteil mitgemacht	<input type="checkbox"/>
Ich habe an einem Ferienangebot von KOMM teilgenommen	<input type="checkbox"/>

2. **Was hast Du in den Sommerferien vor?**

.....

.....

.....

3. **Nimmst Du an Ferienangeboten in Deinem Stadtteil teil?**

Ja, öfters Ja, einmal Nein

- Wenn ja, welches Angebot hast Du als Letztes wahrgenommen?

.....

.....

.....

4. **Hast Du schon einmal an einem Ferienangebot von KOMM teilgenommen?**

Ja, öfters Ja, einmal Nein

5. Wenn ja: an welchem Workshop hast du teilgenommen (Du kannst auch mehrere ankreuzen)?

„Über den eigenen Schatten springen“ (Osterferien 2016)	<input type="checkbox"/>
„Konzentriert geht's wie geschmiert“ – Konzentrationstraining (Osterferien 2016)	<input checked="" type="checkbox"/>
Me2You „Hinter den Kulissen – Kostüm & Maske“ (Filmmuseum / Herbstferien 2015)	<input checked="" type="checkbox"/>
„Lass' uns Zirkus machen“ - Workshop Kinder- und Jugendzirkus Zarakali (Sommerferien 2015)	<input checked="" type="checkbox"/>
Street-Art Workshop (Sommerferien 2015)	<input checked="" type="checkbox"/>
Bike-Workshop (Osterferien 2015)	<input checked="" type="checkbox"/>
Me2You – Eintracht Frankfurt (Herbstferien 2014)	<input checked="" type="checkbox"/>
Mit allen Sinnen erleben (Sommerferien 2014)	<input checked="" type="checkbox"/>
„Dreh' Dein Ding“ Filmworkshop Offener Kanal Offenbach (Osterferien 2014)	<input checked="" type="checkbox"/>
Me2You Trickfilm Workshop (Filmmuseum – Herbstferien 2013)	<input checked="" type="checkbox"/>
„Walk of Fame“ Film- und Drehbuch-Workshop (Sommerferien 2013)	<input checked="" type="checkbox"/>
„Pimp your style“ – Näh-Workshop (Sommerferien 2013)	<input checked="" type="checkbox"/>
Step Up! Streetdance Workshop (Osterferien 2013)	<input checked="" type="checkbox"/>

6. Wenn du noch nie an einem Ferienangebot von KOMM teilgenommen hast - warum nicht?

.....

.....

.....

7. Hast Du grundsätzlich Interesse, an einem Ferienworkshop von KOMM teilzunehmen?

Ja Nein Weiß nicht

Falls ja, was würdest Du gerne machen?

.....

.....

.....

Jetzt geht es um Beratung und Gespräche mit KOMM-Mitarbeiterinnen

8. Warst Du schon einmal zu einem Gespräch bei einer KOMM Mitarbeiterin?

Ja Nein

Wenn Du ja angekreuzt hast, beantworte bitte auch die folgenden Fragen

Warst Du allein zum Gespräch oder zusammen mit anderen Schülern?

alleine Zu zweit In einer Gruppe

Wie kam das Gespräch mit KOMM zustande?

- Ich habe selbst um das Gespräch gebeten
- Meine Klassenleitung hat das Gespräch vorgeschlagen
- Ein Freund/eine Freundin hat das Gespräch vorgeschlagen
- Die Stufenleitung oder Schulleitung hat das Gespräch vorgeschlagen
- Während einer Klassenkonferenz wurde ein Gespräch mit KOMM vorgeschlagen
- Anderes, und zwar.....

