Kompetent in der Schule, fit fürs Leben

Mo.Ki IV in der Peter-Ustinov-Gesamtschule in Monheim am Rhein

Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung von *Mo.Ki IV*

Caroline Mitschke • Gerda Holz

Institut für Sozialarbeit und
Sozialpädagogik e. V.

Kompetent in der Schule, fit fürs Leben

Mo.Ki IV in der Peter-Ustinov-Gesamtschule in Monheim am Rhein

Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung von *Mo.Ki IV*

Caroline Mitschke
Gerda Holz

Wir danken der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW für die finanzielle Förderung des Modellprojektes „*Mo.Ki IV* – Kompetent in der Schule, fit fürs Leben“.

Impressum

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

Frankfurt am Main 2019
ISS-aktuell 02/2019

Autorinnen
Caroline Mitschke
Gerda Holz

Lektorat & Layout
Miriam Lorey

Inhalt

1	**Einleitung**	**6**
2	**Mo.Ki – Monheim für Kinder®: Hintergrund und Partner**	**7**
2.1	Hauptstadt für Kinder® – Die Stadt Monheim am Rhein	7
2.2	Projektträger und sozialpolitischer Akteur – Die AWO Niederrhein	9
2.3	Wissenschaftliche Begleitung – Das ISS-Frankfurt a. M.	10
2.4	Modellstandort von Mo.Ki IV – Die Peter-Ustinov-Gesamtschule	11
3	**Das Modellprojekt Mo.Ki IV an der Peter-Ustinov- Gesamtschule**	**13**
3.1	Basisdaten und Projektorganisation	13
3.2	Die Themenarbeit in den Projektgremien – Eine Auswahl	15
3.3	Ziele und Schwerpunkte von Mo.Ki IV	17
3.4	Mo.Ki IV Produkte mit Nachhaltigkeit in der Schule – Eine Auswahl	19
3.4.1	Das Zusatzfach *Projekt Verantwortung* in der PUG	19
3.4.2	Der *Leitfaden zur Berufsorientierung* der PUG	21
3.4.3	Die Mo.Ki-Philosophie im neuen Schulkonzept der PUG	24
3.4.4	Der Mo.Ki-Werkzeugkoffer für Schulen der Sekundarstufe I	26
4	**Die Evaluation des Modellprojektes Mo.Ki IV**	**27**
4.1	Fragestellungen der Evaluation	27
4.2	Evaluationsinstrumente: Datenerhebungen und Befragungen	27
4.2.1	SDQ-Befragungen und Notenerhebungen	27
4.2.2	Die Mo.Ki-Ampel und ihre Fortführung in Mo.Ki IV	28
4.2.3	Schüler*innenbefragungen	30
4.2.4	Elternbefragung	31
5	**Ergebnisse der Evaluation des Modellprojektes Mo.Ki IV**	**32**
5.1	Die Zusammensetzung der Mo.Ki IV-Klassen	32
5.2	SDQ-Befragungen: Stärken und Schwächen der Schüler*innen im zeitlichen Verlauf	34
5.3	Mo.Ki IV-Ampel: Schulverlauf der Schüler*innen von der 5. bis zur 10. Klasse	37
5.4	Die Mo.Ki IV-Schüler*innen geben Auskunft	41
5.4.1	Stichprobe	41
5.4.2	Schulabschlusswünsche der Schüler*innen und ihrer Eltern im zeitlichen Verlauf	42
5.4.3	Einschätzungen der Lehrer*innen zum Schulabschluss	44
5.4.4	Erreichte Abschlüsse	44

5.4.5	Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule	46
5.4.6	Verbleib der Schüler*innen nach Jahrgang 10	46
5.4.7	Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrem erreichten Abschluss	47
5.4.8	Erwachsenwerden und Vorstellungen von Familie in der Zukunft	48
5.4.9	Persönlichkeitsstärkung und Berufsbefähigung	52
5.4.10	Zufriedenheit mit dem Mo.Ki-Programm und dessen Bedeutung für die Schüler*innen	66
6	**Zusammenfassende Erkenntnisse**	**71**
7	**Ausblick**	**76**
Anhang		**78**

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Arbeits- und Diskussionsthemen in den drei Projektgremien von 2016 bis 2018 – eine Auswahl	16
Tabelle 2:	Bausteine und Module aus dem Mo.Ki-Werkzeugkoffer	26
Tabelle 3:	Die fünf Einzelskalen des SDQ	28
Tabelle 4:	Evaluationszeiträume von Mo.Ki III und IV	32
Tabelle 5:	Geschlechterverteilung und Klassengrößen der beiden Mo.Ki IV-Klassen imzeitlichen Verlauf	33
Tabelle 6:	Notendurchschnitt nach Schuljahr und Mo.Ki IV-Klasse	34
Tabelle 7:	Skala Emotionale Probleme, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund, 2018	35
Tabelle 8:	Skala Verhaltensprobleme, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund, 2018	35
Tabelle 9:	Gesamtproblemwert SDQ, Klassen I und II, 2018	36
Tabelle 10:	Verhaltensprobleme, Klassen I und II, 2018	36
Tabelle 11:	Verteilung der Schulverlaufstypen, 5. bis 10. Jahrgang, nach Mo.Ki IV-Klasse	39
Tabelle 12:	Schulverlaufstypen (5. bis 10. Klasse) nach Geschlecht	40
Tabelle 13:	Verteilung der Schulverlaufstypen von der 5. bis zur 10. Klasse und Ampeleinstufung zum Zeitpunkt des Abschlusses (2018)	41
Tabelle 14:	Verteilung der Ampeleinstufungen von benachteiligten Schüler*innen zum Zeitpunkt des Abschlusses (2018)	41
Tabelle 15:	Stichprobe Schüler*innenbefragung	42
Tabelle 16:	Schulabschlusswünsche der Schüler*innen, 2012 und 2016	43
Tabelle 17:	Schulabschlusswünsche von armen Schüler*innen – 2012 und 2016	43
Tabelle 18:	Erreichte Abschlüsse nach Jahrgang 10 und Armutsbetroffenheit	46
Tabelle 19:	Unterstützung für den Schulabschluss	46
Tabelle 20:	Leben als Erwachsene*r, Schüler*innenbefragung 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-test	49
Tabelle 21:	Teilzeitbeschäftigung, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund	51
Tabelle 22:	Fähigkeiten/soziale Kompetenzen, Vergleich Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test	54
Tabelle 23:	Einfühlungsvermögen und Armutsbetroffenheit, 2018	55
Tabelle 24:	Lernbereitschaft und Armutsbetroffenheit, 2018	55
Tabelle 25:	Fähigkeiten/soziale Kompetenzen, Vergleich Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektive 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test	57
Tabelle 26:	Umgang mit Erwartungen und Leistungsdruck, Vergleich Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test	59
Tabelle 27:	Selbstzweifel und Armutsbetroffenheit	60
Tabelle 28:	Selbstzweifel, Beharrlichkeit/Umgang mit Misserfolg und Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund	61

Tabelle 29: Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung, Vergleich Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test 62
Tabelle 30: Selbstvertrauen und Armutsbetroffenheit 63
Tabelle 31: Zuschreibung von Ursachen für Erfolg und Armutsbetroffenheit 64
Tabelle 32: Klare Berufsvorstellungen, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund 66
Tabelle 33: Zufriedenheit mit dem Mo.Ki-Programm, Mittelwertindex 69
Tabelle 34: Zufriedenheit mit dem Mo.Ki-Programm, Stichprobengröße und fehlende Werte 79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Präventionskette Von der Geburt bis zum Berufseinstieg durch Netzwerke – bedarfs- und zielgruppenbezogen 9
Abbildung 2: Organisationsaufbau einer Gesamtschule in NRW bezogen auf die PUG und Mo.Ki IV 12
Abbildung 3: Verortung von Mo.Ki IV innerhalb der PUG 14
Abbildung 4: Projektgremien und deren Mitglieder 15
Abbildung 5: Zusatzfach „Abenteuer Verantwortung“ 20
Abbildung 6: Verlauf der Berufsvorbereitung vom 8. Jahrgang bis zum Ende der Oberstufe 22
Abbildung 7: Die PUG-Ampel in Mo.Ki IV 30
Abbildung 8: Berücksichtigung von Fehlstunden in der PUG-Ampel 30
Abbildung 9: Häufigkeiten und t-Test zu den Skalen des SDQ, 2018 und 2016 im Vergleich 34
Abbildung 10: Erreichte Schulabschlüsse nach Jahrgang 10 (2018) 45
Abbildung 11: Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrem Abschluss, 2018 47
Abbildung 12: Die zukünftige Gestaltung des Familienlebens 50
Abbildung 13: Berufswahlreife, Schüler*innenbefragung 2016 65
Abbildung 14: Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem Mo.Ki-Programm, 2018 67
Abbildung 15: Mo.Ki bedeutet für mich… (Zitate) (links: Klasse I, rechts: Klasse II) 70

Abkürzungsverzeichnis

BOB	Berufsorientierungsbüro
FOR	Fachoberschulreife nach Jahrgangsstufe 10
FOR Q	Fachoberschulreife nach Jahrgangsstufe 10 mit Qualifikation in die gymnasiale Oberstufe
KAoA	Kein Abschluss ohne Anschluss
Mo.Ki	Monheim für Kinder®
PUG	Peter-Ustinov-Gesamtschule
So.Ki	Soziales Klassentraining
SuS	Schülerinnen und Schüler
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire

1 Einleitung

Im Frühjahr 2019 ist der Abschlussbericht zur Gesamtevaluation der Monheimer Präventionskette *Von der Geburt bis zum Berufseinstieg* veröffentlicht worden (Holz/Mitschke 2019).

Als Präventionsketten werden integrierte Gesamtstrategien bezeichnet, die auf kommunaler Ebene den Rahmen schaffen, um das vielfältige Unterstützungsangebot öffentlicher und privater Träger/Akteure besser zu verbinden. Wesensmerkmal von Präventionsketten – gerade im Zusammenhang mit kommunaler Prävention für einkommensarme und/oder sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche – ist die Förderung der Resilienz dieser Personengruppen und zwar über die pädagogische Arbeit in allen Gliedern und in jedem Angebot der Kette (Holz/Mitschke 2018: 19f.).

Die Monheimer Präventionskette besteht aus fünf Bausteinen (*Mo.Ki unter drei, Mo.Ki I, Mo.Ki II, Mo.Ki III, Mo.Ki IV*), die jeweils Gegenstand eigener ISS-Evaluationen waren. Mit diesem Bericht werden nun die Evaluationen der einzelnen *Mo.Ki*-Bausteine abgeschlossen und die Ergebnisse aus der letzten Evaluation – der Evaluation des Modellprojektes *Mo.Ki IV* – vorgelegt.

Mo.Ki IV – Kompetent in der Schule, fit fürs Leben, als ein Teil der Präventionskette der Stadt Monheim am Rhein, 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 e. V. im Modellprojekt und, ebenso wie der städtische Fachbereich „Schulen und Sport“, ein wichtiger lokaler Akteur. In Kapitel 2 werden die Akteure, ihre Ziele und Aufgabenbereiche vorgestellt.

Das Modellprojekt *Mo.Ki IV* wurde zwischen den Jahren 2016 und 2018 an der Peter-Ustinov-Gesamtschule (PUG) in Monheim am Rhein umgesetzt. Grundlegende Informationen zum Modellprojekt, eine Beschreibung der Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte von *Mo.Ki IV* – Persönlichkeitsstärkung und Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung – finden sich in Kapitel 3. Hier werden auch zwei ausgewählte Projekte, die im Rahmen von *Mo.Ki IV* entwickelt wurden – das Zusatzfach *Verantwortung* und der *Leitfaden zur Berufsorientierung* – vorgestellt.

Die Evaluation des Modellprojektes *Mo.Ki IV* wollte herausfinden, ob sich die Schüler*innen mit Blick auf ihre persönlichen und berufsbezogenen Kompetenzen weiterentwickeln und ob am Ende des Jahrgangs 10 alle Schüler*innen eine Perspektive für die weitere berufliche oder schulische Laufbahn entwickeln konnten. Die Evaluation – nicht nur dieses, sondern aller Modellprojekte – war geleitet von der Grundfrage, ob sich diesbezüglich Unterschiede zwischen armen und nicht armen und/oder sozial benachteiligten und nicht sozial benachteiligten Schüler*innen zeigen. Im Mittelpunkt dieser Evaluation standen die Schüler*innenbefragungen sowie die Fortführung der PUG-Ampel, mit welcher der Schulverlauf der Jugendlichen über mehrere Schuljahre hinweg systematisch dokumentiert wurde. Details zum methodischen Vorgehen finden sich in Kapitel 4. Die Kapitel 5 und 6 widmen sich den Auswertungsergebnissen und Erkenntnissen aus der Evaluation. Im letzten Kapitel 7 werden Empfehlungen dazu formuliert, wie die Erkenntnisse zukünftig in der PUG nutzbar gemacht werden könnten.

2 Mo.Ki – Monheim für Kinder®: Hintergrund und Partner

2.1 Hauptstadt für Kinder® – Die Stadt Monheim am Rhein

Die Kommune hat sich vor mehr als sechszehn Jahren auf den Weg gemacht, zu einem jedes Kind fördernden Lebensort zu werden. Dazu wurden als Teil des allgemeinen Leitbildes verschiedene strategische Leitziele formuliert und diese in den folgenden Jahren immer wieder fortentwickelt.

Im Jahr 2010 lautete eines der strategischen Ziele „Schaffung optimaler Zukunftschancen in der Hauptstadt für Kinder". Die Stadt will allen Kindern und Jugendlichen in Monheim am Rhein die Chance auf eine optimale Förderung, Bildung und eine attraktive Zukunft bieten. Es wird eine inhaltlich und räumlich vernetzte Infrastruktur für junge Menschen angestrebt, die ihnen eine optimale Entwicklung von der Geburt bis zum Einstieg ins Berufsleben ermöglicht. Als Basis diente vor allem der seit 2002 verfolgte Präventionsansatz von *Mo.Ki – Monheim für Kinder®.*

Ein wichtiger Anlass dieses Prozesses und zugleich Ursprung für *Mo.Ki – Monheim für Kinder®* war und ist die spezifische Sozialstruktur der Stadt. Hier wachsen viele junge Menschen in einkommensarmen Familien[1] auf, d. h., diese sind zur finanziellen Absicherung ganz oder teilweise auf soziale Transfers (Arbeitslosengeld I, Sozialgeld/-hilfe, Kinderzuschlag, Beitragsbefreiung nach SGB VIII usw.) angewiesen. Die aktuellen SGB-II-Zahlen geben einen Einblick: 2017 lebte mehr als jede/r fünfte junge Menschen in einer Bedarfsgemeinschaft (Kreis Mettmann = 16 %, NRW = 18,8 % und D = 14,6 %). Die Quote, besonders aber die Anzahl der Betroffenen hat sich in den letzten Jahren weiter erhöht (2011 = 1.390 unter 18-Jährige, 2017 = 1.608) (vgl. Stadt Monheim 2018: 45ff.). Wiederum ist das Berliner Viertel seit jeher stark betroffen, dort sind 2017 rund 41 % der Kinder/Jugendlichen von Einkommensarmut in ihrer Familie betroffen. In Baumberg Mitte sind es rund 24 % (vgl. Stadt Monheim 2018).

Die Zielsetzung *Hauptstadt für Kinder®* wurde 2014 weitergeführt und als eines von fünf strategischen Zielen[2] in das Gesamtkonzept „Monheim am Rhein 2020" eingebunden. Damit sind alle Planungen und Vorhaben der Kommune auch im Hinblick auf dieses Ziel zu betrachten. *Mo.Ki – Monheim für Kinder®* nahm bei der Entwicklung der Zielperspektiven der Stadt stets eine wichtige Orientierungsfunktion ein.

Mo.Ki ist demnach eine gemeinsame Philosophie der Akteure vor Ort hin zu einer entwicklungsfördernden und inkludierenden Umweltgestaltung für Kinder und Jugendliche in gemein-

1 Bundesweit wachsen Heranwachsende mit einem höheren Armutsrisiko auf, wenn ihre Familien folgende soziale Merkmale – allein oder in Kombination – aufweisen: Alleinerziehend, Migrationshintergrund, Bildungsferne, benachteiligter Sozialraum, Familie mit mehr als drei Kindern. Gleichwohl ist es im Umkehrschluss unzulässig von diesen genannten Merkmalen auf Armutsbetroffenheit zu schließen.

2 Die Ziele lauten: „Die Stadt Monheim am Rhein …
- versteht sich als „Stadt für alle", in der Inklusion umfassend verwirklicht wird …
- als Hauptstadt für Kinder®– schafft optimale Zukunftschancen für Kinder und Jugendliche …
- verbessert die Wohn-, Bau- und Sozialstruktur im Berliner Viertel …
- als Stadt am Fluss steigert ihre öffentliche Wahrnehmung als touristische Destination in naturräumlicher und kultureller Hinsicht …
- festigt ihre Position als attraktiver Wirtschaftsstandort in der Metropolregion Köln/Düsseldorf"

samer Verantwortung von Eltern, Nachbarschaft, Institutionen und Kommune. Wobei ausdrücklich die Förderung und Teilhabe von jungen Menschen aus einkommensarmen und/oder sozial belasteten Familien zu sichern ist. Es ist aktiv die Sorge dafür zu tragen, dass ihre Bedürfnisse eingebracht, ihre Bedarfe berücksichtigt, ihre Beteiligung an allem ermöglicht und damit ihre Rechte gesichert werden.

