

Kompetent in der Schule – Fit für's Leben

Sachstandbericht
der wissenschaftlichen Begleitung von „Mo.Ki IV“
für den Zeitraum 01/2016 bis 06/2017

Träger



Förderung



Wissenschaftliche
Begleitung



Kompetent in der Schule – Fit für´s Leben

Sachstandbericht der wissenschaftlichen Begleitung
von „Mo.Ki IV“ für den Zeitraum 01/2016 bis 06/2017

Wir danken der Stiftung Wohlfahrtspflege Nordrhein Westfalen für die finanzielle Förderung des Modellprojektes „Mo.Ki IV“ und die langjährige finanzielle Unterstützung bei der Gesamtentwicklung von „Mo.Ki – Monheim für Kinder“.

Impressum

Herausgeber

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
60429 Frankfurt am Main
Frankfurt am Main, Juni 2017
ISS-Aktuell 01/2017

Autorin


Gerda Holz
Caroline Mitschke

Inhalt

1	Einleitung	1
2	„Mo.Ki IV“ – Das Modellvorhaben vor Ort	3
2.1	Auftrag und Ziele des Projektes	3
2.1.1	Projektorganisation	4
2.2	Diskussions- und Arbeitsthemen in den Projektgremien – Eine Auswahl	5
2.3	Erste Bausteine und Konzepte – Eine Auswahl	7
3	„Mo.Ki IV“ – Die Wissenschaftliche Begleitung	9
3.1	Ansatz und Verständnis	9
3.2	Drei Säulen wissenschaftlicher Begleitung im Modellprojekt „Mo.Ki IV“	10
3.2.1	Evaluation von „Mo.Ki IV“ in der Peter-Ustinov-Gesamtschule	10
3.2.2	Wissenschaftliche Beratung der Gremien von „Mo.Ki IV“	11
3.2.3	Evaluation des Gesamtansatzes „Mo.Ki – Monheim für Kinder“	12
3.3	Erste Erkenntnisse aus der Evaluation von „Mo.Ki IV“ in der P-U-G	13
3.3.1	Schülerbefragung	13
3.3.2	Elternbefragung	16
3.3.3	Lehrerbefragung: SDQ-Fragebogen und P-U-G-Ampel	19
4	Ausblick	20

1 Einleitung

Studien zu den Folgen sozialer Benachteiligung – etwa infolge von familiärer Einkommensarmut – zeigen ebenso wie internationale Vergleichsstudien zu Bildungserfolgen, dass es in Deutschland eine besonders enge Verbindung zwischen der sozialen Herkunft und den Zukunftschancen junger Menschen gibt. Es eröffnen sich für Kinder und Jugendliche aus einkommensarmen und bildungsfernen Milieus im Lebensverlauf weniger Chancen, ein umfassendes „materielles, soziales und kulturelles Kapital“¹ aufzubauen. Sie haben über die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben hinaus zusätzlich die Folgen der riskanten Lebenswelt zu bewältigen. Eine 2016 durchgeführte Metastudie von Laubstein, Holz und Seddig² fasst die Erkenntnisse empirischer Studien in Deutschland wie folgt zusammen:



Empirisch belegte Folgen: Arme Kinder ...

- erleben mehr Mangel und Verzicht
- wachsen sozial isolierter auf
- erleben häufiger multiple Belastungen: auch in der Familie
- durchlaufen häufiger problematische Bildungsbiografien
- nehmen seltener non-formale und informelle Angebote in Anspruch
- verfügen tendenziell über einen schlechteren Gesundheitszustand
- entwickeln tendenziell ein riskanteres Gesundheitsverhalten

Quelle: Laubstein/Holz/Seddig 2016: Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. Gütersloh

Mit Blick auf die Schulkarriere gewinnt der Zusammenhang „Soziale Herkunft“ und „Bildung“ (sprich Schulkarriere) eine neue Brisanz: Auf der einen Seite befinden sich die Schülerinnen und Schüler entwicklungsbedingt in einer Phase der Verunsicherung und Neuorientierung, in der sie sich mit neuen Identitätsentwürfen beschäftigen und bislang unhinterfragte Wertvorstellungen der Eltern einer kritischen Prüfung unterziehen. Auf der anderen Seite werden die Schülerinnen und Schüler in dieser dynamischen Lebensphase immer mehr mit der Frage nach der beruflichen Zukunft konfrontiert, die den weiteren Lebensweg entscheidend prägt.

In dieser von Spannungen geprägten Lebenssituation verschärfen sich die ungleichen Startvoraussetzungen junger Menschen aus ökonomisch benachteiligten und aus privilegierten Elternhäusern. Für die meisten Schülerinnen und Schüler aus einkommensstarken Eltern-

1 Vgl. Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183–198. Online verfügbar: <http://unirot.blogspot.de/images/bourdieuKapital.pdf>.

2 Vgl. Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland, Gütersloh. Online verfügbar: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSI/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf.

häusern kann die unmittelbare Berufswahl noch aufgeschoben werden. Sie streben den Besuch der gymnasialen Oberstufe und ein anschließendes Hochschulstudium an. Die Entscheidung für eine berufliche Ausbildung steht folglich nicht direkt bevor. Die Situation sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler ist dagegen im Regelfall deutlich schwieriger. Nur wenige werden eine gymnasiale Oberstufe besuchen. Die große Mehrheit hat eine berufliche Orientierung mit den vielen Facetten und Wegen des Übergangs vorzunehmen. Studien zeigen immer wieder, dass die Berufsbefähigung sowie die Berufsorientierung mit anschließendem Übergang in eine Berufsausbildung und in die Erwerbswelt für benachteiligte Jugendliche, trotz beispielweise einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangssystems, nach wie vor erschwert ist. Zahlreiche Initiativen zur Gestaltung dieses Übergangssystems von der Schule in den Beruf, so auch die NRW-Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“, gehen diesbezüglich zwar in die richtige Richtung einer frühzeitig beginnenden Begleitung, haben aber noch nicht zu einer befriedigenden Lösung der aufgezeigten Problematik geführt.

Das Modellprojekt „Mo.Ki IV: Kompetent in der Schule – Fit für's Leben“

In diesem für alle Akteure herausfordernden Feld setzt das Modellprojekt „Mo.Ki IV: Kompetent in der Schule – Fit für's Leben“ an. Es soll dazu beitragen, jugendspezifischen Folgen prekärer Lebenslagen und sozialer Benachteiligungen in der Altersspanne von 14 bis 17 Jahren entgegenzuwirken. Es soll auf eine Stärkung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler hingewirkt werden, ganz besonders (a) im Bereich der sozialen und lebenspraktischen Kompetenzen sowie (b) im Bereich einer frühzeitigen Berufsbefähigung, -orientierung und -findung. Es ist ein eigenständiger Baustein einer kommunalen Präventionskette zu entwickeln, der im Weiteren nachhaltige Strukturen innerhalb der Peter-Ustinov-Gesamtschule (P-U-G) schafft, damit einen wichtigen Beitrag für die Gestaltung der Monheimer Schullandschaft leistet und allgemein Impulse zur Schulentwicklung von weiterführenden Schulen gibt.

„Mo.Ki IV“ ist Teil der Präventionskette der Stadt Monheim am Rhein und soll die Förder- und Unterstützungsbemühungen in den vorangehenden Bausteinen – vor allem „Mo.Ki III – Frühe Förderung in der Sekundarstufe I“ – fortsetzen. Der städtische Fachbereich „Kinder, Jugend und Familie“ ist Kooperationspartner der AWO Niederrhein im Modellprojekt und, ebenso wie der städtische Fachbereich „Schulen und Sport“, ein wichtiger lokaler Akteur.

„Mo.Ki IV“ wird an der Peter-Ustinov-Gesamtschule (P-U-G) in Monheim am Rhein umgesetzt. Diese ist als Ganztagschule organisiert und in der Schulen-Kategorisierung nach dem Standorttypenkonzept³ NRW dem Standorttyp 4 zugeordnet. Das heißt, 25% bis 40% der Schülerschaft haben, unabhängig von der Staatsangehörigkeit, einen Migrationshintergrund, ca. 15% bis 25% erhalten Sozialgeld nach SGB II und die Mehrzahl der Schülerschaft lebt in einem Wohnumfeld mit unterdurchschnittlichem Wohnwert. An der P-U-G können alle schulischen Bildungsabschlüsse – vom Hauptschulabschluss (nach Klasse 9 und 10) über die Fachoberschulreife (FOR), die Fachoberschulreife mit der Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe (FORQ) und dem Fachabitur nach Klasse 12 bis hin zum Abitur nach Klasse 13 – erlangt werden.

