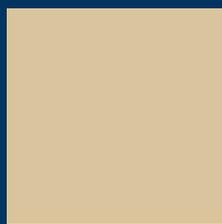
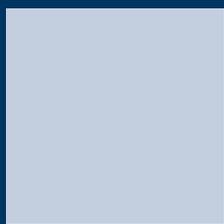




„Glückauf: Für eine starke Jugend im Revier“

Wie die Vermittlung der Bergbauwerte an Jugendliche in sozial belasteten Quartieren gelingen kann



„Glückauf: Für eine starke Jugend im Revier“

Wie die Vermittlung der Bergbauwerte an Jugendliche
in sozial belasteten Quartieren gelingen kann



Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
1 Einleitung	3
1.1 Aufbau und Ziele des Modellprojekts	4
1.2 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation	6
2 Theoretische Einbettung des Modellprojekts	8
3 Ergebnisse	14
3.1 Schulen im Revier: Fünf unterschiedliche Wege zum Ziel	14
3.2 Jugendliche im Revier: Herausforderungen und Erfolge	20
3.3 Nachhaltigkeit: Was bleibt nach dem Projekt bestehen?	34
4 Vermittlung der Bergbauwerte: Empfehlungen für eine gelingende Projektarbeit an Schulen in sozial benachteiligten Quartieren	40
5 Literatur	47

Zusammenfassung

Das Modellprojekt „Glückauf: für eine starke Jugend im Revier“ wurde durch den AWO Bezirksverband Niederrhein e. V. in Kooperation mit den AWO Kreisverbänden Essen und Oberhausen zwischen Dezember 2017 und November 2020 umgesetzt. Das Projekt richtete sich an Schüler*innen der siebten Klassen an fünf Schulen im Ruhrgebiet. Diese befinden sich in sozial besonders stark belasteten Stadtteilen der Städte Essen, Mülheim an der Ruhr, Duisberg und Oberhausen. Es handelt sich dabei um zwei Hauptschulen, eine Realschule, eine Sekundarschule und eine Gesamtschule. Das Projekt wurde durch die RAG-Stiftung finanziert und das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Die Zielsetzungen des Modellprojekts waren die Vermittlung der Bergbauwerte wie z. B. Respekt, Zusammenhalt, Toleranz, Gleichheit, Verlässlichkeit, Einsatzbereitschaft und Mut sowie die Stärkung der persönlichen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. Dies sollte durch aktivierende, erlebnispädagogische und ganzheitliche Aktivitäten und Angebote der non-formalen Bildung erfolgen.

Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Schulen (z. B. im Hinblick auf die Formen und Größen der Schulen) wurden für jede Schule passgenaue Konzepte zur Projektumsetzung entwickelt und im zeitlichen Verlauf bedarfsgerecht angepasst. So erfolgte die Projektumsetzung durch die Einbindung des Projekts in den Stundenplan (z. B. als Wahlpflichtunterricht), in Form von Exkursionen, Ausflügen, thematischen Workshops und/oder im Rahmen der Nachmittagsbetreuung als eine „Glückauf-Arbeitsgruppe“.

Über drei Jahre hinweg konnten an den fünf Schulen 454 Jugendliche an Projektaktivitäten mit unterschiedlicher Intensität (z. B. durch Teilnahme an einem Ausflug bis hin zur wöchentlichen Teilnahme an einem Wahlpflichtunterricht) beteiligt werden. Zusammenfassend lässt sich die Zielgruppe als 13- bis 14-jährige Jugendliche beschreiben, die mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben. An den Schulen geht es ihnen insgesamt überdurchschnittlich gut. Sie haben dort viele Freunde und mindestens eine Lehrkraft, die sie mögen. Gleichzeitig ist ihr Alltag durch Störungen im Unterricht und Ärger aufgrund von Streitigkeiten geprägt. Das Modellprojekt wurde durch die befragten Schüler*innen mehrheitlich positiv bewertet. So konnten sie neues Wissen über den Bergbau erlangen, interessante Menschen und ihre eigene Stadt besser kennenlernen. Sie würden das Projekt ihren Mitschüler*innen weiterempfehlen und hätten auch selbst Interesse, weiterhin am Projekt teilzuhaben.

Trotz zahlreichen Herausforderungen in der praktischen Umsetzung lässt sich das Modellprojekt positiv bilanzieren. Durch zahlreiche aktivierende Aktivitäten und Angebote der non-formalen Bildung konnten den Jugendlichen Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht werden, die sie sonst in ihrem Alltag nicht erleben. Zudem ist ein Netzwerk aus Institutionen und Menschen entstanden, das Jugendliche in sozialen Brennpunkten mit außerschulischen Angeboten unterstützen und Perspektive für die Zukunft aufzeigen kann. Aus vielfältigen Erkenntnissen der pädagogischen Fachkräfte ließen sich zwölf Thesen ableiten, die sich für eine gelingende Arbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen insbesondere mit Fokus auf die Vermittlung der Bergbauwerte als zielführend erwiesen haben und als Empfehlungen weitergegeben werden.

1 Einleitung

Nach rund 250 Jahren Bergbaugeschichte befindet sich das Ruhrgebiet im Prozess eines Strukturwandels. Hier verdichtet sich eine schwierige Gemengelage aus hoher und langfristiger Arbeitslosigkeit, ethnischer und sozialer Segregation, niedrigen Versorgungsquoten im Bereich der frühen Bildung, schwachen Übergangsquoten von Grundschulen in weiterführende Schulen und weniger jungen Menschen mit Hochschulberechtigung (vgl. RuhrFutur und Regionalverband Ruhr 2020: 19). Die finanziellen Handlungsspielräume der Kommunen sind aufgrund der besonders hohen Pro-Kopf-Verschuldung stark eingeschränkt; das durchschnittliche Haushaltseinkommen ist mit Abstand das geringste im nordrhein-westfälischen Vergleich; besonders viele Menschen sind auf Transferleistungen zur Mindestgrundsicherung angewiesen (ebd.: 16-17). Diese Problematik verschärft sich vor allem in ehemaligen Arbeiterstadtteilen bzw. in bestimmten Bezirken im Norden der großen Städte, wo die Mehrzahl der Kinder in sozial benachteiligten Stadtteilen aufwächst (ebd.). Während in Deutschland rund jedes siebte Kind in armen Familien aufwächst, trifft diese Situation in Gelsenkirchen auf fast jedes zweite Kind und in Duisburg, Essen und Dortmund auf fast jedes dritte Kind zu. In Essen und Mülheim an der Ruhr ist etwas mehr als jedes vierte Kind von Armut betroffen (Bertelsmann Stiftung 2020). Diese negativen Rahmenbedingungen haben Folgen für die Bildungsteilhabe junger Menschen. Um chancenausgleichend zu arbeiten und den Folgen von Kinderarmut aktiv entgegenzuwirken, bedürfen Kindertageseinrichtungen und Schulen in dieser Region im Allgemeinen und in sozialen Brennpunkten im Besonderen einer weitreichenden Unterstützung.

Gleichzeitig ist das Ruhrgebiet dadurch gekennzeichnet, dass es auf eine lange Tradition der Bergbaukultur zurückblicken kann. Das Zusammenleben und die Identität des Ruhrgebiets wurden stark durch die Werte der Bergleute geprägt. Unter Tage waren Menschen unterschiedlicher Generationen, Herkunft, Religion und Kultur alle gleich: Sie waren Kumpel; sie konnten sich aufeinander verlassen, zusammen arbeiten, feiern und ihre Lebenswege gemeinschaftlich bestreiten. Mit der Stilllegung des letzten noch aktiven Bergwerks Prosper-Haniel Ende 2018 dürfen diese Werte nicht verloren gehen. Im Gegenteil: Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlichen Herausforderungen der Region sollen diese Werte den jüngeren Generationen weitervermittelt und erlebbar gemacht werden. Die Werte und Kultur des Bergbaus können dabei als kulturelles, soziales und symbolisches Kapital (Bourdieu 2015; 1987) verstanden werden, welche die negativen Auswirkungen von Armut (Laubstein et al. 2012; 2016; Volf et al. 2019) abfedern und die Teilhabechancen der Kinder erweitern.

Mit dem Projekt „Glückauf: Für eine starke Jugend im Revier“ hat sich der Bezirksverband der AWO Niederrhein e. V. der Aufgabe angenommen, die Werte der Bergbaukultur Siebtklässler*innen an fünf Schulen im Ruhrgebiet durch vielfältige erlebnispädagogische Aktivitäten und außerschulische Angebote näherzubringen. Die Umsetzung des Projekts wurde zwischen Dezember 2017 und November 2020 durch die RAG-Stiftung finanziert und durch das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS-Frankfurt a. M.) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Im vorliegenden Abschlussbericht werden die zentralen Evaluationserkenntnisse zusammenfassend dargestellt und Empfehlungen für eine

gelingende Projektarbeit mit Fokus auf die Vermittlung der Bergbauwerte an Jugendliche in sozial benachteiligten Quartieren formuliert.

1.1 Aufbau und Ziele des Modellprojekts

Das Modellprojekt fand an fünf Schulen in den Städten Essen, Duisburg, Oberhausen und Mülheim an der Ruhr statt. Für die Auswahl der Schulen waren drei Kriterien grundlegend: sie befanden sich in sozial mehrfach belasteten Stadtteilen; die Sozialarbeit an diesen Schulen wurde durch die AWO Träger durchgeführt und zuletzt setzte die Umsetzung des Modellprojekts das Einverständnis der Schulleitungen voraus. Im Ergebnis wurden zwei Hauptschulen, eine Realschule, eine Gesamtschule und eine Sekundarschule ausgewählt.

Das Modellprojekt wurde auf drei Ebenen aufgebaut:

1. Auf der obersten Ebene lässt sich die Projektleitung verorten. Diese wurde durch eine Person im Bezirksverband AWO Niederrhein e. V. realisiert. Die Projektleitung war u. a. dafür zuständig, das Modellprojekt in seinem Grundkonzept zu implementieren und die Kommunikation an unterschiedlichen Schnittstellen – zur RAG-Stiftung, zu zwei AWO Kreisverbänden, zum ISS-Frankfurt a. M., zu den Schulen sowie zur breiten Öffentlichkeit – zu gewährleisten. Weitere Aufgaben der Projektleitung waren u. a. Herausforderungen bei der praktischen Umsetzung und Abweichungen vom Konzept zu thematisieren und nach praxistauglichen Lösungen zu suchen.
2. Auf der darunterliegenden Ebene befinden sich die Kreisverbände AWO Oberhausen e. V. und AWO Essen e. V. Hier wurde das Modellprojekt von zwei bis drei Projektkoordinator*innen an der Schnittstelle zu fünf Schulen koordiniert. Im Kreisverband AWO Oberhausen e. V. erfolgte die Projektkoordination über drei Jahre hinweg durch eine Person. Diese war für die Koordination des Modellprojekts an drei Schulen in Oberhausen, Duisburg und Mülheim an der Ruhr zuständig. Ihre Aufgabe bestand vor allem darin, bedarfsgenaue Konzepte für jede Schule gemeinsam mit den jeweils zuständigen Sozialarbeiter*innen zu entwickeln und die operative Umsetzung durch externe Fachkräfte wie zum Beispiel Musiker*innen, Künstler*innen und Theaterpädagog*innen zu koordinieren. Diese Person wirkte punktuell bei der Begleitung der Schüler*innen bei Ausflügen und Exkursionen mit. Im Kreisverband AWO Essen e. V. wurde die Projektkoordination an zwei Essener Schulen zunächst durch eine Person und ab Oktober 2019 durch zwei Personen realisiert. Hier waren die Projektkoordinator*innen nicht nur für die Koordination des Modellprojekts zuständig, sondern waren auch an der praktischen Umsetzung der Aktivitäten mit Jugendlichen kontinuierlich beteiligt.
3. Auf einer dritten Ebene des Modellprojekts befinden sich multiprofessionelle Teams an den Schulen. Diese setzten sich teilweise aus Schulsozialarbeiter*innen und teilweise aus Lehrkräften zusammen. Neben extern eingeworbenen Künstler*innen, Musiker*innen und Theaterpädagog*innen wurden diese darüber hinaus durch mehrere junge Erwachsene, die einen Freiwilligendienst oder ein Hochschulpraktikum absolvierten, bei der Projektumsetzung unterstützt. Die Zusammensetzung der multiprofessionellen Teams war schulspezifisch und in verschiedenen Projektphasen unterschiedlich.

Grafisch lässt sich der Projektaufbau wie folgt abbilden:

Abbildung 1: Aufbau des Modellprojekts



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Zielgruppe des Modellprojekts waren Schüler*innen der siebten Klassen. Für die Festlegung dieser Zielgruppe waren mehrere Gründe wichtig. Während für Schüler*innen der fünften und sechsten Klassen in der Regel einige Orientierungsangebote zur Verfügung stehen und bei Achtklässler*innen Angebote der Berufsorientierung beginnen, gibt es für junge Menschen in der siebten Klasse häufig wenig oder gar keine besonderen Angebote im schulischen Kontext. Somit war eines der Ziele des Modellprojekts, diese Lücke zu schließen. Zudem befindet sich die Altersgruppe der Siebtklässler*innen in einer herausfordernden Entwicklungsphase der Adoleszenz. Gleichzeitig zu anspruchsvollen Entwicklungsaufgaben wie zum Beispiel die der Identitätsfindung – und damit das Austarieren eines Spannungsfeldes zwischen deutlich wahrnehmbaren eigenen Bedürfnissen (zum Beispiel nach Abgrenzung, Autonomie) und Anforderungen des gesellschaftlichen Umfeldes (zum Beispiel Verantwortungsübernahme, Anpassung) – nimmt in diesem Alter die Lernmotivation deutlich ab (Züchner/Fischer 2014). Dadurch, dass die ausgewählten Schulen in sozial belasteten Stadtteilen angesiedelt sind, handelt es darüber hinaus um junge Menschen, die mehrheitlich mit schwierigen Lebenslagen konfrontiert sind. Dazu zählen unter anderen psychische sowie physische Belastungen, Motivations- und Perspektivlosigkeit, mangelnde Sprachkenntnisse oder eingeschränkte Teilhabe- und Bildungschancen. Somit wurde mit dem Modellprojekt ausdrücklich das Ziel verfolgt, diese Schüler*innen in ihren herausfordernden Lebenslagen zu unterstützen und einen Beitrag zur nachhaltigen Stärkung ihrer persönlichen und sozialen Kompetenzen zu leisten. Dies sollte durch aktivierende, erfahrungsorientierte und altersgemäße Vermittlung von Werten der Bergarbeiterkultur wie Respekt, Zusammenhalt, Toleranz, Gleichheit, Verlässlichkeit, Einsatzbereitschaft und Mut erfolgen. Im nachfolgenden Zitat werden die Ziele, die Zielgruppe und die Ansätze des Modellprojekts durch eine am Modellprojekt beteiligte pädagogische Fachkraft ausführlich beschrieben und auf den Punkt gebracht:

„Also wir haben inhaltlich die Werte des Bergbaus besprochen. Wir haben auch die Werte, auf die das Projekt zielt, nämlich Respekt und Wertschätzung und eine Gleichheit zwischen den Kulturen und eine Gleichheit in der Sache (...) vermittelt. Wie haben wir das gemacht? Nämlich dahingehend, dass wir die Kinder gemeinsam verschiedene Projekte haben umsetzen lassen. Die Kinder arbeiten gemeinsam an einer großen Sache, an einem großen Produkt, an einem Projekt. Und die Hilfe eines jeden einzelnen ist gefordert, um eben etwas zu erreichen. Da wir an den Schulen ein sehr, sehr gemischtes Schülerklientel wiedergefunden haben, was ja auch Sinn und Zweck des Projektes ist, haben wir für uns entschieden, dass künstlerische Projekte, kulturelle Projekte, Kunst, Kultur, Musik, Bewegung – das ist, was die Kinder erreicht. Weil wir einfach festgestellt haben, dass die Kinder auf ihrem kognitiven Niveau, auf ihrem sprachlichen Niveau nicht auf einer Ebene sind. Aber wo die Kinder auf einer Ebene sind, unabhängig von Herkunft und sprachlichen Barrieren, waren die künstlerischen Projekte (...). Wir wollten allen Schülern dieses Gefühl und diesen Gedanken von Glückauf vermitteln.“ (Interview 5_101)

1.2 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Aufgrund der Heterogenität der beteiligten Schulen sowie unterschiedlicher Strategien bei der Projektumsetzung bestand von Beginn an nicht der Anspruch, eine Evaluation des Modellvorhabens im Sinne einer bilanzierenden Bewertung der Erfolge und Misserfolge auf der Ebene der beteiligten Schüler*innen durchzuführen. Stattdessen wurde im Sinne einer begleitenden Forschung angestrebt, förderliche und hinderliche Faktoren für eine gelingende Projektumsetzung zu identifizieren und sowohl im Laufe des Modellprojekts (im Sinne einer formativen Evaluation) als auch abschließend (im Sinne einer summativen Evaluation) standortübergreifend zu reflektieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten analysiert.

Insgesamt wurden zehn problemzentrierte Leitfadeninterviews mit ausgewählten Schulleitungen, Schulsozialarbeiter*innen, Projektkoordinator*innen sowie der Projektleitung durchgeführt. Diese fanden telefonisch zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Projektumsetzung statt. Inhaltlich lag der Fokus der Interviews auf die Fragen nach der Motivation der Schulen für die Teilnahme am Modellprojekt, der praktischen Umsetzung der Aktivitäten, Erfolgsfaktoren, Stolpersteinen und der Verstetigung der angestoßenen Projekte an den Schulen. Alle Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und mithilfe des Programms MAXQDA inhaltsanalytisch analysiert.

Unter Begleitung des Evaluationsteams des ISS-Frankfurt a. M. wurden die Erfahrungen aus der Praxis in drei standortübergreifenden Workshops systematisch reflektiert. Diese dienten zudem dazu, die jeweiligen Zwischenergebnisse der Evaluation zu diskutieren und vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte zu validieren. An den Workshops nahmen zwischen zehn und 13 Personen aus allen fünf Schulen, inklusive der Schulsozialarbeiter*innen, Klassenlehrer*innen, Honorarkräfte (zum Beispiel Künstler*innen), Sozialpädagog*innen, sowie die Projektkoordinator*innen und die Projektleitung teil.

Jeweils zur Mitte der Schuljahre 2018/19 und 2019/20 (Stichtag 1. Februar) wurden schriftliche standardisierte Befragungen der Schüler*innen und der Schulen durchgeführt. Für die

Umsetzung der Befragung der Schüler*innen wurden die am Modellprojekt beteiligten jungen Menschen gebeten, einen vierseitigen Fragebogen mit insgesamt 27 Fragen zu beantworten. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig; diese setzte allerdings das Einverständnis der Eltern/Erziehungsberechtigten (Datenschutzerklärung) voraus. Diese Voraussetzung stellte eine schwer überwindbare Herausforderung an den Schulen dar, so dass an der Befragung 2019 insgesamt nur 97 von 206 Schüler*innen teilgenommen haben. Dabei wurden aus einer Schule nur zwei ausgefüllte Fragebögen eingereicht. Standortübergreifend lag die Rücklaufquote bei 47 %. An der Befragung 2020 nahmen insgesamt 87 von 136 Schüler*innen teil; dabei wurden aus einer (anderen) Schule keine Fragebögen eingereicht. Standortübergreifend lag die Rücklaufquote bei 64 %. Aufgrund einer geringeren Beteiligung der Jugendlichen an den Befragungen sind die Daten nicht repräsentativ und dienen einer Annäherung, um die erreichten Jugendlichen als Zielgruppe des Modellprojekts zu beschreiben.