Mo.Ki beschreibt zugleich den Leitgedanken der Monheimer Jugendhilfe/-planung. Es handelt sich um einen integrierten kommunalen Präventionsansatz, der einen systematischen Umbau der Kinder- und Jugendhilfe zum Ergebnis hat – weg von der Reaktion auf Defizite hin zur Prävention als aktive Steuerung und Gestaltung. Dazu ist eine stetige Weiterentwicklung aller Angebote und Dienste vor Ort erforderlich, mit der Kinder- und Jugendhilfe im Mittelpunkt.

Die Monheimer Präventionskette (vgl. Holz/Mitschke 2019) stellt heute den integrierten kommunalen Handlungsansatz dar, getragen durch alle für Kinder, Jugendliche und deren Familien relevanten Institutionen in der Stadt. Die Ziele der Präventionskette sind laut der Stadt Monheim am Rhein[3]:

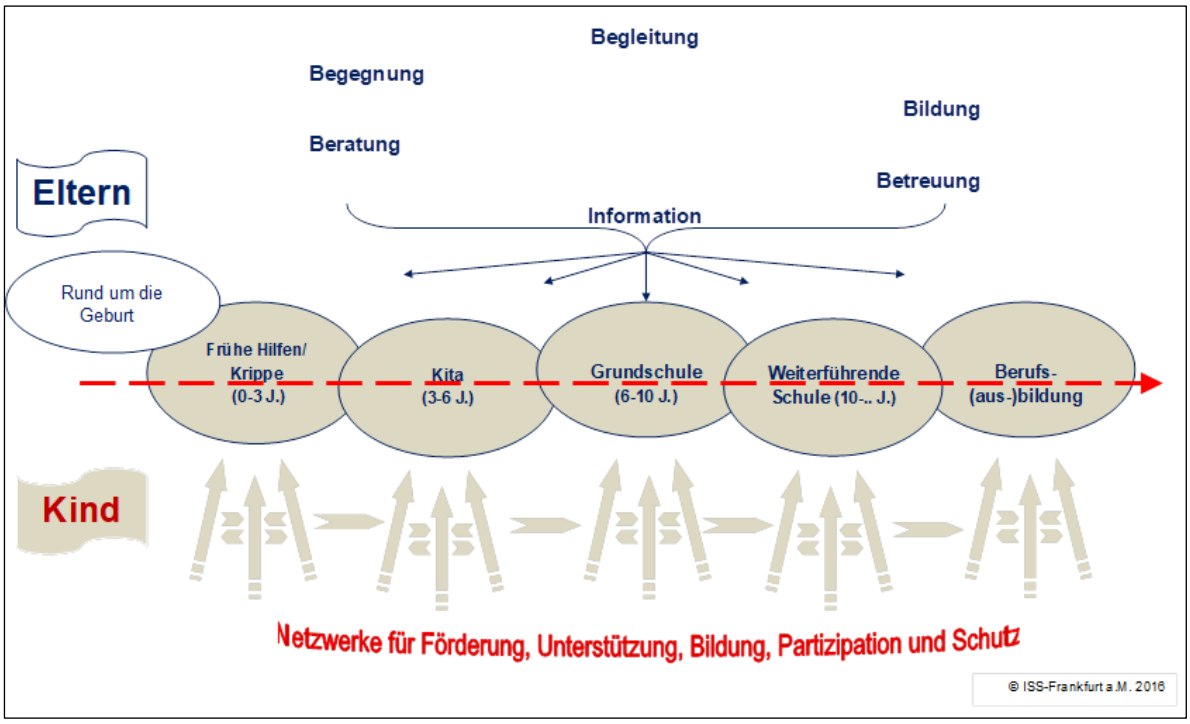
- „Kindern eine erfolgreiche Entwicklungs- und Bildungskarriere, soziale Teilhabe und ein gesundes Aufwachsen ermöglichen
- Folgen des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg abmildern
- Kindern im Berliner Viertel eine bessere Chance auf Bildung, Erziehung und Förderung und somit auf ein selbst bestimmtes Leben eröffnen
- Kindeswohlgefährdungen möglichst früh wahrnehmen bzw. verhindern
- Die Umsetzung der Ziele erfolgt in allen beteiligten Einrichtungen, Institutionen und Schulen. Die Basis sind einheitliche Leitlinien und ein gemeinsam getragenes Präventionsverständnis."

Ebenso entscheidend ist die Kooperation in und durch umfangreiche Netzwerke der Akteure vor Ort. Bei all dem kommt der Kommune die Aufgabe einer aktiven Steuerung und Gestaltung von Kooperationsprozessen in enger Zusammenarbeit mit allen öffentlichen und gesellschaftlichen Akteuren zu.

Das Kernstück, die Präventionskette *Von der Geburt bis zum Berufseinstieg*, wurde durch die *Mo.Ki*-Modellprojekte von 2002 bis 2018 initiiert, erprobt und dann in die regelhafte Infrastruktur für Kinder und Jugendliche in Monheim am Rhein überführt. Sie ist biografisch angelegt und darauf ausgerichtet, jedem jungen Menschen und seinen Eltern eine fördernde Begleitung zu jedem möglichen Zeitpunkt zu eröffnen. Entscheidend ist eine passgenaue Begleitung, je nach Situation und familiärem wie kind-/jugendspezifischem Bedarf (vgl. Abbildung 1). Zur Umsetzung der einzelnen Elemente – *Mo.Ki 0/Mo.Ki unter Drei* bis *Mo.Ki III* liegen die Evaluationsberichte und zahlreiche weitere Veröffentlichungen vor (vgl. Holz et al. 2005; Holz 2010; Holz et al. 2012; Holz/Laubstein 2016). Der hiermit vorgelegte Evaluationsbericht zu *Mo.Ki IV* bildet den Abschluss der Darlegung des modellhaften Auf- und Ausbaus.

3 https://www.monheim.de/kinder-jugend/moki-monheim-fuer-kinder/

Abbildung 1: Präventionskette *Von der Geburt bis zum Berufseinstieg* durch Netzwerke – bedarfs- und zielgruppenbezogen



Quelle: Angelehnt an Holz 2010: 117.

2.2 Projektträger und sozialpolitischer Akteur – Die AWO Niederrhein

Die AWO Niederrhein verfolgt – entsprechend ihren Prinzipien für eine freiheitlich-demokratische, solidarische, tolerante und vor allem sozial gerechte Gesellschaft – praktisch wie politisch mit Blick auf junge Menschen das Ziel, jedem Kind vielfältige Entwicklungs- und Bildungschancen unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund oder der sozialen Herkunft zu bieten. Dabei tritt die AWO Niederrhein ausdrücklich für die Belange und Interessen sozial benachteiligten Gruppen ein. Typisch dafür ist die fortdauernde Beschäftigung mit Armutsfragen und vor allem den Anforderungen der Armutsbekämpfung und Armutsprävention.

So war eine entscheidende Konsequenz aus der seit 1997 laufenden AWO-ISS-Langzeitstudie „Lebenssituation und Lebenslage von (armen) Kindern“, in die auch die AWO Niederrhein involviert ist, dass der Verband das Problem „Kinderarmut“ als zentrales Thema sowohl in der eigenen Trägerpraxis aufnahm als auch in der Verbandspolitik weiterbearbeitet.

Mit Vorlage der 1. AWO-ISS-Studie zum Schwerpunkt „Kinderarmut im Vorschulalter“ (2000) kristallisierte sich auch für die AWO Niederrhein das konkrete Handlungsfeld heraus. Durch ihre Arbeit in den verschiedenen Kommunen des Bezirkes und durch intensive Gespräche mit dem Jugendamt der Stadt Monheim am Rhein konzipierten AWO Niederrhein und ISS-Frankfurt a. M. 2002 ein Modellvorhaben zur *Armutsprävention bei Vorschulkindern*, aus dem schließlich *Mo.Ki – Monheim für Kinder*® hervorging.

Es soll eine Neuausrichtung der Kinder-/Jugend-/Familienhilfe erreicht werden, um sozial benachteiligten und armen Heranwachsenden positive Entwicklungsmöglichkeiten zu sichern.

Auf dem 13. Deutschen Jugendhilfetag (2008) präsentierte die AWO NRW (der Zusammenschluss der vier nordrhein-westfälischen AWO-Bezirksverbände) erstmalig und gemeinsam die Präventionskette *Von der Geburt bis zum Berufseinstieg*, deren Ursprung *Mo.Ki* und weiter der integrierte kommunale Handlungsansatz der Monheimer Präventionskette ist (vgl. Holz/Mitschke 2019). Dieser Ansatz ist heute Orientierungspunkt für eine Vielzahl anderer Kommune und Benchmark für Landes- wie Bundesbestrebungen. *Mo.Ki IV* in Trägerschaft der AWO Niederrhein bildet den fünften Baustein der Präventionskette.

Die in einem Wohlfahrtsverband immanent gegebene Verknüpfung von Sozialer Arbeit und Sozialpolitik bietet besondere Gestaltungsmöglichkeiten. Es ist ein wichtiges Anliegen der AWO Niederrhein zum einen auf die gesellschaftlichen Präventions- und Inklusionserfordernisse – die sich im alttäglichen soziale Engagement zeigen – und zum anderen auf gesellschaftliche Lösungsmöglichkeiten und Präventionsansätze hinzuweisen: (Kinder-)Armut als gesellschaftliches Phänomen kann nur durch eine soziale Gegensteuerung verhindert/vermindert werden. Die Basis ist das soziale und sozialpolitische Engagement aller sowie eine qualifizierte Präventions- und Inklusionsarbeit in allen für Kinder, Jugendliche und deren Familien relevanten Institutionen.

2.3 Wissenschaftliche Begleitung – Das ISS-Frankfurt a. M.

Der Begriff der Wissenschaftlichen Begleitung ist grundlegendes Element anwendungsbezogener Forschung, gleichwohl kann auf keine einheitliche Definition zurückgegriffen werden. Er findet im Kontext von Projekten und Modellprogrammen häufig unterschiedliche Verwendung, z. B. als Begleitforschung oder Praxisforschung (vgl. Kromrey 2007: 113). Auch bei diesen Begriffen ist eine klare Abgrenzung und Definition schwierig und umstritten (vgl. Mykus 2010). Oftmals wird der Begriff 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, dass für künftige Projekte nutzbar gemacht werden kann.

Modellprojekten oder Modellprogrammen 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 von *Mo.Ki IV* umfasst drei Säulen, die jeweils ein eigenes Erkenntnisinteresse verfolgen sowie darauf aufbauend unterschiedliche Methodenbausteine beinhalten.

1. Evaluation des Modellprojektes *Mo.Ki IV* in der Peter-Ustinov-Gesamtschule (PUG)

   Diese überprüft, inwiefern die Modellziele – Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit so zu stärken, dass sie den Übergang ins Berufsleben bewältigen können – erreicht wurde. Des Weiteren wird untersucht, wie sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Berufsorientierung, Berufswahlreife und ihr Selbstkonzept entwickeln. Der Abschlussbericht fokussiert sich auf diese Säule der Evaluation (Kapitel 4).

2. Wissenschaftliche Beratung der Gremien von *Mo.Ki IV*: Lenkungskreis und Erweitertes Projektteam

   Diese erfüllt in diesem Modellprojekt stets die *Rolle einer Begleiterin,* mit der regelmäßig über den Stand der Projektumsetzung und anstehende Veränderungsschritte diskutiert wird. Ausführlicher unter Kapitel 2.

3. Evaluation des Gesamtansatzes *Mo.Ki* als Präventionskette in Monheim am Rhein

   Diese zielt darauf ab, den Gesamtansatz in seinem Aufbau, seinen Ausprägungen und nachhaltigen Weiterentwicklungen zu betrachten. Da der Monheimer Ansatz ein institutionen- und strukturorientierter ist werden sowohl die einzelnen Bausteine der Präventionskette (d. h. *Mo.Ki unter Drei*, *Mo.Ki I*, *Mo.Ki II*, *Mo.Ki III* und *Mo.Ki IV*) als auch die Gesamtstruktur genauer betrachtet. Die Ergebnisse sind ausführlich in einem gesonderten Bericht dargelegt (vgl. Holz/Mitschke 2019).

2.4 Modellstandort von Mo.Ki IV – Die Peter-Ustinov-Gesamtschule

Die Schule wurde 1982 als Gesamtschule mit der Sekundarstufe I (Jahrgang 5 bis 10) und der Sekundarstufe II (Jahrgänge 11 bis 13) gegründet. Seit 1993 ist die Schule wegen hoher Nachfrage im SEK I-Bereich als sechszügiges Systems organisiert. 2002 erfolgte schließlich die Namensgebung „Peter-Ustinov-Gesamtschule“ (PUG).

> „Bildung ist wichtig, vor allem wenn es gilt, Vorurteile abzubauen.“ Diesem Zitat von Peter Ustinov fühlen wir uns als Schulgemeinde verpflichtet und so spiegelt sich dies in vielen Bausteinen unserer Schule wider. Wir verstehen uns mit unserem Schulkonzept als „bunte“ Schule, in der alle einen Platz finden und sich ihren Fähigkeiten entsprechend weiterentwickeln können. Von daher erscheint es folgerichtig, dem Aspekt der „Gesundheit“ als weitgefasstes Feld ebenso wie der „Bildungsgerechtigkeit“ einen breiten Raum zu geben. Des Weiteren arbeiten wir kontinuierlich an der Qualität des Unterrichts und haben in den letzten Jahren z. B. ein breit aufgestelltes Medienangebot entwickelt. Wir verstehen das Konzept als ein lebendiges und werden kontinuierlich neue Qualitätsstandards entwickeln“ (PUG 2018a: 1).

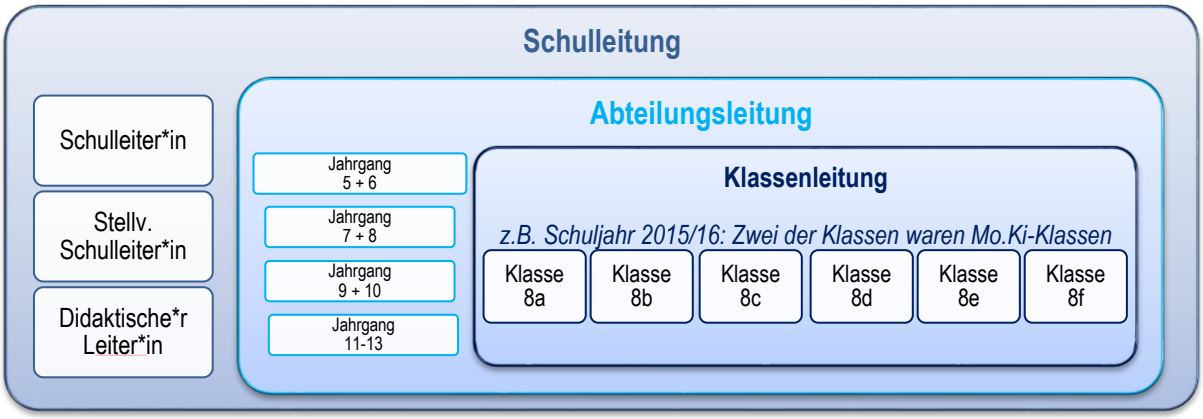
Die PUG ist in der Schulen-Kategorisierung nach dem Standorttypkonzept[4] NRW dem Standorttyp 4 zugeordnet. Das heißt, 25 % bis 40 % der Schüler*innen haben, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, einen Migrationshintergrund, ca. 15 % bis 25 % der Schüler/innen erhalten Sozialgeld nach SGB II und die Mehrzahl der Schüler/innen wohnt in einem Wohnumfeld

4 Vgl.: https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen__weiterfhrende_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf (letzter Zugriff: 20.12.2018).

mit unterdurchschnittlichem Wohnwert. An der PUG 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 (FOR Q) und dem Fachabitur nach Klasse 12 bis hin zum Abitur nach Klasse 13 – erlangt werden.

Die PUG ist eine Ganztagsschule mit einer wichtigen Schulversorgungsfunktion innerhalb der Monheimer Bildungslandschaft. Sie sichert dort zusammen mit der 2012 in NRW allgemein eingerichteten Sekundarschule und dem Otto-Hahn-Gymnasium das Angebot an weiterführenden Schulen vor Ort. Aktuell wird die Schule von mehr als 1.300 jungen Menschen besucht. Das Schulteam umfasst mehr als 120 Fach-/Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen, mit verschiedenen Aufgaben und Funktionen.[5]

Abbildung 2: Organisationsaufbau einer Gesamtschule in NRW bezogen auf die PUG und Mo.Ki IV



Quelle: Eigene Darstellung.

Entsprechend dem grundsätzlichen Organisationsaufbau von Gesamtschulen in NRW hat die PUG folgende Struktur:

(a) Die Schulleitung umfasst drei Funktionen: Gesamtschulleitung, Stellvertretung und Didaktische Leitung mit jeweils spezifischen Aufgaben.