³ Vgl. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_11-12/Amtsblatt_SchuleNRW_06_11_Isaac-Standorttypenkonzept.pdf.

Mit der Wissenschaftlichen Begleitung in Form einer (a) wissenschaftlichen Beratung und (b) der Evaluation des Projektes ist das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a.M.) beauftragt.

Der vorgelegte Sachstandbericht des ISS-Frankfurt a. M. greift ausgewählte Aspekte der vom Kernteam vor Ort geleisteten Arbeit in 2016 sowie anstehende Aufgaben in 2017 auf, die sehr komprimiert in Kapitel 2 anhand ausgewählter Themen und Maßnahmen der Modellarbeit beschrieben werden. Weiterhin sind in Kapitel 3 erste Erkenntnisse der Evaluation skizziert.

Intention ist es, den Auftraggeber und den Finanzier anhand eines ersten inhaltlichen Einblicks über das bisherige Modellgeschehen zu informieren.

2 „Mo.Ki IV“ – Das Modellvorhaben vor Ort

2.1 Auftrag und Ziele des Projektes

„Mo.Ki IV“ soll modellhaft neue Maßnahmen und Konzepte zur Förderung von jungen Menschen in einer weiterführenden Schule initiieren und erproben. Dabei ist ein *„reflektierendes Tun statt Aktionismus“* handlungsleitend. *„Der Modellcharakter des Projektes Mo.Ki IV ermöglicht und verlangt einen besonders hohen Grad an Reflexion. Es geht also weniger darum, in der Schule mehr zu tun, sondern es probeweise begründet anders zu tun. Alle Maßnahmen können und müssen intensiver vorbereitet, reflektiert, dokumentiert, evaluiert und aufeinander abgestimmt werden, als es in der bisherigen pädagogischen Alltagspraxis möglich und sinnvoll ist“* (AWO-Projektleitung: Mo.Ki IV-Infomappe für das Kernteam 12/2015).

Abbildung 1: Die Ziele des Modellprojektes „Mo.Ki IV“ im Überblick

Globale Ziele
<ul style="list-style-type: none">• Folgen sozialer Benachteiligung vermeiden: Fokus arme Schülerinnen und Schüler (SuS).• Weiterführung der Mo.Ki-Präventionskette für 14- bis 17-Jährige entwickeln und erproben.• Innovative, zu verstetigende und übertragbare Bausteine zur Stärkung der Persönlichkeit und zur Berufsorientierung der SuS in Klasse 8 bis 10 entwickeln und erproben.
Ziele bei den Schülerinnen und Schülern (primäre Zielgruppe)
<ul style="list-style-type: none">• Schülerinnen und Schüler werden soweit in ihrer Persönlichkeit gestärkt, dass sie eigenverantwortlich und kompetent den Übergang ins Berufsleben meistern.• Persönlichkeitsstärkung bedeutet insbesondere: Stärkung sozialer und lebenspraktischer Kompetenzen, Orientierungskompetenzen, Autonomiefähigkeit. Hierzu sind verstärkt außerschulische Lernorte zu nutzen.• Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Orientierung sind aufeinander abzustimmen, so dass für die Schülerinnen und Schüler ein roter Faden spürbar ist und sich für alle eine individuell passende Anschlussperspektive nach der 10. Klasse ergibt.

Fortsetzung Abbildung 1: Die Ziele des Modellprojektes „Mo.Ki IV“ im Überblick

Ziele bei Eltern, Lehrerschaft und außerschulischen Kooperationspartnern (sekundäre Zielgruppe)

- Eltern werden darin gestärkt, ihre Kinder in der Adoleszenz adäquat zu begleiten.
- Lehrerinnen und Lehrer werden gestärkt, in den Klassen 8 bis 10 neue Arbeits- und Unterrichtsmethoden zu entwickeln und anzuwenden.
- Die Institution Schule verzahnt sich noch enger mit der Wirtschaft und anderen Kooperationspartnern und Bildungsakteuren.
- Außerschulische Kooperationspartner, Unternehmen und Bildungsakteure öffnen sich noch stärker für die Bedarfe der 14- bis 17-Jährigen.

Quelle: AWO-Projektleitung: Mo.Ki-IV-Infomappe für das Kernteam 12/2015.

2.1.1 Projektorganisation

„Mo.Ki IV“ – als Kooperationsprojekt von AWO Niederrhein, Stadt Monheim am Rhein und Peter-Ustinov-Gesamtschule – wird mit einer dreijährigen Laufzeit vom 1. Januar 2016 bis 31. Dezember 2018 an der P-U-G in zwei Klassen vom 8. bis 10. Jahrgang umgesetzt.

Das Stellenkontingent des multiprofessionell besetzten Kernteams umfasst

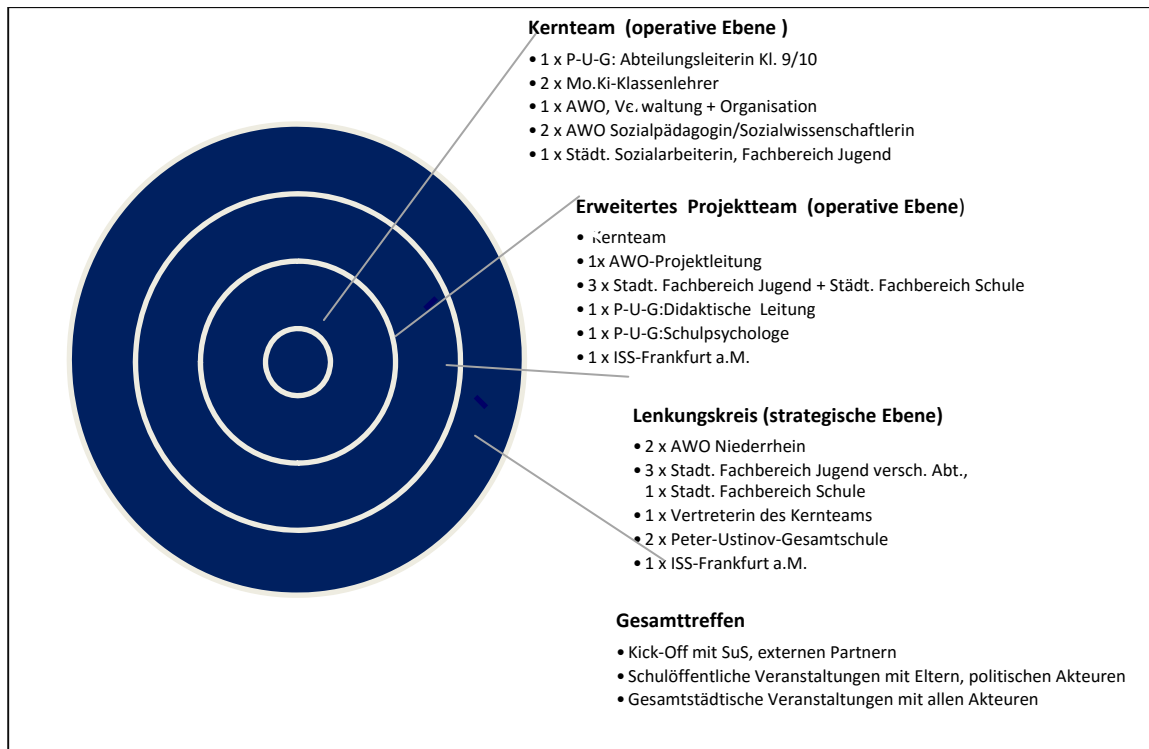
- eine Vollzeitstelle Lehrkraft (unterteilt 3 x 1/3-Anteil für 2 Klassenlehrer in den beiden Modellklassen und die Abteilungsleiterin Klasse 9 + 10),
- eine Vollzeitstelle Erlebnispädagogik,
- eine Vollzeitselle Sozialarbeit/-wissenschaft (aufgeteilt auf 2 x 1/2-Anteil für die Arbeit vor Ort und die Projektleitung) sowie
- eine 10 Wochenstunden umfassende Teilzeitstelle Sozialpädagogik.

Ergänzt um eine städtische Sozialarbeiterin (1/2-Vollzeitstelle) setzt sich das Team vor Ort aktuell aus acht Personen zusammen.

Das Projekt zeichnet sich durch eine anspruchsvolle und eng aufeinander abgestimmte Organisation aus: (1.) das Kernteam als operativ entwickelndes und erprobendes Gremium, (2.) das Erweiterte Projektteam als Ort der operativen Abstimmung und Reflexion, (3.) der Lenkungskreis als Ort der strategischen Diskussion, Entscheidung und des überregionalen Transfers sowie (4.) die Gesamttreffen zur öffentlichen Präsentation und Diskussion der Aktivitäten inner- und außerhalb der Schule. In Abbildung 2 sind die Gremien mit ihrer jeweiligen Besetzung angeführt.