Zur standardisierten Erfassung der Projektumsetzung an den Schulen im Hinblick auf solche Faktoren wie Zielgruppe, Personal, Aktivitäten, Kooperationspartner*innen, Zufriedenheit mit organisatorischen Rahmenbedingung etc. wurden die jeweils zuständigen Schulsozialarbeiter*innen und/oder Projektkoordinator*innen gebeten, einen Fragebogen pro Schule in den Jahren 2019 und 2020 schriftlich auszufüllen. Der Fragebogen bestand aus 32 Fragen.

An zwei Schulen wurden darüber hinaus jeweils zwei Gruppeninterviews mit pädagogischen Fachkräften und Schüler*innen durchgeführt. An einer Schule nahmen sechs Schüler*innen zwischen 13 und 15 Jahren am Gruppeninterview teil. Aufgrund fehlender Einwilligungserklärungen der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und mangelndem Interesse seitens der Schüler*innen konnte das Interview an einer anderen Schule nur mit drei 13-jährigen Schüler*innen durchgeführt werden. Dabei wurde angestrebt, die Perspektive der Schüler*innen auf das Projekt, ihre Erfahrungen sowie die für sie erkennbaren Veränderungen, die ihre Teilnahme an dem Projekt angestoßen hat, zu ermitteln.

Zentrale Erkenntnisse dieses Forschungsvorhabens sowie konkrete Anregungen und Empfehlungen für die Praxis werden im vorliegenden Abschlussbericht gebündelt dargestellt. Somit werden das gesammelte Wissen und die vielfältigen Erfahrungen der beteiligten Schulen der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

2 Theoretische Einbettung des Modellprojekts

Nachfolgend wird das Modellprojekt theoretisch eingebettet. Ausgangspunkt bilden die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, die für entsprechende Interventionen in der Lebenswelt der Jugendlichen eine wichtige Orientierungshilfe darstellen. Da das Modellprojekt im schulischen Kontext stattfindet, werden anschließend soziale Ungleichheiten im Schulkontext sowie deren Bedeutung bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben thematisiert. Schließlich werden ausgewählte Forschungserkenntnisse zur Gestaltung der außerschulischen Angebote der non-formalen Bildung aufgegriffen, um die bisher bekannten Herausforderungen und Erfolgsfaktoren aufzuzeigen.

Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Unter Adoleszenz bzw. der Jugendphase wird eine Übergangsperiode verstanden, die zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter liegt und mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen verbunden ist. Jugendliche müssen Stück für Stück ihre kindlichen Privilegien aufgeben und sich mit der Verantwortung und Aufgaben von Erwachsenen auseinandersetzen (Kiper 2006: 69). Die Dauer der Jugendphase ist dabei einerseits abhängig vom Zeitpunkt des Eintritts der Geschlechtsreife (Pubertät). Andererseits wird die Dauer durch gesellschaftliche Faktoren, wie die Dauer der Schulzeit und der Länge von Ausbildung und/oder Studium beeinflusst (ebd.: 69). Entsprechend werden die Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Diese setzen sich aus biologischen Faktoren (z. B. Umgang mit den Veränderungen des Körpers), gesellschaftlichen Vorgaben, Zielen und Erwartungen (z. B. dem Eintritt in den Kindergarten oder die Schulpflicht) sowie individuellen Zielsetzungen zusammen (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 37).

Im Alter von circa 12 bis circa 20 Jahren lassen sich folgende Entwicklungsaufgaben für Jugendliche identifizieren (Dreher/Dreher 1985: 59; Fend 2005: 242; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 38):

- Identitätsfindung (Werte, ethisches System, Normen, Sexualität etc.),
- Ausbau sozialer Kompetenzen, reifere Beziehung zu Gleichaltrigen,
- Körper-Selbstkonzept entwickeln und akzeptieren,
- Aufbau individueller Sinn- und Zielstrukturen, Leitfaden für Verhalten,
- emotionale Unabhängigkeit bzw. Loslösung von den Eltern,
- Vorbereitung auf das Leben nach der Schule (berufliche Karriere, Partnerschaft etc.) und
- sozial verantwortliches Verhalten einüben.

Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ist für die Jugendlichen sehr anstrengend. In verschiedener Weise wird Erwachsensein und Erwachsenenverhalten (wie z. B. Ausprobieren von Suchtmitteln) erprobt; die Gleichaltrigen als Unterstützer*innen nehmen an Bedeutung zu (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 98). Die Rolle der Schule in diesem Prozess kann unterschiedlich gefasst werden: Einerseits kann die selbstständige Bewältigung der

Entwicklungsaufgaben durch die Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt werden; die Rolle der Schule und der Lehrkräfte gerät dabei in den Hintergrund (Kiper 2006: 77). Andererseits kann die Schule selbst als eine Entwicklungsaufgabe im Jugendalter begriffen werden und zugleich eine wichtige Institution zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben darstellen (ebd.). Unbestritten ist gleichzeitig, dass die Schule eine zentrale gesellschaftliche Stellung einnimmt und entscheidend dazu beiträgt, wie Jugendliche ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen (Fend 2005).

Soziale Ungleichheiten im Schulsystem

Aufgrund der vielfältigen Aufgaben und Funktionen von Schule wird diese von verschiedenen Akteur*innen unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Schule wird beispielweise „als ein Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als ein Ort des Wissenstransfers [...], als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz, als Selektionsinstrument oder als gesellschaftliche Reproduktionseinrichtung“ (Blömeke/Herzig 2020: 15) wahrgenommen. Aus diesen Zuschreibungen lassen sich verschiedene Funktionen ableiten, wie allgemeine Bildung, Berufsqualifizierung, Aufrechterhaltung sozialer Hierarchien etc. (ebd.: 15). Da der Institution Schule vielfältige Aufgaben zugeschrieben werden, stellt sich die Frage danach, was eine gute Schule ausmacht. Mit der PISA-Studie wurde diese Frage in den Vordergrund gerückt. Zwei Befunde waren dabei von besonderer Bedeutung:

Zum einen gelingt es keinem Teilnehmerland gänzlich, den Kompetenzerwerb im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften von Merkmalen der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Ungleichheiten zwischen sozialen Schichten im Kompetenzerwerb stellen somit ein länder- und kulturübergreifendes Problem dar. Allerdings gibt es Länder – zu diesen gehört auch Deutschland – in denen die Stärke des Zusammenhangs besonders groß war. Dies verweist darauf, dass es den verschiedenen Ländern unterschiedlich gut gelingt, mit diesem Problem umzugehen (Watermann et al. 2009: 94).

Zum anderen ermöglichte die PISA-Studie, Unterschiede in der herkunftsbedingten Bildungsbeteiligung in Relation zu den Kompetenzen der Schüler*innen zu betrachten. Dabei wurde deutlich, dass Kinder, deren Familien der oberen Schicht angehören, – selbst wenn der Einfluss ihrer Ausgangskompetenzen (wie Lesen, Mathematik etc.) kontrolliert wird – eine 2,89-fach höhere Chance auf den Besuch eines Gymnasiums besaßen als vergleichbar begabte Arbeiterkinder (ebd.: 95). Dass trotz gleichwertig ausgeprägter Kompetenzen diese Bildungsbenachteiligung besteht, verweist darauf, dass Chancengleichheit nicht durch Leistung hergestellt werden kann und widerspricht dementsprechend dem meritokratischen Prinzip. Dieses suggeriert, dass bei gleicher Leistung gleiches erreicht werden könnte. Um aufzuklären, warum trotz gleicher Ausgangskompetenzen Benachteiligungen im Bildungssystem bestehen, gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze.

Ein Erklärungsansatz verweist auf primäre Herkunftseffekte zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten. Im Mittelpunkt stehen hier der „Habitus“ und der soziale Status, die sich aus unterschiedlichen Kapitalsorten (ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital) zusammensetzen. Bildungsdisparitäten zwischen den Sozialschichten werden hier als Folge gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse angesehen, die über

schichtspezifische Sozialisationspraxen vermittelt werden. Das Verhalten innerhalb des Bildungssystems ist demnach ein Ausdruck schichtspezifischer Einstellungsmuster, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind (z. B. ruhiges oder unruhiges Sitzen, introvertiert und still und extrovertiert und laut etc.). Dieses verinnerlichte Verhalten wird als „Habitus“ bezeichnet (Watermann et al. 2009: 96). Die unterschiedliche Anerkennung bzw. Wertschätzung des schichtspezifischen Verhaltens wird dadurch erklärt, dass Kinder aus bürgerlichen bzw. akademischen Schichten über einen ähnlichen Habitus verfügen wie die Lehrkräfte selbst, weil Studierende aus Akademikerfamilien häufiger vertreten sind als aus Nicht-Akademikerfamilien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 12). Schließlich spielen Erwartungseffekte der Lehrkräfte eine Rolle. Lehrkräfte schreiben Schüler*innen aus bildungsnahen Familien generell eine höhere Leistungsfähigkeit zu (Dumont et al. 2014: 143).

Ein weiterer Erklärungsansatz verweist auf sekundäre Herkunftseffekte. Diese entstehen infolge der Bildungsentscheidungen der Eltern und Schüler*innen. So wählen bei vergleichbaren Kompetenzen und Zertifikaten Eltern aber auch Schüler*innen aus höheren Sozialschichten höherwertige Bildungsgänge aus (z. B. Entscheidung für das Gymnasium, Studium etc.). Eltern und Schüler*innen aus niedrigeren Sozialschichten treffen hier häufig andere Entscheidungen (z. B. Entscheidung gegen Gymnasium, für Ausbildung etc.) (Dumont et al. 2014; Watermann et al. 2009: 97). Bildungsentscheidungen werden dabei als das Ergebnis des Abwägens erwarteter Kosten und Erträge sowie der Erfolgswahrscheinlichkeit aufgefasst (ebd.: 97). Zum Beispiel gehen Eltern mit einem geringeren sozialökonomischen Status davon aus, dass der Besuch des Gymnasiums oder ein Studium sich nicht „auszahlt“ und mit viel Aufwand (z. B. Nachhilfe etc.) verbunden ist. Eltern mit einem höheren Status hingegen schreiben Bildungsinvestitionen eine hohe Bedeutung zu und betrachten diese als eine Investition, die sich lohnt.

Bildungsungleichheiten werden also über primäre und sekundäre Herkunftseffekte erklärt. In der Schule können diese Ungleichheiten in der Regel nicht aufgefangen werden. Im Gegenteil: Weiterführende Schulen erteilen nicht nur unterschiedliche Abschlussberechtigungen (Hauptschulabschluss, Realschulabschluss und Abitur), sondern stellen auch unterschiedlich förderliche Lern- und Entwicklungsmilieus bereit. Im Ergebnis werden die Lern- und Leistungsunterschiede zwischen den Kindern, mit denen sie in die weiterführenden Schulen eintreten, im Laufe der Schulzeit verstärkt (Kiper 2006: 72). Zudem verläuft die Verbesserung der Leistungen der Schüler*innen bei sonst gleichen Eingangsvoraussetzungen an den verschiedenen Schultypen unterschiedlich. Die erfolgreichsten Entwicklungsverläufe zeigen sich am Gymnasium (Steigerung um den Faktor 1,9), gefolgt von der Realschule (Faktor 1,7) und der Gesamtschule (Faktor 1,6). Die geringste Entwicklung zeigt sich hingegen an der Hauptschule (Faktor 1,4) (Baumert et al. 2003: 287; Kiper 2006: 72; Watermann et al. 2009: 99).

Zusammenfassend bieten die unterschiedlichen Schultypen dementsprechend unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten und werden von einer relativ homogenen Schülerschaft mit ähnlichem Habitus besucht. Daher bilden sich schulformspezifische Bildungsaspirationen aus, die nicht nur von der Familie, sondern auch von der Schule

mitbestimmt werden (Kipper 2006: 72). Besonders herausfordernd ist dieser Befund für Schulen in sozial benachteiligten Regionen.

An sogenannten Brennpunktschulen müssen zunächst Kompensationsleistungen für fehlende außerschulische Unterstützungsleistungen der Schülerschaft erbracht werden (van Ackeren 2008: 49). Dies impliziert, dass Lehrkräfte an diesen Schulen mehr arbeiten müssen, um entsprechende Resultate zu erzielen, da sie zunächst soziale, emotionale und verhaltensbezogene Defizite ‚kompensieren‘ müssen (van Ackeren 2008: 50). Kompensationsleistungen erfordern neben der Abschaffung traditioneller Barrieren (z. B. Schulgeld, kostenpflichtige Schulbücher und -materialien) besondere pädagogische Angebote zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten für Lernende aus sozial, finanziell, kulturell und sprachlich benachteiligten Familien (Kiper 2009: 81). Außerdem müssen kulturelle Orientierungen der Lehrkräfte und ihre, durch Alltagstheorien induzierten, Selektionsprozesse gegenüber benachteiligten Lernenden, Typisierungs- und Stigmatisierungsprozesse problematisiert werden (ebd.). Dies führt idealtypisch dazu, dass die Effekte von Bildungsbenachteiligungen reduziert werden können. In der Praxis stellt diese Zielsetzung jedoch eine große Herausforderung dar.

Extracurriculare bzw. außerschulische Bildungsangebote

Bei außerschulischen Angeboten der non-formalen Bildung handelt es sich um Lern- und Unterstützungsangebote, die in der Regel nicht verpflichtend sind und zumeist außerhalb der regulären Schulzeiten angeboten werden (Lohaus/Wild 2021: 1). Sie können in Form von Arbeitsgruppen (AGs) angeboten werden oder in Ferienprogramme eingebunden sein. Obwohl viele extracurriculare, staatlich finanzierte und kommerzielle Förderangebote für Kinder und Jugendliche zur Verfügung stehen, gibt es wenige Untersuchungen dazu, welche Zielgruppen erreicht und welche Effekte erzielt werden (ebd.). Empirische Evidenz für die Effekte einer Inanspruchnahme von extracurricularen Angeboten ist insbesondere internationalen Studien zu entnehmen. So belegen unterschiedliche Studien (Feldman Farb/Matjasko 2012; Eccles et al. 2003), dass die Teilnahme an schulbasierten aber freiwilligen Aktivitäten zu einer signifikanten Verbesserung von Schulnoten und Schulabschlüssen sowie positiveren Einstellungen zur Schule und höheren Bildungsaspirationen beiträgt. Außerdem eröffnet die Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten den Erwerb sozialer, psychischer und intellektueller Fähigkeiten, die in verschiedenen Kontexten (einschließlich dem Schulsetting) vorteilhaft sind. Hinzu kommt, dass spezifische Interessen und überfachliche Kompetenzen entwickelt werden können, die zum Selbstwert und Wohlbefinden der Schüler*innen beitragen und somit schulische Lern- und Leistungsprobleme kompensieren (Lohaus/Wild 2021: 5).

Die beschriebenen Wirkungen einer Teilnahme an außerschulischen bzw. extracurricularen Bildungs- und Unterstützungsangeboten lassen sich aus der Perspektive des Positive Youth Development-Ansatzes (Lerner et al. 2009) als Beitrag zur Stärkung der Ressourcen fassen, die maßgeblich zur gegenwärtigen und zukünftigen Teilhabe an der Gesellschaft beitragen. In diesem Ansatz werden fünf Kernkompetenzen herausgearbeitet, die auf die Inanspruchnahme der extracurricularen Angebote zurückgeführt werden (Lohaus/Wild 2021: 5):

1. Kompetenz Aufbau sozialer, schulischer, kognitiver und beruflicher Kompetenzen,
2. Vertrauen Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls, von Selbstvertrauen, von Vertrauen in die Zukunft,
3. Bindungen Aufbau von Bindungen zu anderen Menschen, aber auch zu Institutionen wie der Schule etc.,
4. Charakter Achtung von gesellschaftlichen Regeln und Normen, Entwicklung eines Moral- und Gerechtigkeitsverständnisses etc. sowie
5. Fürsorge Erhöhung der Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme (ebd.).

Die non-formale und informelle Bildung von Jugendlichen nimmt zusammengefasst eine bedeutende Rolle für ihre Sozialisation, den Erwerb von Kompetenzen und Wissen, ihre Selbsterprobung und Selbstorganisation, aber auch für die Ausbildung sozialer Kompetenzen (z. B. Integration in Gruppen) ein (Züchner/Arnoldt 2011: 269). Um das Interesse der Jugendlichen für Aktivitäten zu wecken und ihre Motivation über Projektverläufe aufrechterhalten zu können, ist es wichtig zu wissen, dass ihr Milieu sich auch auf die Wahl ihrer Freizeitaktivitäten auswirkt. Da außerschulische Angebote häufig außerhalb der Schulzeit stattfinden, konkurrieren sie mit anderen Freizeitaktivitäten. Daher sollten die Angebote an die Lebenswelten der Jugendlichen anschließen und ihre Interessen partizipativ miteinbeziehen. Die Frage hier ist: Was machen Jugendliche gerne in ihrer Freizeit und wie unterscheiden sich Nutzungsmuster nach sozialer Herkunft bzw. sozioökonomischem Status?

Auf Grundlage der Analysen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zeigen sich unterschiedliche Freizeitmuster von Kindern und Jugendlichen. Diese unterscheiden sich sowohl anhand verschiedener Sozialschichten aber auch bezüglich des Migrationshintergrunds. Die Aktivitäten der Kinder niedrigerer Herkunftsmilieus sind institutionell wenig gebunden (Aktivitäten auf Spielplätzen, Sport auf Bolzplätzen, Jugendzentren etc.). Kinder aus höheren Sozialschichten gehen hingegen eher musisch-kulturellen und vereinsgebundenen Freizeitaktivitäten nach (Züchner/Arnoldt 2011: 271). Insgesamt sind bei den Kindern und Jugendlichen Fernsehen, Musik hören, Chatten und Sport treiben beliebt (DJI 2020: 77ff.). Zudem suchen Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status in ihrer Freizeit eher Erholung und Entspannung als Ausgleich zur Schule (Züchner/Arnoldt 2011: 271). Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status hingegen nutzen häufiger bildungs- und kulturorientierte Freizeitangebote wodurch sich ihre Chancen beim Erwerb von kulturellem und sozialem Kapital weiter verbessern (ebd.). Mit Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund ist bekannt, dass sie zu einem großen Anteil mit Personen aus demselben Herkunftsland befreundet sind (wobei der Anteil auch stark von der Nationalität abhängig ist) (ebd.). Das Verbleiben im eigenen Milieu bzw. die habituelle Wahl der Freizeitangebote verweisen demnach darauf, dass sich über den Freizeitstil und -gestaltung soziale Ungleichheitsmuster reproduzieren können.

Da vielfältig interessierte Jugendliche auch diejenigen sind, deren Lernleistungen in der Schule besser sind (ebd.), bleibt die Frage offen, wie Jugendlichen mit weniger bzw. anderen Interessen neue Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet werden können. Einen Hinweis darauf

liefert beispielsweise die MUKUS-Studie. In dieser Studie wurden die Inanspruchnahme musisch-kultureller Angebote in und außerhalb der Freizeit, der Umfang sowie die Qualität untersucht. Während die Teilnahme der untersuchten Jugendlichen an musisch-kulturellen außerschulischen Freizeit- und Bildungsangeboten sehr schichtspezifisch war, hing die Teilnahme an musisch-kulturellen Ganztagsangeboten hingegen nicht mit der sozialen Herkunft zusammen (Lehmann-Wermser et al. 2010; Züchner/Arnoldt 2011: 272). Dies deutet daraufhin, dass die Einbindung außerschulischer bzw. extracurricularer Angebote in die Strukturen und Angebote der Schule bzw. in den Unterricht selbst (z. B. als Fach soziales Lernen, Trommelstunde o. ä.) für die Erreichung der Jugendlichen, die außerhalb der Schule eher anderen Freizeitaktivitäten nachgehen, zielführend ist.