(b) Die Abteilungsleitungen sind vor allem für die pädagogische und organisatorische Koordination innerhalb der Abteilung mit ihren zwei bzw. drei Jahrgängen verantwortlich.

(c) Jeder Jahrgang umfasst bei einer 6-zügigen Schule sechs Klassen. Hier sind es die Klassenlehrer*innen, die – in der Regel als Zweier-Team – die Schüler*innen ihrer Klasse unterrichten, erziehen, beraten, beurteilen, beaufsichtigen und betreuen (vgl. Abbildung 2).[6]

5 Weitere Informationen zur Schule und zum Schulkonzept finden sich auf der Homepage der PUG (http://www.pug-monheim.de/) sowie im Bericht zur Evaluation Mo.Ki III an der PUG (vgl. Holz/Laubstein 2016) und in Kapitel 3 in diesem Bericht.

6 Zu den Aufgaben im Einzelnen siehe Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – (SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2015 (GV. NRW. S. 499), vgl. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf. sowie Anhang 8.2 mit Runderlass 21-02 Nr. 3: „Organisation und Geschäftsverteilung in Gesamtschulen“.

Des Weiteren können Koordinator*innen für Sonderaufgaben (z. B. Mitarbeit bei der Erstellung von Stunden-, Aufsichts- und Vertretungsplänen sowie Funktionsstellen) eingerichtet werden. Hierzu zählen in der PUG beispielweise Ausbildungsbeauftragte und Ganztagskoordinator*in.

Auch wenn es Aufgabe jeder Lehr- und sozial/-pädagogischen Fachkraft ist, die Schüler*innen und Eltern bei Fragen und besonders im Hinblick auf präventive und fördernde Unterstützungsmöglichkeiten zu beraten, so zeichnet sich die PUG durch ein differenziertes Beratungssystem aus. Dieses umfasst über das Lehrer*innenkollegium hinaus zum einen Lehrkräfte als Beratungslehrer*innen[7] für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 und zum anderen das Team „Schulsozialarbeit/-psychologie“ mit Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen. Letztere sind nicht Angestellte der PUG, sondern im Auftrag des Landes NRW sowie der Stadt Monheim am Rhein[8] in der Gesamtschule tätig.

3 Das Modellprojekt Mo.Ki IV an der Peter-Ustinov-Gesamtschule

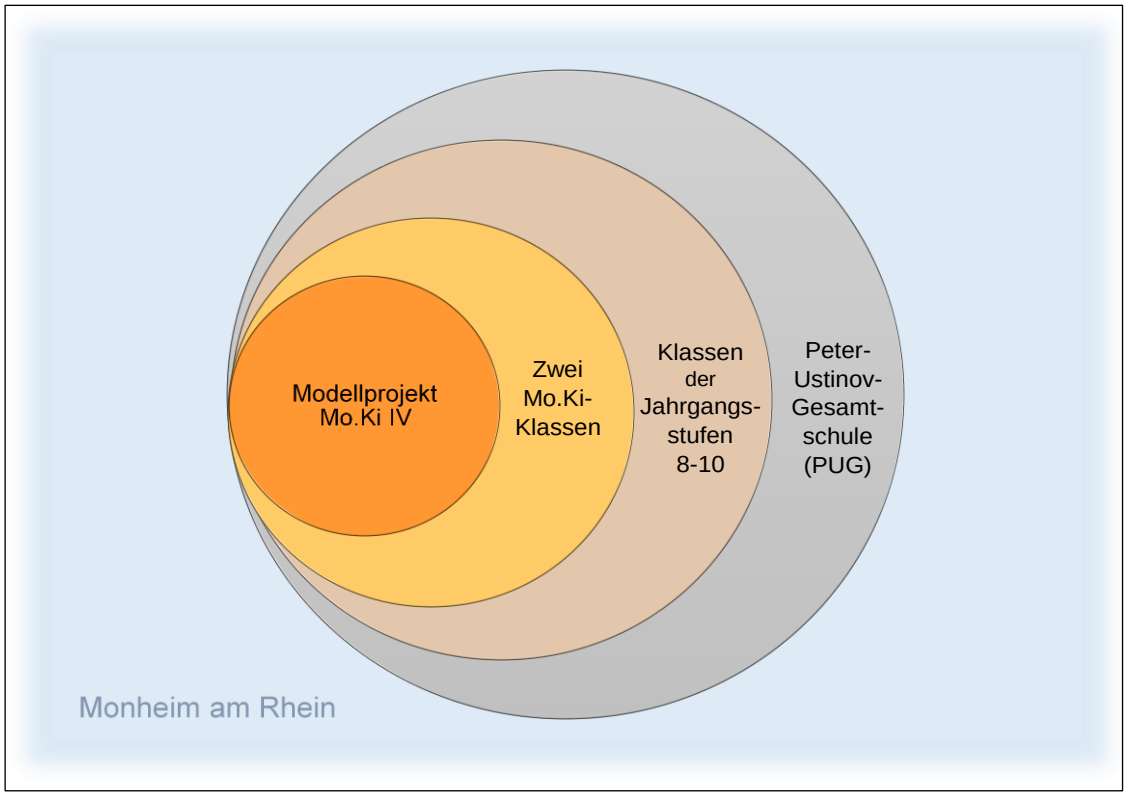
3.1 Basisdaten und Projektorganisation

Im Januar 2016 setzte sich in zwei Klassen des 8. Jahrgangsstufe die modellhafte Entwicklung des *Mo.Ki*-Präventionsansatzes mit dem Baustein *Mo.Ki IV* fort. Die Schüler*innen zweier Klassen des Jahrgangs 8 wurden über zweieinhalb Jahre bis zum Ende des 10. Jahrgangs (Sommer 2018 mit Ende des Schuljahres 2017/18) begleitet und unterstützt. Das Projekt selbst endete zum 31.12.2018.

7 Vgl. ADO 21-02-Nr. 4: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf

8 Vgl. Stadt Monheim am Rhein (Hrsg.) 2015. https://www.monheim.de/fileadmin/user_upload/Media/Dokumente/Kinder_Familie/Schulen/Schulsozialarbeit_und_Schulpsychologie/Gesamtkonzept_Schulsozialarbeit_und_Schulpsychologie.pdf (letzter Zugriff 20.12.2018).

Abbildung 3: Verortung von Mo.Ki IV innerhalb der PUG

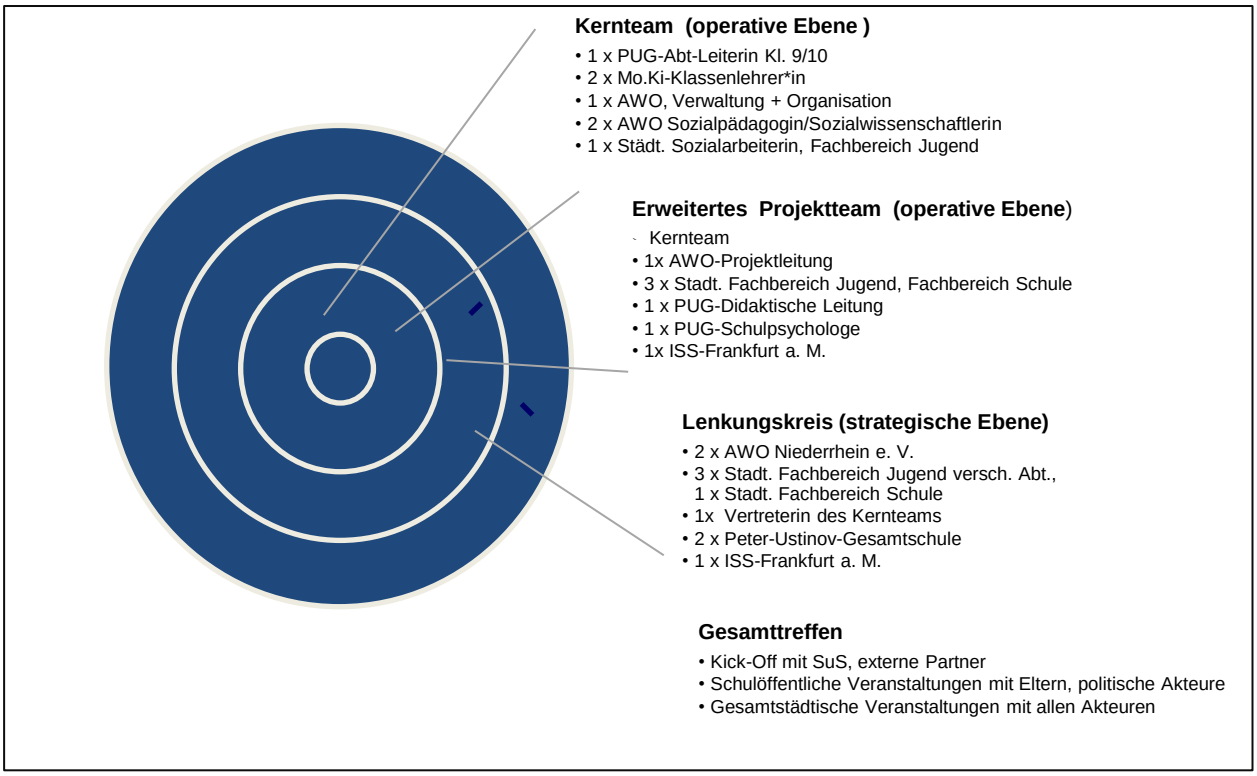


Quelle: Eigene Darstellung, ähnlich in: vgl. Holz/Laubstein 2014: 6.

Das Kernteam – multiprofessionell besetzt und mit unterschiedlichen Stundenkontingenten ausgestattet – setzte sich aus drei Lehrkräften (zus. 1 Vollzeitstelle), einem*r Erlebnispädagogen*in (1 Vollzeitstelle), einem*r Sozialwissenschafter*in (19,5 Std.-Stelle) sowie drei Sozialarbeiter*innen (zus. 1 Vollzeitstelle) zusammen und wurde durch eine städtische Sozialarbeiterin (1/2-Vollzeitstelle) ergänzt.

Das Modellprojekt umfasste drei Entwicklungs- und Steuerungsgremien: (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 4 sind die Gremien mit ihrer jeweiligen Besetzung angeführt.

Abbildung 4: Projektgremien und deren Mitglieder



Quelle: Eigene Darstellung.

Das Kernteam kommt wöchentlich, das erweiterte Projektteam im Zwei- und der Lenkungskreis im Drei-Monats-Rhythmus zusammen. Gesamtreffen – zum Teil als öffentliche Veranstaltungen mit den Schüler*innen, zu denen die Eltern, Interessierte sowie Fachkräfte und Politiker*innen eingeladen waren – fanden einmal jährlich statt (z. B. Kick-Off-Veranstaltung (2016), Präsentationsfest des Zusatzfaches „Abenteuer Verantwortung“ (2017), Zwischenbilanz (2018) sowie der Abschlusstag (2019).

3.2 Die Themenarbeit in den Projektgremien – Eine Auswahl

Die umfangreiche und intensive Modellarbeit von *Mo.Ki IV* ist in Tabelle 1 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“*.

Tabelle 1: Arbeits- und Diskussionsthemen in den drei Projektgremien von 2016 bis 2018 – eine Auswahl

Kernteam – operativ im Alltag	Erweitertes Projektteam – operativ: Ideen und Reflexion	Lenkungskreis – strategisch
• **Projektaufbau/Projektdurchführung** z. B. Arbeitsorganisation, Aufgaben, Personal, Konzeptarbeit, Abschluss • **Berufsorientierung** z. B. Angebote zu Berufsfelderkundung + Berufsorientierung, „Berufsberatung auf Augenhöhe“, KAoA, BOB-Besuch • **Persönlichkeitsentwicklung** z. B. Fragebogen zur Selbsteinschätzung als Schulinstrument, Unterrichtskonzept „Auf eigenen Füßen stehen“ • **Planung einzelner Maßnahmen** z. B. Projektwoche, Buddy-Projekte, City Bound, Benimm-Kurs, Stage-Camp, Besuch Jugendarrest, erweiterter Wandertag • **Schwerpunkt Gesundheit** z. B. Ernährungsausstellung, Coach, Reaktivierung Kletterangebote in der PUG • **Schwerpunkt Lernförderung** z. B. Einzelförderung organisiert, Konzept Lernbegleiter • **Zusatzfach 1 „Verantwortung“** Konzept und Verstetigung • ***Mo.Ki IV*-Verständnis im Unterricht** • **Einzelfallarbeit** z. B. schulische + persönliche Probleme, Konflikte • **Verknüpfung *Mo.Ki IV* mit *Mo.Ki III*** z. B. So.Ki-Training, Armutssensibilität • **Öffentlichkeitsarbeit** z. B. Presseberichte, Pressegespräche • **Zuarbeiten zum *Mo.Ki*-Werkzeugkoffer und zur ISS-Evaluation**	**Gestaltung der Modellarbeit, z. B.** • Ziele, Handlungsfelder und Projektorganisation • Formen der Zusammenarbeit – Möglichkeiten der Entwicklung und Reflexion, zeitliche Freiräume für *Mo.Ki IV* im Schulalltag der PUG • Formen der Konzeptarbeit und Dokumentation • Zuarbeiten zur ISS-Evaluation (Elternbefragung, PUG-Ampelanalyse, Endbericht) • Dokumentation der Arbeit, Entwicklung übertragbarer Bausteine • Öffentlichkeitsarbeit (Presse, Abschlusstagung) **Diskussion von Themenschwerpunkte, z. B.** • Entwicklung Persönlichkeit, Selbstständigkeit + Berufsorientierung • *Mo.Ki IV* und Verknüpfung zum KAoA-Programm der PUG, Arbeit der *Mo.Ki*-KAoA-AG, Erarbeitung “Leitfaden zur Berufsorientierung“ • *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“ • Thema „Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler*innen“ **Planung, Rückberichte und Reflexion von Modellmaßnahmen, z.B** • Aufbau Zusatzfach „Abenteuer Verantwortung“, Aufbau Unterrichtseinheit „Auf eigenen Füßen stehen“ • Lehrer*innenfortbildung zu *Mo.Ki IV* • Erfahrungen und Erkenntnisse aus einzelnen Projekten (z. B. City-Bound, außerschulisches Engagement, städt. Jugendförderung) • Schüler-Praktika – Unterstützung, Begleitung, Erfahrungen • Zwischen-/Schlussbilanzen zum Modellprojekt (Team, ISS-Evaluation)	**Eckpunkte des Modells, z. B.** • Projektorganisation, • Modellziele • ISS-Evaluationskonzept • Konzepte der öffentlichen Veranstaltungen (z. B. Kick-Off 2016, Präsentationsfest 2017, Abschlusstagung 2019) • ISS-Befragung „Akteure der Präventionskette 2017“ • Konzept und internetgestützte Nutzbarmachung der konkreten Projektarbeit *Mo.Ki*-Werkzeugkoffer **Konzept-/Strategiefragen, z. B.** • Öffentlichkeitsarbeit • Zwischenbilanz 2016 • Verknüpfung mit dem NRW-Landesprogramm „Kein Abschluss ohne Anschluss – KAoA“ • Verknüpfung *Mo.Ki III* und *Mo.Ki IV* • Verstetigung der Projektergebnisse inn- und außerhalb der PUG **Themendiskussion** • Individuelle Beratung/Begleitung der Schüler*innen • Zusammenarbeit mit Eltern • Partizipation in der Schule, Partizipation der Schüler*innen im Projekt

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

3.3 Ziele und Schwerpunkte von Mo.Ki IV

Ziele von Mo.Ki IV

Den Monheimer Präventionsansatz systematisch erweiternd und nun auf die Altersgruppe der 14- bis 17-Jährigen fokussierend, wurde *Mo.Ki IV – Kompetent in der Schule, fit fürs Leben* für die Jahrgänge 8 bis 10 der Sekundarstufe I entwickelt und erneut in der PUG erprobt. Es ist damit eine enge inhaltliche und organisatorische Verknüpfung von *Mo.Ki III* und *Mo.Ki IV* gegeben.

Ziel des Modellprojektes war es, aufbauend auf den ersten Schuljahren in der weiterführenden Schule, Schüler*innen im Alter von 14 bis 17 Jahren über die Vermittlung schulischen Wissens hinaus soweit in ihrer Persönlichkeit zu stärken, dass sie ungeachtet ihrer sozialen Herkunft (hier verstanden als Armutsbetroffenheit, Migrationshintergrund) eigenverantwortlich und kompetent den Übergang ins Berufsleben meistern. Dabei steht ein persönlichkeitsbildender Ansatz ebenso im Fokus wie innovative Maßnahmen der Berufsorientierung – ohne sich bereits frühzeitig auf eine konkrete Berufswahl festlegen zu müssen. Insbesondere benachteiligte Schüler*innen sollen bei der erfolgreichen Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützt werden. *Mo.Ki IV* zielt auf eine intensive Begleitung und Beratung von Schüler*innen, die mit den bereits vorhandenen Maßnahmen der Berufsorientierung nicht ausreichend erreicht werden.