Das Kernteam kommt wöchentlich, das Erweiterte Projektteam im Zwei- und der Lenkungskreis im Drei-Monats-Rhythmus zusammen. Gesamttreffen gab es bisher 2016 mit der Kick-Off-Veranstaltung und 2017 mit dem Präsentationsfest des Zusatzfaches „Abenteuer Verantwortung“ in der Schule.

Abbildung 2: Projektgremien und Mitglieder



Quelle: Eigene Darstellung.

2.2 Diskussions- und Arbeitsthemen in den Projektgremien – Eine Auswahl

Die sehr umfangreiche und intensive Modellarbeit von „Mo.Ki IV“ ist in Abbildung 3 übersichtsartig dargestellt. Dabei handelt es sich um eine Auswahl der in den Gremien besprochenen Punkte. Hinter jedem der genannten Aspekte steht entweder ein einmaliger, manchmal mehrwöchiger oder häufig ein mehrmonatiger Entwicklungs- und Erprobungsprozess. Sehr deutlich wird der Anspruch des Modells: „*reflektierendes Tun statt Aktionismus*“.

Abbildung 3: Arbeits- und Diskussionsthemen innerhalb der drei Projektgremien von Januar 2016 bis Mitte 2017 – Eine Auswahl

Kernteam – operativ im Alltag	Erweitertes Projektteam – operativ: Ideen und Reflexion	Lenkungskreis – strategisch
<ul style="list-style-type: none"> • Projektaufbau/Projektdurchführung z.B. Organisation der Modellarbeit, Anschaffungen, Arbeits- + Aufgabenstruktur, Personal, Vorstellung in der P-U-G, Vorgehen + Struktur von Konzeptarbeit • Berufsorientierung z.B. Angebote zu Berufsfelderkundung + Berufsorientierung (berufsbezogene Gruppengespräche, Einzelberatung, Begleitung usw.), KAOA, BOB-Besuch • Persönlichkeitsentwicklung z.B. Fragebogen zur Selbsteinschätzung als Schulinstrument • Planung einzelner Maßnahmen z.B. Projektwoche, Buddy-Projekte, City-Bound, Ferienmaßnahmen, Kickboxen, Benimm-Kurs • Schwerpunkt Gesundheit z.B. Ernährungsausstellung, Coach • Schwerpunkt Lernförderung z.B. Einzelförderung organisiert, Konzept Lernbegleiter • Zusatzfach 1 „Verantwortung“ Idee, Konzept, Durchführung, Präsentation, Verstetigung • Mo.Ki-IV-Verständnis im Unterricht • Einzelfallarbeit bei Bedarf, schulische + persönliche Probleme + Konflikte • Verknüpfung „Mo.Ki IV“ mit „Mo.Ki III“: z.B. So.Ki-Training • Öffentlichkeitsarbeit z.B. Presseberichte, Pressegespräche 	<p>Klärung der Modellarbeit, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziele, Handlungsfelder und Projektorganisation • Formen der Zusammenarbeit – Möglichkeiten der Entwicklung und Reflexion, zeitliche Freiräume für „Mo.Ki IV“ im Schulalltag der P-U-G • Formen der Konzeptarbeit und Dokumentation • Möglichkeiten der Entwicklungsarbeit – Klasse 8 • Zuarbeiten zur ISS-Evaluation (Elternbefragung, P-U-G-Ampelanalyse) • Dokumentation der Arbeit, Entwicklung übertragbarer Bausteine • Öffentlichkeitsarbeit <p>Diskussion von Themenschwerpunkte, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung starker Persönlichkeit, Selbständigkeit und erste Berufsorientierung • „Mo.Ki IV“ und Verknüpfung zum KAOA-Programm der P-U-G, Einrichtung einer Mo.Ki-KAOA-AG • „Mo.Ki IV“ und Verknüpfung mit dem Marte Meo-Ansatz der Stadt • Thema „Verstärkte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler“ • Thema „Zusammenarbeit mit (armen) Eltern – Berufsorientierung“ • Thema „Armutssensibilität“ <p>Planung, Rückberichte und Reflexion von Modellmaßnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planung des Zusatzfaches „Abenteuer Verantwortung“ • Lehrerfortbildung zu „Mo.Ki IV“ • Erfahrungen und Erkenntnisse zur City-Bound-Fahrt • Schüler-Praktika – Unterstützung, Begleitung, Erfahrungen • Zwischenbilanz des Teams zum Ende des Jahres 2016 • Zwischenbilanz – ISS-Evaluation „Ergebnisse der Elternbefragung“ 	<p>Eckpunkte des Modells, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projektorganisation • Modellziele • ISS-Evaluationskonzept • Konzept Kick-Off-Veranstaltung 2016 • ISS-Befragung „Akteure der Präventionskette 2017“ • Konzept Präsentationsfest 2017 <p>Konzept-/Strategiefragen, z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeitsarbeit • Zwischenbilanz 2016 • Verknüpfung mit dem NRW-Landesprogramm „Kein Abschluss ohne Anschluss – KAOA“ • Verknüpfung „Mo.Ki III“ und „Mo.Ki IV“ • Verstetigung der Modellbausteine <p>Themendiskussion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Beratung/Begleitung der Schülerinnen und Schüler • Förderung der Beteiligung der jungen Menschen • Zusammenarbeit mit Eltern

Quelle: „Mo.Ki IV“ – Protokolle der drei Gremien. Eigene Zusammenstellung.

2.3 Erste Bausteine und Konzepte – Eine Auswahl

Anspruch von „Mo.Ki IV“ ist es, eine Beitrag zur (a) Stärkung der Persönlichkeit und (b) zur Unterstützung bei der Berufsorientierung zu leisten, um die Schulkarriere der jungen Menschen in der Altersphase 14 bis 17 Jahre in die Sekundarstufe II oder einen erfolgreichen Einstieg in einen Beruf einmünden zu lassen. Insbesondere armutsbetroffene und / oder sozial benachteiligte Jugendliche sollen dabei unterstützt und begleitet werden.

Stärkung der Persönlichkeit

- Stärkung von Selbst-Kennntnis, Selbst-Bewusstsein, Selbst-Verantwortung und Selbst-Wirksamkeit im schulischen und außerschulischen Raum. Sich ausprobieren, Erfahrungen sammeln und sich selbst reflektieren (in der Schule verankert)
- Neigungsfindung, z.B. durch Stärken-Schwächen-Analysen, Wahl von Praktika etc.

Förderung der Berufsbefähigung

- Realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie der Fremdwahrnehmung und des Gegenübers (Wie wirke ich? Was will mein Gegenüber?)
- Erlernen von Selbst-Verantwortung und Eigenmotivation

Förderung einer Berufsorientierung

- Wissen erweitern durch Ausdehnung des Spektrums von beruflichen Wegen und Möglichkeiten, die den Schülerinnen und Schülern vorgestellt werden, u.a. im Rahmen von Praktika
- Orientierung für Eltern als
- wichtige Unterstützer und Unterstützerinnen

Dabei ist stets zu berücksichtigen, die Entwicklung – d.h. Veränderungen im Erleben und Verhalten – und das Lernen – d.h. Erfahrungen machen – eines Menschen basieren auf einem sich im Laufe des Lebens vollziehenden Prozess. Alle Veränderungen des Einzelnen stehen untereinander in Beziehung und lassen sich nicht kausal in einen Zusammenhang mit einzelnen Maßnahmen stellen. Schulische Aktivitäten zur Stärkung der Persönlichkeit durch Förderung von Stärken und Reflexion von Schwächen, Aktivitäten zum Erlernen von Verantwortungsübernahme für sich und andere oder auch Aktivitäten der Wissensaneignung und der Selbsterprobung in Berufsfeldern bilden insofern ganz unterschiedliche Ansatzpunkte mit verschiedenen Formen, Handlungsweisen und Instrumenten einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung des Menschen.

Die spezifischen Entwicklungsaufgaben von Jungen und Mädchen in der Altersphase von 14 bis 17 Jahre – der Adoleszenz – und die zunehmende Bedeutung von Fragen zur eigenen beruflichen Zukunft aufnehmend, soll „Mo.Ki IV“ innovative Maßnahmen, Projekte und Konzepte initiieren und erproben. Zusammengefasst ist in der Abbildung 4 das Output der Mo.Ki-IV-Arbeit der ersten Hälfte der Modelllaufzeit erfasst.