9. Wie war das Gespräch für Dich?

- Ich habe mich während des Gesprächs verstanden gefühlt
- Nach dem Gespräch war ich erleichtert
- Das Gespräch hat mir gar nichts gebracht
- Ich habe konkrete Unterstützung bekommen
- Das Gespräch hat mir geholfen
- Ich würde wieder zu KOMM gehen, wenn ich etwas zu klären habe

10. Würdest Du anderen Schüler/innen ein Gespräch bei KOMM empfehlen?

Ja Nein

11. Findest Du, dass es an der GAZ noch mehr KOMM Mitarbeiter/innen geben sollte?

Ja Nein

1. Wenn Du an die Jugendhilfe an deiner Schule denkst, was trifft zu?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Durch das Soziale Lernen konnte ich Ann-Chris, Markus oder Katharina gut kennenlernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da ich Ann-Chris, Markus oder Katharina schon aus dem Sozialen Lernen kannte, ist es mir einfacher gefallen, sie auch wegen anderen Dingen anzusprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Café HIGS bietet die Möglichkeit Ann-Chris, Markus und Katharina anzusprechen, auch ohne Beratungstermin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich mich bei Ann-Chris, Markus oder Katharina jederzeit beraten lassen kann, auch wenn ich das Angebot bislang noch nie wahrgenommen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin später an die Schule gekommen und habe deshalb bislang keine Angebote von Ann-Chris, Markus und Katharina genutzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche Gelegenheit, bzw. bei welchem Angebot war dies?

.....

Im Folgenden geht es um **Beratungsgespräche. Wenn Du schon einmal ein Beratungsgespräch mit Ann-Chris, Markus oder Katharina hattest, beantworte bitte die folgenden Fragen**

2. Ich habe Beratungsgespräche mit Ann-Chris, Markus oder Katharina aufgesucht,

... weil ich mich selbst dazu entschlossen habe	<input type="radio"/>
... weil Lehrer/innen mich dazu aufgefordert haben	<input type="radio"/>
... weil Freunde/innen es mir geraten haben	<input type="radio"/>
... weil Ann-Chris, Markus oder Katharina es mir vorgeschlagen haben	<input type="radio"/>

3. Welche der folgenden Aussagen trifft auf das Beratungsgespräch zu?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Es war leicht einen Termin zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie haben in Räumlichkeiten stattgefunden, in denen ich mich wohlfühlt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ann-Chris, Markus oder Katharina haben sich immer ausreichend Zeit für mich genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wurde mit meinem Problem ernst genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte den Eindruck, dass sie/er wirklich daran interessiert war, mit mir gemeinsam eine Lösung zu finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte das Gefühl, über alles sprechen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie konnten sich gut in meine Lage versetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Beratungsgespräch hat mir gut getan. Ich habe mich bestärkt/getröstet/beruhigt/erleichtert/etc. gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Beratung hat geholfen meine Situation zu verbessern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde jederzeit anderen Jugendlichen empfehlen bei Problemen mit Ann-Chris, Markus oder Katharina ein Beratungsgespräch zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insgesamt war es eine gute Beratung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bei den folgenden Fragen geht es um das **Café HIGS**

4. Welche der folgenden Aussagen trifft zu?

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich gehe gerne in das Café HIGS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde das Caféteam macht eine gute Arbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir gefällt die Ausstattung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir gefallen die Spiele, die es im Café HIGS gibt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hier geht es um das Soziale Lernen, an dem ja fast alle Schüler teilgenommen haben

5. Wie stark stimmst den folgenden Aussagen zum Sozialen Lernen zu?	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Aktuelle Themen wurden berücksichtigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es hat uns in der fünften Klasse geholfen eine richtige Klasse zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Hilfe dieser Erfahrungen konnte schon ein Konflikt in der Klasse gelöst werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über meine Stärken erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe etwas über die Stärken meiner Mitschüler/innen erfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zeit wurde abwechslungsreich gestaltet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es hat mir Spaß gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es war eine gute Ergänzung zum regulären Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe dabei viel gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Du viel gelernt hast, was war das?

.....

6. In welchen Klassen sollte das Fach Soziales Lernen angeboten werden? Was denkst Du?

- Ich finde, dass es ausreicht, wenn es in der 5.Klasse das Fach Soziales Lernen gibt.
- Ich denke, dass es Sinn macht das Fach auch in der 6.und 7. Klasse anzubieten.
- Ich denke, dass es Sinn macht das Fach auch in den 8./9, Klassen anzubieten.

7. Bei welchen Problemen/ Fragen würdest Du Dich eher an einen Lehrer/eine Lehrerin wenden?

.....

.....