Jugendliche in diesem Alter befinden sich entwicklungsbedingt in einer Phase der Verunsicherung und Neuorientierung, in der sie sich mit neuen Identitätsentwürfen beschäftigen. Kommunikationsfähigkeit, (geschlechtliche) Identitätsfindung, Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit, Beschäftigung mit der eigenen Zukunft, ganz besonders der beruflichen, sind Herausforderungen, die den weiteren Lebensweg prägen. Ungleiche Bedingungen infolge sozialer oder ökonomischer Benachteiligung der Herkunftsfamilie wirken sich eher nachteilig auf die Zukunftschancen der Betroffenen aus.

Hieraus leiten sich drei Ziele des Modellprojektes ab, die gleichzeitig die Grundlage für die Evaluation bildeten (vgl. Kapitel 4.1):

I *Alle Schüler*innen, insbesondere arme/sozial benachteiligte Jugendliche, haben sich in Bezug auf ihre **persönlichen und berufsbezogenen Kompetenzen** weiterentwickelt.*

II *Am Ende der 10. Klasse haben alle Schüler*innen, insbesondere arme/sozial benachteiligte Jugendliche, **Perspektiven** für die **weitere schulische/berufliche Laufbahn** entwickelt bzw. können diese auf Grundlage ihrer persönlichen Kompetenzen und Berufswahlreife entwickeln.*

III *Arme und sozial benachteiligte Schüler*innen können auf eine **erfolgreiche bzw. erfolgreichere Schullaufbahn** zurückblicken.*

Schwerpunkte von Mo.Ki IV

Im Zentrum von *Mo.Ki IV* stehen deshalb die beiden Schwerpunkte (a) Stärkung der Persönlichkeit der Schüler*innen und (b) Berufsbefähigung/Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung.

Unter Stärkung der Persönlichkeit versteht *Mo.Ki IV* die Stärkung von Selbstkenntnis, Selbstbewusstsein, Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit. Die Stärkung der Persönlichkeit soll Schüler*innen dazu befähigen, eigenverantwortlich und kompetent den Übergang ins Berufsleben zu meistern. Hierfür sollen soziale und lebenspraktische Kompetenzen und Orientierungskompetenzen erworben sowie an der Autonomiefähigkeit gearbeitet werden, wozu vor allem außerschulische Lernorte genutzt werden können.

Unter Berufsbefähigung versteht *Mo.Ki IV,* Schüler*innen darin zu unterstützen, eine realistische Einschätzung über die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu gewinnen sowie Fremdwahrnehmungen einordnen und mit diesen umgehen zu können. Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Orientierung sind aufeinander abzustimmen, so dass für die Schüler*innen ein roter Faden erkennbar ist und sich für alle eine individuell passende Anschlussperspektive nach der 10. Klasse ergibt.

Eltern werden darin gestärkt, ihre Kinder in der Adoleszenz adäquat zu begleiten. Lehrer*innen arbeiten daran, in den Jahrgängen 8 bis 10 neue Arbeits- und Unterrichtsmethoden zu konzipieren und anzuwenden. Die Institution Schule verzahnt sich noch enger mit anderen Akteuren. Außerschulische Kooperationspartner*innen, Unternehmen und Bildungsakteure öffnen sich noch stärker für die Bedarfe der 14- bis 17-Jährigen.

Die Schwerpunkte – Stärkung der Persönlichkeit und Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung – vollziehen sich auf unterschiedlichen Ebenen:

- *Professionelle Beratung und Begleitung* – individuell sowie gender-, migrations- und armutssensibel – durch Soziale Arbeit (Jugendförderung in Kooperation mit der Schule und der Schulsozialarbeit/-psychologie), um eine gute Unterstützung der jungen Menschen bei der Bewältigung ihrer umfassenden Entwicklungsaufgaben zu gewährleisten.
- *Außerschulische Erlebnisfelder* ergänzen die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen. Sie fördern Selbsteinschätzungsfähigkeit, Eigenmotivation, Kreativität und zielorientiertes Denken.
- *Erlebnispädagogische Angebote*, in denen Schüler/innen sich auf ungewohnte, aber herausfordernde Art und Weise erproben können und ihnen Raum für Selbsterfahrung und Reflexion zur Verfügung steht, bieten die Möglichkeit, eigene Potenziale und Grenzen zu erkennen.
- *Unterrichtseinheiten, Projektwochen und Schulfahrten*, in denen verantwortungsbewusstes Handeln und die Entwicklung eigener Herausforderungen und deren Bewältigung im Fokus stehen, verändern den Schulalltag und das Erleben von Schule als vielfältigem Lernort.

Hierbei gilt es, in enger Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule, inner- und außerhalb des Unterrichts aber auch außerschulisch Lernfelder zu eröffnen, in denen Jugendliche sich

über ihre Kompetenzen und das, was sie (schon) können, ebenso wie über das, was sie (noch) nicht können, bewusst werden. Dabei stehen kognitive, soziale, emotionale und kreative Fähigkeiten im Fokus. Auch ist es wichtig, ihre Talente frühzeitig zu erkennen und zu fördern.

Zudem dient *Mo.Ki IV* als Teil der Monheimer Präventionskette auch dem Ziel, alle Projektaktivitäten dazu zu nutzen, um (armuts-)präventive Strukturen zu schaffen, inner- und außerhalb der PUG.

3.4 Mo.Ki IV Produkte mit Nachhaltigkeit in der Schule – Eine Auswahl

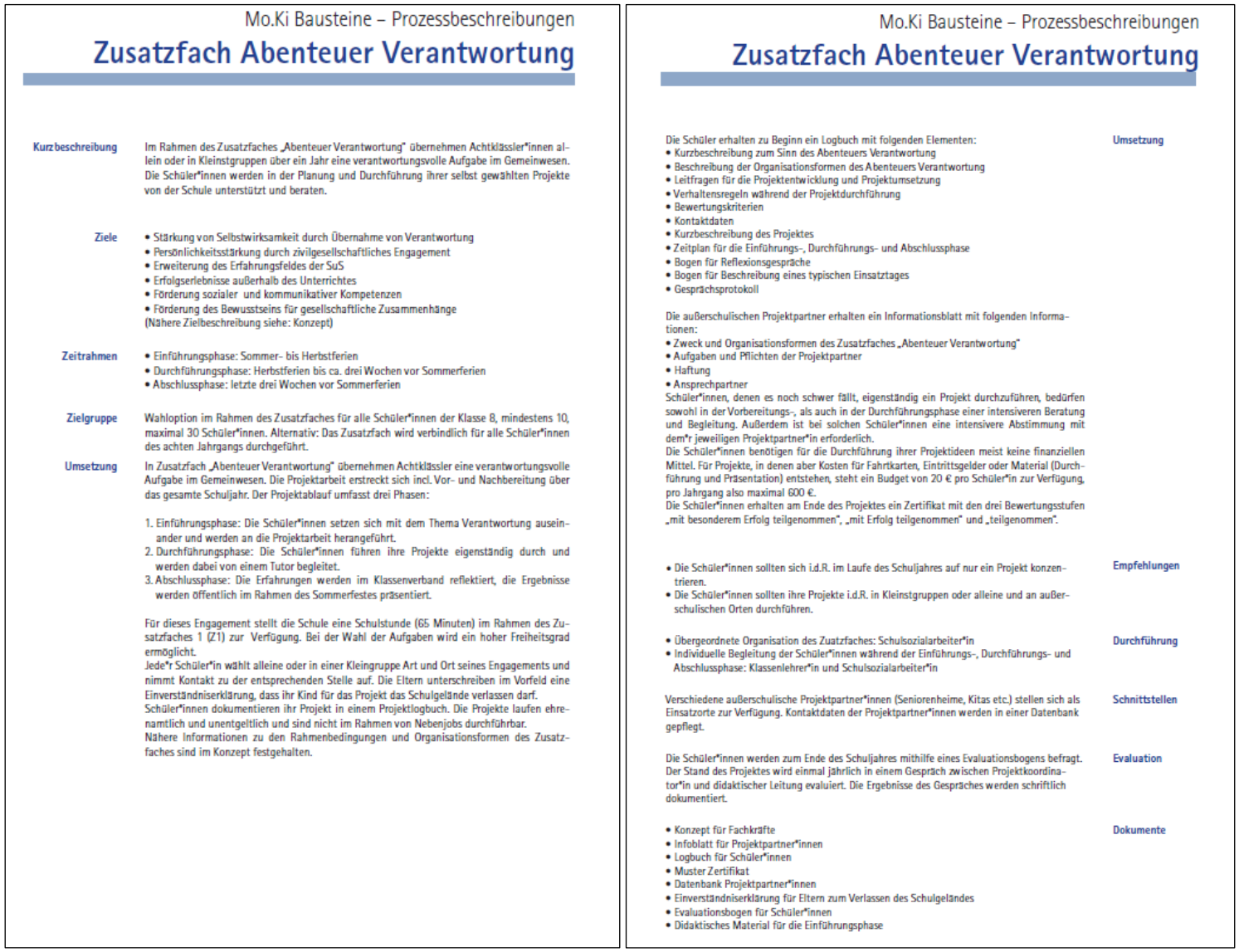
Bereits die Themenbreite in den drei Modellgremien (vgl. Kapitel 3.2) vermitteln einen vertieften Eindruck von der komplexen *Mo.Ki IV*-Aufbauarbeit. Es wurden eine Vielzahl von Themen angegangen, Ideen entwickelt und konkret erprobt. So sind verschiedene sowohl in sich schlüssige als auch miteinander verknüpfte Konzepte zur individuellen Förderung und zur strukturellen (Armuts-)Prävention in der Schule entstanden. Nachfolgend werden zwei solcher Einzelkonzepte sowie zwei Rahmenprogramme kurz vorgestellt.[9]

3.4.1 Das Zusatzfach *Projekt Verantwortung* in der PUG

Hier übernehmen Achtklässler*innen allein oder in Kleingruppen über ein Jahr hinweg eine verantwortungsvolle Aufgabe im und für das Gemeinwesen. Die Schüler*innen werden in der Planung und Durchführung ihrer selbst gewählten Projekte von der Schule unterstützt und beraten. Beispielhafte Projekte sind Mitarbeit im Tierheim, Mitgestaltung von Angeboten in sozialen Einrichtungen, Unterstützung jüngerer und alter Menschen.

9 Ausführliche Informationen inklusive zahlreicher Arbeitsmaterialien zur Nutzung in weiterführenden Schulen der SEK I finden sich im Internet: https://www.awo-nr.de/dienste-einrichtungen/kinder-jugend-familie/praeventionskette-moki.

Abbildung 5: Zusatzfach „Abenteuer Verantwortung“



Mo.Ki Bausteine – Prozessbeschreibungen

Zusatzfach Abenteuer Verantwortung

Kurzbeschreibung

Im Rahmen des Zusatzfaches „Abenteuer Verantwortung“ übernehmen Achtklässler*innen allein oder in Kleinstgruppen über ein Jahr eine verantwortungsvolle Aufgabe im Gemeinwesen. Die Schüler*innen werden in der Planung und Durchführung ihrer selbst gewählten Projekte von der Schule unterstützt und beraten.

Ziele

- Stärkung von Selbstwirksamkeit durch Übernahme von Verantwortung
- Persönlichkeitsstärkung durch zivilgesellschaftliches Engagement
- Erweiterung des Erfahrungsfeldes der SuS
- Erfolgserlebnisse außerhalb des Unterrichtes
- Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen
- Förderung des Bewusstseins für gesellschaftliche Zusammenhänge

(Nähere Zielbeschreibung siehe: Konzept)

Zeitrahmen

- Einführungsphase: Sommer- bis Herbstferien
- Durchführungsphase: Herbstferien bis ca. drei Wochen vor Sommerferien
- Abschlussphase: letzte drei Wochen vor Sommerferien

Zielgruppe

Wahloption im Rahmen des Zusatzfaches für alle Schüler*innen der Klasse 8, mindestens 10, maximal 30 Schüler*innen. Alternativ: Das Zusatzfach wird verbindlich für alle Schüler*innen des achten Jahrgangs durchgeführt.

Umsetzung

In Zusatzfach „Abenteuer Verantwortung“ übernehmen Achtklässler eine verantwortungsvolle Aufgabe im Gemeinwesen. Die Projektarbeit erstreckt sich incl. Vor- und Nachbereitung über das gesamte Schuljahr. Der Projektablauf umfasst drei Phasen:

1. Einführungsphase: Die Schüler*innen setzen sich mit dem Thema Verantwortung auseinander und werden an die Projektarbeit herangeführt.
2. Durchführungsphase: Die Schüler*innen führen ihre Projekte eigenständig durch und werden dabei von einem Tutor begleitet.
3. Abschlussphase: Die Erfahrungen werden im Klassenverband reflektiert, die Ergebnisse werden öffentlich im Rahmen des Sommerfestes präsentiert.

Für dieses Engagement stellt die Schule eine Schulstunde (65 Minuten) im Rahmen des Zusatzfaches 1 (Z1) zur Verfügung. Bei der Wahl der Aufgaben wird ein hoher Freiheitsgrad ermöglicht.
Jede*r Schüler*in wählt alleine oder in einer Kleingruppe Art und Ort seines Engagements und nimmt Kontakt zu der entsprechenden Stelle auf. Die Eltern unterschreiben im Vorfeld eine Einverständniserklärung, dass ihr Kind für das Projekt das Schulgelände verlassen darf.
Schüler*innen dokumentieren ihr Projekt in einem Projektlogbuch. Die Projekte laufen ehrenamtlich und unentgeltlich und sind nicht im Rahmen von Nebenjobs durchführbar.
Nähere Informationen zu den Rahmenbedingungen und Organisationsformen des Zusatzfaches sind im Konzept festgehalten.

Mo.Ki Bausteine – Prozessbeschreibungen

Zusatzfach Abenteuer Verantwortung

Umsetzung

Die Schüler erhalten zu Beginn ein Logbuch mit folgenden Elementen:
- Kurzbeschreibung zum Sinn des Abenteuers Verantwortung
- Beschreibung der Organisationsformen des Abenteuers Verantwortung
- Leitfragen für die Projektentwicklung und Projektumsetzung
- Verhaltensregeln während der Projektdurchführung
- Bewertungskriterien
- Kontaktdaten
- Kurzbeschreibung des Projektes
- Zeitplan für die Einführungs-, Durchführungs- und Abschlussphase
- Bogen für Reflexionsgespräche
- Bogen für Beschreibung eines typischen Einsatztages
- Gesprächsprotokoll

Die außerschulischen Projektpartner erhalten ein Informationsblatt mit folgenden Informationen:
- Zweck und Organisationsformen des Zusatzfaches „Abenteuer Verantwortung“
- Aufgaben und Pflichten der Projektpartner
- Haftung
- Ansprechpartner

Schüler*innen, denen es noch schwer fällt, eigenständig ein Projekt durchzuführen, bedürfen sowohl in der Vorbereitungs-, als auch in der Durchführungsphase einer intensiveren Beratung und Begleitung. Außerdem ist bei solchen Schüler*innen eine intensivere Abstimmung mit dem*r jeweiligen Projektpartner*in erforderlich.
Die Schüler*innen benötigen für die Durchführung ihrer Projektideen meist keine finanziellen Mittel. Für Projekte, in denen aber Kosten für Fahrtkarten, Eintrittsgelder oder Material (Durchführung und Präsentation) entstehen, steht ein Budget von 20 € pro Schüler*in zur Verfügung, pro Jahrgang also maximal 600 €.
Die Schüler*innen erhalten am Ende des Projektes ein Zertifikat mit den drei Bewertungsstufen „mit besonderem Erfolg teilgenommen“, „mit Erfolg teilgenommen“ und „teilgenommen“.

Empfehlungen

- Die Schüler*innen sollten sich i.d.R. im Laufe des Schuljahres auf nur ein Projekt konzentrieren.
- Die Schüler*innen sollten ihre Projekte i.d.R. in Kleinstgruppen oder alleine und an außerschulischen Orten durchführen.

Durchführung

- Übergeordnete Organisation des Zuatzfaches: Schulsozialarbeiter*in
- Individuelle Begleitung der Schüler*innen während der Einführungs-, Durchführungs- und Abschlussphase: Klassenlehrer*in und Schulsozialarbeiter*in

Schnittstellen

Verschiedene außerschulische Projektpartner*innen (Seniorenheime, Kitas etc.) stellen sich als Einsatzorte zur Verfügung. Kontaktdaten der Projektpartner*innen werden in einer Datenbank gepflegt.

Evaluation

Die Schüler*innen werden zum Ende des Schuljahres mithilfe eines Evaluationsbogens befragt. Der Stand des Projektes wird einmal jährlich in einem Gespräch zwischen Projektkoordinator*in und didaktischer Leitung evaluiert. Die Ergebnisse des Gespräches werden schriftlich dokumentiert.

Dokumente

- Konzept für Fachkräfte
- Infoblatt für Projektpartner*innen
- Logbuch für Schüler*innen
- Muster Zertifikat
- Datenbank Projektpartner*innen
- Einverständniserklärung für Eltern zum Verlassen des Schulgeländes
- Evaluationsbogen für Schüler*innen
- Didaktisches Material für die Einführungsphase

Quelle: AWO Bezirksverband Niederrhein e. V. 2019: 32f.