So wurden Maßnahmen zur individuellen Beratung von Schülerinnen und Schüler während der 8. und der 9. Klasse realisiert. Es wurden dazu Dokumentationen erstellt, um in einem weiteren Schritt der Reflexion darüber zu beraten, ob diese entsprechend dem Projektauftrag konzeptionell untermauert und dann in den Prozess einer Verstetigung eingebracht werden. Es konnten verschiedene Angebote zur strukturellen Entwicklung der P-U-G entwickelt, dokumentiert, konzeptionell unterfüttert und bereits in einen Prozess zur Verstetigung in der Schule eingebracht werden. Es sind Bausteine in Arbeit, die eine fachliche Fundierung der Berufsorientierung – z.B. Verknüpfung mit dem NRW-Landesprogramms „KAoA“ – verfolgen.

Abbildung 4: Bausteine im Projekt „Mo.Ki IV“ (01.01.2016 bis 31.12.2018) – Stand: April 2017

Baustein
Zusätzliche Beratungen zur Berufsfelderkundung in der 8. Klasse
Zusätzliche Beratungen zur Nachbereitung der Potentialanalyse in der 8. Kl.
Zusätzliche Beratungen zum Betriebspraktikum in der 9. Klasse
Zeitintensive Besuche der Schülerinnen und Schüler im Betriebspraktikum
Zusätzliche Beratungen in persönlichen und schulischen Konfliktsituationen
Zusätzliche Beratungen zur Nutzung des Berufswahlpasses
Zusätzliche Beratung im Anschluss an die Berufsberatung des AA
Aktive Gestaltung der Pause (Kickbox-Training, Klettern)
Projektfahrt mit City-Bound Elementen (Bochum)
Zusatzfach „Abenteuer Verantwortung“, Einführungsphase und Zwischenbilanz
Erweiterter „Wandertag“ (Frankfurt)
Initiierung Marte Meo (Ausbildung des Schulpsychologen)
Benimm-Kurs
Individuelle Lernförderung (Honorarbasis)
Ernährungsausstellung für Grundschul Kinder, Coaching 6. Klässler, Konzeptarbeit
Methoden in Hauptfächern entwickeln, die Zielen von „Mo.Ki IV“ entsprechen
Fragebogen / Kategorisierung zum Thema Persönlichkeitsentwicklung für die schulische Nutzung
Abgestimmtes Konzept der Berufsberatung in der P-U-G (Bezug zu KAoA)
Berufsbezogene Gruppengespräche (Bezug zu KAoA)
Arme Eltern bzgl. Berufsorientierung unterstützen (Bezug zu KAoA)

Quelle: vgl. „Mo.Ki IV“ – Ergebnisprotokoll Erweitertes Projektteam vom 06.04.2017.

Die Übersicht macht den Entwicklungsprozess von den ersten Ideen über die konkrete Arbeit bis hin zum Einstieg in die Formulierung von Konzepten deutlich. Am Ende der Modellarbeit von „Mo.Ki IV“ sollen dann erfolgreiche, inner- und außerhalb der P-U-G übertragbare Bausteine stehen, die nachhaltig die Mo.Ki-Ziele realisieren helfen. Welche es aus den oben angeführten Bausteinen/Konzepten tatsächlich sind und welche weiteren dazu kommen, ist Ergebnis der Projektarbeit in der 2. Hälfte der Modellzeit – Juli 2017 bis Dezember 2018 – und im dann bis März 2019 zu erstellenden Endbericht darzulegen.

3 „Mo.Ki IV“ – Die Wissenschaftliche Begleitung

3.1 Ansatz und Verständnis

Der Begriff der Wissenschaftlichen Begleitung ist zu einem Standard im Bereich anwendungsbezogener Forschung geworden. Dennoch ist der Begriff nach wie vor nicht einheitlich definiert und findet im Kontext von Projekten und Modellprogrammen häufig unterschiedliche Verwendung, z.B. als Begleitforschung oder Praxisforschung.⁴ Auch bei diesen Begriffen ist eine klare Abgrenzung und Definition schwierig und umstritten.⁵ Oftmals wird der Begriff der wissenschaftlichen Begleitung auch synonym für den Begriff der Evaluation verwendet.

Zum übergeordneten Begleitforschungsverständnis des ISS-Frankfurt a.M. gehört es, Evaluation sowohl „formativ“ als beratende Rückkoppelung in das Entwicklungsvorhaben, als auch „summativ“, als abschließend zusammenfassende Auswertung der erhobenen Informationen, umzusetzen. Der formative Teil leistet dabei einen Beitrag zur reflexiven Verbesserung von Projektablauf und -ergebnis, der summative Teil bietet hingegen eine Grundlage zur Erfolgskontrolle und Generierung von Handlungswissen, das für künftige Projekte nutzbar gemacht werden kann.

Dies bedeutet, dass das ISS-Frankfurt a.M. eine wissenschaftliche Begleitung in vier zentralen Handlungsbereichen verortet:

- als *wissenschaftliche Begleitforschung*, die während des Verlaufs einer Maßnahme methodisch begründete empirische Informationen erhebt und rechtzeitig und zielgenau bereitstellt;
- als *wissenschaftliche Beratung*, die die Perspektiven der Betroffenen und Beteiligten in den Umsetzungsprozess einbringt und bei der Entwicklung von Lösungen und Konzepten unterstützt;
- als *Evaluation*, die auf der Basis der durch die wissenschaftliche Begleitforschung erhobenen Informationen eine zielbezogene Bewertung der Maßnahmen und ihrer Ergebnisse vornimmt sowie
- als *Qualitätsentwicklung*, die insbesondere Innovationen aus Modellversuchen identifiziert und ihre fachlichen und strukturellen Transferpotentiale innerhalb bestehender Systeme sozialer Dienste beschreibt.

Das ISS-Frankfurt a.M. verfügt über fundierte Erfahrung in der wissenschaftlichen Begleitung von sozialen Programmen und Maßnahmen. Sein spezifisches Profil generiert es aus der zweck- und zielorientierten Umsetzung der Begleitung und der Verknüpfung von Elementen der Begleitforschung, Evaluation sowie begleitenden Beratung. Die Ergebnisse der Begleitforschung sollen bei der Planung, Verbesserung und Entscheidung von Maßnahmen helfen. Sie dienen letztlich immer auch der Handlungsoptimierung sozialer Dienstleistungen. Hierbei

4 Vgl. Kromrey, Helmut (2007): Begleitforschung und Evaluation – fast das Gleiche und doch etwas anderes! In: Glaser, Michaela; Schuster, Silke (Hrsg.): Evaluation präventiver Praxis gegen Rechtsextremismus. Positionen, Konzepte, Erfahrungen. München, S. 113.

5 Zur Definition und Abgrenzung des Begriffs der Praxisforschung vgl. Mykus, Stephan (Hrsg.) (2010): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden.

handelt es sich nicht eindimensional um die Bewertung des Erfolgs einer Maßnahme, sondern ebenso um die Analyse ihres (subjektorientierten und gesellschaftlichen) Nutzens.

3.2 Drei Säulen wissenschaftlicher Begleitung im Modellprojekt „Mo.Ki IV“

In Modellprojekten liegen grundsätzlich zu Beginn der Arbeit keine ausdifferenzierten Zielkonzepte, Projektbausteine und Erfahrungen vor. Vielmehr werden diese Elemente erst im Rahmen der Projektumsetzung entwickelt. Die wissenschaftliche Begleitung muss daher auch selbst über ein experimentelles Design verfügen, das sowohl in der Lage ist, sensibel auf die Entwicklungen im Projekt zu reagieren, als auch das Methodensetting und die Handlungsstrategien an die Bedürfnisse und Entwicklungen des Projektes anzupassen.

Die wissenschaftliche Begleitung dieses Modellvorhabens umfasst drei Säulen, die jeweils ein eigenes Erkenntnisinteresse verfolgen sowie darauf aufbauend unterschiedliche Methodenbausteine beinhalten. Die Säulen sind:

1. Evaluation des Modellprojektes „Mo.Ki IV“ in der Peter-Ustinov-Gesamtschule (P-U-G)
2. Wissenschaftliche Beratung der Gremien von „Mo.Ki IV“: Lenkungskreis und Erweitertes Projektteam
3. Evaluation des Gesamtansatzes „Mo.Ki“ als Präventionskette in Monheim am Rhein

3.2.1 Evaluation von „Mo.Ki IV“ in der Peter-Ustinov-Gesamtschule

Die Evaluation von „Mo.Ki IV“ in der P-U-G überprüft, inwiefern die Modellziele – die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit derart zu stärken, dass sie den Übergang ins Berufsleben meistern können – erreicht wurde. Des Weiteren wird untersucht, wie sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Berufsorientierung, Berufswahlreife und ihr Selbstkonzept entwickeln.