Insgesamt erscheint es zudem wichtig, bei der Auswahl der außerschulischen Aktivitäten möglichst viele Bereiche abzudecken (sportliche, musische, künstlerische, erlebnispädagogische, soziale etc.). Damit werden junge Menschen angeregt, sich in verschiedenen Bereichen zu erproben und neue Erfahrungen zu sammeln. Dabei können Vorlieben entdeckt werden, die sonst verwehrt geblieben wären, und die Teilhabe- und Bildungschancen der Jugendlichen verbessert werden.

3 Ergebnisse

Am Modellprojekt nahmen fünf Schulen mit unterschiedlichen Schulformen und Rahmenbedingungen wie z. B. die Größe der Schulen und die Organisationsformen der Nachmittagsbetreuung teil. Daher wurden seitens der Projektkoordinator*innen zur Ausgestaltung des Modellprojekts unterschiedliche Herangehensweisen und Strategien gewählt. Ziel war es, für jede Schule ein Konzept zu entwickeln, das ihren Bedarfen entsprechen würde und für eine kontinuierliche Projektumsetzung erfolgsversprechend wäre. Da die Projektumsetzung nicht unabhängig von gegebenen schulischen Bedingungen betrachtet werden sollte, werden im Kapitel 3.1 für jede Schule ausgewählte Kontextmerkmale und ihre jeweiligen Konzepte dargestellt. Anschließend werden diese tabellarisch zusammengefasst. Im Kapitel 3.2 wird der Fokus auf die Zielgruppe des Modellprojekts gelegt. Diese wird basierend auf den Angaben der befragten Jugendlichen ausführlich beschrieben und mit Aussagen der interviewten Fachkräfte ergänzt. Aufbauend darauf widmet sich Kapitel 3.3 dem Aspekt der Projektverstetigung und geht der Frage nach, was nach dem Auslaufen der Finanzierung an den fünf Schule sowie im jeweiligen Sozialraum erhalten bleibt.

3.1 Schulen im Revier: Fünf unterschiedliche Wege zum Ziel

Hauptschule in Essen: Glückauf-Schule

Die beteiligte Hauptschule in Essen mit insgesamt rund 500 Schüler*innen hat zwei Standorte. Das Projekt fand am Standort Katenberg im Stadtteil Essen Nord statt. Die Schule an diesem Standort besuchen insgesamt rund 200 Schüler*innen. In zwei Zügen der siebten Klasse wurden in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 jeweils rund 50 Schüler*innen unterrichtet. Der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund lag im Jahr 2020 bei rund 70 %. Viele Jugendliche stammen aus Elternhäusern mit hoher und langfristiger Arbeitslosigkeit.

Der Stadtteil Essen Nord ist bergbaugeprägt. In der Schule gibt es im Keller das kleinste Bergbau-Museum im Ruhrgebiet, einen richtigen Stollen. Mehrheitlich sind die Schüler*innen zwar im Ruhrgebiet aufgewachsen, jedoch hatten nur einzelne Jugendliche aufgrund ihres familiären Hintergrunds einen Bezug zur Bergbaukultur. Eine große Herausforderung für diese Schule stellten häufige und gewalttätige Konflikte dar. Aus diesem Grund wurden an der Schule weitreichende Sicherheitsvorkehrungen getroffen, so dass der Zugang und die Bewegung im Schulgebäude – insbesondere für externe Fachkräfte – stark eingeschränkt waren.

Bis zum Ausbruch der COVID-19-Pandemie im März 2020 wurde das Projekt in den Stundenplan der Siebtklässler*innen als Wahlpflichtunterricht eingebunden. Dieser fand einmal pro Woche pro Klasse mit jeweils zwei Unterrichtsstunden statt. Die Teilnahme am Unterricht war für die Schüler*innen verpflichtend; die Leistungen wurden benotet. Einmal pro Woche gab es darüber hinaus außerschulische Angebote wie zum Beispiel Exkursionen und Ausflüge, die für die Schüler*innen optional waren. Am Projekt nahmen 40 Schüler*innen pro Schuljahr teil. Im Schuljahr 2020/21 war es pandemiebedingt nicht möglich, das Projekt in den neuen siebten Klassen anzubieten. Stattdessen wurden die ehemaligen Projektbeteiligten,

also nun die Schüler*innen der achten Klasse, zur freiwilligen Anmeldung für die Teilnahme an der „Glückauf-AG“ angefragt. Fünfzehn Schüler*innen sind der Einladung gefolgt. Somit wurden im Rahmen des Modellprojekts über die drei Jahre hinweg bis zu 80 Jugendliche erreicht.

Zu Beginn des Modellprojekts wurde seitens der Koordinierungskraft der AWO Essen ein modulares Konzept mit konkreten Aktivitäten und thematischen Workshops erarbeitet. Diese erstreckten sich jeweils über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen und bauten inhaltlich auf einander auf. Die praktische Umsetzung mit den Schüler*innen wurde durch die Koordinierungskraft in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Klassenlehrer*innen sowie mit der Unterstützung von externen Honorarkräften wie zum Beispiel Musiker*innen, Künstler*innen und Theaterpädagog*innen realisiert. Darüber hinaus wurde das multiprofessionelle Team durch Freiwilligendienstleistende und Hochschulpraktikant*innen unterstützt.

Realschule in Essen: Realschule an der Gelsenkirchener Straße

Die beteiligte Realschule in Essen hat 380 Schüler*innen. Sie ist zweizügig und liegt im Essener Norden. Zum Zeitpunkt der Projektumsetzung befindet sich die Schule im Umbruch. Ein Jahr nach Beginn des Projekts ist die Realschule zu einer selbstständigen Schule geworden; davor war sie sechs Jahre lang die Dependence einer anderen Realschule. Die Schule ist durch mehrere Faktoren extrem belastet: Es gab stets Personalmangel auf der Ebene des Lehrpersonals; Schüler*innen kommen überwiegend aus sozioökonomisch schwachen und bildungsfernen Familien. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird als sehr hoch – bis zu 90 % – eingeschätzt. In der jüngsten Vergangenheit wurde häufig in die Schule eingebrochen. Dadurch sind Einbruchsschäden entstanden, die den Schulalltag prägen.

Die Schule befindet sich direkt gegenüber der Zeche Zollverein und hat zudem viele sichtbare Bergbauschäden: „Die ist sehr schräg. Also, wenn man wirklich reinkommt, der Boden ist schräg, die Türen sind schräg, [weil unter dem Gebäude Gräben sind, Anm. d. V].“ (Interview 6_32) Die erste Aufgabe der neuen Schulleitung war, sich um die Strukturen und Organisation der Lernprozesse zu kümmern. Eine Begleitung des Projekts wurde den Schulsozialarbeiter*innen überlassen; eine Begleitung durch Lehrkräfte war aufgrund des akuten Lehrer*innenmangels nicht möglich.

Bis März 2020 wurde das Projekt in den Stundenplan der Siebtklässler*innen als Sozialtraining eingebunden. Dieses fand pro Klasse einmal pro Woche mit jeweils zwei Unterrichtsstunden statt. Die Teilnahme am Unterricht war für die Schüler*innen verpflichtend; die Leistungen wurden benotet. Einmal pro Woche gab es darüber hinaus außerschulische Angebote wie zum Beispiel Exkursionen und Ausflüge, die für die Schüler*innen optional waren. Am Projekt nahmen im ersten Projektjahr 55 Schüler*innen teil. Im zweiten Projektjahr konnten circa 25 Siebtklässler*innen erreicht werden. Ein Grund für eine kleinere Teilnehmerzahl war, dass viele Siebtklässler*innen des Vorjahres die siebte Klasse wiederholen mussten und keine Motivation hatten, sich erneut am Projekt zu beteiligen. Im Schuljahr 2020/21 war es

pandemiebedingt nicht möglich, das Projekt fortzusetzen. Somit wurden im Rahmen des Modellprojekts über die drei Jahre hinweg bis zu 80 Jugendliche erreicht.

Zu Beginn des Modellprojekts wurde seitens der Koordinierungskraft der AWO Essen ein Konzept mit konkreten Aktivitäten und thematischen Workshops erarbeitet. Diese dauerten jeweils über drei bis vier Wochen an und bauten inhaltlich aufeinander auf. Die praktische Umsetzung der Projektaktivitäten mit den Schüler*innen wurde durch die Koordinierungskraft in Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeiter*innen sowie mit Unterstützung von externen Honorarkräften wie zum Beispiel Musiker*innen, Künstler*innen und Theaterpädagog*innen realisiert. Darüber hinaus wurde das multiprofessionelle Team durch Freiwilligendienstleistende und Hochschulpraktikant*innen unterstützt.

Hauptschule in Mülheim an der Ruhr: Schule am Hexbachtal

Die beteiligte Hauptschule in Mülheim an der Ruhr mit insgesamt circa 430 Schüler*innen hat zwei Standorte im Stadtteil Dümpten. Das Projekt fand an der Schule am Sanders Hof, wo die Klassen 5 bis 7 unterrichtet werden, statt. Es handelt sich um die letzte verbliebene Hauptschule der Stadt Mülheim. In drei Zügen der siebten Klasse wurden in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 jeweils rund 75 Schüler*innen unterrichtet. Der Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund wurde als sehr hoch – bis zu 95 % – eingeschätzt. In jedem Jahrgang gibt es eine Inklusionsklasse, in der Kinder mit Beeinträchtigungen gemeinsam mit Kindern ohne Beeinträchtigungen unterrichtet werden. Die Klassen sind relativ klein – circa 20 Schüler*innen – und werden teilweise in Doppelbesetzung unterrichtet. An der Schule arbeiten mehrere Schulsozialarbeiter*innen, die sich intensiv um die Kinder kümmern können.

Auf Wunsch der Schulleitung wurden die Projektaktivitäten im ersten Jahr zunächst allen Schüler*innen der siebten Klasse angeboten. So wurden mehrere Workshops und Ausflüge in jeder Klasse durchgeführt. Die Projektaktivitäten wurden punktuell in den Unterricht eingebunden und fanden nicht regelmäßig statt. Diese Vorgehensweise war aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte nicht immer zielführend, da einige Schüler*innen kein Interesse für die Aktivitäten entwickeln konnten. Daher wurde das Projekt im Schuljahr 2019/20 als ein klassenübergreifender Wahlpflichtunterricht „Glückauf“ angeboten. So hatte das Projekt einmal in der Woche seinen festen Platz im Stundenplan und wurde im Zeugnis benotet. Daran nahmen insgesamt 18 Jugendliche teil. Im Schuljahr 2020/21 war es pandemiebedingt nicht möglich, das Projekt fortzusetzen. Somit wurden im Rahmen des Modellprojekts über die drei Jahre hinweg bis zu 93 Jugendlichen erreicht.

Die praktische Umsetzung der Projektaktivitäten mit den Schüler*innen wurde durch die Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräfte mit Unterstützung von externen Honorarkräften wie zum Beispiel Künstler*innen, Coaches, Buchautor*innen und Museumspädagog*innen realisiert. Die Koordinierungskraft der AWO Oberhausen hat die Schulgruppen bei ausgewählten Exkursionen und Aktivitäten begleitet.

Gesamtschule in Oberhausen: Gesamtschule Osterfeld

Die beteiligte Gesamtschule in Oberhausen hat circa 1.430 Schüler*innen. Im Schuljahr 2018/19 wurden 175 Siebtklässler*innen in sieben Zügen und im Schuljahr 2019/20 204 Siebtklässler*innen in acht Zügen unterrichtet. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund liegt bei circa 70 %. An der Schule arbeiten insgesamt sechs Schulsozialarbeiter*innen, die für unterschiedliche Jahrgänge zuständig sind.

Die Schule befindet sich im Stadtteil Osterfeld, wo sich einer der größten Zechen des gesamten Ruhrgebietes auf dem Gelände der Gutehoffnungshütte befand. Das Besondere an dieser Schule war, dass die Jugendlichen im Schuljahr 2018/2019 aus einer Klasse und im Schuljahr 2019/2020 aus zwei Klassen, die Schulformen gewechselt und daher alle neu an der Schule waren.

Das Projekt richtete sich von Beginn an die Jugendlichen der ‚Schulformenwechsler-Klassen‘ und wurde in Form einer „Glückauf-AG“ realisiert. Die Projektaktivitäten fanden unregelmäßig in Form von Exkursionen, Ausflügen und mehrwöchigen Workshops statt; die Teilnahme an allen Aktivitäten war für diese Jugendlichen verpflichtend. Die zentrale Zielsetzung der Projektaktivitäten war die Bildung einer Klassengemeinschaft bzw. Stärkung des Zusammenhalts. Im Schuljahr 2020/21 war es pandemiebedingt nicht möglich, das Projekt fortzusetzen. Somit wurden im Rahmen des Modellprojekts über die drei Jahre hinweg bis zu 75 Jugendliche erreicht.

Das Projekt wurde durch die Schulsozialarbeiter*innen in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften sowie externen Honorarkräften wie Künstler*innen und Musiker*innen umgesetzt. Die Koordinierungskraft der AWO Oberhausen hat die Schulgruppen bei ausgewählten Exkursionen und Aktivitäten begleitet.

Sekundarschule in Duisburg: Justus von Liebig Schule

Die Sekundarschule in Duisburg mit knapp 830 Schülerinnen (zum Stichtag 1. Februar 2020) hat zwei Standorte. Diese liegen im Duisburger Norden, einem Stadtteil, der als sozialer Brennpunkt bezeichnet wird. Der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird auf bis zu 70 % geschätzt. Der Anteil der Kinder, die in Familien leben, die auf Transferleistungen zur Mindestgrundsicherung angewiesen sind, wird als sehr hoch eingeschätzt. Im Schuljahr 2018/19 wurden 140 Siebtklässler*innen und im Schuljahr 2019/20 151 Siebtklässler*innen unterrichtet.

Die Schule befindet sich in der Nähe des Landschaftsparks Duisburg Nord, der sich auf dem Gelände des ehemaligen Stahlwerks befindet und zu einem kulturellen Zentrum umgebaut wurde. Aus den Schulfenstern sind die alten Hochöfen und Zechentürme sichtbar. „Die Umgebung ist optisch stark von der Stahlindustrie geprägt, die Schule liegt mitten in einer alten denkmalgeschützten Arbeitssiedlung.“¹ Der Schwerpunkt der Schule liegt auf den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Das Besondere an

¹ Sachbericht der AWO Oberhausen 2019, unveröffentlicht.

dieser Schule ist, dass diese als gebundener Ganztagsbereich organisiert ist. Daher war die Umsetzung des Projekts nicht in den Unterricht eingebunden, sondern fand am Nachmittag im Ganztagsbereich statt.

Zu Beginn der Projektumsetzung wurden zwei Aktivitäten – Besichtigung des Landschaftsparks und der Zeche Nachtigall – klassenübergreifend mit insgesamt 80 Kindern realisiert. Dabei wurde das Ziel verfolgt, das Projekt möglichst vielen Jugendlichen durch diese Aktivitäten vorzustellen und attraktiv zu machen. Anschließend wurde eine „Glückauf-AG“ gegründet, die in zwei festen Gruppen mit jeweils fünfzehn Kindern in einem 14-tägigen Rhythmus stattfand. Die Teilnahme an der AG war für die Jugendlichen freiwillig. Im Schuljahr 2019/20 fand die AG einmal pro Woche zwischen 13:30 und 16:00 Uhr statt, 16 Jugendliche nahmen daran teil. Im Schuljahr 2020/21 war es pandemiebedingt nicht möglich, das Projekt fortzusetzen. Somit wurden im Rahmen des Modellprojekts über die drei Jahre hinweg bis zu 126 Jugendliche in unterschiedlicher Intensität erreicht.

Nachfolgend wird die Umsetzung des Modellprojekts an den fünf Schulen differenziert nach Format, Rhythmus, Zielgruppen und Zusammensetzung der multiprofessionellen Teams grafisch dargestellt.

Tabelle 1: Umsetzung des Modellprojekts an den fünf Schulen

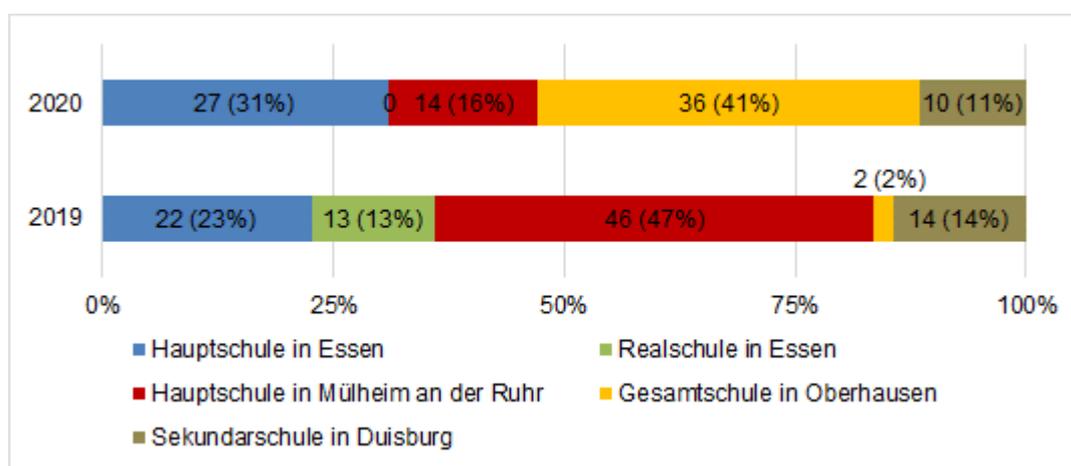
	Format	Rhythmus	Team	Zielgruppe
Hauptschule Essen	Einbindung in den Stundenplan als Wahlpflichtunterricht 2020: eigene AG	90 Minuten pro Woche pro Klasse, Pflichtteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koordinierung AWO-Essen ▪ Lehrkräfte ▪ Bundesfreiwillige ▪ Hochschulpraktikant*innen ▪ Künstler*innen/Honorarkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwei Klassen je 25 Personen ▪ 2020: 15 Personen ▪ klassenübergreifend
Realschule Essen	Einbindung in den Stundenplan als Sozialtraining	Einmal pro Woche schulübergreifende Aktivitäten; freiwillige Teilnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koordinierung AWO-Essen ▪ Schulsozialarbeiter*innen ▪ Bundesfreiwillige ▪ Hochschulpraktikant*innen ▪ Künstler*innen/Honorarkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwei Klassen je 30 Personen pro Jahrgang
Hauptschule Mülheim an der Ruhr	2018: Klassenübergreifende Aktionen für den siebten Jahrgang 2019: Einbindung in Wahlpflichtunterricht „Glückauf“	2018: Exkursionen ab 2019: Einbindung in den Stundenplan, einmal pro Woche eine Unterrichtsstunde Freiwillige Anmeldung, Pflichtteilnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulsozialarbeiter*innen ▪ Sozialpädagog*innen ▪ Lehrkräfte ▪ Künstler*innen/Honorarkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2018: 74 Personen ▪ 2019: 18 Personen ▪ klassenübergreifend
Gesamtschule Oberhausen	Aus sieben Zügen wurden die „Schulformwechsler-Klassen“ für das „Glückauf-AG“ ausgewählt	Projektwochen und Exkursionen Pflichtteilnahme für die ausgewählten Klassen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulsozialarbeiter*innen ▪ Lehrkräfte ▪ Künstler*innen/Honorarkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2018: 24 Personen ▪ 2019: ca. 48 Personen (2 Klassen) ▪ Schulformwechsler-Klassen
Sekundarschule Duisburg	Zum Start zwei klassenübergreifende Aktionen für jeweils 30 bzw. 50 Jugendliche Anschließend eine eigene AG	Umsetzung im Rahmen des Ganztags 2018: 14-tägig ein Nachmittag pro Woche ab 2019: einmal pro Woche 13:30-16:00 freiwillige Teilnahme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulsozialarbeiter*innen ▪ Künstler*innen/Honorarkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2018: 30 Personen aufgeteilt in zwei Gruppen ▪ 2019: 16 Personen ▪ klassenübergreifend

Quelle: Eigene Darstellung.