8. Bei welchen Problemen/ Fragen würdest Du Dich eher an die Jugendhilfe (Ann-Chris, Markus oder Katharina) wenden?

.....

.....

1. Bei den folgenden Fragen geht es um die Jugendhilfe an deiner Schule. Die Jugendhilfe-Mitarbeiter/innen deiner Schule sind Frau Gardjan, Frau Denk und Herr Rösch.

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich kenne die Aufgaben der Jugendhilfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, wo sich das Büro der Jugendhilfe befindet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne die Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern wissen, dass es die Jugendhilfe in der Schule gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich von der Jugendhilfe bei der Suche nach einem Praktikum oder einer Ausbildung unterstützt werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist bekannt, dass es auch in den Ferien Angebote der Jugendhilfe gibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne den Unterschied zwischen den Aufgaben der Jugendhilfe und den Aufgaben der Lehrkräfte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist bekannt, dass mir die Jugendhilfe bei Problemen mit Lehrer/innen und Schüler/innen helfen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich zur Jugendhilfe gehen kann, wenn ich Probleme zu Hause habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass die Sachen, die ich mit der Jugendhilfe bespreche, niemandem weiter erzählt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Warst Du schon einmal zu einem Gespräch oder einer Beratung bei der Jugendhilfe?

Ja Nein

Falls Du „Ja“ angekreuzt hast, beantworte bitte auch die folgenden Fragen.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich würde anderen Schüler/innen auch raten zur Jugendhilfe zu gehen, wenn sie Probleme haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mir wieder Hilfe bei der Jugendhilfe suchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde von der Jugendhilfe ernst genommen, egal mit welchem Problem ich vorbei komme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Jetzt geht um Soziales Lernen, das die Jugendhilfe an deiner Schule von der 5. bis zur 7. Klasse durchführt. Wie stehst du zu folgenden Aussagen?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich kann mitentscheiden, welche Themen im Sozialen Lernen behandelt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Soziale Lernen ist unsere Klasse besser zusammengewachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte Soziales Lernen gerne länger als bis zur 7. Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich mit den Themen des Sozialen Lernens identifizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Jugendhilfe ist an deiner Schule auch auf die Angebote zur beruflichen Orientierung zuständig.

4. An welchen Angeboten zur beruflichen Orientierung hast du bisher teilgenommen?

Ich habe an Hamet (7. Klasse) teilgenommen

Ich habe an einem anderen Angebot zur beruflichen Orientierung teilgenommen, und zwar:

.....

5. Wie siehst du diese Angebote und die Unterstützung der Jugendhilfe bei der beruflichen Orientierung? Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich habe etwas über meine Fähigkeiten und Kompetenzen herausgefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe neue Berufsfelder kennengelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie haben mir dabei geholfen herauszufinden, welchen Beruf ich erlernen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich bei der Praktikumsvorbereitung gut von der Jugendhilfe unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz gut von der Jugendhilfe unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Welche Angebote/Unterstützung zur beruflichen Orientierung wünschst du dir noch, was hat dir bisher gefehlt?

.....

.....

.....

- 1. Bei den folgenden Fragen geht es um die Jugendhilfe an deiner Schule. Die Jugendhilfe-Mitarbeiter/innen deiner Schule sind Thomas Ludwig, Medhanit Ghebremichael-Ashera und Anna Kochen. Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.**

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Die Jugendhilfe in der Schule ist gut erreichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was die Jugendhilfe in der Schule macht, welche Aufgaben sie hat, ist mir bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, wobei mich die Mitarbeiter der Jugendhilfe in der Schule unterstützen können, mit welchen Fragen, Problemen ich mich an sie wenden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2. Wie ist das mit Angeboten der Jugendhilfe an deiner Schule?**

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Es sollte mehr Angebote nur für Mädchen geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es sollte mehr Angebote nur für Jungen geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es sollte mehr Nachmittagsangebote geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziales Lernen sollte nicht nur in der 5. und 6. Klasse stattfinden, sondern auch in den höheren Jahrgangsstufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Jugendhilfe sollte im Rahmen des Unterrichts mehr themenbezogene Angebote für Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 7-10 machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Gruppenraum sollte öfters offen sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Gruppenraum sollte auch morgens, vor Unterrichtsbeginn geöffnet sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 3. Wie ist das an deiner Schule? Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.**