Die Erkenntnisse, die über eine wiederholende Befragung der Schülerinnen und Schüler (SuS) selbst gewonnen werden können, werden ergänzt um eine Erhebung ihrer schulischen Leistungen und ihrer sozialen Kompetenzen über eine Bewertung und Einschätzung ihrer Klassenlehrer. Die Erhebung der schulischen Leistungen erfolgt über die Noten- und Fehlstunden-Abfrage. Die sozialen Kompetenzen der SuS werden über den SDQ-Fragebogen (SDQ = **S**trengths and **D**ifficulties **Q**uestionnaire)⁶ sowie um über zwölf den SDQ ergänzende Items zu Stärken und Schwächen der SuS erhoben. Die zwölf Items sind an die Potenzialanalyse der WIPA (Wirtschaftsschule Kurt Paykowski e. k.) angelehnt und operationalisiert folgende Bereiche: *Kontaktstärke*, *Selbstvertrauen*, *Leistungsbereitschaft*, *Lernbereitschaft*,

6 Der Strengths and Difficulties Questionnaire wurde 1997 von Goodman entwickelt. Dieses Instrument erfasst die Verhaltensstärken und -auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 16 Jahren. Der SDQ besteht aus 25 Items mit folgenden fünf Einzelskalen: Emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten.

Durchhaltevermögen, Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Teamorientierung, Konfliktstärke und Selbstorganisation.

Die beiden Erhebungsbereiche – schulische Leistungen und soziale Kompetenzen – bilden die Grundlage für die Fortführung der P-U-G-Ampel aus „Mo.Ki III“, d.h. 5. bis 7. Klasse.

Neben der Schüler- und Klassenlehrerbefragung wurden die Eltern schriftlich befragt, um die Lebenslage sowie familiäre Situation der Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können.

Die Fragebögen sind so konzipiert, dass in Teilen ein Vergleich der verschiedenen Sichtweisen („Schüler*innen-Sicht“ vs. „Lehrer-Sicht“ vs. Eltern-Sicht“) möglich ist (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5: Säule I: Methoden im Rahmen der Evaluation von „Mo.KI IV“ in der P-U-G

Persönlichkeitsstärkung und Berufsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler
Schulische Leistungen und soziale Kompetenzen der SchülerInnen (P-U-G-Ampel)	<ul style="list-style-type: none"> • Befragung der Klassenlehrer der zwei Mo.Ki-Klassen mittels erweitertem SDQ-Fragebogen • Erhebung der Noten und Fehlstunden der Schülerinnen und Schüler über die Mo.Ki-Klassenlehrer
Lebenslage und familiäre Situation	<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Befragung der Eltern

3.2.2 Wissenschaftliche Beratung der Gremien von „Mo.Ki IV“

Die wissenschaftliche Beratung in einem Modellprojekt erfüllt stets die *Rolle einer Begleiterin*, mit der regelmäßig über den Stand der Projektumsetzung und anstehende Veränderungsschritte diskutiert wird. Zudem kommt ihr die *Rolle der Veränderungsagentin* zu, die sich aktiv für die Umsetzung gemeinsam erarbeiteter Maßnahmen und Arbeitsschritte einsetzt.⁷ Die wissenschaftliche Beratung steht immer vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Perspektiven und Rollen in die Arbeit des Projektes zu integrieren und miteinander zu verbinden.

Die in „Mo.Ki IV“ eingesetzten Methoden sind die Begleitung von zwei Gremien in Form von Reflexion, fachlichen Impulsen durch Wissenstransfer sowie von inhaltlichen Feedbacks (vgl. Abb. 6).

⁷ Vgl. Kardoff, Ernst von: Zur Gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg 2006, S. 63-91.

Abbildung 6: Säule II: Methoden der wissenschaftlichen Beratung der Mo.Ki-IV-Gremien

Lenkungskreis	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung im Sinne einer fachlichen Impulsgebung und zur strategischen Reflexion
Erweitertes Projektteam	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung im Sinne eines punktuellen inhaltlichen Feedbacks

3.2.3 Evaluation des Gesamtansatzes „Mo.Ki – Monheim für Kinder“

Die Evaluation des Gesamtansatzes „Mo.Ki – Monheim für Kinder“ als Präventionskette in Monheim am Rhein zielt darauf ab, den Erfolg des Ansatzes zu untersuchen sowie Weiterentwicklungen sowohl der gesamten Präventionskette als auch Weiterentwicklungen in den einzelnen Bausteinen der Präventionskette (d. h. „Mo.Ki 0“, „Mo.Ki I“, „Mo.Ki II“ und „Mo.Ki III“) zu identifizieren. Es geht darum herauszufinden,

- wie sich die Mo.Ki-Bausteine auf inhaltlicher (z. B. Konzepte, Angebote, Themenschwerpunkte) und struktureller (z. B. Personalausbau, Finanzierung, kommunale Beschlüsse, Organisation) Ebene seit 2002 entwickelt haben,
- woran eine armutssensible Arbeitsweise deutlich wird,
- was in Bezug auf Armutsprävention im jeweiligen Verantwortungsbereich sowie in hinsichtlich des Zugangs zu armen bzw. sozial benachteiligten Kindern und / oder Eltern erreicht werden konnte.

Des Weiteren interessiert, ob Übergangskonzepte entwickelt wurden und wenn ja, wie erfolgreich die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen im Rahmen dessen ist. Die Erfassung von bausteinspezifischen Meilensteinen und Entwicklungen der Netzwerkarbeit hinsichtlich des gesamten Mo.Ki-Netzwerkes sowie hinsichtlich der Arbeit zur Armutsprävention sind weitere Erkenntnisziele dieser Säule. Betrachtungszeitpunkt ist das Jahr 2017. Methoden der Evaluation sind die nachfolgend genannten (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Säule III: Methoden der Evaluation des Gesamtansatzes „Mo.Ki – Monheim für Kinder“

Mo.Ki Präventionskette als Gesamtansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentenanalyse • Schriftliche Befragung von operativ Verantwortlichen der einzelnen Mo.Ki-Bausteine Mo.Ki 0 bis Mo.Ki III • Telefoninterviews von operativ und / oder strategisch tätigen Führungskräften zur Ergänzung der schriftlichen Befragung
--	--

3.3 Erste Erkenntnisse aus der Evaluation von „Mo.Ki IV“ in der P-U-G

In den weiteren Unterkapiteln werden erste Ergebnisse der Befragungen in 2016 skizziert. Abbildung 8 stellt die bereits durchgeführten (2016 bis Ende 1. Halbjahr 2017) und noch anstehenden (2. Halbjahr 2017 und 2018) Befragungen bzw. Erhebungen im Zeitverlauf dar. Zu beachten ist, dass die Anzahl der zu befragenden Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte, von Klassen-/Schulwechsellern oder auch Neuzugängen von SuS variieren. Damit variiert auch die Stichprobengröße der Befragungen.

Abbildung 8: Zeitplan der Erhebungen im Rahmen der Evaluation „Mo.Ki IV“

Befragung	8. Klasse 2015/16	9. Klasse 2016/17		10. Klasse 2017/18		Übergang in SEK II oder in den Beruf
	2. Halbjahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr	1. Halbjahr	2. Halbjahr	1. Halbjahr
Eltern- bezogen Lieferung durch Team	Einverständ- niserklärung Elternbefra- gung-Basis- bogen					
Schüler- bezogen Lieferung durch Lehrer	– SDQ – Schul- leistun- gen (Noten) – Fehl- stunden		– SDQ – Schul- leistun- gen (Noten) – Fehl- stunden		– SDQ – Schul- leistun- gen (Noten) – Fehl- stunden	
Schüler- bezogen Lieferung durch Team	Schülerbe- fragung: Berufsbezo- gene Kom- petenzen				Schülerbe- fragung: Berufsbezo- gene Kom- petenzen	Schriftliche Nachfrage der SuS

Quelle: Eigene Darstellung.

3.3.1 Schülerbefragung

Stichprobe

Die Schülerinnen und Schüler wurden 2016 nach Abschluss der 8. Klasse schriftlich befragt. Von der Mo.Ki-IV-Klasse 8b bzw. 9b nahmen 31 SuS und von der Mo.Ki-IV-Klasse 8d bzw. 9d nahmen 26 SuS teil (Rücklaufquote jeweils 100%). Alle waren zwischen 14 und 15 Jahre alt.