3.2 Jugendliche im Revier: Herausforderungen und Erfolge

Am Modellprojekt nahmen über drei Jahre hinweg 454 Jugendliche in unterschiedlicher Intensität (z. B. an einem einmaligen Ausflug bis zur Teilnahme am wöchentlich stattfindenden Wahlpflichtunterricht) teil. 342 Jugendliche hatten die Möglichkeit, sich an den Evaluationsbefragungen des ISS-Frankfurt a. M. im Februar 2019 und Februar 2020 zu beteiligen. Eine Voraussetzung dafür war die Einverständniserklärung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten zum Datenschutz. Diese stellte für die Datenerhebung eine Herausforderung dar, so dass nur 184 Jugendliche an den Befragungen teilgenommen haben. Aufgrund einer geringen Beteiligung wird bei der Interpretation der quantitativen Ergebnisse um Vorsicht gebeten (siehe Abbildung 2). Die Befunde werden überwiegend schulübergreifend dargestellt. Um einzelne Erkenntnisse ergänzend zu veranschaulichen und/oder zu erklären, werden einzelne Aussagen aus den Interviews mit ausgewählten Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften genutzt.

Abbildung 2: Beteiligung der Schüler*innen an den Befragungen differenziert nach Schulen



Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 (n=97) und 2020 (n=87) in absoluten Zahlen. Lesehilfe: Aus der Hauptschule in Essen lagen im Jahr 2019 22 Fragebögen und im Jahr 2020 27 Fragebögen vor.

Drei Viertel der am Modellprojekt teilnehmenden Jugendlichen waren 13 bis 14 Jahre alt. Bei jeder fünften Person handelt es sich um junge Menschen zwischen 15 und 17 Jahren.

Bei der Zielgruppe des Modellprojekts handelt es sich mehrheitlich um Jugendliche im Alter zwischen 13 und 14 Jahren (73 %). Etwas mehr als jede fünfte Person war 15, 16 oder 17 Jahre alt (22 %).² Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass ein Teil der am Projekt teilnehmenden Schüler*innen zu einem oder mehreren Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn ein oder mehrere Schuljahre wiederholen musste. Dies stellte für die praktische Umsetzung des Modellprojekts in einem zweiten Projektjahr an einer Schule eine schwer überwindbare Herausforderung dar. Als die zuständigen pädagogischen Fachkräfte die neuen

² Für 5 % der Jugendlichen lagen hierzu keine Angaben vor.

Siebtklässler*innen des Schuljahres 2019/20 kennenlernen wollten, stellten sie fest, dass eine Hälfte der Jugendlichen am Projekt bereits im Schuljahr 2018/19 teilgenommen hat. Im nachfolgenden Zitat wird diese Herausforderung auf den Punkt gebracht:

„Das war für die Schule auch eine komplett neue Situation. (...) Die Kinder, die Schülerinnen und Schüler hatten mit Schule nichts mehr am Hut, das waren Verweigerer. Das war also nicht alle, das möchte ich gar nicht sagen. Es gab natürlich auch eine kleine Menge Schülerinnen und Schüler, die auch wirklich Interesse hatten. Aber diese Schülerinnen und Schüler, das war kein regulärer Unterricht mehr. Das ist so eskaliert, das war sehr kompliziert. Und ich glaube, die Schule hatte auch kaum Handlungsmöglichkeiten. (...) Aber das war ein Jahrgang, das kann man sich echt nicht vorstellen, wenn man das nicht gesehen hat.“ (Interview 7_61)

Um diese jungen Menschen noch irgendwie erreichen zu können, wurde ein Projektteam von drei Personen gebildet. Sie haben bei jedem Projekttreffen ergebnisoffen und situativ gearbeitet. Für eine erfolgsversprechende Fortsetzung der Projektaktivitäten waren drei Faktoren wichtig: ein fester Raum, die Unterstützung der Schule und die Möglichkeit, einzelne Personen, die die Projektumsetzung gestört haben, aus dem Projekt auszuschließen. Nachfolgend werden diese Faktoren verdeutlicht:

„Wir waren drei Personen. Wir haben uns in den Raum gestellt, wo vereinbart war, dass das Projekt dort angeboten werden kann. Und dann haben wir gewartet, wer jetzt kommt. Und dann hatten wir viele Situationen. Wir hatten Situationen, da konnte man mit den Kindern was erarbeiten. Wir hatten Situationen, da mussten wir das abbrechen, weil einfach, es wurde dann, es ging einfach so, sage ich mal, unter die Gürtellinie, dass wir gesagt haben, wir müssen uns das hier nicht bieten lassen. Und ja, irgendwann haben wir auch gesagt, wenn wir keinen festen Raum haben, dann geht das nicht. Also nicht nur einen räumlichen Raum, sondern auch, dass die Schule hinter uns steht. Dass wir die Möglichkeiten haben, Schülerinnen und Schüler auch davon auszuschließen, die überhaupt nicht wollen.“ (Interview 7_63)

Die Motivation junger Menschen, sich an außerschulischen Angeboten und Aktivitäten freiwillig, regelmäßig und über längeren Zeitraum zu beteiligen, kann nur durch interessante und qualitativ hochwertige Angebote aufrechterhalten werden. Diese sollen am Vorwissen und den Autonomiebedürfnissen der Jugendlichen anknüpfen (Züchner/Fischer 2014: 357). Dies gelingt am besten, wenn Jugendliche an der Konzeption der Angebote aktiv mitwirken und diese selbst mitgestalten. Gleichwohl ist es in der Praxis selten möglich, bei Gruppenangeboten allen Interessen und Präferenzen gerecht zu werden. Eine verpflichtende Teilnahme – und in diesem Kontext an wiederholenden Angeboten des Modellprojekts im zweiten Jahr – hat sich an einer der fünf Schulen aus dem oben genannten Grund als kontraproduktiv erwiesen.

Knapp drei Viertel der Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund in der ersten oder zweiten Generation. Dennoch sind zwei Drittel der Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen geboren und haben einen direkten Bezug zur Region.

Von den befragten Jugendlichen wurde jede dritte Person im Ausland geboren; bei jeder zweiten Person wurden die beiden Elternteile und bei jeder fünften Person mindestens ein Elternteil im Ausland geboren. Mehrheitlich sprechen die Jugendlichen zuhause Deutsch und

eine andere Sprache (58 %); ausschließlich Deutsch wird bei knapp jeder dritten Person und ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch bei knapp jeder zehnten Person gesprochen. Die am meisten gesprochenen Sprachen sind neben Deutsch Türkisch und Arabisch. Diese Sprachen werden von jeweils jeder fünften Person gesprochen.

Einige Schüler*innen hatten aufgrund der eigenen Migrationsgeschichte oder aber aufgrund der lückenhaften Bildungsbiographie keine Lesekompetenzen. Dies hat das Projekt vor Herausforderungen gestellt. Wie damit umgegangen wurde, wird im nachfolgenden Zitat erklärt:

„Also wir hatten tatsächlich Jugendliche, die sind erst sehr spät nach Deutschland gekommen. (...) also wir hatten auch zwei, oder waren das drei, die haben auch gar kein, die haben keine deutsche Sprache verstanden. Dann hatten wir ein paar Schülerinnen und Schüler, die haben dann in Echtzeit übersetzt für die, damit die so ein bisschen wissen, was passiert. Ja, kann auch sein, dass sie komplett so also keine Alphabetisierung dann erfahren konnten. [Es gab auch Jugendliche], die von der Schule her, dass sie da nicht erreicht worden sind. Also bei einem, da war ich mir ziemlich sicher, der ist in Deutschland geboren, der hatte echt kaum Lesekompetenz.“ (Interview 7_163)

Aus der Sicht der befragten Jugendlichen war es für die Schüler*innen ohne ausreichende Sprachkenntnisse besonders wichtig, am Projekt teilzunehmen:

„Also bei anderen Stunden machen die halt Deutsch. Hier ist aber wichtig so/ das ist so eine Stunde so, wo fast alle Spaß haben.“ (Gruppeninterview 1_315)

Bei der Umsetzung eines Theater-Workshops haben die Jugendlichen Widerstand geleistet, da unter anderem das Problem identifiziert wurde, dass einige Jugendliche die ausgedruckten Texte nicht lesen und einüben konnten. Um auf dieses Problem adäquat reagieren zu können, hat eine Theaterpädagogin den Zugang zu den Jugendlichen über Bilder gesucht. Dabei wurde angestrebt, auch besonders benachteiligte Jugendliche in die Projektarbeit einzubeziehen:

„Mit dem Theater, das war eine sehr gute Theaterpädagogin. Aber die Klasse war nicht unbedingt bereit, ein kurzes, zusammenhängendes Theaterstück einzuüben. Die konnten zum Teil nicht lesen und schreiben, das war ein großes Problem. Also die Schülerinnen und Schüler, die haben dann Rollen übernehmen wollen oder haben eine Rolle übernommen. Und dann hat sie die kleinen Texte ausgedruckt. Und dann hatten die das in der Hand und konnten die nicht lesen. Und dann standen die da und haben gesagt: „Was machen wir jetzt so?“ Dann sind wir von dem Theater Einüben so ein bisschen in spontanes Theater übergegangen. Die Theaterpädagogin hat ein Buch aus der Bibliothek ausgeliehen, wo halt Bilder von ehemaligen Bergleuten drauf waren. Und dann sollten die die Bilder darstellen oder nachstellen. Und die anderen sollten entscheiden, was für eine Szene wird da gerade dargestellt. War auch okay. War nicht das, was wir geplant hatten, aber da konnte keiner was für. Das war einfach, wir sind da von anderen Gegebenheiten ausgegangen.“ (Interview 7_157)

Da einzelne Workshops und Projektaktivitäten in der Regel über drei bis vier Wochen andauerten, war eine kontinuierliche Beteiligung der Jugendlichen von hoher Relevanz. Auf die Wichtigkeit einer kontinuierlichen Beteiligung verweisen auch die Ergebnisse unterschiedlicher Studien: So sei für eine erfolgreiche Umsetzung extracurricularer Angebote,

von denen Schüler*innen langfristig profitieren, insbesondere die Intensität sowie die Breite und Dauer der Partizipation zentral (Lohaus/Wild 2021: 5). Jugendliche profitieren daher umso mehr von Angeboten, wenn sie regelmäßig und über einen längeren Zeitraum teilnehmen oder auch mehrere (sich ergänzende) Maßnahmen nutzen (ebd.). Dies war allerdings an einem Standort nicht zu jeder Zeit möglich. Ein Grund dafür war, dass viele Jugendliche aus Familien, die aus Osteuropa zugezogen sind, unerwartet und für einen unbestimmten Zeitraum die Schule nicht mehr besucht haben. Solche Situationen erforderten hohe Flexibilität der pädagogischen Fachkräfte und schnelle Anpassung der Konzepte. Nachfolgend wird diese Situation genauer beleuchtet:

„Da war eine Herausforderung, sie hatten da sehr viele Schülerinnen und Schüler, die waren Sinti und Roma, und die waren da mit einem Mal weg. (...) also wir stehen vor der Klasse mit 20 Kindern und dann eine Woche später sind acht Kinder weniger da. Manche sind auch zwischenzeitlich wiedergekommen. Problem war dabei, wir hatten ja zusammenhängende Workshops. Wenn wir zum Beispiel so ein Hörspiel gemacht haben, dann haben wir ja vorher die ganzen Rollen geplant und die Inhalte dann entwickelt. Dann gab es Aufnahmetage. Und wenn dann ein Schüler, eine Schülerin bei dem ersten Aufnahmetag dann da ist und beim zweiten fehlt, ist es schwierig. (...) Ja, wir haben dann Pläne entwickelt, wie man das dann, ja, ersatzmäßig umstellen konnte. Wir haben geguckt, dass eine Rolle vielleicht ersetzt wird.“ (Interview 7_63)

Gemäß der Selbsteinschätzung der befragten Jugendlichen geht es ihnen an den Schulen überdurchschnittlich gut. Dabei gibt es keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

Mehrheitlich verstehen sich die befragten Jugendlichen sowohl mit ihren Mitschüler*innen als auch den Lehrkräften gut oder sogar sehr gut. Unter den Gleichaltrigen haben sie an den Schulen viele Freunde und mindestens eine Lehrkraft, die sie sehr gerne mögen. Gleichzeitig gibt jede zweite Person an, oft oder sogar sehr oft von den Mitschüler*innen geärgert und ausgelacht zu werden. Nur ebenfalls jede zweite Person schätzt die eigene Klasse als ein gutes oder sehr gutes Team ein. Während 43 % der Jugendlichen (sehr) gern in die Schule gehen, geben weitere 43 % der Jugendlichen an, dass es in der Regel zwischen gern und ungerne – also „mal so, mal so“ – variiert.

Tabelle 2: Wohlbefinden der Jugendlichen an den Schulen

Gehst du gern in die Schule?

überhaupt nicht gern	nicht so gern	mal so, mal so	gern	sehr gern	keine Angabe
8%	5%	43%	27%	16%	1%

Wie gut bist du in der Schule?

überhaupt nicht gut	nicht so gut	mal so, mal so	gut	sehr gut	keine Angabe
1%	5%	46%	40%	6%	2%

Wie verstehst du dich mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern?

überhaupt nicht gut	nicht so gut	mal so, mal so	gut	sehr gut	keine Angabe
1%	4%	23%	43%	29%	1%

Wie oft werden Mitschülerinnen und Mitschüler in deiner Klasse geärgert oder ausgelacht?

sehr oft	oft	mal so, mal so	selten	sehr selten	keine Angabe
15%	33%	27%	18%	5%	2%

Was glaubst du, ist deine Klasse insgesamt ein schlechtes oder ein gutes Team?

sehr schlecht	eher schlecht	mal so, mal so	eher gut	sehr gut	keine Angabe
7%	11%	35%	34%	11%	2%

Wie viele gute Freundinnen oder Freunde hast du in der Schule?

gar keine	nur eine/n	2	3 - 4	viele	keine Angabe
3%	3%	6%	17%	71%	1%

Wie verstehst du dich mit deinen Lehrerinnen und Lehrern?

überhaupt nicht gut	nicht so gut	mal so, mal so	gut	sehr gut	keine Angabe
5%	3%	28%	40%	22%	2%

Gibt es Lehrerinnen und Lehrern, die du sehr gerne magst?

gar keine	1	2	3 - 4	(fast) alle	keine Angabe
7%	11%	24%	29%	26%	2%

Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 und 2020 (n=184) in Prozent.

Werden die acht oben genannten Merkmale (siehe Tabelle 2) als ein Wohlbefindenindex berechnet³, so kann davon ausgegangen werden, dass es den Jugendlichen im Durchschnitt überdurchschnittlich gut geht. Dabei lassen sich (zumindest statistisch) keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sowie zwischen den fünf Schulen feststellen. Es gibt nur wenige Jugendlichen, die sich sehr unwohl an den Schulen fühlen und wenige Jugendliche, die sich absolut wohl fühlen.

Im Rahmen der beiden Gruppeninterviews mit den Schüler*innen wurde auf die Frage eingegangen, welche Auswirkungen das Projekt auf die Jugendlichen hatte. In einem Gruppeninterview wurde Teambildung als ein wichtiges Ergebnis thematisiert:

„Interviewerin: Ich habe nur noch eine Frage. Es gibt Schulen, die fangen jetzt erst mit dem Projekt an. Die haben also quasi das Projekt noch nicht gemacht und starten jetzt. Was kann ich denen sagen, worauf sollen die achten? Was ist wichtig?“

Person 2: Dass man zuhört.

Person 1: Dass alle offen miteinander gemeinsam...

Person 2: Ja.

Person 1: Dass alle gemeinsam mitmachen, dass die ein Team sind.

Interviewerin: Okay. Seid ihr ein Team?

Person 1: Jein.

Person 2: Nein, Naja, also/

Person 3: Nicht immer.

Person 2: Was heißt, die Jungs wollen nicht manchmal mit uns Mädchen so zusammenarbeiten. Aber es geht manchmal so. Also...

Interviewerin: Und hat das Projekt euch denn dabei ein bisschen geholfen, ein Team zu sein? Oder hat es damit gar nichts zu tun?

*Person 1: Ja, doch. Hat schon ein bisschen geholfen. Weil wenn das ja Spaß macht, dann wird ja automatisch alle ein Team. So, dann wollen die einfach machen.“
(Gruppeninterview 1_319-330).“*

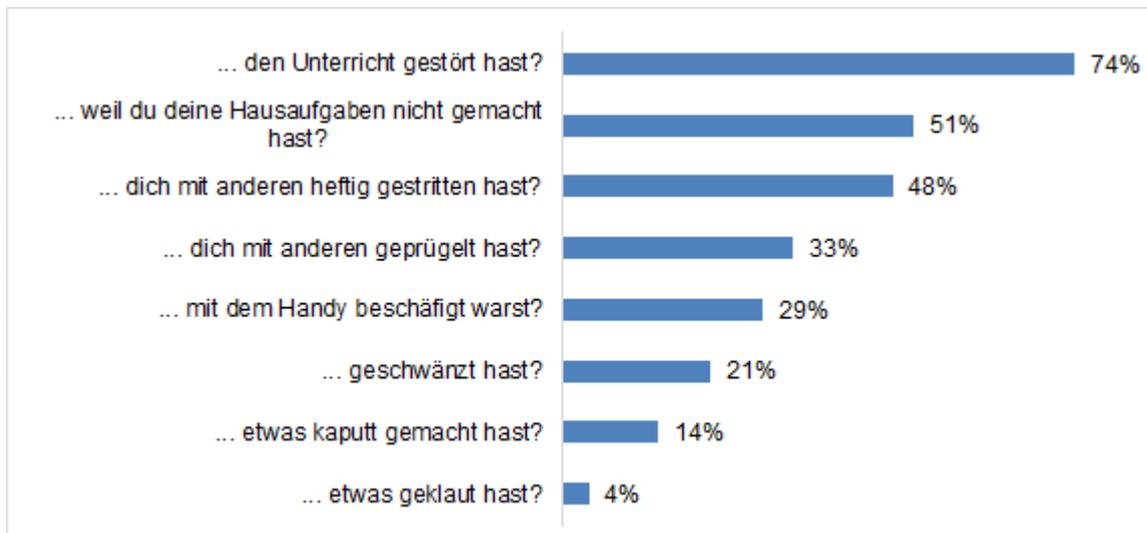
Nur etwas mehr als jede zehnte Person erlebte in der siebten Klasse keinen Ärger. Drei Viertel der Jugendlichen haben dies schon einmal aufgrund der Störungen im Unterricht erlebt. Dies stellte für die Umsetzung der Projektaktivitäten in Schulräumlichkeiten ein Problem dar.

Mehrheitlich haben die befragten Jugendlichen in der siebten Klasse Ärger gehabt, weil sie selbst den Unterricht gestört haben (74 %). Bei jeder zweiten Person gab es Ärger wegen nicht gemachter Hausaufgaben und/oder wegen heftigen Streitigkeiten mit eigener Beteiligung. Jede dritte Person hat sich in der siebten Klasse schon einmal mit anderen geprügelt und jede

³ Hierzu wurde ein Summenindex (5 Punkte=negativste Bewertung bis 40 Punkte=positivste Bewertung). Sowohl der Mittelwert als auch der Median liegen bei 29 Punkten und unterscheiden sich kaum nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Schule.

fünfte Person die Schule geschwänzt. Nur 12 % der Jugendlichen hatten keinen Ärger in der siebten Klasse erlebt; jede zehnte Person berichtete hingegen über Ärger aufgrund von fünf bis acht abgefragten Situationen.