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
An der Schule sollte es die Möglichkeit geben ein Mittagessen zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Pause, auf dem Schulhof, fühle ich mich sicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Pausen braucht es mehr Aufsicht von Lehrern und Lehrerinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule braucht es mehr Aufklärung zum Thema „Drogen“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule kann man leicht mit Drogen in Kontakt kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule braucht es mehr Aufklärung zum Thema „Sucht“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. In den folgenden Aussagen geht es um die Schülervvertretung an deiner Schule. Wie siehst du das?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
An meiner Schule werden die Interessen und Wünsche von Schülern und Schülerinnen ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin informiert darüber was die Aufgaben eines Klassensprechers/einer Klassensprecherin sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin informiert darüber was die Aufgaben eines Schulsprechers /einer Schulsprecherin sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin informiert darüber was die Aufgaben der Schüler/innenvertretung (SV) sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schüler/innenvertretung vertritt die Interessen der Schüler und Schülerinnen ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin informiert darüber, was die Schülervvertretung aktuell macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin informiert darüber was die Aufgaben der Vertrauenslehrerin sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß wer die Vertrauenslehrerin an unserer Schule ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wünsche mir mehr Unterstützung für die Schülervvertretung (SV) durch die Jugendhilfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich eine Beschwerde habe, weiß ich an wen ich mich wenden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schule nimmt Beschwerden der Schüler und Schülerinnen ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für Beschwerden von Schülern und Schülerinnen werden zufriedenstellende Lösungen gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Welches Interesse hast du an ehrenamtlicher Mitarbeit in deiner Schule?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich habe Interesse mich nach Unterrichtsende ehrenamtlich in der Schule zu engagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Interesse mich nach Unterrichtsende im Gruppenraum der Jugendhilfe zu engagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Interesse mich außerhalb des Schulunterrichts für die SchülerInnenvertretung (SV) zu engagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Wie gehen die Menschen an der Michael-Ende-Schule miteinander um?

Bitte kreuze in jeder Zeile an, wenn etwas davon für Dich zutrifft.

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Schüler und Schülerinnen gehen respektvoll miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrer /Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen gehen respektvoll miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schüler/Schülerinnen und Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen der Jugendhilfe gehen respektvoll miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragebogen Otto-Hahn-Schule

Träger der Jugendhilfe an der Otto-Hahn-Schule

Lernzeiten

1. Was machst Du während der Lernzeit?

Es sind Mehrfachantworten möglich

	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
Ich arbeite selbständig an Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite meistens alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite meistens mit anderen in kleinen Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrerin unterstützt uns aktiv in unserer Lernzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die/der Lehrer/in passt hauptsächlich darauf auf, dass wir während der Lernzeit keinen Unsinn machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe durch die Lernzeit gelernt meine Arbeitsvorhaben besser selbst zu strukturieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgaben an denen ich in der Lernzeit arbeite entsprechen inhaltlich dem Unterrichtsstoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Setzt Du Dir eigene Lernziele, die Du auch überprüfst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Während der Lernzeit kann man auch mit anderen Schüler/innen von Parallelklassen lernen:

Bitte kreuze das Zutreffende an

Nein, das hab ich noch nie gemacht

Ja, das mache ich ab und zu

Ja, das mache ich öfters

3. Würdest Du lieber nur im Klassenverband lernen?

Ja Nein

4. Wenn es nach Dir geht, wären mehr Lernzeit-Stunden sinnvoll, wenn sich dafür der Umfang der Hausaufgaben damit deutlich reduzieren würde?

Ja Nein weiß nicht

Offener Anfang (OA)

5. Wie oft nutzt du das Angebot des Offenen Anfangs pro Woche?

1 Mal 2 Mal 3 Mal 4 Mal 5 Mal

6. Was machst du während des Offenen Anfangs?

Es sind Mehrfachantworten möglich

Hausaufgaben

Lernen

Ich nutze die Zeit für ein Gespräch mit dem/ der Lehrerin

Ich tausche mich mit Freunden/ Freundinnen aus

Ich/ wir chillen in der Zeit

Was anderes und zwar:

.....