Die Schüler*innen sollen sich durch Übernahme von Verantwortung neu erleben und in ihrer Selbstwahrnehmung/-kompetenz gestärkt werden. Die zum Teil vollkommen neue Erfahrung eines zivilgesellschaftlichen Engagements trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei und schafft Erfolgserlebnisse außerhalb des Unterrichtes. Es wird soziale und kommunikative Kompetenz erworben sowie das Bewusstseins für gesellschaftliche Zusammenhänge geschärft.

Für dieses Engagement steht eine Schulstunde (65 Minuten) pro Woche im Rahmen des Zusatzfaches 1 (Z1) zur Verfügung. Bei der Wahl der Aufgaben haben die Jugendlichen einen hohen Freiheitsgrad.

Das Unterrichtsfach „Projekt Verantwortung“ wird in allen 8. Klassen der PUG realisiert.

3.4.2 Der *Leitfaden zur Berufsorientierung* der PUG

Die richtige Berufswahl ist für jeden jungen Menschen ein wichtiger Schritt auf dem Weg seiner persönlichen Entwicklung, zur beruflichen Entfaltung, materiellen Absicherung und gesellschaftlichen Anerkennung. Es ist schwierig, aus der Vielzahl von möglichen Berufen das Richtige für sich zu finden. Dabei sind Eltern die wichtigsten Berater*innen und oft Vorbild, doch auch die Schule selbst hat im Rahmen ihres eigenen bildungspolitischen Auftrages die Pflicht, den Jugendlichen auf diesem Weg der Berufsorientierung unterstützend zur Seite zu stehen. Dies gilt generell und ganz besonders für die *Mo.Ki*-Zielgruppen. So zeichnet sich ihre Situation im Vergleich zu besser gestellten Gruppen oftmals durch geringere (Eigen-)Ressourcen, Bildungs- und Teilhabechancen aus.

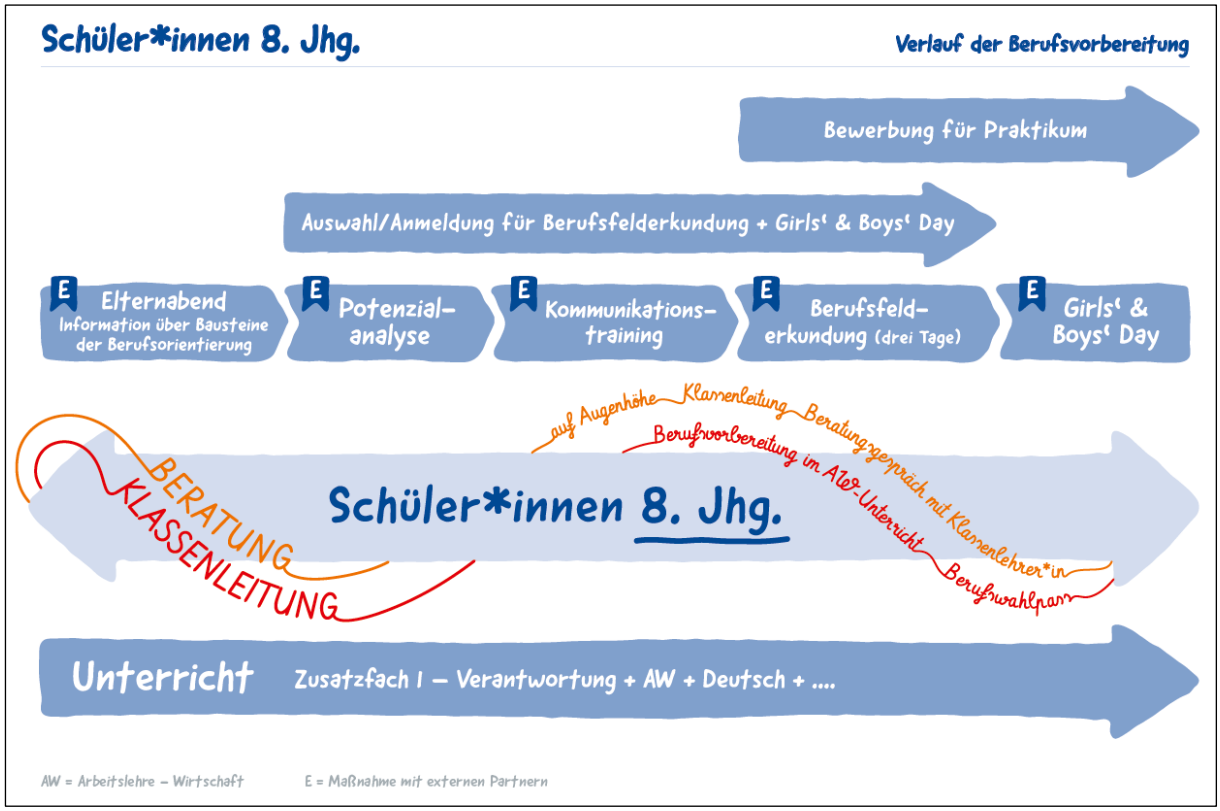
Berufsorientierung in der PUG findet auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen der Schule statt: durch Information (Berufe, Anforderungen der Arbeitgeber), durch Beratung (zur Berufswahl), durch Unterricht (Abfassung von Bewerbungsschreiben, Einbindung in das schulische Curriculum) und durch Sammlung eigener Erfahrungen (Potenzialanalyse, Berufserkundungen).

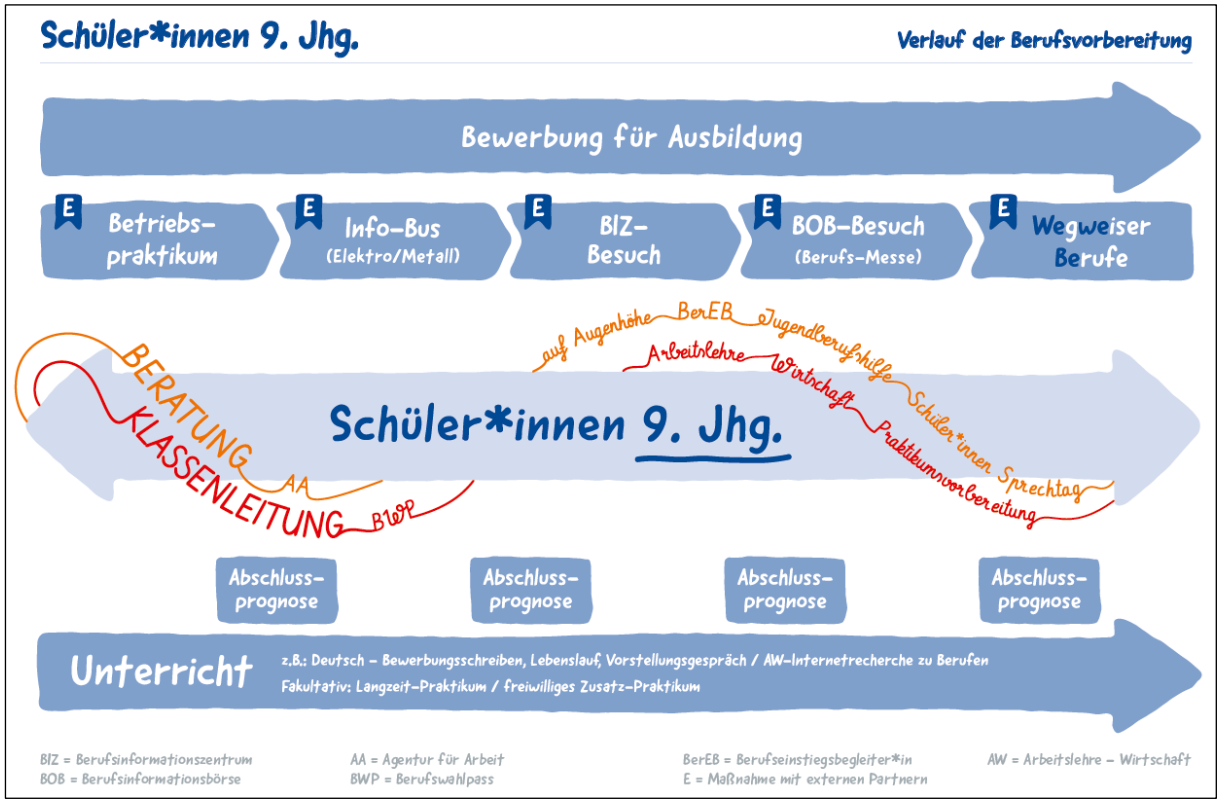
All dies ist aufeinander abzustimmen und in einen in sich stimmigen Prozess zusammenzuführen, so dass für alle Beteiligten ein roter Faden gegeben ist und sich für jede*n Schüler*in nach der 10. Klasse eine individuell passende Anschlussperspektive ergibt. Die durch das NRW-Landesprogramm „Kein Abschluss ohne Anschluss“ festgelegten Standardelemente der Berufsorientierung an weiterführenden Schulen wurden im Rahmen von *Mo.Ki IV* an der PUG weiterentwickelt und noch stärker miteinander verzahnt.

Der so entstandene Leitfaden (Abbildung 6) zeichnet den Weg – konzeptionell hinterlegt und grafisch aufbereitet – von Jahrgang 8 bis 10 auf. Er startet mit einem Elterninformationsabend in der 8. Klasse, geht über ein Betriebspraktikum und die Berufs-Börse in der 9. Klasse bis zu speziellen Beratungsgesprächen für Schüler*innen, die beispielsweise noch keinen qualifizierten Abschluss erreicht haben, aber noch erreichen könnten. Des Weiteren werden verschiedene Unterstützungs- und Beratungsangebote für den Wechsel in das Berufsleben, aber genauso in die gymnasiale Oberstufe der PUG angeboten.

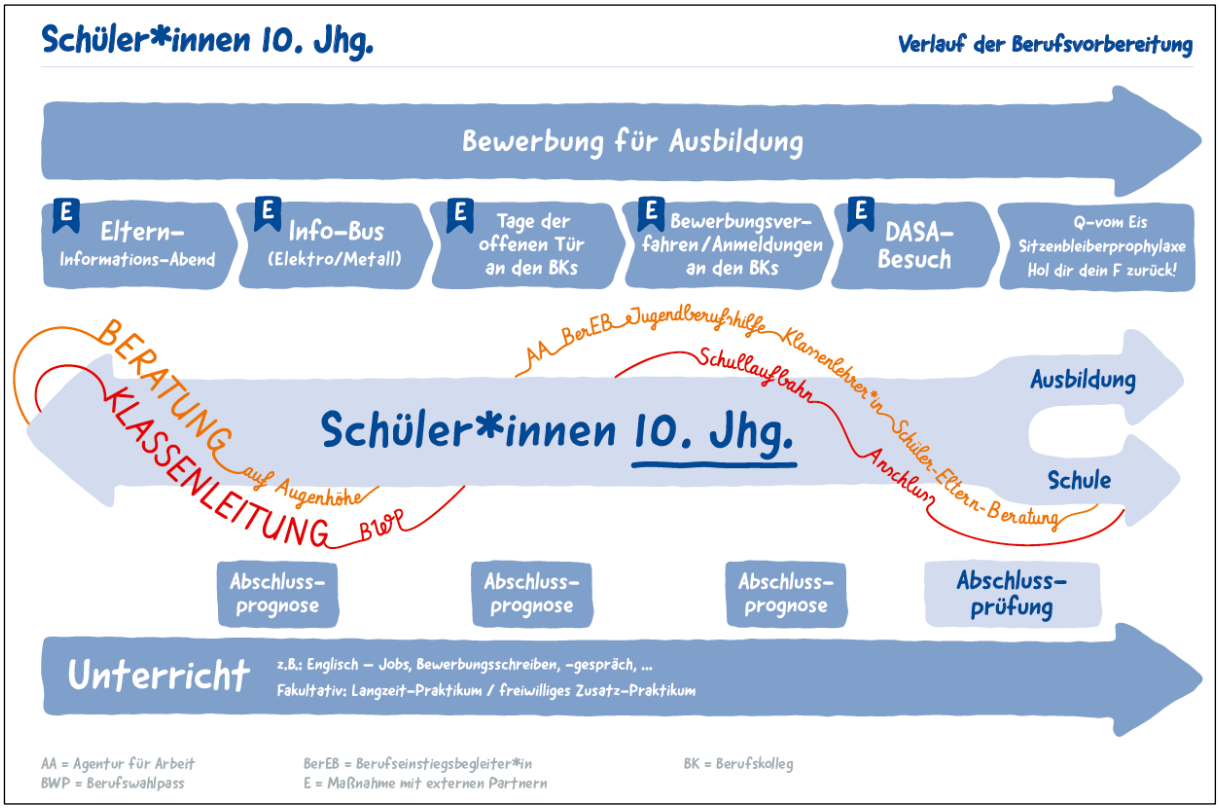
Der Leitfaden ist bindend für die Umsetzung in der und durch die Schule.

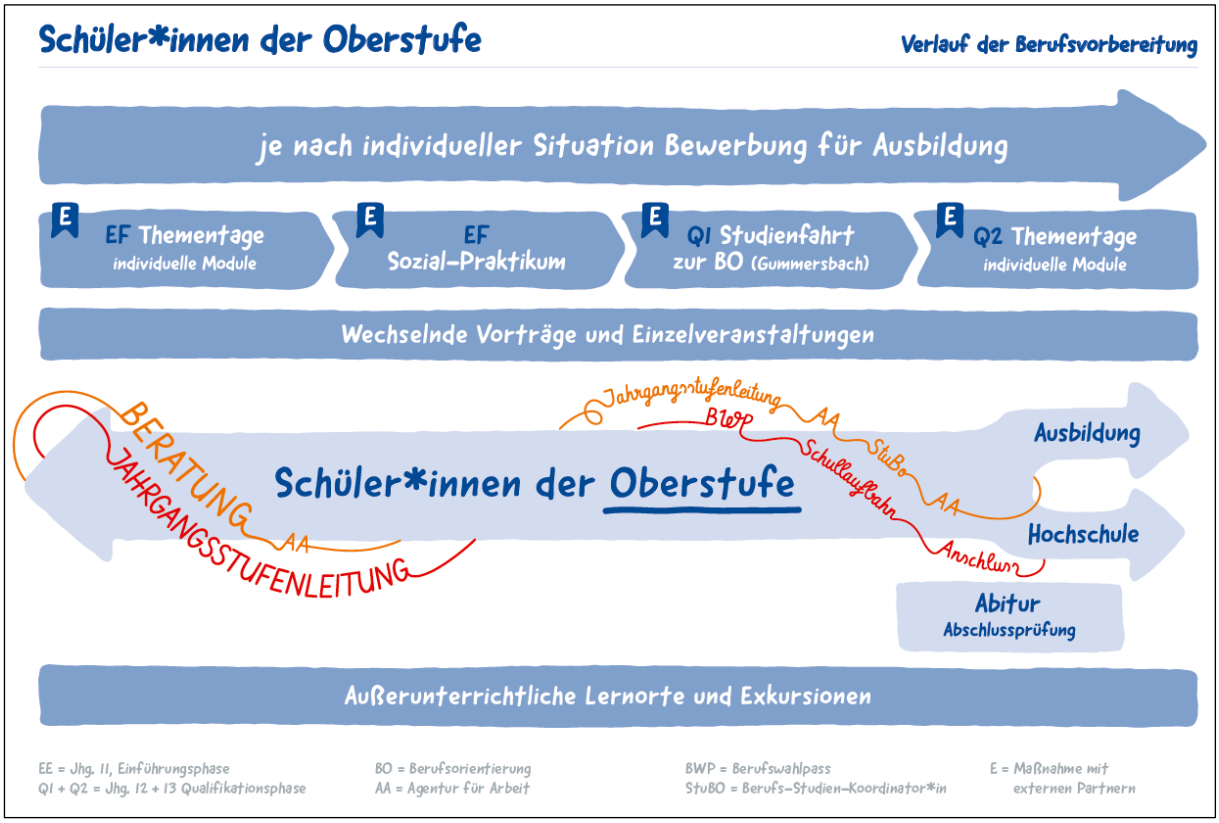
Abbildung 6: Verlauf der Berufsvorbereitung vom 8. Jahrgang bis zum Ende der Oberstufe





Fortsetzung Abbildung 6: Verlauf der Berufsvorbereitung vom 8. Jahrgang bis zum Ende der Oberstufe

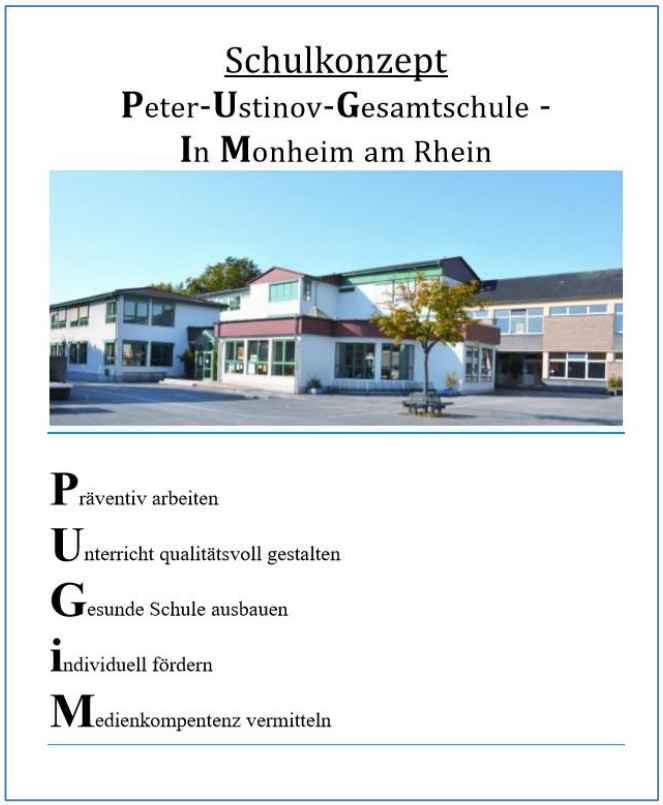




Quelle: PUG 2018a: 8f., 14f., 20f., 28f.