Abbildung 3: Gab es in der 7. Klasse schon mal Ärger in der Schule, weil du...



Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 und 2020 (n=184) in Prozent.

Störungen im Rahmen der Projektaktivitäten wurden sowohl durch die interviewten Jugendlichen als auch die pädagogischen Fachkräfte als Stolperstein für die Projektumsetzung thematisiert. Um Disziplin zu bewahren, hat sich die Anwesenheit der Lehrkräfte bei der Umsetzung der Projektaktivitäten als hilfreich erwiesen. Dieser Faktor war insbesondere an den Schulen wichtig, an denen das Projekt in den Stundenplan als Wahlpflichtunterricht eingebunden war. An einer solchen Schule fanden die Projektaktivitäten nicht in einem Unterrichtsraum, sondern in einem Raum ohne Tische – nur mit einem Stuhlkreis – statt. Für die Jugendlichen war es schwierig, sich in so einem Setting zu öffnen und aktiv mitzumachen. Grund dafür war, dass die Jugendlichen es nicht gewohnt waren, in einem Setting zu arbeiten, das zum freien Sprechen und Bewegen anregte. Während im Frontalunterricht nicht interessierte Schüler*innen wenig auffielen, war das Desinteresse in der Gruppenarbeit häufig sehr deutlich. In den nachfolgenden Zitaten wird diese Erkenntnis kurz beleuchtet:

„Unsere Schüler kennen einfach so eine Art von Unterricht oder Projektarbeit gar nicht. Und da fällt es denen, glaube ich, ganz schön schwer, sich auf Dinge einzulassen, einfach etwas Neues auszuprobieren.“ (Interview 9_77)

„Es gibt viele Interessierte und es gibt immer zwei, drei, die es kaputt machen wollen. Und da versuchen wir jetzt entgegen zu treten [und] mehr Ruhe da rein zu kriegen (...) Und da versuchen wir, die Lehrkraft jetzt dafür einzusetzen, dass da die Maßregelung kommt und wir dann einfach schauen, dass wir mehr ins Praktische gehen können. Aber das ist natürlich schwierig, wenn Sie eine 28er Klasse vor sich sitzen haben.“ (Interview 10_43)

Auch aus der Sicht der Jugendlichen stellte fehlende Disziplin bei den Projektaktivitäten ein Hindernis dar. Die Präsenz der Lehrkraft fanden sie zur Bewahrung der Ruhe hilfreich:

„Person 2: Ja. Also ich finde das Projekt gut. Man lernt viel raus. Aber man macht das ja nicht an jeder Schule. Deswegen ist das auch was Interessantes, dass die das bei uns an der Schule gemacht haben oder machen. Und eigentlich ist das Projekt sehr schön. Nur dass manchmal nicht jeder konzentriert drauf ist. Also ich bin selber auch nicht manchmal so dabei. Aber wenn unsere Klassenlehrerin nicht dabei ist, dann sind wir immer so laut und reden.“

Interviewerin I: Warum ist das wichtig, dass sie [die Klassenlehrerin] da ist, damit ihr leise seid?

Person 2: Ich glaube, weil die anderen so/ Weil Frau [Name] ist eine Lehrerin, die zieht Konsequenzen irgendwann und dann reicht es ihr. Und andere Lehrer sprechen halt so nett mit uns oder so. Die verwarnen uns mehrmals oder ermahnen uns. Und Frau [Name] sagt uns einfach, dass wir aufhören sollen, dass das stört. (...) Also man ist so im falschen Film so. Manchmal wenn Unruhe war, habe ich einfach gar nicht mehr zugehört oder habe was gemalt oder vor mich hin gequasselt.“ (Gruppeninterview 1_164-173)

Insbesondere bei der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen weisen Studien darauf hin, dass klare Regeln, Kontrolle, ein frühes Eingreifen sowie eine strukturierte Feedbackkultur hilfreich sein können, um störende Situationen frühzeitig zu entschärfen (Hillenbrand 2006: 179). Insofern hat sich die Mitwirkung der Lehrkräfte bei der Umsetzung der Projektaktivitäten positiv auf die Gruppendynamiken ausgewirkt. Zudem konnten die externen Fachkräfte beobachten, dass sich die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und den Lehrkräften im Projektverlauf positiv entwickelt haben. So konnten die Lehrkräfte die Jugendlichen in einem ganz anderen Licht wahrnehmen.

„Es gab Schülerinnen und Schüler, die haben wirklich wenig mit Schule am Hut, dass die Probleme haben. Das geht in den Bereich, dass die eher Fäuste statt Worte suchen oder benutzen, dass die den Unterricht stören. Und wenn dann mit einem Mal dann ein Schüler oder eine Schülerin sitzt, wo man wirklich viele Herausforderungen vorher mit hatte, und dann klappt das. (...) Also manchmal haben die [Lehrkräfte] auch gesagt so: „Ich bin ja ganz begeistert von dir, wie du hier mitmachst.“ Und am Anfang konnten die das, glaube ich, selber gar nicht so richtig fassen. Haben auch gesagt: „Ja, das wäre doch so schön, wenn du das auch normal so machen würdest, wenn wir normalen Unterricht haben.“ (Interview 7_109)

„Da habe ich auch das Gefühl gehabt, das ist auch bei den Kindern angekommen und dass sie Interesse entwickeln konnten. Also ich habe das Gefühl gehabt, die Lehrer, die waren manchmal so ein bisschen verwirrt, dass da plötzlich jemand was durchzieht oder sich so an, ganz einfach an Regeln hält.“ (Interview 7_171)

Um auf deviantes Verhalten der Schüler*innen aktiv einzugehen und dieses vor dem Hintergrund hoher Kriminalität im Stadtteil mit den Jugendlichen selbst zu thematisieren, wurde an einer Schule ein Workshop in Kooperation mit der Stadtpolizei zum Thema Jugendkriminalität umgesetzt. Anschließend wurde an der Schule eine Polizeisprechstunde eingerichtet, die einmal im Monat stattfand.

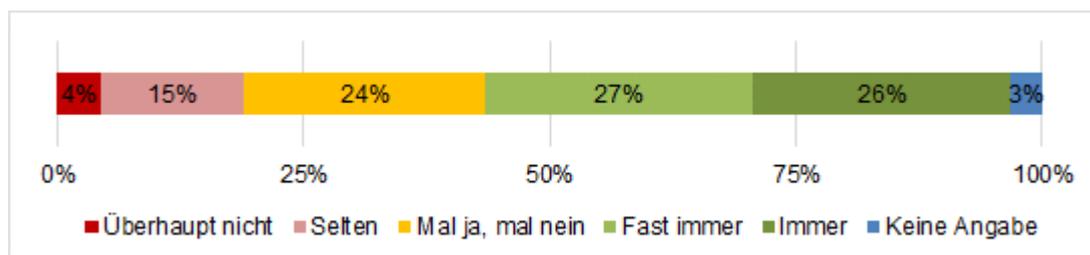
„Da hatten wir da zum Thema Jugendkriminalität einen sehr schönen Workshop. Da haben wir am Anfang die Straftaten der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Sie haben

dann den Tatort auf dem Schulhof fotografiert und eine Fallakte eröffnet. Da haben wir drüber gesprochen. Dann kam die Jugendkontaktbeamtin. Die hat nochmal mit den Schülerinnen und Schülern über die Auswirkung von Jugendkriminalität gesprochen und wie man sich Hilfe holen kann.“ (Interview 7_135)

Bei Problemen in der Schule wird etwas mehr als einer Hälfte der Jugendlichen (fast) immer geholfen. Gemäß der Selbsteinschätzung der Jugendlichen kommt Hilfe mehrheitlich von Müttern und Freund*innen.

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurden die Jugendlichen gefragt, wie oft und von wem sie Hilfe bei Problemen in der Schule erhalten. Im Ergebnis gab etwas mehr als die Hälfte der Jugendliche an, „fast immer“ oder „immer“ Hilfe zu erhalten. Bei jeder fünften Person ist dies „selten“ oder „überhaupt nicht“ der Fall. Bei den restlichen Jugendlichen ist es von Fall zu Fall unterschiedlich. Bezüglich dieser Einschätzungen lassen sich keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund feststellen; die Einschätzungen der Mädchen hierzu fallen allerdings deutlich positiver als die der Jungen aus. Die Mädchen glauben also häufiger als die Jungen, dass sie „fast immer“ oder „immer“ Hilfe erhalten.

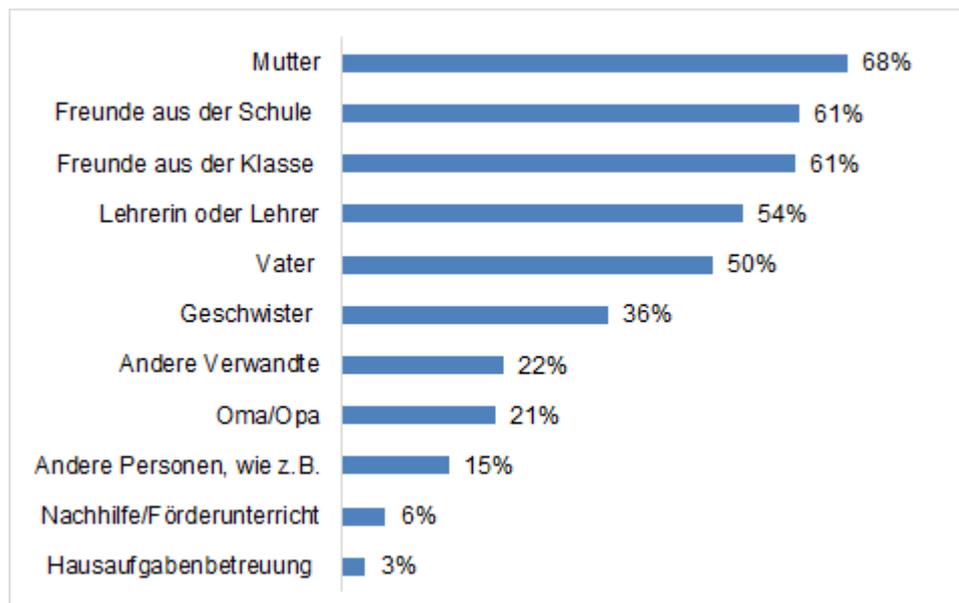
Abbildung 4: Bekommst du Hilfe, wenn du Probleme in der Schule hast?



Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 und 2020 (n=184) in Prozent.

Bei Problemen in der Schule werden die Jugendlichen am häufigsten durch ihre Mütter (68 %) oder Freunde (61 %) unterstützt. Auf die Hilfestellungen der Lehrkräfte und/oder Väter greift jede zweite Person zurück. Bei jeder dritten Person kommt Unterstützung durch Geschwister und bei jeder fünften Person durch andere Verwandte. Am seltensten erfahren die Jugendlichen Unterstützung durch Fachkräfte in der Nachhilfe, dem Förderunterricht und der Nachmittagsbetreuung.

Abbildung 5: Personen, die bei Problemen in der Schule helfen



Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 und 2020 (n=184) in Prozent.

Das Modellprojekt wurde durch die befragten Schüler*innen mehrheitlich positiv bewertet. Durch das Projekt konnten sie neues Wissen über den Bergbau erlangen, interessante Menschen und ihre eigene Stadt besser kennenlernen. Sie würden das Projekt ihren Mitschüler*innen weiterempfehlen und hätten auch selbst Interesse daran, weiterhin am Projekt teilzuhaben.

Die Bewertung der Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem besuchten Modellprojekt wurde mithilfe von insgesamt sechs Indikatoren ermittelt (siehe Tabelle 3 und Abbildung 5). Zwei Drittel der befragten Schüler*innen gaben an, das Projekt „Glückauf“ an ihren Schulen gern oder sogar sehr gern gemocht zu haben; bei 15 % der Jugendlichen war die Bewertung nicht eindeutig (mal so, mal so) und bei den restlichen 17 % der Jugendlichen ließ sich eine überwiegend negative Bewertung feststellen. Etwas zurückhaltender schätzten die Jugendlichen ein, ob und inwiefern ihre Mitschüler*innen das Projekt gemocht haben. Hierzu fielen die Einschätzungen zwar sehr differenziert aus; diese lagen jedoch insgesamt ebenfalls auf einem überdurchschnittlich positiven Niveau. Drei Viertel der befragten Jugendlichen konnten zudem bestätigen, dass sie durch das Projekt ihre Kenntnisse über den Bergbau erweiterten. Für knapp jede vierte Person waren die Informationen hingegen nicht neu. Zwei weitere Indikatoren deuten darüber hinaus darauf hin, dass die Jugendlichen mehrheitlich vom Projekt überzeugt waren: So würde mehr als jede zweite Person die Teilnahme am Projekt eigenen Freund*innen empfehlen und hätte auch selbst Interesse daran, am Projekt in einem nächsten Schuljahr teilzunehmen.

Tabelle 3: Bewertung des Modellprojekts „Glückauf“

Magst du das Projekt „Glückauf“, das an der Schule angeboten wird					
überhaupt nicht gern	nicht so gern	mal so, mal so	gern	sehr gern	keine Angabe
7%	10%	15%	33%	32%	3%

Was glaubst du, mögen deine Mitschülerinnen und Mitschüler dieses Projekt?					
überhaupt nicht gern	nicht so gern	mal so, mal so	gern	sehr gern	keine Angabe
4%	13%	36%	31%	14%	3%

Was glaubst du, hast du durch dieses Projekt etwas Neues über den Bergbau gelernt?					
überhaupt nichts Neues	nicht viel Neues	ein bisschen Neues	viel Neues	alles war für mich neu	keine Angabe
11%	13%	30%	33%	9%	4%

Würdest du deinen Freundinnen und Freunden empfehlen, am Projekt „Glückauf“ teilzunehmen?					
überhaupt nicht	eher nicht	ab und zu	eher ja	auf jeden Fall	keine Angabe
8%	11%	24%	29%	24%	3%

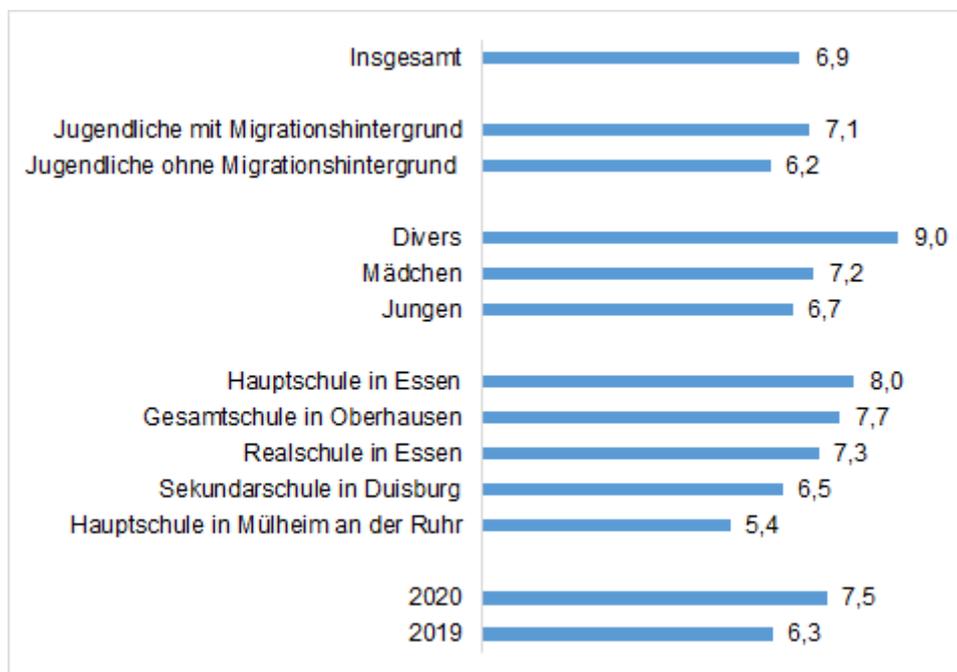
Hättest du Lust und Interesse, am Projekt „Glückauf“ auch im nächsten Schuljahr teilzunehmen?					
überhaupt nicht	eher nicht	ab und zu	eher ja	auf jeden Fall	keine Angabe
10%	14%	16%	28%	29%	2%

Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 und 2020 (n=184) in Prozent.

Ihre Zufriedenheit mit dem Projekt insgesamt konnten die befragten Jugendlichen auf einer Skala zwischen 1 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) ausdrücken. Im Durchschnitt lag die Zufriedenheit auf einem überdurchschnittlich positiven Niveau ($M=6,9$). Zwischen Mädchen und Jungen gab es hierzu keine bedeutsamen Unterschiede; Jugendliche mit Migrationshintergrund waren mit dem Projekt im Durchschnitt tendenziell zufriedener ($M=7,2$) als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M=6,1$). Eine tiefergehende Analyse deutete darauf hin, dass die Jugendlichen im Jahr 2020 mit dem Projekt deutlich zufriedener waren ($M=7,5$) als die Jugendlichen im Jahr 2019 ($M=6,3$). Darüber hinaus lässt sich eine differenzierte Bewertung des Projekts nach den fünf Schulen feststellen. So waren die Schüler*innen an der Hauptschule in Essen, in der Gesamtschule in Oberhausen und in der Realschule in Essen mit dem Projekt am zufriedensten ($M=8,0$; $M=7,7$; $M=7,3$). Die befragten

Jugendlichen an der Sekundarschule in Duisburg⁴ und an der Hauptschule in Mülheim an der Ruhr waren mit dem Projekt zwar ebenfalls überdurchschnittlich zufrieden; dennoch fielen ihre Bewertungen im Vergleich zu den anderen Schulen negativer aus ($M=6,5$; $M=5,4$).

Abbildung 6: Zufriedenheit mit dem Modellprojekt nach ausgewählten Merkmalen



Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 und 2020 (n=184) in Prozent. 1=sehr unzufrieden bis 10=sehr zufrieden.

Ein wichtiger Faktor zur Erklärung der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Jugendlichen mit dem Projekt spielte aus Sicht der Fachkräfte die Möglichkeit, Beziehungen zu den Jugendlichen aufzubauen. Dies gelang allerdings nur an den Schulen, wo dies aufgrund der kontinuierlichen Personalbesetzung möglich war. Im nachfolgenden Zitat wird ein Beispiel dargestellt:

„Wir haben uns immer sehr willkommen gefühlt. Also wir sind auf das Schulgelände gekommen, und die Kinder, Schülerinnen und Schüler, die haben unsere Namen gerufen und haben sich gefreut. Manche wollten Fotos mit uns machen. (...) Also wirklich, das war sehr wertschätzend. Und die haben sich auch manchmal beschwert, wenn es dann auch mal wegen Elternsprechtag ausgefallen ist.“ (Interview 7_103)

Ein geringer Erfolg des Projekts im Sinne eines geringen Interesses seitens der Jugendlichen wurde demgegenüber dadurch erklärt, dass keine Bindung zwischen Schüler*innen und den pädagogischen Fachkräften entstanden ist und aufgrund der schwierigen Rahmenbedingungen (u. a. fehlende Kontinuität in der pädagogischen Arbeit) auch nicht entstehen konnte.