Themen der Befragung waren:

- Einschätzung der Fähigkeiten der SuS zu Kontaktstärke, Selbstvertrauen, Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft, Durchhaltevermögen, Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Teamorientierung, Konfliktstärke, und Selbstorganisation
- Umgang mit Erwartungsdruck und Misserfolg
- Selbstbild
- Umgang mit eigenen Unterstützungsbedarfen

- Schulabschlusswunsch
- Berufswahlreife
- Übernahme von Verantwortung und Aufgaben außerhalb der Schule
- Assoziationen mit dem Leben als Erwachsene/r
- Zukunftsperspektive: Familie, Kinderwunsch, Lebensgestaltung

Zusammenfassende erste Einschätzungen

Die Rolle der Eltern (versus Peergroup)

Die Eltern spielen für die meisten der SuS noch eine genauso wichtige Rolle in ihrem Leben wie ihre Freunde. Die für die Entwicklungsstufe der Schülerinnen und Schüler typische Ambivalenz zwischen sich abgrenzen wollen und noch abhängig sein, wird deutlich. Die SuS geben an, sich bei ihren Eltern Unterstützung zu holen, wenn es um die Berufswahl geht. Allerdings geben etwas mehr Schülerinnen und Schüler an, Probleme eher mit Freunden und weniger mit Eltern zu besprechen.

44% der SuS wollen später in der Nähe der eigenen Eltern leben. Die SuS haben – zum Zeitpunkt der Befragung – ein eher traditionell orientiertes Familienbild, das sie für ihre Zukunft entwerfen. Es sollte weiter geprüft werden, inwiefern es Zusammenhänge zwischen ihrem eigenen zukünftigen Familienbild und dem Familienmodell ihrer Herkunftsfamilie gibt.

Suchbewegung zwischen Wunschbild und Realität

Die Mehrheit der SuS zeichnet ein „blumiges“ Bild von sich und ihrem Leben in zehn Jahren: Sie haben einen Beruf, einen Job, eine/n Partner/in, Kinder, eine eigene Familie, eine Wohnung oder ein Haus. Auch andere materielle Wünsche, wie ein Motorrad besitzen, werden genannt. Mit Blick auf das Alter, das die SuS in zehn Jahren erreicht haben werden (also zwischen 24 und 26 Jahre), erscheinen diese Wünsche – heute, aus erwachsener Perspektive auf dem ersten Blick – noch ein wenig „naiv“ oder zu optimistisch.

Dass die SuS aber in der Lage sind, überhaupt eine positive Zukunft von ihrem Leben zu entwerfen, zeugt jedoch vom Vorhandensein von individuellen Bewältigungsressourcen (d.h. ökonomische, Bildungs- und biografische Bewältigungsressourcen)⁸. Die Entwicklung eines spezifischen Bildes des eigenen, zukünftigen Lebens „gehört zum integralen Bestandteil der Identitätsentwicklung bzw. Identitätsarbeit“⁹ von Jugendlichen.

Gleichzeitig zeigt sich an anderen Stellen der Befragung eine gewisse (Berufsbildungs)Reife, wenn sie beispielweise Einschätzungen über die Berufswahl oder die Berufsorientierung treffen: Sie halten „Ausdauer (nachhaken, dranbleiben und selbst aktiv werden)“ sowie „Zuversichtlich bleiben trotz Absagen“ mehrheitlich für zwei der wichtigsten förderlichen Faktoren, um einen Arbeitsplatz zu bekommen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hält es für wichtig, sich noch vor dem Schulabschluss mit einer Berufs-/Studienwahl auseinander zu

8 Verschiedene Shell-Studien konnten zeigen, „dass Jugendliche mit niedrigem ökonomischen und Bildungskapital weniger optimistisch in die gesellschaftliche wie in die eigene Zukunft blicken (Maschke/Stecher 2009: 153).

9 Maschke, Sabine/ Stecher, Ludwig (2009): Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft, in: Diskurs Kinder- und Jugendforschung, Heft 2, S. 153-171, hier S. 167.

setzen. Hier zeigt sich eine realistische Einschätzung von möglichen Herausforderungen beim Übergang Schule – Beruf. Inwiefern diese „Skills“ wie „Ausdauer beweisen“, nicht nur angelebte Strategien, sondern tatsächlich auch verinnerlicht und gefestigt sind, zeigt sich vermutlich erst dann, wenn Rückschläge, Absagen usw. verkraftet werden müssen.

Abbildung 9: Selbst- und Fremdeinschätzung der Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse

Frage	Statistische Signifikanz der Differenzen zw. Selbst- und Fremdeinschätzung ¹⁰	Über- oder Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten und aus Sicht der Lehrer
Mir fällt es leicht, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen.	nicht signifikant	SuS schätzen sich positiver ein als die Klassenlehrer sie einschätzen.
Ich traue mich auch an schwierige Aufgaben heran.	signifikant	
Gute Ergebnisse zu zeigen, ist mir wichtig.	signifikant	
Etwas Neues zu lernen, ist mir wichtig.	sehr signifikant	
Meine Ziele verfolge ich mit Ausdauer.	sehr signifikant	
Genauigkeit ist mir wichtig.	sehr signifikant	
Auf mich kann man sich verlassen.	sehr signifikant	
Ich helfe gerne.	sehr signifikant	
Ich kann mich gut in die Lage anderer Personen hineinversetzen.	nicht signifikant	
Ich arbeite gut im Team.	nicht signifikant	
Ich plane wichtige Aufgaben im Voraus.	nicht signifikant	Klassenlehrer schätzen die SuS etwas positiver ein als die SuS selbst.
Ich leiste bei Konflikten einen Beitrag zur Lösung.	nicht signifikant	

Quelle: Mo.Ki IV-Schülerbefragung 2016. Eigene Berechnung.

Die Fähigkeit, an etwas beharrlich dran bleiben zu können, schließt nicht aus, dass dennoch Selbstzweifel entstehen. Hier sei auf 31% der Schülerinnen und Schüler hingewiesen, die angeben, dass sie schnell an sich selbst zweifeln, wenn ihnen etwas nicht gelingt.

Fremd- und Selbstbild

Die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Fähigkeiten weicht teilweise stark von der Einschätzung der Klassenlehrer ab. Sie schätzen sich selbst besser ein, als diese sie sehen (vgl. Abb. 9). Eine mäßige Selbstüberschätzung ist jedoch normal.

¹⁰ Es wurde ein t-Test bei verbundenen Stichproben durchgeführt.

Das Streben nach einem positiven Selbstwertgefühl ist ein universelles Motiv, dessen Folge eine „selbstwertdienliche Verzerrung“¹¹ selbstbezogener Informationen ist.

3.3.2 Elternbefragung

Zur Stichprobe

Aus der Klasse 8b (31 SuS) haben 22 Mütter und sechs Väter an der Befragung per Fragebogen teilgenommen. Drei Elternpaare haben den Fragebogen gemeinsam bearbeitet. Aus der Klasse 8d (24 SuS) haben 16 Mütter und sechs Väter teilgenommen. Hier haben außerdem zwei Elternpaare den Fragebogen gemeinsam beantwortet.

Themen der Befragung waren

- Schulabschlusswunsch für das eigene Kind
- Wünsche/Pläne für das Kind nach Abschluss der 10. Klasse
- Familienform und Anzahl Kinder
- Berufsabschluss der Eltern
- Aktueller Erwerbsstatus der Eltern
- Einkommen der Eltern

Zusammenfassende erste Einschätzungen

Die Eltern der Klassen 8b und 8d präferieren die Allgemeine Hochschulreife als Schulabschluss für ihr Kind. In der Klasse 8b ist dieser Wunsch deutlich ausgeprägter. Interessant sind die Antworten zweier Elternteile, die (noch) keinen Wunsch zum Schulabschluss für ihr Kind haben, aber bereits eine Vorstellung äußern, was dieses nach der Schule tun wird.

Zukunftspläne und Wünsche für das eigene Kind

Sowohl in Klasse 8b als auch in Klasse 8d haben sich die Wünsche der Eltern gegenüber der früheren Mo.Ki-III-Befragung (Klasse 5) kaum verändert, wobei sich der Anteil an Eltern, die hierzu noch keine Angabe machen konnten („Weiß (noch) nicht“), in beiden Klassen reduzierte. Sofern es Veränderungen gab, waren dies sowohl solche „nach unten“ als auch „nach oben“ (d.h. vom „höheren“ zum „niedrigeren“ Schulabschluss und umgekehrt). Es sollte anhand der Schulnoteneingabe der Lehrkräfte überprüft werden, ob diese Veränderungen mit den schulischen Leistungen der Kinder korrespondieren.