3.4.3 Die Mo.Ki-Philosophie im neuen Schulkonzept der PUG

Der strukturell wohl umfassendste und nachhaltigste *Mo.Ki*-Effekt lässt sich aus dem vom Schulkollegium in 2018 erarbeiteten Schulkonzept, welches nunmehr verbindlicher Teil des Schulprogramms der PUG ist, ableiten.



„Bildung ist wichtig, vor allem wenn es gilt, Vorurteile abzubauen". Diesem Zitat von Peter Ustinov fühlen wir uns als Schulgemeinde verpflichtet und so spiegelt sich dies in vielen Bausteinen unserer Schule wider. Wir verstehen uns mit unserem Schulkonzept als „bunte" Schule, in der alle einen Platz finden und sich ihren Fähigkeiten entsprechend weiterentwickeln können. Von daher erscheint es folgerichtig, dem Aspekt der „Gesundheit" als weitgefasstes Feld ebenso wie der „Bildungsgerechtigkeit" einen breiten Raum zu geben. Des Weiteren arbeiten wir kontinuierlich an der Qualität des Unterrichts und haben in den letzten Jahren z. B. ein breit aufgestelltes Medienangebot entwickelt. Wir verstehen das Konzept als ein lebendiges und werden kontinuierlich neue Qualitätsstandards entwickeln."

Quelle: PUG 2018b (http://www.pug-monheim.de)

Im Rahmen eines intensiven Arbeits- und Beratungsprozesses als Teil der kontinuierlichen Schulentwicklung formulierte das Kollegium aktualisierte bzw. neue Leitorientierungen und unterlegte diese mit messbaren Zielen. Deren systematische Umsetzung und dabei erreichte Wirkungen werden schulintern über eine permanente – Indikatoren gestützt und datenbasiert – Selbstevaluation begleitet und ausgewertet.

Das Ergebnis des *Mo.Ki*-Engagements zeigt sich vor allem in der Leitorientierung 4, die da lautet „Bildungsgerechtigkeit: Wir schaffen gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler". Konkretisiert wird sie mittels verschiedener Ziele und Umsetzungsfestlegungen, die nachfolgend angeführt werden:

Bildungsgerechtigkeit: Unsere Ziele
1. Wir begleiten Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten intensiv bei den Übergängen von der Grundschule zur Peter Ustinov-Gesamtschule und von der Sekundarstufe I in Beruf oder Sekundarstufe II.
2. Wir ermöglichen den Schüler*innen ungeachtet ihrer Lebenssituation die Teilnahme an allen Angeboten des Schullebens.
3. Wir gestalten die Schule als Ort des sozialen Lernens.
4. Wir ermöglichen den Erwerb kultureller Kompetenzen.

5. Wir gewährleisten eine kontinuierliche Beratung und unterstützen Schüler*innen in ihrer schulischen Laufbahn.
6. Wir stärken die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen.
7. Wir kooperieren eng mit Einrichtungen der Stadt, Verbänden und Vereinen, um ein breites Unterstützungsangebot zu gewährleisten.

Bildungsgerechtigkeit: Unsere Umsetzung dieser Ziele

- Alle Erziehungsberechtigten werden auf Wunsch zu Beginn des 5. Jahrgangs von einem Klassenlehrer*in oder einer/m Schulsozialarbeiter*in besucht. •
- Alle abgebenden Grundschulen in Monheim am Rhein werden zur Sicherstellung eines nahtlosen Unterstützungssystems im Vorfeld von Schulsozialarbeiter*innen, Schulleitung und Schüler*innen des 5. Jahrgangs kontaktiert.
- Alle Erziehungsberechtigten werden in einer jährlich aktualisierten Informationsbroschüre über Unterstützungsmöglichkeiten informiert und bei der Umsetzung von den Schulsozialarbeiter*innen unterstützt.
- Alle Schüler*innen können in der Sekundarstufe I bei Bedarf eine kostenlose Unterstützung von Lernbegleiter*innen der Sekundarstufe II erhalten.
- Alle Schüler*innen können täglich von 7.30 bis 8.00 in der Teestube einen Snack und ein Heißgetränk erhalten.
- Alle Schüler*innen der Jahrgänge 5 bis 7 erhalten das Angebot, zweimal im Jahr an einem Ferienprogramm, begleitet von den Schulsozialarbeiter*innen, teilzunehmen.
- Eine feste Fachkraft reflektiert mit Schüler*innen im Auszeitraum über ihre Unterrichtsstörungen und arbeitet zusammen mit allen Beteiligten unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten an einer Verhaltensänderung.
- Alle Schüler*innen in Jahrgang 5, die nicht schwimmen können, nehmen an einer AG und evtl. zusätzlich an einem weiteren Ferienkurs teil, in der diese Fähigkeit erworben wird.
- Eine gut ausgestattete Bibliothek bietet allen Schüler*innen den kostenlosen Zugang zu aktueller Kinder- und Jugendliteratur.
- Alle Schüler*innen nehmen innerhalb der SI an mindestens vier AGs teil, um kulturelle Interessen und Fähigkeiten austesten zu können.
- Im Schulplaner trägt jede/r Schüler*in einmal in der Woche seine/ihre Erfolge ein.
- Alle Schüler*innen übernehmen Verantwortung für andere Schüler*innen, in dem sie im Laufe ihrer Schulzeit in mindestens einem sozialen Projekt der Schule mitarbeiten.
- Das Ulla-Hahn-Haus informiert alle Schüler*innen in der Schule regelmäßig über bestehende kostenlose Angebote.
- Der Verein „Tischlein-deck-dich“ ermöglicht bei Bedarf allen Schüler*innen ein warmes Mittagessen.

Quelle: PUG 2018b (http://www.pug-monheim.de).

Schon allein ein einfacher Vergleich der Arbeitsthemen von *Mo.Ki IV* (Tabelle 1, Kapitel 3.2), die zuvor und anschließend beschriebenen Beispiele der Modellumsetzung sowie die in den Evaluationsberichten zu *Mo.Ki III* skizzierten Produkte (vgl. u. a. Holz/Laubstein 2016) belegen den inhaltlichen Zusammenhang und die konzeptionelle Prägung. Die Spuren im Sinne von Nachhaltigkeit und Breitenwirkung in der Schule aber genauso darüber hinaus in Monheim am Rhein sind unverkennbar gelegt.

3.4.4 Der Mo.Ki-Werkzeugkoffer für Schulen der Sekundarstufe I

Die Handreichung *Mo.Ki-Werkzeugkoffer für Schulen der Sekundarstufe 1* bietet konkrete Beschreibungen praxiserprobter Elemente und Maßnahmen zur Armutsprävention – d. h. zur Vermeidung oder Verminderung von Armutsfolgen bzw. sozialer Belastungen bei jungen Menschen – in der SEK I. Er wendet sich primär an die Fach- und Lehrkräfte aus Schule und Jugendhilfe, um durch ihre multiprofessionelle Teamarbeit sowohl im Unterricht als auch in- und außerhalb der Schule einen nachhaltigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe aller Schüler*innen zu leisten.

Wie für die Arbeit in allen vorangegangenen Modellprojekten von *Mo.Ki unter Drei* bis *Mo.Ki III* typisch, ist auch der Werkzeugkoffer modular konzipiert. Die Handreichung umfasst Module, die sowohl inner- als auch außerhalb der Schule realisiert werden. Jedes Modul ist mit Informationen und Arbeitsblättern hinterlegt, so dass es leicht durch Dritte genutzt werden kann.

Tabelle 2 ermöglicht einen Gesamtüberblick verbunden mit einer Zuordnung nach Schuljahrgängen, in denen die Maßnahmen zur Anwendung kommen sollen.

Tabelle 2: Bausteine und Module aus dem Mo.Ki-Werkzeugkoffer

Ausgewählte Bausteine/Module	Jahrgang					
	5	6	7	8	9	10
Projekt 4 meets 5	■					
Baywatch-AG	■					
Hausbesuche	■					
So.Ki – Soziales Klassentraining	■	■	■			
Klassenrat	■	■	■			
Ferienprogramme	■	■	■			
Lernbegleitung	■	■	■			
Frühbetreuung	■	■	■	■	■	■
Marte Meo® Fachberatung	■	■	■	■	■	■
Unterrichtsreihe Klettern	■	■	■	■	■	■
Klettern in der Mittagspause	■	■	■	■	■	■
Tischlein-Deck-Dich	■	■	■	■	■	■
Ernährungsscouts		■				
Ernährungsgruppe				■	■	■
Abenteuer Verantwortung				■		
City Bound Projektfahrt				■		
Wettbewerb Wandertag					■	
Konzept zur Berufsberatung				■	■	■
Bewerbungsmappe				■	■	■
Auf eigenen Füßen					■	

Quelle: AWO Bezirksverband Niederrhein e. V. 2019: 11.

Zusammengefasst sind in dieser Handreichung all jene Instrumente zusammengeführt, die von *Mo.Ki III* und *Mo.Ki IV* an der PUG für eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I erprobt und hier nachhaltig verankert wurden.

4 Die Evaluation des Modellprojektes Mo.Ki IV

4.1 Fragestellungen der Evaluation

Aus den Zielen des Modellprojektes (Kapitel 3.3) wurden folgende Fragestellungen für die Evaluation abgeleitet:

- Haben sich die Jugendlichen, insbesondere arme Schüler*innen, in Bezug auf ihre persönlichen und berufsorientierten Kompetenzen weiterentwickelt? Wenn ja, inwiefern?
- Konnten am Ende der 10. Klasse alle Schüler*innen Perspektiven für die weitere berufliche Laufbahn entwickeln? Wenn ja, welche sind?
- Ist es gelungen, allen und insbesondere armen und sozial benachteiligten Jugendlichen eine erfolgreiche Schullaufbahn, d. h. das Erreichen eines Abschlusses nach der 10. Klasse zu ermöglichen? Wenn ja, inwiefern? Wo zeigen sich möglicherweise Unterschiede?
- Wie bewerten die Jugendlichen selbst das Programm von *Mo.Ki IV*?

Im Fokus steht dabei die Analyse des Prozess- bzw. des Schulverlaufs, d. h. die Entwicklung der schulbezogenen Indikatoren, der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie der Fortschritt in der Entwicklung einer Berufsorientierung aus Sicht der Fachkräfte und Jugendlichen. Durch eine Längsschnittbetrachtung über mehrere Schuljahre ist es möglich, Zusammenhänge zu ermitteln, in dem die Ausgangslage der Kinder vor Beginn der Präventions- und Interventionsmaßnahmen von *Mo.Ki IV* mit dem in Klassenstufe 10 erreichten Niveau verglichen werden kann.

4.2 Evaluationsinstrumente: Datenerhebungen und Befragungen

Die Entwicklung der Jugendlichen soll aus mehreren Perspektiven in den Blick genommen werden, um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten. Hierzu wurde eine Datengrundlage generiert, die sowohl objektive als auch subjektive Indikatoren zur Beurteilung des schulischen Verlaufs und der persönlichkeits- und berufsorientierten Kompetenzentwicklung liefert.

4.2.1 SDQ-Befragungen und Notenerhebungen

Beim SDQ – **S**trengths and **D**ifficulties **Q**uestionnaire – handelt es sich um ein von Robert Goodman entwickeltes Screeninginstrument zur Erfassung von Verhaltensstärken/-auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren (vgl. Goodman 1997). Es besteht aus den folgenden fünf Einzelskalen, die jeweils noch einmal fünf Merkmale aufweisen:

Tabelle 3: Die fünf Einzelskalen des SDQ

Emotionale Probleme	Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit
	Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt
	Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig
	Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen
	Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht
Verhaltensauffälligkeiten	Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend
	Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen
	Streitet sich oft mit anderen Kindern/Jugendlichen, schikaniert sie
	Lügt oder mogelt häufig
	Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo
Hyperaktivität	Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen
	Ständig zappelig
	Leicht ablenkbar, unkonzentriert
	Denkt nach, bevor er/sie handelt
	Führt Aufgaben zu Ende, gute Konzentrationsspanne
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Einzelgänger, spielt meist alleine
	Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin
	Im Allgemeinen bei anderen Kindern/Jugendlichen beliebt
	Wird von anderen gehänselt oder schikaniert
	Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit Kindern/Jugendlichen
Prosoziales Verhalten	Rücksichtsvoll
	Teilt gerne mit anderen
	Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind
	Lieb zu jüngeren Kindern
	Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrer*innen oder Kindern/Jugendlichen)

Quelle: Klasen et al. 2003. Eigene Darstellung.

Aus diesen Skalen kann dann ein Gesamtproblemscore berechnet werden. Die Einteilung der Werte in die drei Kategorien „unauffällig“, „grenzwertig“ und „auffällig“ erfolgt anhand von Normwerten (vgl. Klasen et al. 2003). Dabei handelt es sich um ein ökonomisches, gut validiertes und hinsichtlich von Stärken und Schwächen ausgeglichenes Screeninginstrument, das sich für den Einsatz in Wiederholungsbefragungen eignet.

4.2.2 Die Mo.Ki-Ampel und ihre Fortführung in Mo.Ki IV

Im Rahmen des Auf- und Ausbaus der Monheimer Präventionskette wurde mit *Mo.Ki II – Frühes Fördern an Grundschulen* begonnen, ein Monitoringinstrument für Schulen zu entwickeln, das – schulübergreifend aber auch schulbezogen – Hinweise zum den Entwicklungsstand und zu den Förderbedarfen des einzelnen Kindes gibt (vgl. Holz 2010). Die dahinterliegende Intention lautete, einen kindbezogenen, datenbasierten und für die (Armuts-)Präventionsarbeit

nutzbaren Überblick zu erhalten. Akteure der Armutsprävention sind die Institutionen und ihre Lehr-/Fachkräfte, die so datenbasierte Informationen über jedes einzelne Kind erhalten, um präventionsorientiert einen möglichst positiven Schulverlauf des Kindes zu gestalten. Mit dem Ampelansatz soll ein breiteres Verständnis greifen, das den jungen Mensch in seiner gesamten Lebenslage und seinem Verhalten sieht und daraus spezifische Rückschlüsse für den Lern-, Förder- und Hilfebedarf des Einzelnen zieht. Die *Mo.Ki*-Ampel verknüpft somit die individuelle und die strukturelle Präventionsebene von *Mo.Ki – Monheim für Kinder*®.

Das als *Mo.Ki*-Ampel bezeichnete Instrument für Schulen startet idealtypisch mit Schulbeginn des Kindes bzw. der vorgeschaltete Übergangsphase von der Tageseinrichtung für Kinder (Kita) in die Grundschule, wird in der Grundschule durch Zusammenführung von Daten zum sozioökonomischen Hintergrund, der sozialen und Leistungsentwicklung fortgeführt, für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I genutzt, dort weiter verwendet und soll beim Übergang der*des Jugendlichen in die Sekundarbereich II bzw. in den Beruf hilfreich sein.