„Die Schüler [haben] kaum Interesse gezeigt. Es liegt nicht am Projekt. Sondern das sind einfach die unglücklichen Ausgangslagen hier an der Schule gewesen, die dazu geführt

⁴ Da aus der Sekundarschule in Duisburg nur insgesamt 13 Fragebögen vorlagen, sollten diese Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

haben. (...) hier wurde im Prinzip sechs Jahre oder zehn Jahre nur Mangelverwaltung gewesen. Und das wirkt sich auf das Schülerverhalten aus. Also Fakt ist, das ich glaube, dass die Schwierigkeiten in der Projektdurchführung waren einmal an den strukturellen Dingen liegen, an der Bildungsschere und an der Klassenfrequenz. Und das andere eben auch in die personelle Ausstattung und fehlenden Kontinuität in der pädagogischen Arbeit bei den Schülern.“ (Interview 8_19)

Im Laufe des Modellprojekts konnten die befragten Jugendlichen viel Neues über die eigene Stadt, über die Region und den Bergbau lernen sowie spannende Aktivitäten erleben.

Auf die Frage, welche Aktivitäten sie im Laufe des Modellprojekts erlebt haben, gaben jeweils mehr als die Hälfte die befragten Schüler*innen an, interessante Menschen, ihre eigene Stadt und/oder die Stadtumgebung kennengelernt zu haben. Dabei haben sie eine Zeche (53 %) und/oder ein Museum (38 %) besucht, einen ehemaligen Bergmann (23 %) und/oder eine/n Bürgermeister/in aus der eigenen Stadt (6 %) kennengelernt. Durch das Modellprojekt wurde vielen Jugendlichen ein Zugang zu Kunst und Musik ermöglicht. So haben die Schüler*innen Musik gemacht (39 %), getrommelt (35 %), ein Hörspiel mitentwickelt (39%), eine Geschichte entwickelt (16 %) und/oder gezeichnet (11 %), einen Rap-Song mitentwickelt (12 %) und mit Spray-Dosen gearbeitet (11 %). Mit digitalen Medien hat im Laufe des Modellprojekts jede dritte Person gearbeitet. Darüber hinaus haben die befragten Jugendlichen unter der Kategorie „sonstiges“ Sportaktivitäten (Klettern, Trampolin), Kurse (Benimm-Coaching, Wie gut bist du in der Schule?) und weitere kreativitätsfördernde Aktivitäten (T-Shirt-Gestaltung, Taschen-Designing) genannt. Auf die Nachfrage, welche Aktivitäten den Jugendlichen am besten gefallen haben, wurden am häufigsten solche Aktivitäten genannt wie Entwicklung eines Hörspiels, eines Rap-Songs, Klettern, Trommeln und Besuch einer Trampolinhalle.

Im Rahmen der Gruppeinterviews konnten die Jugendlichen ihre Einschätzungen zum Nutzen des Projekts aus ihrer Sicht zum Ausdruck bringen:

„Interviewerin: Und was fandst du daran toll?“

Person 2: So, dass wir was Neues gelernt haben daraus. Und besser die Stadt so kennengelernt haben.

Person 1: Ja, ich fand das schön. Weil an meiner alten Schule haben wir so was nicht gemacht. Dann habe ich auch ein/ so ein Erlebnis mitgemacht. Das fand ich schön.

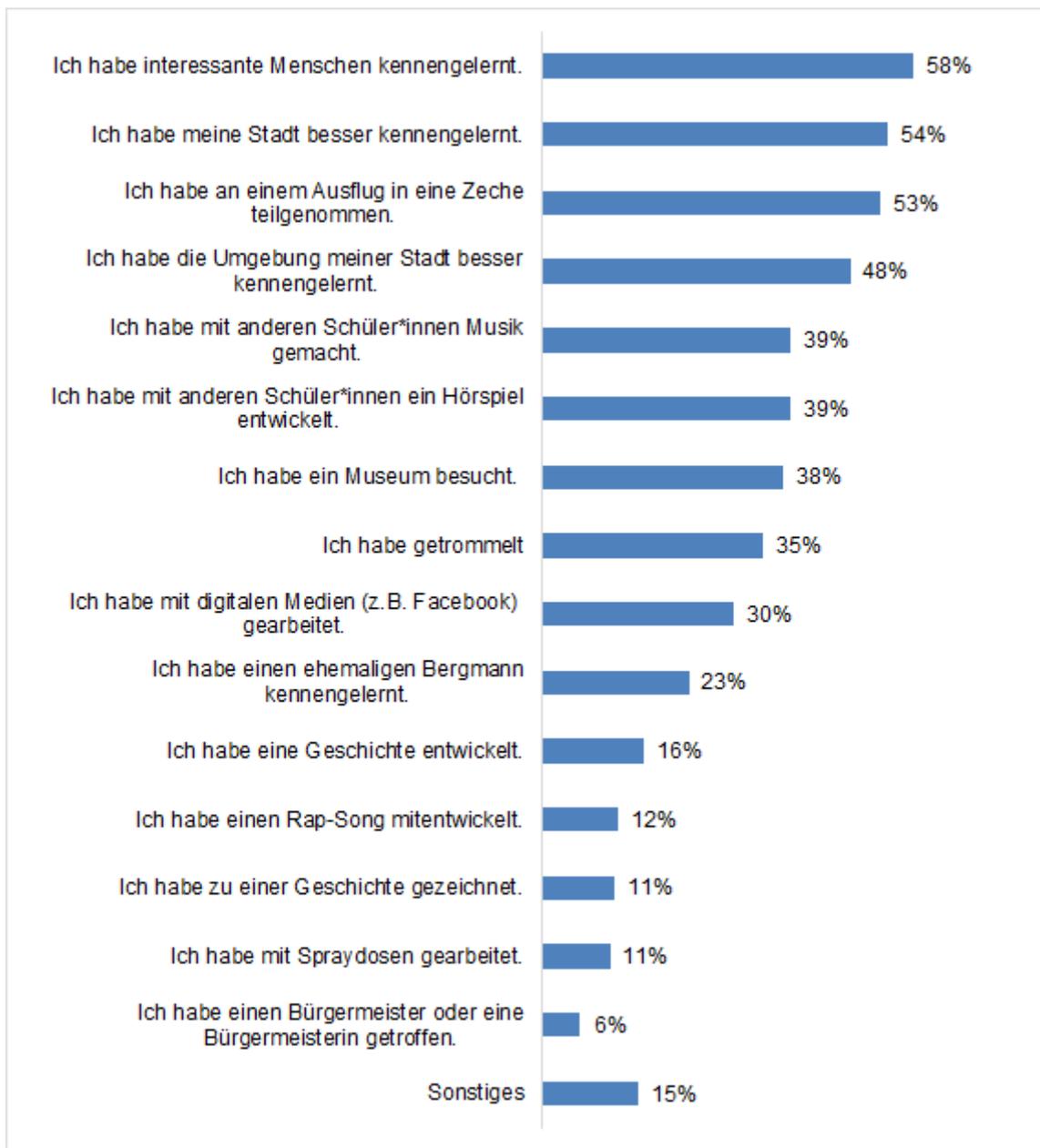
Interviewerin: Und was findet ihr an dem Thema spannend?“

Person 3: Weil ich wusste/ also diese Dinge, die Herr [Name] uns gezeigt hat, die wusste ich noch nicht. Aber jetzt weiß ich die alle.

Interviewerin: Kannst du beschreiben, was du daraus gelernt hast?“

Person 2: Also wie die alten Leute, also die Bergbauleute sich früher gefühlt haben, wenn die da unten waren. Dass die immer hart gearbeitet haben. Weil Leute/ Man kommt ja so nach Hause, so nach der Arbeit, da macht man noch was. Und die waren immer kaputt, weil die den ganzen Tag da unten waren.“ (Gruppeninterview 1_36-72)

Abbildung 7: Wahrgenommene Aktivitäten im Laufe des Modellprojekts



Quelle: Befragung der Schüler*innen 2019 und 2020 (n=184) in Prozent.

Die Zufriedenheit mit dem Projekt wurde durch die befragten pädagogischen Fachkräfte unter anderem dadurch erklärt, dass den Jugendlichen viele Sachen ermöglicht wurden, die sie in ihrem Alltag nicht erfahren:

„Es lässt die Schüler über den Tellerrand rausgucken. Die machen Sachen, die sie nie in ihrem Leben, glaube ich, die Chance hätten, machen zu können. Man ist sonst sehr begrenzt, sage ich mal, und mit Projekten müssen wir auch immer gucken, wie wir das geregelt kriegen. Dadurch, dass es finanziert wird, können wir Leute rein holen, die einfach gut sind, und die sie noch mal für Sachen sensibilisieren. Das finde ich schon bemerkenswert.“ (Interview 10_65)

Eine besondere Erfahrung stellte für elf Jugendliche zum Beispiel ein Ausflug in einen Stadtteil unter Begleitung des Oberbürgermeisters sowie eines Gangster-Rappers dar. Dabei wurden

verschiedene Orte besucht und die Stadtentwicklung historisch eingeordnet. Da der Rapper am Tag des Ausflugs Geburtstag hatte, endete die Stadtführung mit einer Schwarzwälder Kirschtorte und einem Gruppenbild der Jugendlichen mit dem Bürgermeister und dem Rapper. Für die Schüler*innen war diese Erfahrung besonders spannend:

„Die waren erst sprachlos. Die haben erst kein Wort rausbekommen, weil die total ehrfürchtig waren vor dem Rapper. Das ist doch voll die, voll der Riesentyp mit Muskeln ohne Ende, aber total lieb. Fanden die super. [...Da haben die Jugendlichen aber auch] gesehen, der Stadtteil [Name] ist ja nur zu diesem Stadtteil geworden, weil diese Stahlindustrie durch die Kohle angetrieben wurde. Das war ja der Brennstoff, der Motor dafür. Und das waren dann die gemeinsamen Punkte [und Bezug zum Thema des Modellprojekts].“ (Interview 7_141)

Eine weitere Aktivität, die den interviewten Jugendlichen im Gedächtnis blieb, war ein Graffiti-Workshop:

„Interviewerin: Und was ist das Beste an dem Graffiti für euch? Was ist das, was euch daran so begeistert?“

Person 1: Dass wir machen durften, was wir wollen. Und dass wir halt so/ Also, ich habe halt noch nie wirklich Graffiti gemacht. Eigentlich noch nie in meinem Leben. Und dann fand ich es eigentlich auch schon cool, dass die es einem erklären, wie das geht.

Person 2: Ich fand es halt/ Also, dass man halt alles machen konnte. Also ich habe ja schon mal Graffiti gemacht, aber auch, wo es halt verboten war. Und immer in meiner alten Schule habe ich es auch gemacht. Aber da durften wir auch nicht alles machen. Und deswegen fand ich das voll gut, weil wir alles machen durften, was wir wollten.“ (Gruppeninterview 2_610)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zielgruppe des Modellprojekts mehrfach belastet und sozial deprivierte Jugendliche waren. Durch zahlreiche aktivierende Aktivitäten und Angebote der non-formalen Bildung konnten den Jugendlichen Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht werden, die sie sonst in ihrem Alltag nicht erleben. Die befragten Schüler*innen waren insgesamt mit dem Projekt zufrieden und würden dieses Gleichaltrigen empfehlen. Insofern lassen sich die Projektergebnisse trotz zahlreichen Herausforderungen in der praktischen Umsetzung positiv bilanzieren.

3.3 Nachhaltigkeit: Was bleibt nach dem Projekt bestehen?

Aufgrund der pandemiebedingten Regelungen konnte das Modellprojekt ab März 2020 und bis Ende des Schuljahres 2019/20 an vier von fünf Schulen und nur mit großen Einschränkungen fortgeführt werden. An einer Schule wurde nur noch ein Graffiti-Workshop auf dem Schulhof mit einem Künstler nach einem zirkulierenden Modell in Kleingruppen umgesetzt. An drei weiteren Schulen wurden die Projektaktivitäten in Kleingruppen nur punktuell realisiert. Diese wurden allerdings ausschließlich durch die Schulsozialarbeiter*innen, also ohne externe Kräfte, und in schulischen Räumlichkeiten umgesetzt. Ausflüge und außerschulische Aktivitäten konnten nicht mehr stattfinden. An einer Schule war die Projektumsetzung ab März 2020 komplett eingestellt. Im Schuljahr 2020/21 durften einzelne Projektaktivitäten nur noch an einer von fünf Schulen in Form einer AG mit

einer Kleingruppe realisiert werden. Dabei ist sehr deutlich geworden, dass die Projektaktivitäten nach mehreren Wochen pandemiebedingten Einschränkungen von Schüler*innen mit großem Interesse angenommen wurden.

„... die Schule war am Anfang sehr, sehr verhalten, was so externe Angebote angeht (...) und dann hatten die Schüler auf jeden Fall ganz großes Interesse. Einer hat sehr schön formuliert, besser als zu Hause rumhängen. Und man hat gemerkt, denen fehlt so ein bisschen was, Entertainment. (...) Aber wir machen das Beste aus der Situation. Also wir sind nach wie vor Ort. Wir machen gerade einen Siebdruckworkshop in der Schule. Und das werden wir am Montag mit den Schülern auf Hoodies drucken und dann kriegen die auch noch ein paar Masken mit dem neuen Schullogo und unserem Projektlogo. Und dieser Workshop wird zum Abschluss auch nochmal für die ganze Schule angeboten, sodass alle Schüler die Möglichkeit haben, sich so eine Maske zu machen.“ (Interview 6_45)

Vor diesem Hintergrund war es sowohl für die Projektmitarbeiter*innen vor Ort als auch für das Evaluationsteam kaum möglich, die Verstetigung des Modellprojekts nach dem Auslaufen der Finanzierung abschließend beurteilen zu können. Der Aspekt der Projektnachhaltigkeit ist allerdings mehrdimensional und lässt sich in verschiedenen Facetten ausdrücken. Im Mittelpunkt stehen die nachfolgenden Fragen: Welche Projektaktivitäten und -angebote haben sich in der Praxis bewährt, so dass diese an den Schulen nun eigenständig umgesetzt werden können? Welche Erfahrungen nehmen die Jugendlichen aus dem Modellprojekt für ihr Leben mit? Welche Produkte wurden entwickelt, die die Werte der Bergbaukultur an den Schulen und/oder im Sozialraum sichtbar und/oder erlebbar machen? Welche Kooperationen sind entstanden, die für die Umsetzung außerunterrichtliche Aktivitäten mit Jugendlichen in Zukunft genutzt werden können?

Im Rahmen des Modellprojekts wurden mehrere Workshops und Aktivitäten umgesetzt, die sich in der Praxis als sinnvoll und für die jugendgerechte Vermittlung der Werte der Bergbaukultur als zielführend erwiesen haben. Diese wurden als Impulse zur Nachahmung ausführlich dokumentiert und veröffentlicht. Einige Aktivitäten wurden über das Projekt hinaus in den Schulen fortgesetzt bzw. wiederholt.

Zehn besonders erfolgreiche Beispiele aus dem Modellprojekt wurden in einer Abschlussbroschüre ausführlich dokumentiert und der breiten Öffentlichkeit als Impulse und Anregungen zur Nachahmung zur Verfügung gestellt (AWO Bezirksverband Niederrhein 2020). Diese sind: mit Geocaching ein Gelände erkunden; die Welt der Fotografie entdecken; ein eigenes Hörspiel produzieren; mit Steeldrums musizieren; Parkour trainieren; eine Bildergeschichte selbst verfassen; einen eigenen Rap-Song produzieren; eine Klangkarte erstellen; ein Fotomosaik erstellen; sich als Graffiti-Künstler*in erproben. Auf diese und weitere Beispiele verwiesen die befragten pädagogischen Fachkräfte und Jugendlichen auch im Rahmen der Evaluation. Ergänzend zu den Beschreibungen der Aktivitäten in der oben genannten Abschlussbroschüre werden an dieser Stelle nur drei Aktivitäten beispielhaft aufgegriffen und mit Blick auf die Erfahrungen aus der Perspektive der Jugendlichen dargestellt.

Einen besonderen Zuspruch unter den Jugendlichen fand ein Graffiti-Workshop, der an drei Schulen umgesetzt wurde. An großformatigen Bildern über mehrere Tage gemeinsam zu arbeiten und diese auf dem Schulgelände oder im Schulgebäude mit Kohle- und industriehistorischen Symbolen und Glückauf-Motiven zu gestalten, förderte nicht nur die Verbindlichkeit, die Verlässlichkeit, den Zusammenhalt und die Verantwortungsübernahme der jungen Menschen, sondern erfüllte die Jugendlichen mit Stolz für die geleistete Arbeit. Mithilfe dieses Angebots konnten somit die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen der jungen Menschen gestärkt werden. Es bleibt zweifelsohne ein wichtiges Erlebnis für Kinder, die sonst wenig Erfolgserlebnisse an ihrer Schule erfahren. Für die beteiligten Jugendlichen konnte die Schule durch diese Aktion als ein Ort der Kunst erlebt werden. Die Ergebnisse ihrer Mühe wurden nicht nur sofort sichtbar, sondern bleiben den Schulen auch für weitere Generationen der Schüler*innen erhalten. Nachfolgend wird die Bedeutung dieser Aktion für die Kinder aus Sicht einer pädagogischen Fachkraft ausführlich beschrieben und auf den Punkt gebracht:

„Wenn ein Schüler der, dem nichts zugetraut wird sieht, dass er so einen Vertrauensvorschuss bekommen hat, eine komplette Schulzone mit 150 Quadratmetern zu gestalten mit seinen Ideen, das ist sehr beeindruckend für die Kinder. An allen drei Schulen konnten wir diesen Vertrauensvorschuss ja einfach auch geben. Ihr seid dafür verantwortlich, wie ein Teil dieser Schule jetzt hier aussieht. Das ist ein Vertrauen, was die Kinder nicht kennen. Denen wird sehr häufig gesagt, was sie alles nicht können. Und was sie nicht sollen. Und dann die Erfahrung zu machen, mach doch mal, das kannst du schon. Und wir vertrauen dir, dass das klappt. Unheimlich wichtig für die Kinder. Sich zu zeigen in ihrem, in ihrer ganzen Persönlichkeit, den Mitschülern gegenüber, den Lehrern gegenüber. Zu zeigen, ich bin vielleicht schlecht in Mathe und vielleicht kann ich auch nicht richtig Deutsch, aber ich bin ansonsten ein cooler Typ oder ein cooles Mädchen, was andere Kompetenzen hat. Und nicht nur auf dieses ‚nicht Können‘ reduziert zu werden. Superwichtig für die Kinder.“ (Interview 5_171)

Auch aus Sicht der interviewten Jugendlichen wirkte sich diese Aktivität besonders nachhaltig und positiv auf die jungen Menschen aus:

„Vor dem Schulhof einen Raum dekoriert. Also wir durften das dekorieren. Und wir fanden das eigentlich schon cool. Weil jeder durfte halt das machen, was er wollte. Und wir haben halt wirklich so Schablonen halt so gemacht. Also es ist/ Und dann durften wir das immer so anmalen. Boah, ich bin voll am Stottern, was ist los? (...) Die Graffiti unten. Das Graffiti. Das bleibt länger. (...) Ja, das geht mir nicht mehr aus dem Kopf.“ (Gruppeninterview 2_606-608)

Zwei weitere Aktivitäten, die sich beispielweise unmittelbar positiv auf die Jugendlichen ausgewirkt haben, waren die Entwicklung und die Aufnahme eines Rap Songs unter Begleitung eines Rappers sowie der Stahltrommel-Workshop (Steeldrums) unter Begleitung eines Musikers. Neben der musikalischen Ausrichtung der Angebote ist diesen zwei Projektaktivitäten gemeinsam, dass sie den Jugendlichen einzigartige Erlebnisse ermöglicht haben. Auch hier spielte die Förderung der sozialen Kompetenzen, der Selbstwirksamkeit sowie der Zielstrebigkeit der Jugendlichen eine wichtige Rolle. Mit Stolz präsentierten die Jugendlichen ihren Song im Klassenverband und verbreiteten den Track via WhatsApp. Sehr schnell sprach sich die Projektaktivität an der Schule herum. Im Ergebnis wurde der Künstler

seitens der Schule gebeten, seine musikalischen Angebote auch in den Jahrgangsstufen 8 und 9 über das Projekt hinaus anzubieten.