Eltern der Jugendlichen aus der Klasse 8b wünschen sich vor allem, dass ihr Kind nach dem Schulabschluss an der P-U-G das Abitur ablegt und studieren wird. Hingegen favorisieren die Eltern der Jugendlichen in der Klasse 8d den Plan, dass ihr Kind zunächst eine Ausbildung absolviert.

11 Asendorpf, Jens (2001): Persönlichkeitspsychologie – für Bachelor. 2., überarb. Aufl. Berlin: Springer, S.112.

Bei der Auswertung fiel außerdem auf, dass fünf Eltern aus Klasse 8d zwei Wünsche auf einmal ankreuzten, die bei allen fünf der gleichen Kombination entsprachen, nämlich aus: „Zunächst eine Ausbildung machen“ und „Abitur machen und studieren“.

Familienstand, Geschwisterkinder und Wohnsituation

Eltern von Kindern der Klasse 8b und 8d leben zum Zeitpunkt der Befragung mehrheitlich in Zwei-Eltern-Familien.

Im Vergleich zur Familiensituation zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 8 haben sich jedoch auch einige Veränderungen ergeben. In der Klasse 8d sind mehr familiäre Veränderungen festzustellen als in der Klasse 8b. Diese bestehen beispielsweise in einem Übergang von einer ehemals „Zwei-Eltern-Familie“ in Klasse 5b zu „alleinerziehend“ in Klasse 8b. In der früheren Klasse 5b lag der Anteil an Zwei-Eltern-Familien bei 81%, der Anteil an Alleinerziehenden bei knapp 8%. Auf dem Weg zur Klasse 8b hat sich die Anzahl an Alleinerziehenden-Familien mehr als verdoppelt. Ganz anders das Bild in der anderen Klasse. Lag in der 5d der Anteil an Zwei-Eltern-Familien bei 64% und der Anteil an Alleinerziehenden bei knapp 24% so hat sich auf dem Weg zur Klasse 8d der Anteil an Zwei-Eltern-Familien auf 71% erhöht und der Anteil an Alleinerziehenden-Familien auf 17% reduziert. Hierbei ist anzumerken, dass Familienformen keineswegs statische Formen, sondern dynamisch sind und eine statistische Erfassung des „Familienstandes“ immer nur einen Ausschnitt aus der Familienwirklichkeit darstellen kann. Familienformen sind als Phasen zu begreifen, die sich abwechseln und verändern können.

Die Familien der Klasse 8b leben im Schnitt mit 2,0 Kindern unter 18 Jahren im Haushalt. Familien der Klasse 8d leben durchschnittlich mit 2,2 Kindern unter 18 Jahren im Haushalt.

Die Wohnsituation der Kinder unterscheidet sich zwischen den Klassen 8b und 8d enorm. In Klasse 8d hat etwas mehr als ein Drittel der SuS kein eigenes Zimmer. In Klasse 8b verfügt die Mehrheit der jungen Menschen über ein eigenes Zimmer.

Sowohl in Klasse 8b als auch in Klasse 8d sind sieben SuS armutsgefährdet (d. h. insgesamt im Modellprojekt 14 SuS).

Berufliche und finanzielle Situation der Eltern und der Familie

Die befragten Elternteile der Klasse 8b haben tendenziell einen höheren Berufsabschluss als die der Klasse 8d. Es haben deutlich mehr Mütter als Väter, die den Fragebogen beantworteten, einen höheren Berufsabschluss.

Von 22 befragten Müttern der Klasse 8b sind 17 erwerbstätig, deren Partner sind ebenfalls erwerbstätig. Von 16 befragten Müttern der Klasse 8d sind 13 erwerbstätig, die Partner sind es auch. Die Erwerbsformen der Eltern können als klassische „Frauen-“ bzw. „Männerberufe“ bezeichnet werden. Klasse 8d hat etwas mehr erwerbstätige Mütter als Klasse 8b.

Veränderungen in den Familien armutsbetroffener-/gefährdeter Schülerinnen und Schüler

Eltern der Klasse 8b, deren Familien von Armut betroffen sind, haben ihren Wunsch bezüglich der Art des Schulabschlusses für ihr Kind zwischen der 5. und 8. Klasse nicht verändert.

Bei den Einkommen und Leistungen gab es keine großen Veränderungen. Auch der Familienstand blieb gegenüber dem in der 5. Klasse gleich.

Bei drei der sieben armutsbetroffenen Familien aus Klasse 8b steht vermutlich die Veränderung der Familienform in einem Zusammenhang mit Veränderungen der Einkommensarten bzw. Sozialleistungen. Fünf der sieben von Armut betroffenen Schülerinnen und Schüler der Klasse 8b waren bereits in Klasse 5b von Armut betroffen.

Es lässt sich bei zwei der sieben betroffenen SuS der Klasse 8b eine positive Veränderung hinsichtlich ihrer Wohnsituation feststellen: Sie verfügen jetzt – trotz der Armutssituation ihrer Familie – über ein eigenes Zimmer.

In Familien der Klasse 8d, die von Armut betroffen sind, gab es in Bezug auf die Faktoren „Wunsch Schulabschluss“, „Familienstand“, „eigenes Zimmer“ und „Einkommen“ mehrere familienspezifische Veränderungen. Bei einem der von Armut betroffenen Kinder lässt sich hinsichtlich der Wohnsituation ein positiver Verlauf feststellen (jetzt eigenes Zimmer).

Zusammenfassung

Im Vergleich der Klassen 8b und 8d fällt auf, die Eltern der Klasse 8b haben höhere Erwartungen an ihr Kind in Bezug auf den Schulabschluss als die Eltern der Klasse 8d.

Der Anteil an Eltern, die im 5. Jahrgang noch keine Wünsche/Pläne mit Blick auf einen Schulabschluss ihres Kindes angeben konnten, hat sich deutlich, insbesondere in Klasse 8b reduziert. Es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass sich die Eltern mit der Berufswahl oder zumindest mit einem „nahenden Ende“ der Schulzeit ihres Kindes auseinandersetzen.

Hinsichtlich der Familienformen der befragten Eltern sind einige Veränderungen feststellbar. So ist beispielsweise vielfach empirisch belegt, dass Alleinerziehende in besonderem Maße von einem Armutsrisiko betroffen sind.¹²

Die Wohnsituation der SuS unterscheidet sich zwischen den Klassen 8b und 8d deutlich. Mehr SuS der Klasse 8b haben ein eigenes Zimmer als die der Klasse 8d. Für drei der insgesamt 14 von Armut betroffenen SuS hat sich die Wohnsituation verbessert, da sie nun über ein eigenes Zimmer verfügen.

Etwas mehr befragte Mütter der Klasse 8d als befragte Mütter der Klasse 8b sind erwerbstätig. Bei den befragten Eltern der Klasse 8b lässt sich feststellen, dass im Vergleich zu Klasse 5 mehr Eltern einen Lohn/Gehalt beziehen. Es müsste überprüft werden, ob der Zuwachs an Eltern, die „Lohn/ein Gehalt“ erhalten, mit dem Anstieg an Alleinerziehenden in einem Zusammenhang stehen könnte. Aus empirischen Erhebungen zur Lebenslage von Familien ist bekannt, dass deutlich mehr alleinerziehende Mütter als Mütter in Partnerschaften erwerbstätig sind bzw. sein müssen, um die Familie zu ernähren.¹³

Mit Blick auf weitere sozialstrukturelle Merkmale (z. B. Migrationshintergrund) lässt sich als Gesamteinschätzung festhalten, dass unterschiedliche Herausforderungen für die beiden

12 Vgl. Engelbert, Angelika/Gaffron, Vanessa (2014): Alleinerziehende in Nordrhein-Westfalen. Unterstützungsbedarfe und Unterstützungsmöglichkeiten (ZEFIR-Forschungsbericht; 6). Bochum.

13 Ebda.

Klassen bestehen: Die Klasse 8d ist sozialstrukturell weitaus stärker belastet, hier findet sich vor allem der Wunsch der Eltern, dass ihr Kind eher einen Berufsabschluss erreicht. Hier sind rund 29% der SuS armutsbetroffen. In Klasse 8b lässt sich eine größere soziale Diskrepanz finden: Alle armutsbetroffenen Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund. Rund 19% der SuS sind armutsbetroffen. Die Eltern der SuS Klasse 8b haben hohe Erwartungen an ihre Kinder in Bezug auf den Erwerb des Abiturs und ein anschließendes Studium.