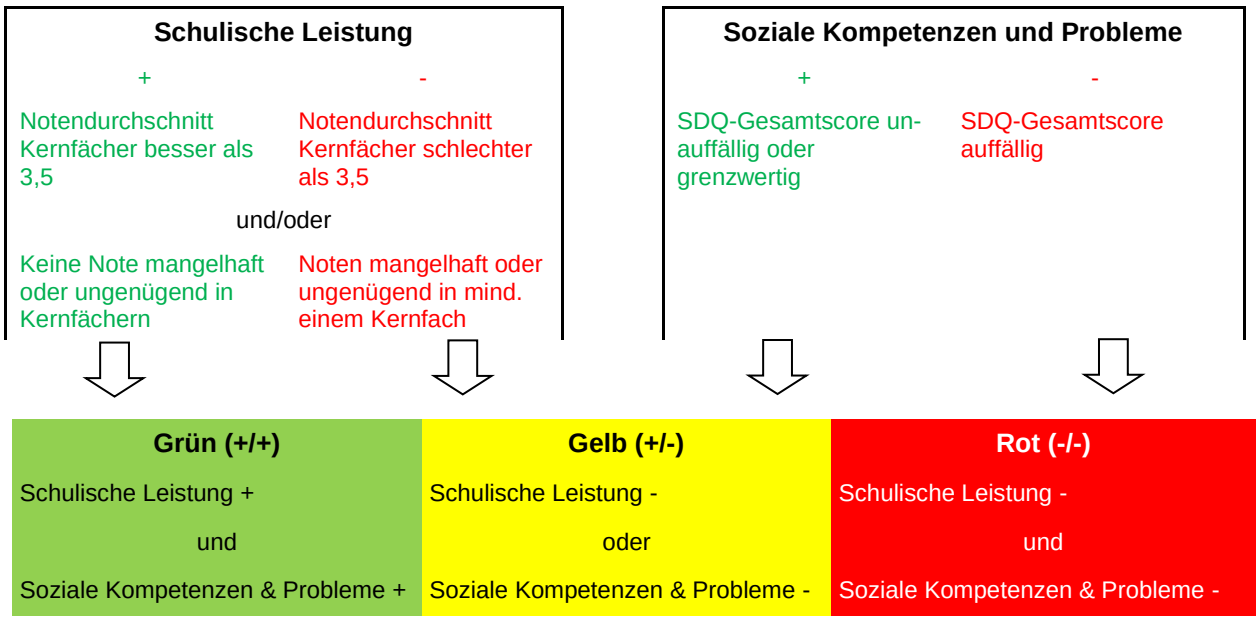
Eine Weiterentwicklung dieses Monitorings für die Anwendung in der Sekundarstufe I bestand in der systematischen Berücksichtigung und Unterscheidung der Bereiche (a) schulische Leistungsfähigkeit (als Indikator für eine erfolgreiche Schullaufbahn) sowie der (b) sozialen Entwicklung.

Die Mo.Ki-Ampel der PUG in Mo.Ki IV

Die im Modellprojekt Mo.Ki IV verwendete PUG-Ampel entsprach derjenigen aus Mo.Ki III. Datengrundlage zur Erstellung der „PUG-Ampel“ bildete das jährliche Monitoring, so dass jeweils nach Abschluss eines Schuljahres die Ampeleinstufung für die an der Evaluation teilnehmenden Kinder und Jugendlichen erstellt werden konnte. Als Indikator für den Bereich „Schulische Leistung“ wurde ein Schwellenwert für eine Auffälligkeit bestimmt, der sich aus der Bildung von Extremgruppen in Kombination mit den Kriterien der Schule zur Versetzungsgefährdung orientiert: Wenn ein*e Schüler*in einen Notendurchschnitt schlechter als 3,5 und/oder in mindestens einem Kernfach (Deutsch, Mathematik, Englisch, Chemie)10 im Zeugnis die Noten mangelhaft oder ungenügend hat, dann liegt für den Bereich schulische Leistung eine Auffälligkeit vor. Als Indikator für soziale Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten wurde der SDQ-Gesamtscore herangezogen. Als Cutoff-Wert wurde der standardisierte Wert für auffällige Entwicklung gewählt (Abbildung 7).

10 Ab der neunten Klasse wurden zusätzlich die Noten der Wahlpflichtfächer in die Berechnung mit einbezogen.

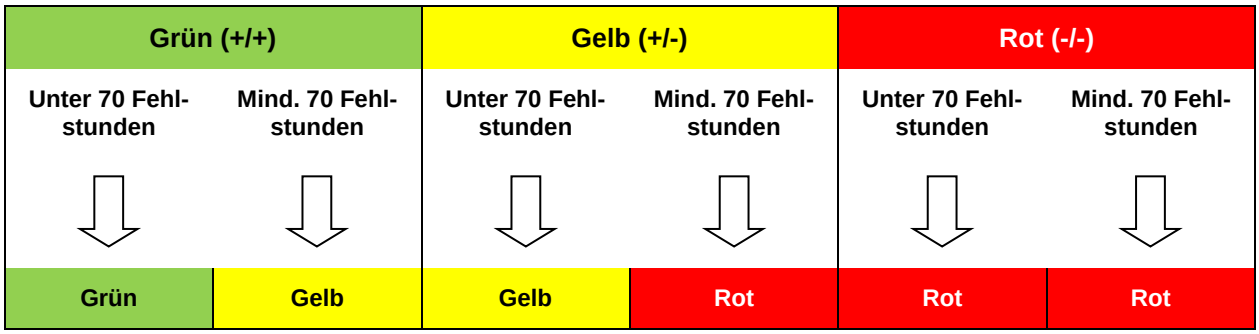
Abbildung 7: Die PUG-Ampel in Mo.Ki IV



Quelle: Eigene Darstellung.

Als zusätzliches Kriterium wird die Häufung von Fehlstunden hinzugezogen, die nach Erfahrung der Pädagog*innen eine frühe Prognose für zukünftige Schulprobleme ermöglichen. Eine Zahl von mindestens 70 Fehlstunden im Halbjahr führt zu einer Abwertung um eine Stufe (vgl. Abbildung 8):

Abbildung 8: Berücksichtigung von Fehlstunden in der PUG-Ampel



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Daten, die auf Grundlage der PUG-Ampel generiert werden konnten, bilden den Kern für die Bildung von verschiedenen Typen des Schulverlaufs (vgl. Kapitel 5.3).

4.2.3 Schüler*innenbefragungen

Die Schüler*innen (Schüler*innen) selbst zu befragen löst nicht nur den Beteiligungsanspruch eines kindzentrierten Vorgehens ein, sondern greift auch den interpersonellen Aspekt von Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehungen auf, in denen sich Selbst- und Fremdwahrnehmungen gegenüberstehen, die sich ähneln oder auch deutlich auseinandergehen können.

Das Entscheidende an diesem multiperspektivischen Design ist, dass Betroffene zu Beteiligten werden, dass der Prozess konsensual verläuft und nicht durch fremde Interessen und unklare Kriterien bestimmt wird, wie das beispielsweise bei sogenannten „Effizienzvergleichen“ im Bildungsbereich immer wieder zu beobachten ist (vgl. die Standards zur Evaluation: DeGEval 2009).

Die Schüler*innen wurden jeweils am Ende des achten und des zehnten Schuljahres schriftlich befragt. Folgende Themen wurden abgefragt:

- Einschätzung der Schüler*innen zu ihren sozialen Kompetenzen
- 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
- Zufriedenheit mit dem *Mo.Ki*-Programm (nur 2018)
- Bedeutung des *Mo.Ki*-Begriffes für die Schüler*innen

Ein halbes Jahr nach dem Abschluss der zehnten Klasse wurden die Schüler*innen erneut schriftlich zu ihrem Verbleib befragt. Es wurde gefragt, was sie derzeit machen, ob sie in der Zwischenzeit Herausforderungen zu bewältigen oder Erfolge hatten und ob bzw. wie optimistisch sie mit Blick auf ihre berufliche Zukunft sind.

4.2.4 Elternbefragung

Die Eltern der Schüler*innen wurden zu zwei Zeitpunkten, 2012 und 2016, schriftlich befragt. Die Befragungen hatten insbesondere zum Ziel, strukturelle Daten und Informationen zur Lebenslage der Schüler*innen zu erheben.

- Staatsangehörigkeit des Kindes und Herkunft der Eltern
- Bisheriger Entwicklungs-/Schul- und Bildungsverlauf des Kindes (nur 2012)
- Gelebte Familienform
- Anzahl von Kindern unter 18 Jahren im Haushalt
- Wohnraum: Hat das Kind ein eigenes Zimmer?
- Berufsabschluss und aktueller Erwerbsstatus der Eltern
- Einkommensquellen der Eltern
- Stärken und Schwächen des Kindes (nur 2012)

- Schulabschlusswunsch der Eltern für ihr Kind

Die Ergebnisse der Elternbefragung werden nicht gesondert dargestellt, sondern fließen in die Kapitel „Ausgangslage der Schüler*innen“ und „Schulabschlusswünsche“ ein.

5 Ergebnisse der Evaluation des Modellprojektes Mo.Ki IV

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Auswertungen dargestellt. Die Ergebnisse beruhen auf folgenden Datenquellen:

- Schriftliche Schüler*innenbefragungen 2016 und 2018
- Noten- und Fehlstundenerhebungen am Schuljahresende (2016, 2017, 2018)
- SDQ-Erhebung durch die beiden *Mo.Ki IV*-Klassenlehrer*innen (2016, 2017, 2018)
- Elternbefragung (2016)
- Erhebung des Verbleibs der *Mo.Ki*- und aller Schüler*innen nach der 10. Klasse

Die Auswertung der Datenquellen Noten- und Fehlstundenerhebungen und SDQ-Befragung fließen in das Kapitel 5.3 ein. Der SDQ-Befragung wird zusätzlich ein eigenes Kapitel (Kap. 5.2) gewidmet. Die Datenquellen Elternbefragung und Erhebung des Verbleibs der Schüler*innen werden in Kapitel 5.4 (Schüler*innenbefragung) aufgegriffen.

Die Daten der Modellprojekte wurden in mehreren Evaluationszeiträumen zwischen den Jahren 2012 und 2018 erhoben:

Tabelle 4: Evaluationszeiträume von Mo.Ki III und IV

Mo.Ki III				*Mo.Ki IV*			
5. Klasse		*6. Klasse*	*7. Klasse*	**8. Klasse**	**9. Klasse**	**10. Klasse**	**Verbleib nach der 10. Klasse**
1. Hj.	*2. Hj.*	*2. Hj.*	*2. Hj.*	2. Hj.	2. Hj.	2. Hj.	11/2018
2012	*2013*	*2014*	*2015*	2016	2017	2018	

Quelle: Eigene Darstellung.

5.1 Die Zusammensetzung der Mo.Ki IV-Klassen

Aus *Mo.Ki III* sind insgesamt 48 Schüler*innen in die Untersuchungen der Modellprojektes *Mo.Ki IV* übergangen. Aus Klasse I sind es zehn Mädchen und dreizehn Jungen. Aus Klasse II sind es dreizehn Mädchen und zwölf Jungen. In Tabelle 5 ist zu erkennen, wie sich die Klassengrößen nach *Mo.Ki III* verändert haben.[11] Informationen zur Armutsbetroffenheit und

11 Insbesondere in Klasse II kamen mehrere Schüler*innen im Laufe von Mo.Ki IV hinzu. Schüler*innen, die nach dem Start 2016 hinzukamen, wurden nicht in die Berechnungen einbezogen, um eine möglichst konstante Stichprobengröße für die Längsschnittuntersuchung aufrechterhalten zu können.

zur Herkunft konnten nur dann eingeholt werden, wenn die Eltern der Schüler*innen eine Einverständniserklärung zur Befragung abgegeben haben. Da dies nicht immer der Fall war, liegen nicht von allen Schüler*innen hierzu Informationen vor.

Von 59 Schüler*innen, die im Jahr 2018 eine der beiden *Mo.Ki IV*-Klassen besuchten, liegen zu 41 Schüler*innen Informationen dazu vor, ob eine Armutsbetroffenheit und/oder ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Von den 41 Schüler*innen sind im Abschlussjahrgang (2018) 12 Schüler*innen von Armut betroffen[12], 19 Schüler*innen haben einen Migrationshintergrund[13].

Tabelle 5: Geschlechterverteilung und Klassengrößen der beiden Mo.Ki IV-Klassen im zeitlichen Verlauf

	Mo.Ki III		*Mo.Ki IV*					
	2015		**2016**		**2017**		**2018**	
	Klasse I	***Klasse II***	**Klasse I**	**Klasse II**	**Klasse I**	**Klasse II**	**Klasse I**	**Klasse II**
Mädchen	*10*	*13*	14	14	16	15	14	15
Jungen	*13*	*12*	16	15	15	15	15	15
Klassengröße	*23*	*25*	30	29	31	30	29	30
Anzahl Mo.Ki Schüler*innen	*48*		59		61		59	
Armutsbetroffenheit[14]	*4*	*6*	5	7	7	7	6	6
	10		12		14		12	
Migrationshintergrund[15]	*10*	*14*	9	10	10	10	10	9
	24		19		20		19	

Quelle: Eigene Darstellung.

Bei sieben der 41 Schüler*innen (2018) liegen sowohl eine Armutsbetroffenheit als auch ein Migrationshintergrund vor.

Da nicht alle Schüler*innen, die im Jahr 2016 an der Befragung teilnahmen, auch im Jahr 2018 an der Befragung teilgenommen haben, kommt es je nach Berechnungsgrundlage immer wieder zu einer Veränderung der Stichprobenzahl.

Von den 59 Schüler*innen der beiden *Mo.Ki IV*-Klassen, die im Jahr 2018 in der PUG einen Abschluss erreichten, besuchten zehn Schüler*innen ebenfalls die *Mo.Ki*-Grundschule.

12 Hierunter können auch Schüler*innen fallen, die zusätzlich einen Migrationshintergrund haben.

13 Hierunter können auch Schüler*innen fallen, die zusätzlich von Armut betroffen sind.

14 Es liegen nur zu denjenigen Schüler*innen Informationen zur Armutsbetroffenheit vor, deren Eltern eine Einverständniserklärung zur Befragung abgegeben haben. Hierunter können auch Schüler*innen fallen, die zusätzlich einen Migrationshintergrund haben.

15 Es liegen nur zu denjenigen Schüler*innen Informationen zur Armutsbetroffenheit vor, deren Eltern eine Einverständniserklärung zur Befragung abgegeben haben. Hierunter können auch Schüler*innen fallen, die zusätzlich von Armut betroffen sind.

Werden pro Schuljahr ab 2016 die Notendurchschnitte[16] der Klassen berechnet, zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Klassen und nur marginale Unterschiede im zeitlichen Verlauf, so dass von einem relativ konstanten Notenniveau gesprochen werden kann (Tabelle 6).

Tabelle 6: Notendurchschnitt nach Schuljahr und Mo.Ki IV-Klasse

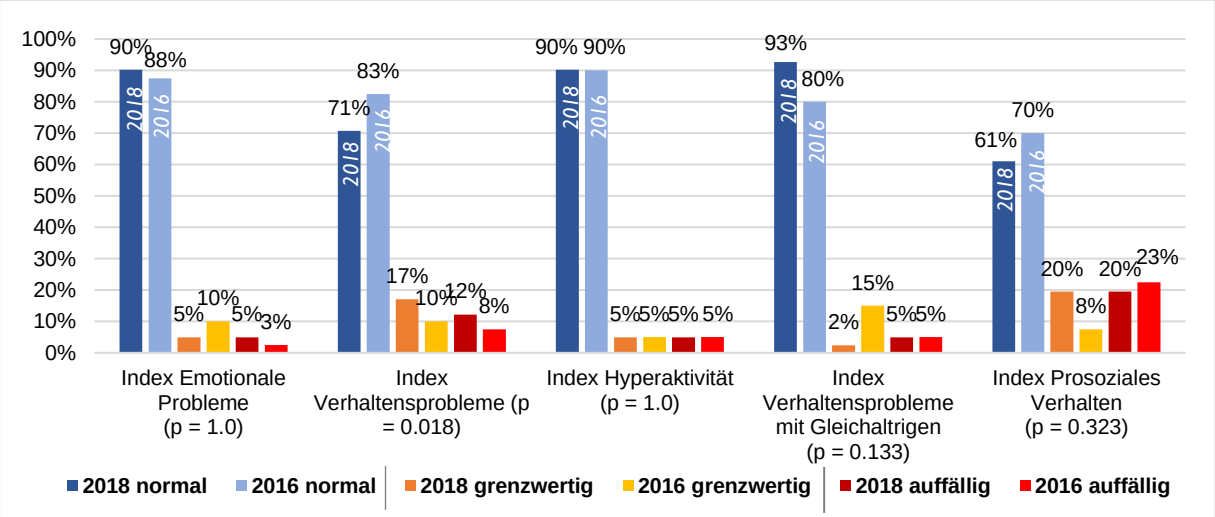
	Notendurchschnitt[17] jeweils am Ende des 2. Halbjahres		
	2016	2017	2018
Klasse I	3,1	2,9	3,0
Klasse II	3,4	2,9	3,2

Quelle: Eigene Erhebung.

5.2 SDQ-Befragungen: Stärken und Schwächen der Schüler*innen im zeitlichen Verlauf

Zwischen den Jahren 2016 und 2018 halten sich persönlichen Stärken und Schwächen der Schüler*innen der *Mo.Ki IV*-Klassen auf einem recht konstant hohen Niveau. Was mögliche *emotionale Probleme*, *Hyperaktivität* sowie *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* betrifft, wird das Verhalten und Auftreten von einer deutlichen Mehrheit der Schüler*innen von den Lehrer*innen als „normal“ eingestuft (Abbildung 9).

Abbildung 9: Häufigkeiten und t-Test zu den Skalen des SDQ, 2018 und 2016 im Vergleich



Quelle: Eigene Erhebung, SDQ-Befragung Lehrer*innen, 2018 und 2016, N = 41.

In puncto *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen* ist eine leichte positive Entwicklung festzustellen. Zwischen den Befragungen im Jahr 2016 und 2018 stieg die Anzahl von Schüler*innen, deren Auftreten von den Lehrer*innen als „normal“ eingestuft wurde, um 13 %.