Bei der Arbeit mit den Jugendlichen aus sozialbenachteiligten Vierteln und häufig bildungsfernen Familien wurde deutlich, dass diese auch bei wenig anspruchsvollen Aufgaben (wie zum Beispiel einen Text einüben oder eine Skizze in Stille zu zeichnen) schnell an ihre Grenze gekommen waren. Die Künstler*innen sowie die Schulsozialarbeiter*innen, die über viel Erfahrung in der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen verfügen, konnten die jungen Menschen darin begleiten, ihre Grenzen zu erweitern und ihre Ziele zu erreichen. Nachfolgend wird dieser Prozess an einem Beispiel kurz beleuchtet:

*„Bei dem Künstler, der gekommen ist, um den Rap Song aufzunehmen, haben wir das so gemacht [...] Da konnten die Schüler*innen nochmal genau absprechen, worüber wollen sie singen und da wurde alles vorbereitet. Und dann als es zu der Aufnahme kam, gab es halt so ein Teil, ich sag mal, der für den Tag unendlich lang gestrickt war, für die Schüler*innen. Und die Kinder haben sich sehr damit identifiziert. Sie konnten sich gut darauf einlassen und haben gemerkt: „Oh, meine Grenze ist hier.“ Aber konnten ihre Grenzen nochmal verschieben. Und haben eigentlich gemerkt, dass sie so was schaffen können. Und das war dann für uns natürlich so, dass wir gesehen haben, die Kinder nehmen das an und die haben da Lust zu. Wir als Lehrkräfte beziehungsweise ich als Sozialarbeiterin, wir stehen dahinter und das erleichtert den Kindern natürlich ungemein die Möglichkeit, dass tatsächlich auch zu nutzen.“ (Interview 1_43)*

Auch bei der Umsetzung des Stahltrommel-Workshops wurde für die Projektmitarbeiter*innen deutlich, dass viele Jugendlichen bisher noch kein Musikinstrument in der Hand hatten und zusätzliche Unterstützung brauchten. Daher mussten die Schulsozialarbeiter*innen am Anfang mitwirken, um die ersten Berührungspunkte abzubauen und die Jugendlichen ermutigen, mitzumachen. Im Nachhinein konnten die pädagogischen Fachkräfte feststellen, dass dieses Angebot insbesondere introvertierten Jugendlichen geholfen hat, sich zu öffnen und einen Anschluss in der Schule zu finden. Aufgrund der positiven Erfahrungen wurde der Künstler gebeten, sein Angebot an den beteiligten Schulen über das Projekt hinaus zu wiederholen. In den nachfolgenden Zitaten werden diese Erkenntnisse kurz beleuchtet:

„Also, es ist eine freiwillige Sache, die dürfen sich entscheiden, mitzumachen oder nicht. Und da fällt es schon einigen schwer, überhaupt sich dazu zu entscheiden, da mitzumachen. Die sagen immer: Nein, habe ich heute keinen Bock drauf. (...) Also ich weiß, dass sie zum Beispiel mit diesen Steel-Drums haben sie ein Stück einstudiert und haben das auch vorgespielt. Und das war ganz toll. Da waren die hinterher auch recht stolz und das hat die wirklich motiviert.“ (Interview 9_93)

„Wir hatten ja zum Beispiel so einen Stahltrommel-Workshop. Da kam ein Künstler, der hat dann so karibische Trommeln, ein ganzes Orchester, mitgebracht. Und da sind Kinder nochmal richtig aus sich herausgekommen. Die haben plötzlich mit den anderen gesprochen. Die waren total introvertiert. Also eine Schülerin, das weiß ich noch ganz genau, die hat, bei diesem Trommelkurs hat die Kontakt zu anderen aufgebaut. Die hatte überhaupt gar keinen Anschluss in der Schule. Und den hat die tatsächlich dann gefunden. Dann hatten die einen gemeinsamen Nenner, das war dann dieses Trommeln. Die Schule hat sich dann nach dem Trommelkurs dafür entschieden, den Künstler

nochmal selber zu buchen. Der Kurs wurde also außerhalb des Projektes weiter fortgesetzt, weil das der Schule so gut gefallen hat.“ (Interview 7_109)

Die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit der Geschichte der eigenen Region, die unmittelbar mit der Geschichte des Bergbaus verbunden ist, führte darüber hinaus oft dazu, über eigene soziale Lagen der Jugendlichen zu reflektieren und über ihre Zukunftsängste zu sprechen. Insbesondere bei der Herstellung der Bezüge zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft wurde die Perspektivlosigkeit bei vielen Jugendlichen deutlich. Die pädagogischen Fachkräfte haben versucht, neben der Stärkung ihres Selbstwertgefühls diesen Schüler*innen auch zu helfen, eine Perspektive für die Zukunft zu entwickeln. Im nachfolgenden Zitat wird dieser Befund kurz beleuchtet:

„Und manche Schüler haben wirklich so die Einstellung vertreten, ich kriege Hartz IV und ich kriege das zu Hause dann so vorgelebt und wir konnten auch immer so ein bisschen den Selbstwert der Schüler an ein oder anderer Stelle steigern und sagen, hey, guck mal, das hast du toll gemacht (...) und da haben wir, glaube ich, schon Spuren hinterlassen.“ (Interview 6_97)

Ähnlich wie die Gestaltung der Graffiti-Bilder an den Schulen und der Aufnahme eines professionellen Rap-Songs wurden im Laufe des Modellprojekts viele weitere Produkte erstellt, durch die sich die Ergebnisse des Modellprojekts insgesamt positiv bilanzieren lassen. Es sind beispielweise eine digitale Klangkarte, die in einem Museum ausgestellt wurde; ein Buch, das von Jugendlichen erstellt und veröffentlicht wurde; ein Glückauf Schrebergarten, der im Rahmen des Modellprojekts angelegt wurde und der Schule erhalten bleibt; ein Hörspiel, das online der breiten Öffentlichkeit zur Verfügung steht; ein kurzer Film zum Modellprojekt, der mit den Jugendlichen gedreht wurde usw.

Schließlich sind im Laufe des Modellprojekts zahlreiche und vielfältige Kooperationen zwischen den Schulen und erlebnispädagogischen Angeboten im Sozialraum sowie mit freien Künstler*innen entstanden. Dadurch ist ein Netzwerk an Institutionen und Menschen entstanden, die Jugendliche in sozialen Brennpunkten mit außerschulischen Angeboten unterstützen und Perspektive für die Zukunft aufzeigen können.

Wird die Anzahl der entstandenen Kooperationen der fünf Schulen untersucht, so lassen sich bis zu zehn Kooperationen pro Schule identifizieren. Diese beziehen sich auf Einrichtungen der freien Träger, städtische Organisationen, Museen sowie freie Künstler*innen, Musiker*innen, Medienpädagog*innen, Theaterpädagog*innen, Fotograf*innen, Coaches, usw. Aus Sicht der Projektmitarbeiter*innen war die Erfahrung an den Schulen auch für die beteiligten Künstler*innen sehr wertvoll. So kamen von ihnen Rückmeldungen zurück, dass sie durch ihre Workshops einen neuen Blick auf die Jugendlichen in Brennpunkten entwickeln und ihre eigenen Vorurteile abbauen konnten. Nachfolgend wird diese Erkenntnis beispielhaft dargestellt:

„Ich habe von Künstlern die Rückmeldung bekommen, die am Anfang großen Respekt hatten, weil sie noch nie an solchen Brennpunktschulen gearbeitet hatten. Dass sie gesagt haben, es war unheimlich anstrengend und herausfordernd, aber sie sind unendlich dankbar für diese Erfahrung mit Kulturen zu arbeiten, Vorurteile selber auch

abzubauen. (...) Und wenn mir dann der Künstler sagt, nachdem er da ein paar Wochen an der Schule war, die Kinder haben mich so berührt. Und es sind so tolle Kinder, finde ich ist das ein sehr bleibender Eindruck.“ (Interview 5_169)

Darüber hinaus gehen die Projektmitarbeiter*innen davon aus, dass die Künstler*innen durch das Projekt sehr stark mit den Schulen und untereinander vernetzt werden konnten und von den Schulen – sobald es wieder möglich sein wird – für ihre Projekte mit Jugendlichen erneut angefragt werden. Im Hinblick auf die mittel- und langfristige Verstetigung der Projekteffekte wäre dies für die Schulen sehr vorteilhaft. Denn der Professionalität der Personen, die die Umsetzung von außerschulischen Angeboten mit Jugendlichen verantworten, wird eine große Bedeutung beigemessen. Neben der Qualität der Angebote und der Motivation der Teilnehmer*innen, stellt die Implementierungsqualität von Maßnahmen ein wichtiger Faktor für positive Wirkungen auf junge Menschen dar (Lohaus/Wild 2021: 5).

Zusammenfassend lässt sich die Verstetigung des Modellprojekts im Hinblick auf die Erstellung verschiedener Produkte und Auswirkungen auf die Projektteilnehmenden (hier sind nicht nur die beteiligten Jugendlichen, sondern auch die pädagogischen und externen Fachkräfte als Multiplikator*innen gemeint) positiv bilanzieren.

4 Vermittlung der Bergbauwerte: Empfehlungen für eine gelingende Projektarbeit an Schulen in sozial benachteiligten Quartieren

Die Werte der Bergbauleute wie zum Beispiel Mut, Respekt, Toleranz, Zusammenhalt und Solidarität werden in einer demokratischen Gesellschaft nie an Relevanz verlieren. Einen Zugang zu diesen Werten über die Bergbaukultur zu finden und für Schüler*innen der siebten Klassen erlebbar zu machen, erforderte seitens der pädagogischen Fachkräfte viel Kreativität. Nachfolgend werden zwölf Thesen aufgestellt, die die positiven Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte aufgreifen und Hinweise aufzeigen, die sich im Modellprojekt als hilfreich, erfolgversprechend und/oder förderlich erwiesen haben.

1

Bei (außer-)schulischen Projektaktivitäten mit Jugendlichen aus Brennpunkten kommt es auf die **Beziehungsarbeit** an. Diese soll den Projektmitarbeiter*innen durch möglichst **klare Rahmenbedingungen und Vereinbarungen an Schulen** ermöglicht werden. Schulleitungen, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen sollen hinter dem Projekt stehen. Eine Vereinbarung zur Projektumsetzung, inklusive der Fragen nach räumlicher, personeller und zeitlicher Ausstattung soll zu Beginn der Projektarbeit schriftlich festgehalten und bei Veränderungen wie zum Beispiel Personalwechsel, Umbau, Restrukturierung als Referenzpunkt genutzt werden. Die nachfolgenden Beispiele gewähren Einblicke in die Praxis:

„Egal wo man ist, an welcher Schulform man ist, in welchem Einzugsgebiet man ist. Man muss diese Projekte sehr, sehr passgenau mit den Schulen ansprechen, absprechen und planen. (...) Also es gibt engagierte Schulleitungen, aber im Arbeitsalltag ist der Kontakt zur Schulleitung einfach nicht so da. Die haben andere Aufgaben als sich mit der Projektkoordination auseinanderzusetzen. (...) Aber Schulsozialarbeiter sind die richtigen Ansprechpartner. Die betreuende Schulsozialarbeit, die die Kinder kennt mit ihren Päckchen, die sie tragen, mit ihren Problemen, mit ihren Sorgen, mit ihren Nöten. Die teilweise auch einen sehr, sehr guten Draht ja auch zu den Fachlehrern haben.“ (Interview 5_123-139)

„Die Schule hat eine neue Schulleitung bekommen. Es gab, ja, es gab keine richtige Übergabe, das war auch nochmal schwierig. Dann ist auch, hat auch die Schulsozialarbeiterin gewechselt. Dann gab es dann Probleme mit den Räumlichkeiten. Die haben, die Schulzeit hat sich erhöht nach dem, nach der Umstrukturierung von der Schule...“ (Interview 7-61)

„Ich hätte nicht alles gleich gemacht. (...) Wir hätten die schriftlichen Vereinbarungen mit den Schulen zu Beginn festgehalten.“ (Interview 4_269)

2

Ein wichtiger Teil der Beziehungsarbeit zeichnet sich durch Offenheit und Achtsamkeit aus, um die Stärken der Kinder zu identifizieren und Raum für ihre Entfaltung zu schaffen. Durch **niedrigschwellige Angebote** können jungen Menschen schnelle Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Diese dienen wiederum der Stärkung ihrer Motivation für eine kontinuierliche Teilnahme an Projektaktivitäten.

„Ich glaube, wenn man die Kinder so sieht das erste Mal, dann sollte man erstmal auf sein Herz hören und fragen, was die so möchten, worauf die Lust haben. Und dann muss man das irgendwie mit dem verbinden, was man als Vorgabe hat für so ein Projekt. Und

man darf nichts persönlich nehmen, auch wenn es mal nicht rund läuft. Also auch wenn man mal Beschimpfungen bekommt oder wenn die sagen: „Ich hab da keinen Bock drauf.“, dann ist das einfach so. Dann kommt man ein andermal wieder. Also wirklich Geduld mit den Kindern, die Sachen mitnehmen, die die mitbringen auch aus verschiedenen Kulturen, aus Erfahrung. Und gucken, dass man jede Stärke, die man irgendwo erkennt und die vielleicht am Anfang gar nicht so gut aussieht, dass man die trotzdem irgendwie aufgreift und dafür Raum schafft.“ (Interview 7_205)

„Ein weiterer wichtiger Faktor war es, das Angebot niedrigschwellig zu halten und den Schülerinnen und Schülern kurzfristige Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Weil, also gerade diese Gruppe von Jugendlichen sehr, sehr oft mit den Schwächen konfrontiert werden. Das wird ihnen immer wieder zurückgespiegelt. Aber die Stärken werden gar nicht thematisiert oder gar nicht angesprochen. Und wir sahen uns in dem Projekt auch in der Aufgabe oder in der Rolle, diese Stärken ja erst einmal bewusst zu machen. Und zum anderen aber auch für das Projekt nutzbar zu machen.“ (Interview 4_123)

3

Ein Zugang zu den Jugendlichen gelingt am besten, wenn diese dort abgeholt werden, wo sie gerade stehen – **mitten im Leben**. Es gilt, viele Fragen zu stellen, aktiv zuzuhören, sie mit ihren Sorgen und Problemen ernst zu nehmen und **im Gespräch zu bleiben**.

„Ich glaube, wir haben sehr häufig auch einfach mal auf die Probleme und Sorgen gehört, die die Schüler und Schülerinnen mit sich bringen in dem Alter. Und von den Inhalten her war es ja auch irgendwo spannend. Da konnten die Schülerinnen und Schüler mal von ihren eigenen Geschichten erzählen. Wo haben die Anschlusspunkte, oder welche Musik mögen die. Warum hören die irgendwie jetzt gerade gerne Deutschap. Oder ja, das war einfach, wir haben die, glaube ich, einfach genau da abgeholt, wo die standen, mitten im Leben. Und wir konnten, auch wenn es in der Schule war, konnten wir die Schule einfach mal Schule sein lassen und uns einfach mal um ganz andere Inhalte kümmern.“ (Interview 7_103)

„Man muss aufpassen, dass dieses Thema für die Kinder nicht zu trocken wird. Das ist auch so ein bisschen da die Schwierigkeit gewesen, dass es eine Sache ist, die die Kinder in der reinen Theorie tatsächlich wenig packt. Also muss man auf die dahinter gehende Wirtschaft und auf das dahinter gehende Gefühl eingehen. Und wie konnten die Leute, die Bergarbeiter das erreichen? Wie war der Zusammenhalt, wie war das Gruppenzugehörigkeitsgefühl? Was ist Zusammengehörigkeit? Was ist Respekt? Also da sind wir in die Unterhaltung mit den Kindern gegangen und haben gehört, wie sieht denn überhaupt die Lebenswelt der Kinder aus. Ist der Respekt von heute von einem 14-jährigen Kind im Jahre 2020 überhaupt mit dem Respektverständnis eines Kindes aus den Fünfziger, Sechziger, Siebziger Jahren in [Stadt] oder in [Stadt] vergleichbar? Wie hat sich das vielleicht gewandelt? (...) Dann ist natürlich auch ein, ja, nicht zu unterschätzender Punkt, dass man auch Projekte anbietet, die attraktiv für die Kinder sind. Die, die Kinder abholen in ihrer Lebenswelt.“ (Interview 5_105)

4

Erste Bezüge zur Bergbaugeschichte, -tradition und -kultur sollen auf **aktuellen gesamtgesellschaftlich oder regionsspezifisch relevanten Themen** aufgebaut werden, um zu gewährleisten, dass die Jugendlichen den Zusammenhang zwischen Geschichte und Gegenwart herstellen und die Aktualität des Themas selbst erkennen können.

„Ja, weil die Kinder sich erst einmal wieder finden. Also wir haben jetzt nicht gesagt, warum sind die Bergarbeiter nach Deutschland gekommen, sondern über Armut und Reichtum. Was heißt denn Armut? Was heißt denn Reichtum? Dann, wo steht ihr denn? Welches Fernsehen findet ihr denn lustig? (...) Was gibt es denn da? Und dann kannten sie diese Sendung „Einmal reich sein“ oder ich weiß es jetzt gar nicht, wie die heißt. Und da kriegen die einen Koffer voller Geld. Macht das denn Sinn, jemandem einen Koffer voller Geld zu geben? Und über den Weg so zu sagen, okay, die Menschen kamen damals nach Deutschland, um Geld zu verdienen. (...) . Also wir machen nicht das Thema Bergbau und dann gucken wir mal. Sondern wir spannen immer so einen kleinen Bogen. Ja, ich denke mal, Armut und Reichtum, deswegen sind die Bergarbeiter hier hingekommen. Und warum wollten die Deutschen das nicht machen? Warum man auch von Zwei-Klassen-Gesellschaft spricht und so, also da versuchen wir dann thematisch anzugreifen. Das ist dann vielleicht manchmal ein bisschen langatmig, weil man versuchen muss, alle Kleinigkeiten zu berücksichtigen.“ (Interview 10_39)

„Also bei uns wird es ja von hinten herum aufgezümt quasi. (...) Also wir gehen da nicht auf die Werte ein, sondern es wird wirklich so strukturiert, dass man erst sagt: Was ist wichtig? Was ist in eurer Klasse wichtig? Wie läuft es in den Medien? Was ist schwierig? Um dann auf die Werte zu kommen, dass es schon früher bei den Bergarbeitern darum ging, sich aufeinander zu verlassen. Also es sind ja genau die Klassenregeln, die wir machen, auf einander achtgeben, schauen, das sind ja genau die Regeln. Nur es ist halt von hinten herum immer. Also wir sagen jetzt nicht, die Bergarbeiter haben das immer so gemacht, findet ihr das irgendwo wieder? Sondern wir schauen, wie kriegen wir den Dreh dann wieder zum Bergbau hin.“ (Interview 10_35)

5

Ein durchstrukturiertes **Konzept** hat sich für die Planung konkreter Aktivitäten über einen längeren Zeitraum als zielführend erwiesen. Dies hat die Organisation der Angebote, sowohl innerhalb der Schulen in der Kommunikation mit Lehrkräften als auch bei der Kommunikation, und die bedarfsgerechte Planung der Aktivitäten mit externen Kooperationspartner*innen (wie zum Beispiel Künstler*innen und Musiker*innen) erleichtert. Die **Beteiligung der Schüler*innen** soll allerdings sowohl zu Beginn als auch im Laufe der Projektumsetzung möglich sein, damit Jugendliche ihre Ideen bei der konkreten Ausgestaltung und Planung der Aktivitäten einbringen können.