3.3.3 Lehrerbefragung: SDQ-Fragebogen und P-U-G-Ampel

Zu den Erhebungsinstrumenten

Die schon in „Mo.Ki III“ durchgeführte Befragung sowie eine dort eingeführte Gesamteinschätzung der Schulverläufe der jungen Menschen werden in „Mo.Ki IV“ fortgeführt.

Der *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* wurde 1997 von Goodman entwickelt. Dieses Instrument erfasst die Verhaltensstärken und -auffälligkeiten bei jungen Menschen zwischen 4 und 16 Jahren. Der SDQ besteht aus 25 Items mit fünf Einzelskalen: Emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten. Es wird ein Gesamtproblemwert berechnet, in dem die Werte aus den ersten vier Einzelskalen aufsummiert, nicht jedoch Werte aus der Einzelskala zum prosozialem Verhalten berücksichtigt werden. Der Gesamtproblemwert lässt sich so unterteilen in drei Bereiche: normal, grenzwertig und auffällig.

Zusammengenommen mit den Noten bzw. schulischen Leistungen und Fehlstunden der Schülerinnen und Schüler bilden diese drei Komponenten die Grundlage für die P-U-G-Ampel. Mit Hilfe dieser P-U-G-Ampel werden die Schulverläufe der Schülerinnen und Schüler nach jeweils einem abgeschlossenen Schuljahr bestimmt und farblich (grün, gelb, rot) markiert. So ergibt sich für jede/n einzelne/n Schüler/in ein individuelles Bild, das ihre schulische und soziale Entwicklung fortlaufend abbildet.

Zusammenfassende erste Einschätzungen

Die Auswertung des SDQ-Bogens zum 2. Halbjahr der 8. Klasse zeigt, dass der *Gesamtproblemwert* bei drei Schülerinnen und Schülern aus der Klasse 8b auffällig und bei drei Schülerinnen und Schülern grenzwertig ist. In der Klasse 8d ist der Gesamtproblemwert bei zwei Schülerinnen und Schülern auffällig und bei einem/r Schüler/in grenzwertig. Bezogen auf die fünf Einzelskalen ergibt sich folgendes Bild:

Bezüglich *emotionaler Probleme* (*Schüler/in klagt über Kopf-/Bauchschmerzen, Schüler/in hat viele Sorgen, Schüler/in ist oft unglücklich, Schüler/in ist nervös/anklammernd/verliert leicht das Selbstvertrauen, Schüler/in hat viele Ängste*) fallen in Klasse 8b vier Schülerinnen und Schüler und in Klasse 8d drei Schülerinnen und Schüler mit grenzwertigen Werten auf. In Klasse 8d ist es ein/e Schüler/in.

Bezüglich der Skala zu *Verhaltensauffälligkeiten* (*Schüler/in hat Wutanfälle, Schüler/in streitet sich oft mit anderen Kindern, Schüler/in lügt oder mogelt häufig, Schüler/in stiehlt zu Hau-*

se , in der Schule oder anderswo) erreichen drei SuS der Klasse 8b und ein/e Schüler/in der Klasse 8d einen auffälligen Wert. In Klasse 8b weisen fünf SuS und in Klasse 8d zwei SuS einen grenzwertigen Wert auf.

Bezüglich der Skala zu *Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsproblemen* (Schüler/in ist unruhig, Schüler/in ist ständig zappelig, Schüler/in ist leicht ablenkbar/unkonzentriert, Schüler/in denkt nicht nach, bevor er/sie handelt, Schüler/in hat keine gute Konzentrationsspanne) erreichen drei Schülerinnen und Schüler der Klasse 8b einen auffälligen und ein/e Schüler/in einen grenzwertigen Wert. In Klasse 8d hat nur ein/e Schüler/in einen grenzwertigen Wert.

Bezüglich der Skala zu *Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen* (Schüler/in ist Einzelgänger, Schüler/in hat keine/n gute/n Freund/in, Schüler/in ist im Allgemeinen bei anderen Kindern/Jugendlichen nicht beliebt, Schüler/in wird von anderen gehänselt, Schüler/in kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern/Jugendlichen) erreichen drei Schülerinnen und Schüler der Klasse 8b einen auffälligen und sechs SuS einen grenzwertigen Wert. In Klasse 8d fällt nur ein/e Schüler/in mit einem auffälligen Wert auf.

In Klasse 8b weisen mehr SuS als in der Klasse 8d Schwächen bezüglich ihrer sozialen Leistungen auf, während in Klasse 8d mehr Schülerinnen und Schüler als in Klasse 8b schwache schulische Leistungen zeigen: Der Notendurchschnitt wird aus den Kernfächern Deutsch, Mathe, Englisch sowie dem Fach Chemie berechnet. In Klasse 8b haben acht SuS einen Notendurchschnitt von 3,5 und schlechter. In Klasse 8d sind dies 15 SuS.

Ein Gesamtbild aus diesen und den noch anstehenden Jahresdaten wird erst zum Projektabschluss geschaffen werden.

4 Ausblick

Die in den vorigen Kapiteln beschriebenen Informationen, Eindrücke und Einschätzungen zur Modellarbeit vor Ort sowie zum familiären Hintergrund der Schülerinnen und Schüler, elterlichen Zukunftswünschen, der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und den Einschätzungen der Klassenlehrer machen den intensiven „Werkstattcharakter“ des Modellprojektes, aber auch der Evaluation deutlich. Es wird an ganz unterschiedlichen Stellen „gearbeitet“ – auf den ersten Blick – vermeintlich losgelöst voneinander. Der vertiefende zweite Blick zeigt aber die Konturen eines ziel- und ergebnisorientiertes „work in progress“, an dessen Ende zum einen der Blick auf die individuelle Schulkarriere sowie den Übergang der Schülerinnen und Schüler als auch zum anderen auf der Blick auf eine strukturelle Weiterentwicklung von Schule in den Klassen 8 bis 10 gerichtet werden kann. Wie kann es gelingen, junge Menschen in der und durch die Schule auf ihrem Weg in eine erfolgreiche Berufsperspektive zu begleiten? Was muss und kann getan werden, um armutsbetroffenen und/ oder sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler gleiche Chancen zu eröffnen?

Sowohl die weitere Modellarbeit vor Ort als auch die anstehenden Erhebungen zur Evaluation in 2017 und 2018 bilden den Weg, neue Ansatzpunkte und neue Erkenntnisse zu liefern.

Kurzprofil

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a. M.) wurde im Jahr 1974 vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e.V. (AWO) gegründet und ist seit 1991 als rechtlich selbständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Der Hauptsitz liegt in Frankfurt am Main. In Berlin unterhält das ISS ein Hauptstadtbüro sowie in Bonn ein Projektbüro.

Das ISS-Frankfurt a. M. beobachtet, analysiert, begleitet und gestaltet Entwicklungsprozesse der Sozialen Arbeit und erbringt wissenschaftliche Dienstleistungen für Ministerien, Kommunen, Wohlfahrtsverbände und Einrichtungsträger. Gefördert wird das Institut durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

- Das Leistungsprofil des ISS-Frankfurt a. M. steht als wissenschaftsbasiertes Fachinstitut für Praxisberatung, Praxisbegleitung und Praxisentwicklung an der Schnittstelle von Praxis, Politik und Wissenschaft der Sozialen Arbeit und gewährleistet damit einen optimalen Transfer.
- Zum Aufgabenspektrum gehören wissenschaftsbasierte Dienstleistungen und Beratung auf den Ebenen von Kommunen, Ländern, Bund und der Europäischen Union sowie der Transfer von Wissen in die Praxis der Sozialen Arbeit und in die Fachöffentlichkeit.
- Die Arbeitsstruktur ist geprägt von praxiserfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, häufig mit Doppelqualifikationen, die ein breites Spektrum von Themenfeldern in interdisziplinären Teams bearbeiten. Dadurch ist das Institut in der Lage, flexibel auf Veränderungen in Gesellschaft und Sozialer Arbeit sowie die daraus abgeleiteten Handlungsanforderungen für Dienstleister, Verwaltung und Politik einzugehen.
- Auf der ISS-Website finden Sie u.a. Arbeitsberichte, Gutachten und Expertisen zum Download. Weitere Informationen zum ISS-Frankfurt a.M. und zu dessen Kooperationen erhalten Sie unter www.iss-ffm.de.





Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main
Postfach 500151
Telefon +49 (0) 69 / 95789-0
Telefax +49 (0) 69 / 95789-190
E-Mail info@iss-ffm.de
Internet www.iss-ffm.de