7. Werden während des Offenen Anfangs auch Streitigkeiten zwischen Mitschüler/innen geklärt?

Ja Nein

8. Wie findest du diese Möglichkeit des offenen Anfangs?

Ich finde gut daran, dass

.....

Ich finde nicht so gut, dass

.....

9. Wie würdest du das Sozialverhalten deiner Klasse bewerten/benoten?

1 = wenig sozial

6 = sehr sozial

1 2 3 4 5 6

10. Wie würdest du das Arbeitsverhalten deiner Klasse bewerten/benoten?

1 = wenig fleißig oder konzentriert

6 = sehr fleißig und konzentriert

1 2 3 4 5 6

Hausaufgabenbetreuung (HB)

Die Hausaufgabenbetreuung bietet den Kindern und Jugendlichen der fünften und sechsten Jahrgangsstufe die Möglichkeit in einer betreuten Gruppe täglich (außer freitags) ihre Hausaufgaben zu erledigen. Aktuell wird die Hausaufgabenbetreuung von Frau Andrea Günther durchgeführt.

11. Kennst Du das Angebot der Hausaufgabenbetreuung?

Ja Nein

12. Warst Du schon mal bei der der Hausaufgabenbetreuung?

Ja, wenige Male Ja, ich bin da regelmäßig Nein

13. Wer hat denn entschieden, dass Du in Hausaufgabenbetreuung gehst?

Es sind Mehrfachantworten möglich

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
Meine Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrer haben es empfohlen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich selbst wollte gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Wenn Du allein entscheiden könntest, würdest Du an der Hausaufgabenbetreuung teilnehmen?

Ja Nein

15. Was denkst Du: wäre es sinnvoll, die Hausaufgaben drastisch zu senken und dafür die Lernzeit zu erhöhen (mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ohne Hausaufgaben dann jeden Tag die Schule verlassen können)?

Ja Nein

Schulische bzw. berufliche Perspektive

Diese Fragen sind für die Schüler/innen der 8. und 9. Klasse.

16. Weißt Du, was du beruflich/schulisch nach deinem Schulabschluss machen möchtest?

Ja Nein

17. Welchen Beruf wirst Du wahrscheinlich wählen?

.....

18. Wenn Du noch unsicher bist: Welcher Beruf würde Dich denn reizen?

.....

19. Wie gut fühlst Du Dich über die zahlreichen Ausbildungsberufe informiert?

Überhaupt nicht Weniger gut Gut Sehr gut

20. Denkst du, du willst nach dem kommenden Schulabschluss weiter zur Schule gehen, um einen höheren Schulabschluss zu erreichen?

Ja Nein

21. Wie gut fühlst Du Dich über die Möglichkeiten weiterer schulischer Angebote informiert,

Überhaupt nicht Weniger gut Gut Sehr gut

22. Kennst du die Möglichkeiten des Freiwilligen Sozialen Jahres?

Ja Nein

23. Kennst du die Möglichkeiten des Bundesfreiwilligendienst

Ja Nein

Kenntnisse über Ausbildungsangebote und regionalen Ausbildungsmarkt

24. Kennst du die Ausbildungsinhalte und die Ausbildungsvoraussetzungen für den von dir angestrebten Beruf?

Ja Nein

25. An wen würdest Du Dich wenden, wenn Du mehr Informationen brauchst?

Eltern	<input type="radio"/>
Lehrer/in	<input type="radio"/>
Jugendhilfe	<input type="radio"/>
Arbeitsagentur	<input type="radio"/>
Sonstige	<input type="radio"/>

26. Welche Angebote zur beruflichen Orientierung an der Schule kennst Du?

.....

27. Welche dieser Angebote hast du schon genutzt?

.....

28. Wie gefallen dir diese Angebote?

1 = gefällt mir nicht gut

6 = gefällt mir gut

1	2	3	4	5	6
<input type="radio"/>					

29. Welche weiteren Angebot würdest du dir noch wünschen?

.....