„Das heißt, wir haben einen roten Faden. Ich weiß dann, okay, in den letzten drei Wochen war das Hörspiel gewesen, dann waren zwei Wochen, da ging es um Armut und Reichtum. Davor war dann der Blechtrommel-Workshop, sodass ich immer genau weiß, wann sind die Workshops. Das ist alles quasi schon durchstrukturiert.“ (Interview 10_31)

„(...) gemeinsam haben wir am Anfang [eines Workshops zur Entwicklung eines Hörspiels] eine Auftaktveranstaltung gehabt. Da sollten die Schülerinnen und Schüler sagen, was soll denn darin vorkommen. Wie kann man denn die Werte wie Mut, Respekt, Toleranz, Fleiß, wie kann man das denn darstellen. Und dann haben die gesagt: „Okay, wir möchten zum Beispiel die Schule so und so sein, und wir möchten gerne zeigen, wie man Respekt darstellt.“ Und dann hat der Hörspielautor gesagt: "Okay, wie kann man denn Respekt darstellen?“, also ganz einfach dargestellt, zum Beispiel höflich sein. Und dann haben die gesagt: „Ja, was ist denn hier mit so einer Dönerbude? Was ist denn, wenn da so ein Mann reinkommt, der total unfreundlich ist und sofort bedient werden möchte? Kennt ihr die Situation?“ Und da haben die Kinder gesagt: „Ja klar, kennen wir.“

Ich würde dem einen auf das Maul geben.“ Und dann hat er, der Hörspielautor, gesagt so: „Nein, also wenn ihr das jetzt nicht mit Gewalt macht, wie würdet ihr denn darauf zugehen? Wie würdet ihr denn dem Mann sagen, er macht das gerade nicht richtig?“ Da hat ein Junge gesagt so: „Ich weiß nicht, vielleicht erstmal vorlassen, vielleicht hilft das manchen auch nicht.“ (Interview 7_125)

„Oder welches Lied wird mit den Blechtrommeln gespielt. (...) Da hatte das mit diesem Steigerlied nicht geklappt gehabt und dann sind die ganz schnell umgeschwicht und haben gesagt: Welches Lied kennt ihr denn? Und da war Fluch der Karibik und dann haben sie das auch gemacht.“ (Interview 10_33)

6

Es ist schwer, Jugendliche in Brennpunkten zu erreichen und für Aktivitäten nach dem regulären Unterricht zu begeistern. Schule als eine Institution bietet zwar den Zugang zu sonst schwer erreichbaren jungen Menschen, hat allerdings nicht die besten Rahmenbedingungen für die Jugendarbeit. Für mehrfach belastete und sozial benachteiligte Jugendliche ist die **Abgrenzung zwischen Schule und ihrer Rolle als Schüler*innen und der Projektarbeit** sehr wichtig.

„(...) die Schwierigkeiten waren in der Schule. Das war deren Rolle als Schülerinnen und Schüler. Aber in der Rolle in dem Projekt, da waren die anders unterwegs. Da waren die uns wertschätzend gegenüber. Und wir hatten auch das Gefühl, die haben es auch wirklich nötig. Also dass die wirklich, ja, die haben das auch verdient. Also da passiert nicht so viel, und warum sollen die dann nicht auch mal einen schönen Workshop machen?“ (Interview 7_115)

„Ja, also wir haben eigentlich in vielerlei Hinsicht positive Effekte kennzeichnen können. Also durch die Schaffung von künstlerischen und kreativen Anreizen bekamen unsere Schüler die Möglichkeit, sich dem schwierigen Alltag eigentlich auch so ein bisschen zu entziehen. Unsere Projektaktivitäten wurden so zum Türöffner in eine andere Welt. Darüber hinaus haben wir mit diesen kurzfristigen Erfolgserlebnissen auch dazu beigetragen, dass die Schülerschaft ein Stück weit motivierter war.“ (Interview 4_185)

„Also was unheimlich wichtig war in dem Projekt ist die Beziehungsarbeit. Also auch wenn das in der Schule stattgefunden hat, auch im Unterricht, wurden wir nicht als Schule angesehen, sondern wir waren die, die von außen kamen. Es war so ein bisschen wie frischer Wind. Und die Schüler waren unheimlich dankbar. Also da gab es auch wirklich einige, die haben ganz viel Aufmerksamkeit bei uns gesucht und auch bekommen und die haben das ja sehr genossen. Also auch so ein bisschen dieses Entertainment, mal was Neues erleben, Neues ausprobieren.“ (Interview 6_81)

7

Die Vermittlung der Bergbauwerte gelingt, wenn diese durch praktische außerschulische Aktivitäten erlebbar gemacht werden. Diese sollen als **ganzheitliche non-formale Bildungsangebote** konzipiert werden.

„Es geht ja nur vor Ort. Das heißt ja bei uns immer außerschulische Lernorte. Das heißt, ich könnte denen immer Vorträge halten, auch gerne mit Bildern und Filmen. Die Gelingensbedingung ist aber vor Ort zu sein. Auch mal zu einer Zeche auch mal zu einem Stahlwerk fahren. Ob man selber was tut, das ist das A und O. Also, wirklich mal mit 30 Schülern dahin zu fahren und vor Ort sich das anzuschauen, dies ist, finde ich, die Hauptgelingensbedingung.“ (Interview 2_41)

„Die Kinder haben natürlich auch sich dahingehend weitergebildet, dass sie theoretisches Wissen über den Bergbau erfahren haben. Natürlich, durch die Ausflüge, durch die Exkursionen, durch die Museen und so weiter. Durch die Filme, die wir geschaut haben, ‚das Wunder von Bern‘ zum Beispiel. Aber wenn man Bildung eher daran festmacht, dass wir die Idee dahinter, das Gemeinschaftsgefühl, was „Glückauf“ vermitteln konnte durch die Aktion, dann war das ein Bildungsangebot, ja, ein ganzheitliches Bildungsangebot.“ (Interview 5_121)

8

Es gilt weiterhin, **Verbindungen zwischen ausgewählten Merkmalen der Bergbaukultur und aktuellen Interessen** und Präferenzen der Jugendlichen herzustellen. In einem Stahltrommelworkshop standen zwar die Themen Musik und Kultur im Vordergrund; diese wurden allerdings in Verbindung mit der Bergbaukultur gebracht. Beim Besuch einer Zeche stand hingegen die Geschichte des Bergbaus im Vordergrund; diese wurde durch einen Foto-Workshop auf dem Zehegelände in Verbindung zu eigenen Werten der Jugendlichen gebracht. Die beiden Herangehensweisen haben sich in der Praxis bewährt.

„In dem Steeldrum-Workshop, da ging es darum, dass diese karibischen Trommeln, die sind ja aus Stahl, und man kann ja auch das Steigerlied auf einer Trommel spielen. Und das war dann, da ging es um die Kultur dahinter. Welche Kultur steckt in Materialien wie Stahl. Welche Kultur steckt in Musik. Wir haben dann, ich habe ein ganz altes Tonbandgerät mitgebracht, da habe ich das Steigerlied aufgenommen. Und dann haben wir drüber gesprochen, wie haben denn die Leute früher Musik gehört, die Bergleute von früher. Hatten die einen MP3-Player, hatten die ein Handy, hatten die Spotify? Hatten die nicht. Die hatten ein Tonbandgerät und eine Schallplatte. Fanden die total gut.“ (Interview 7_169)

*„Also wir hatten einen Foto-Workshop, da waren wir auf der Zeche Zollverein. Das war das Thema: Die Werte der Kumpel in mir. Da sollten die Emotionen darstellen und diese Fotos dann später zu einer Collage zusammenfügen, die die Form der eigenen Silhouette hat, ganz kurz beschrieben. (...) Am Anfang waren die [Schüler*innen] noch sehr distanziert. Und während die gearbeitet haben, sind die schon ein bisschen zusammengekommen.“ (Interview 7_197)*

9

Die externen Honorarkräfte wie zum Beispiel Künstler*innen, Musikerin und Theaterpädagog*innen, die mit Jugendlichen aus schwierigen Lebensverhältnissen arbeiten, brauchen **viel Geduld, Flexibilität und Gelassenheit**. Viele Jugendliche, die über wenig bis keine kulturellen Erfahrungen verfügen, werden auch bereits bei kleineren Aufgaben an ihre Grenzen kommen. Dies kann schnell zur Überforderung und Widerstand führen. Es ist hilfreich, auf Kooperationspartner*innen zurückzugreifen, die Kompetenzen und/oder Erfahrungen aus der Jugendarbeit mitbringen und ihre Konzepte schnell an die Gegebenheiten der Gruppe anpassen können.

„Und die Schulen, wir haben uns die Schulen auch ausgesucht, weil gerade diese Schulen ja auch Unterstützung brauchen. Wenn man jetzt eine Schule betrachtet, die irgendwo in einem besseren Einzugsgebiet ist oder eine andere Schulform hat, dann haben die keine Schwierigkeiten, irgendwelche Workshops anzubieten. Bei diesen Schulen habe ich so ein bisschen rausgehört, da bleiben die Leute nicht so lange. Also da wird etwas angeboten, eventuell wird es wieder abgebrochen. Weil sich auch viele Leute sagen von den Künstlerinnen und Künstlern, Workshopleitern, die würden sagen: "Warum muss ich mir das hier antun, nur weil das jetzt-, ja, ich kann mir auch eine andere

Schule in der Zeit suchen. Das Geld ist das gleiche, da muss ich mir das Leben nicht so schwer machen.“ (Interview 7_115)

„Also den Herrn [Name], den kannte ich schon vor dem Projekt und habe ihn auch begleitet. Oder ich habe ihn kennengelernt, da ist er auch mit einer Gruppe unterwegs gewesen aus dem [Stadtteil], die auch sehr herausfordernd war. Und ich habe einfach gesehen, dass er das sehr gut macht. Also dass er wirklich einen sehr guten Zugang hat. Er hat eine unglaubliche Geduld. Er kann sehr gut mit Störungen umgehen. (...) Und wir tauschen uns regelmäßig aus, reden über Probleme oder über Herausforderungen, (...) und dann haben wir festgestellt, dass es einfach gut funktioniert.“ (Interview 7_117)

10

In der Jugendarbeit nimmt eine **individuelle Förderung der Jugendlichen** einen hohen Stellenwert ein. Zur Entfaltung eines Talents braucht es, neben der Möglichkeit, Talente und Begabungen zu entdecken, auch **Anschlussmöglichkeiten**, diese Begabungen mit externer Unterstützung zu entwickeln. Wird durch die Teilnahme der Jugendlichen an Musik-, Kunst- oder Theaterworkshops festgestellt, dass sie Spaß an der Sache haben und viel Motivation dafür entwickeln, so stoßen Projektmitarbeiter*innen schnell an die Grenze der Weitervermittlung. Ein Grund dafür ist der fehlende Zugang zu Eltern. Zwischen der Schule als Institution und Eltern als Erziehungspartner*innen bestehen die Schnittpunkte häufig nur bei defizitären Leistungen der Kinder. Bei einer Projektumsetzung im schulischen Kontext soll dieser Aspekt frühzeitig mitbedacht und partizipativ nach geeigneten Lösungen gesucht werden.

„Talent ist oft da, aber das muss auch wirklich irgendwo gesehen werden. Und auch da muss es eine Möglichkeit [zum Anschluss] geben, und die sehe ich nicht so oft. (...) Da müssten wir Kontakt zu den Eltern haben. Da müssen wir Anschlussprojekte haben. Also das haben wir auch jetzt geplant. Also ich wollte jetzt auch mit der Familienbildung auch in die Schulen an die Eltern ranreten mit den Kindern gemeinsam. Vielleicht die, die mitgemacht haben, aber vor allem auch die neuen Kinder, dass da wirklich eine Kommunikation zwischen Schule und dem Haushalt stattfinden kann. Dass die Eltern genau wissen, ich muss das und das machen, damit das funktioniert. Weil irgendwann fangen die Kinder auch an, wenn es in der Schule nicht gut läuft, und die nehmen die Sorgen mit nach Hause, und der einzige Schnittpunkt zwischen Schule und Elternhaus sind Sanktionen oder schlechte Noten, da macht das auch keinen Spaß.“ (Interview 7_207)

„Zum Beispiel, ich erinnere mich noch an eine Situation, da waren wir auf dem Tag der offenen Türen. Da hingen ganz viele Schüler irgendwie bei uns rum an unserem Stand (...) und der Kollege fragte dann, so hier, heute ist doch Tag der offenen Tür, wo sind denn Eure Eltern? Und er [ein Junge] guckte ihn an und sagt, „Herr [Name], wir sind Hauptschüler, unsere Eltern interessieren sich nicht für uns.“ Also das hat er auch so ein bisschen sarkastisch gesagt, aber es war gleichzeitig auch sehr bitter diese Aussage.“ (Interview 6_81)

11

Für die Projektumsetzung wurden gezielt Schulen in sozial benachteiligten Lagen mit besonderen Herausforderungen ausgesucht. Daher waren die Projektmitarbeiter*innen bereits zu Beginn der Projektumsetzung auf zahlreiche Schwierigkeiten und Stolpersteine vorbereitet. Dennoch ist jede Projekterfahrung sehr spezifisch und **soll regelmäßig mit anderen Fachkräften reflektiert** werden.

„Eine gute Planung ist natürlich das A und O. Und eine offene Kommunikationskultur. Es kann natürlich zu Herausforderungen kommen. Aber wichtig ist, dass man lösungsorientiert an die Sache herangeht und nicht verzweifelt. Gerade, wenn diese strukturellen Hindernisse da sind. Immer wieder Themen ansprechen, nach Lösungen suchen, nach gemeinsamen Lösungen suchen. Es ist nämlich nicht ausreichend, wenn wir die Lösung entwickeln und das Ganze der Schule servieren. Da muss an einem Strang gezogen werden. Und wichtig ist auch, dass die Zielgruppe, die ja letztendlich davon profitieren soll, involviert wird.“ (Interview 4_265)

12

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit im Sinne einer Projektverstetigung an den Schulen soll das Projekt von Beginn an und regelmäßig innerhalb der Schulen sowie im Sozialraum in unterschiedlichen Gremien thematisiert werden. Dadurch soll **ein Netzwerk an Kooperationspartner*innen** entstehen, die Angebote der non-formalen Bildung über das Projekt hinaus anbieten und jungen Menschen in sozial benachteiligten Quartieren neue Perspektiven aufzeigen können.

„Das ist unheimlich wichtig, dass darüber gesprochen wird, was im [Stadtteil] mit den Kindern passiert. Es gibt da so eine Verpflichtung namens Schule, und es gibt diesen Freizeitbereich und auch die ganz großen Bemühungen von vielen Trägern, die Kinder oder auch die Eltern irgendwo abzuholen, weil man die mitnehmen möchte. Man möchte gucken, wie geht das mit einer Berufsfindung weiter. Wie geht das mit der eigenen Lebensgestaltung weiter. (...) Und dafür haben wir versucht, mit diesem Projekt irgendwo da einen Zugang zu finden mit allen Facetten, die wir dann erlebt haben in den Jahren.“ (Interview 7_201)

5 Literatur

- Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e. V. (2020): Wir können coole Kohle-Projekte: Glückauf! Starke Jugend. Starkes Revier. Magazin. Online verfügbar unter: https://www.awo-nr.de/fileadmin/user_data/dienste_einrichtungen/kinder_jugend_familien/jugendhilfe/Magazin_AWO_Projekt_Glueckauf_2020.pdf (letzter Aufruf: 12.04.2021)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland kompakt. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Online verfügbar unter: Bildung in Deutschland kompakt 2020 (destatis.de) (letzter Aufruf: 31.03.2021)
- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: 261–333.
- Bertelsmann Stiftung (2020): Factsheet. Kinderarmut in Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/291_2020_BST_Facsheet_Kinderarmut_SGB-II_Daten_ID967.pdf (letzter Aufruf: 12.04.2021)
- Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo (2009): Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten, Haag/Lang-Wojtasik, Gregor/Werner, Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Bourdieu, Pierre (2015): Die verborgenen Mechanismen der Macht. In: Schriften zu Politik & Kultur. Hrsg. von Margareta Steinrücke. VSA-Verlag, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2020): DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020 Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Online verfügbar unter: DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland (letzter Aufruf: 01.04.2021)
- Dreher, Eva/Dreher, Michael (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Hogrefe, Göttingen/Toronto/Zürich.
- Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarschule I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Maaz, K./Neumann, M./Baumert, J. (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24/2014. Springer VS, Wiesbaden: 141–204.
- Eccles, Jacquelynne S./Barber, Bonnie L./Stone, Margaret R./Hunt, James (2003): Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.

- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters (3. Aufl.). Leske & Budrich, Opladen.
- Feldman Farb, Amy/Matjasko, Jennifer L. (2012): Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32, 1–48.
- Frick, Jürg (2011): Was uns antreibt und bewegt. Entwicklungen besser verstehen, begleiten und beeinflussen. Verlag Hans Huber, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.
- Hillenbrand, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Kiper, Hanna (2006): Identitätsbildung und Kompetenzerwerb - Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten.
- Kiper, Hanna (2009): Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten, Haag/Lang-Wojtasik, Gregor/Werner, Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Dittmann, Jörg/Sthamer, Evelyn (2012): Von alleine wächst sich nicht aus... Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen und gesellschaftliches Handeln bis zum Ende der Sekundarstufe I. Abschlussbericht der 4. Phase der Langzeitstudie im Auftrag des Bundesverbandes der AWO. Frankfurt a. M.
- Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Gütersloh.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitte (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Juventa, Weinheim/München.
- Lerner, Jacqueline V./Phelps, Erin/Forman, Yulika/Bowers, Edmond (2009): Positive youth development. In: Lerner, R. M./Steinberg, L. (Hrsg.): Handbook of Adolescent Psychology. Hoboken/ NJ, Wiley.
- Lohaus, Arnold/Wild, Elke (2021): Extracurriculare Förderangebote für benachteiligte Kinder und deren Eltern: Ein Angebot-Aneignungs-Modell zur Inanspruchnahme und Wirkung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (2021), 35, 1-10.
- Thole, Werner/Höblich, Davina (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: 69–93.
- RuhrFutur gGmbH, Regionalverband Ruhr (2020): BILDUNGSBERICHT RUHR 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten. [Bildungsbericht_Ruhr2020_Langfassung_Stand_05_02_21.pdf](#) (letzter Zugriff: 13.04.2021)
- Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. W. Kohlhammer, Stuttgart.

- Watermann, Rainer/Maaz, Kai/Szczesny, Markus (2009): Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten, Haag/Lang-Wojtasik, Gregor/Werner, Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- van Ackeren, Isabell (2008): Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, W. (Hrsg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden.
- Volf, Irina/Laubstein, Claudia/Sthamer, Evelyn (2019): Wenn Kinderarmut erwachsen wird ... AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebensverlauf. Frankfurt am Main.
- Züchner, Ivo/Arnoldt, Bettina (2011): Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Teilhabe und Wechselwirkungen. In: Fischer, N./Holtappels, H./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Züchner, Ivo/Fischer, Natalie (2014): Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkoppelung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24/2014. Springer VS, Wiesbaden: 349–392.

Impressum

Herausgeber:

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main
www.iss-ffm.de
Frankfurt am Main, Juni 2021
ISBN: 978-3-88493-240-7

Autorinnen:

Dr. Irina Volf
Anita Schenker

unter Mitarbeit von Sara Dallmann und Dr. Christiane Bernard

Lektorat:

Miriam Lorey (ISS e. V.)

Gestaltung:

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.



Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon +49 (0) 69 / 95789-0
Telefax +49 (0) 69 / 95789-190
E-Mail info@iss-ffm.de
Internet www.iss-ffm.de