16 Grundlage für die Berechnung des jeweiligen Notendurchschnitts sind die Kriterien der Mo.Ki IV-Ampel: Es flossen die Noten der Kernfächer Deutsch, Mathe, Englisch, Chemie und ab der 9. Klasse die Noten der Wahlpflichtfächer ein.

17 Der Notendurchschnitt wurde auf Grundlage der Noten der Schüler*innen in den Kernfächern Deutsch, Mathe, Englisch, Chemie und ein Wahlpflichtfach berechnet.

Als statistisch signifikant hat sich der Vergleich der Werte von 2016 und 2018 zum Thema *Verhaltensprobleme* erwiesen (p = 0.018). Im Jahr 2018 ging die Anzahl an Schüler*innen, deren Auftreten im Bereich *Verhaltensauffälligkeiten* als „normal" eingestuft wurde, um 12 % zurück. Im Jahr 2018 wurde das Verhalten und Auftreten von 17 % der Schüler*innen als „grenzwertig" und von 12 % als „auffällig" eingestuft. Unter diesen Auffälligkeiten werden im SDQ Auffälligkeiten bzgl. der Emotionsregulation, Widerstand/Rebellion im Kontakt mit Erwachsenen, „streitsüchtiges"/konfliktbeladenes Verhalten sowie sozial abweichendes Verhalten (stehlen, lügen) verstanden.

Unter denjenigen Schüler*innen, zu denen Informationen zur Armutsbetroffenheit und zur Herkunft vorliegen, fällt der Anteil an armen Schüler*innen mit Migrationshintergrund vor allem mit Blick auf die Skala *Emotionale Probleme* auf (Tabelle 7):

Tabelle 7: Skala Emotionale Probleme, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund, 2018

		Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Skala Emotionale Probleme	Normal	27	96 %	2	40 %
	Grenzwertig	0	0 %	2	40 %
	Auffällig	1	4 %	1	20 %
	Gesamt	28	100 %	5	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, SDQ-Befragung, Lehrer*innenperspektive 2018, N = 33.

Von denjenigen Schüler*innen, die arm sind und einen Migrationshintergrund haben, wurden 40 % bezogen auf ihre emotionale Verfassung als „grenzwertig" und 20 % als „auffällig" eingeschätzt. Bezogen auf die Skala *Verhaltensprobleme* stellt es sich genau anders herum dar: Hier sind 14 % der nicht armen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund den Lehrer*inneneinschätzungen nach auffällig, während kein*e arme*r Schüler*in mit Migrationshintergrund in diesem Bereich als auffällig eingestuft wurde (Tabelle 8).

Tabelle 8: Skala Verhaltensprobleme, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund, 2018

		Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Verhaltensprobleme	Normal	18	64 %	4	80 %
	Grenzwertig	6	21 %	1	20 %
	Auffällig	4	14 %	0	0 %
	Gesamt	28	100 %	5	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, SDQ-Befragung, Lehrer*innenperspektive, 2018, N = 33.

Des Weiteren bildet sich bei den SDQ-Befragungen ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden *Mo.Ki IV*-Klassen bzw. zwischen den Einschätzungen der beiden Lehrer*innen zum Verhalten ihrer Schüler*innen ab. In der Klasse I wurden – die Stärken und Schwächen insgesamt betreffend – 29 % der Schüler*innen als grenzwertig eingeschätzt. In der Klasse II sind nach Einschätzung der Lehrkraft im Schuljahr 2018 lediglich 9 % als grenzwertig einzustufen und knapp 90 % als nicht auffällig (Tabelle 9).

Tabelle 9: Gesamtproblemwert SDQ, Klassen I und II, 2018

		Klasse I		Klasse II	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Gesamt-problem-wert SDQ	Normal	18	64 %	20	87 %
	Grenzwertig	8	29 %	2	9 %
	Auffällig	2	7 %	1	4 %
	Gesamt	28	100 %	23	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, SDQ-Befragung 2018, Lehrer*innenperspektive, N = 51.

Im Bereich Verhaltensprobleme zeigt sich insbesondere: 18 % der Schüler*innen der Klasse I wurden von ihrer Lehrkraft als auffällig eingeschätzt, der*die Lehrer*in der Klasse II stuft lediglich 9 % seiner Schüler*innen hier ein (Tabelle 10).

Tabelle 10: Verhaltensprobleme, Klassen I und II, 2018

		Klasse I		Klasse II	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Verhaltens-probleme	Normal	15	54 %	19	83 %
	Grenzwertig	8	29 %	2	9 %
	Auffällig	5	18 %	2	9 %
	Gesamt	28	100 %	23	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, SDQ-Befragung 2018, Lehrerperspektive, N = 51.

Des Weiteren zeigen sich auch auf geschlechtsspezifischer Ebene einige Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten: Keines der Mädchen schneidet mit einem „auffälligen" Gesamtproblemwert ab, bei den Jungen sind es 9 %. Besonders deutlich wird der Unterschied am prosozialen Verhalten: Als auffällig gelten hier 8 % der Mädchen, gegenüber 38 % der Jungen. Im Bereich Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen kann allerdings das komplette Gegenteil festgestellt werden: Hier wurde das Verhalten von Mädchen wie Jungen exakt gleich bewertet. Sowohl 92 % der Mädchen als auch 92 % der Jungen verhalten sich gegenüber/mit Gleichaltrigen „normal". Während beim Index „emotionale Probleme" 8 % der Mädchen und 0 % der Jungen nach SDQ als „auffällig" gelten, zeigen 21 % der Jungen Verhaltensauffälligkeiten. Bei den Mädchen sind es lediglich 4 %, die als „auffällig" in ihrem Verhalten gelten.

Mädchen und arme Schüler*innen mit Migrationshintergrund tendieren scheinbar eher zu internalisierender (emotionale Probleme wie Ängste oder Niedergeschlagenheit) und Jungen

eher zu externalisierender (Verhaltensauffälligkeiten wie aggressives oder rebellierendes Verhalten) Problemverarbeitung.

5.3 Mo.Ki IV-Ampel: Schulverlauf der Schüler*innen von der 5. bis zur 10. Klasse

Bei der Analyse der Schulverläufe fiel zunächst auf, dass die Ausgangslagen der Schüler*innen teilweise sehr unterschiedlich waren. Einige Schüler*innen starteten in die Jahrgangsstufe 5 mit Schwierigkeiten im Bereich sozialer Kompetenzen, andere mit Schwierigkeiten im schulischen Bereich, andere wiederum erlebten einen Übergang ohne Schwierigkeiten. Nicht alle Schüler*innen, die die Jahrgangsstufe 5 in der PUG besuchten und vom ISS-Frankfurt a. M. in den folgenden Jahren befragt wurden, haben zuvor auch die *Mo.Ki*-Grundschule besucht und nicht alle der Schüler*innen, die die Jahrgangsstufe 5 in der PUG besuchten, blieben bis zum Abschluss nach der Jahrgangsstufe 10 in der PUG.

Trotz dieser Heterogenität wurde der Versuch unternommen, nicht wie in *Mo.Ki III* den Fokus auf eine individuelle Verlaufsperspektive zu legen, sondern wenn möglich, zu für alle Schulverläufe geltenden generalisierenden Aussagen zu kommen. Ausgehend von dieser Betrachtungsweise wurden für die Analyse nur Schüler*innen berücksichtigt, zu denen mindestens zu drei Halbjahren Ampeleinstufungen vorliegen. Auch Schüler*innen, die erst später in die PUG kamen oder im Laufe der Erhebungen die PUG verließen, werden in die Analyse miteinbezogen.

So wurden insgesamt die Schulverlaufsdaten von 52 Schüler*innen berücksichtigt, darunter 26 Mädchen und 26 Jungen. Aus der Klasse I gingen 30 Schüler*innen und aus der Klasse II 22 Schüler*innen in die Untersuchung ein.

Die Analyse der Schulverläufe für die Schuljahre ab 2012/2013 bis 2018 führte schließlich zu einer Typisierung, mit der fünf Schulverlaufstypen identifiziert werden konnten.

- ***Typ I – Konstanter positiver Verlauf im grünen Bereich***

Ampel Grundschule	5. Klasse (2012/13)		6. Klasse (2014)	7. Klasse (2015)	8. Klasse (2016)	9. Klasse (2017)	10. Klasse (2018)
	1. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr
SuS 1							
SuS 2							

Schüler*innen, die durchweg in den grünen Bereich eingestuft wurden, werden diesem Typ zugeordnet. D. h. Schüler*innen mit diesem Schulverlaufstyp haben konstant einen Notendurchschnitt besser als 3,5 oder keine Note mangelhaft/ungenügend in den Kernfächern und weisen keine Verhaltensauffälligkeiten oder auffällige emotionale Probleme nach SDQ-Kriterien auf.

Schüler*innen, die lediglich einmalig in einem Halbjahr im gelben oder roten Bereich eingestuft wurden und ansonsten die Halbjahre in grünem Bereich klar überwiegen, werden ebenfalls zu diesem Typ I gezählt.

- ***Typ II – Konstanter Verlauf im gelben Bereich***

Ampel Grund-schule	5. Klasse (2012/13)		6. Klasse (2014)	7. Klasse (2015)	8. Klasse (2016)	9. Klasse (2017)	10. Klasse (2018)
	1. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr
SuS 3							

Es gibt Schulverläufe, bei denen Schüler*innen konstant im gelben Bereich eingestuft wurden. Diese werden dem Typ II zugeordnet.

Schüler*innen mit diesem Schulverlaufstyp zeigen entweder Probleme in Bezug auf ihre schulischen Leistungen (bspw. ein Notendurchschnitt schlechter als 3,5) oder sie weisen einen grenzwertigen SDQ-Gesamtproblemwert auf.

- ***Typ III – Wechselnder Verlauf zwischen grünem und gelbem Bereich***

Ampel Grund-schule	5. Klasse (2012/13)		6. Klasse (2014)	7. Klasse (2015)	8. Klasse (2016)	9. Klasse (2017)	10. Klasse (2018)
	1. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr
SuS 4							
SuS 5							

Es gibt Schüler*innen, die zwischen der 5. und 10. Klasse immer wieder Halbjahre durchliefen, in denen sich ihre Einstufung vom grünen Bereich aufgrund der Leistung oder des Sozialverhaltens in den gelben Bereich verschob. Es gibt dabei Verläufe, bei denen sich grüne und gelbe Phasen immer wieder abwechselten oder aber der Schulverlauf entweder im grünen oder gelben Bereich begann, sich zu gelb/grün veränderte und der restliche Schulverlauf in dieser Einstufung blieb. Es müssen mindestens zwei Halbjahre im gelben Bereich vorliegen. Wenn nur ein Halbjahr im gelben Bereich liegt, dann wird der Schulverlauf des*r Schülers*in in den Typ I eingeordnet.

- ***Typ IV – Wechselnder Verlauf zwischen allen drei Bereichen***

Ampel Grund-schule	5. Klasse (2012/13)		6. Klasse (2014)	7. Klasse (2015)	8. Klasse (2016)	9. Klasse (2017)	10. Klasse (2018)
	1. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr
SuS 6							

Es gibt Schüler*innen, die zwischen Jahrgang 5 und 10 in alle drei Bereiche abwechselnd eingestuft wurden. Allerdings überwiegen bei diesem Typ die Halbjahre in gelbem oder rotem Bereich.

- ***Typ V –Verlauf überwiegend im roten Bereich***

Ampel Grund-schule	5. Klasse (2012/13)		6. Klasse (2014)	7. Klasse (2015)	8. Klasse (2016)	9. Klasse (2017)	10. Klasse (2018)
	1. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr	2. Halbjahr
SuS 7							*Schule verlassen*
SuS 8							

Schüler*innen, die konstant rot oder überwiegend rot und gelb (kein Halbjahr im grünen Bereich) oder mindestens 50 % der Halbjahre rot eingestuft wurden, obwohl sie auch grüne Bereiche aufweisen, werden dem Typ V zugeordnet.

Schüler*innen mit diesem Schulverlaufstyp zeigen sowohl Probleme in Bezug auf ihre schulischen Leistungen als auch Auffälligkeiten in Bezug auf den SDQ-Gesamtproblemwert.

Werden die individuellen Schulverläufe nun diesen fünf Schulverlaufstypen zugeordnet, zeigt sich, dass die meisten Schüler*innen einen Schulverlauf der Typen I, III und IV aufweisen (Tabelle 11).

Tabelle 11: Verteilung der Schulverlaufstypen, 5. bis 10. Jahrgang, nach Mo.Ki IV-Klasse

	Klasse I	Klasse II	Gesamt	In Prozent
Typ I	18	5	23	44 %
Typ II	0	1	1	2 %
Typ III	5	8	13	25 %
Typ IV	6	6	12	23 %
Typ V	1	2	3	6 %
Gesamt	*30*	*22*	*52*	*100 %*

Quelle: Eigene Erhebung. Es werden nur diejenigen Schüler*innen berücksichtigt, für die mindestens zu drei Halbjahren Einstufungen vorliegen; N = 52.

23 Schüler*innen (44 %) von 52 Schüler*innen, die in diese Untersuchung einbezogen werden konnten, weisen einen über die sechs Jahrgänge hinweg recht konstant gebliebenen Schulverlauf des Typs I auf. D. h. sie haben über die Schuljahre hinweg keine Auffälligkeiten oder Probleme im persönlichen oder zwischenmenschlichen Bereich aufgezeigt und hatten einen Notendurchschnitt von 3,5 oder besser. 25 % der Schulverläufe der Schüler*innen entspricht einem Typ III. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied der Klassen: Anteilig sind mehr Schulverläufe der Klasse II (36 %) dem Typ III zuzuordnen als Schulverläufe der Klasse I (17 %).

Schulverlaufstypen von Mädchen und Jungen im Vergleich

In die Untersuchung gingen die Schulverläufe von 26 Mädchen und 26 Jungen ein. Deutlich mehr Schulverläufe von Mädchen (58 %) als Jungen (31 %) konnten dem Typ I zugeordnet werden. Bei den Schulverläufen der Jungen ist eine breitere Verteilung auf alle fünf Typen als bei den Mädchen beobachtbar.

Tabelle 12: Schulverlaufstypen (5. bis 10. Klasse) nach Geschlecht

	Mädchen		Jungen	
Typ I	15	58 %	8	31 %
Typ II	0	0 %	1	4 %
Typ III	6	23 %	7	27 %
Typ IV	3	11 %	9	35 %
Typ V	2	8 %	1	4 %
Gesamt	*26*	*100 %*	*26*	*100 %*

Quelle: Eigene Erhebung, N = 52.

Schulverlaufstypen mit Blick auf Armutsbetroffenheit und Herkunft

Der Schulverlauf von drei armen Schüler*innen von allen von Armut betroffenen Schüler*innen (N = 13) konnte dem Typ I zugeordnet werden. Ein Unterschied zwischen den Klassen zeigt sich diesbezüglich nicht. Nur eine Schülerin von insgesamt acht Schüler*innen, die von Armut betroffen sind und einen Migrationshintergrund haben, konnte dem Typ I zugeteilt werden. Im Typ I befinden sich demnach überwiegend Schüler*innen ohne soziale Benachteiligung. Der Schulverlauf von armen Schüler*innen mit oder ohne Migrationshintergrund entspricht überwiegend den Typen III bis V.

Schulverlaufstypen und ihre Dynamiken im zeitlichen Verlauf

Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Typisierung nicht losgelöst von der zeitlichen Dimension und der Dynamik betrachtet werden kann. So gibt es bspw. Schüler*innen, deren Schulverlauf einem Typ IV und damit einem eher durchwachsenen Verlauf entspricht, aber einige von ihnen haben es dennoch geschafft, in Jahrgang 10 im grünen Bereich abzuschließen. D. h., es kann allein von einem Schulverlaufstyp noch keine Aussage hinsichtlich eines gelingenden/zufriedenstellenden oder nicht gelingenden/nicht zufriedenstellenden Abschlusses getroffen werden.

Aus diesem Grund werden in Tabelle 13 der Schulverlaufstyp mit der zeitlichen Dimension bzw. dem Zeitpunkt des Schulabschlusses oder des Verlassens der Schule kombiniert. Es sind zwar überwiegend Schüler*innen in den Typ III und IV einzuordnen, jedoch haben viele von ihnen im grünen Bereich im Jahrgang 10 abgeschlossen. In dem Überblick der Tabelle 13 wird deutlich, dass es zehn Schüler*innen schafften die Jahrgangsstufe 10 im grünen Bereich zu beenden, obwohl sie in den Schuljahren zuvor nicht nur oder nur selten in den grünen Bereich eingestuft werden konnten. Je nach Blickwinkel kann also ein eher positiveres oder ein weniger positives Bild von den Schulverläufen der Schüler*innen gezeichnet werden. Insgesamt 33 Schüler*innen von 52 Schüler*innen, die in diese Untersuchung einbezogen wurden, haben die Jahrgangsstufe 10 im grünen Bereich abgeschlossen (entspricht 63 %), davon 18 Mädchen und 15 Jungen. Vier Schüler*innen haben die PUG im roten Bereich verlassen.

Tabelle 13: Verteilung der Schulverlaufstypen von der 5. bis zur 10. Klasse und Ampeleinstufung zum Zeitpunkt des Abschlusses (2018)[18]

	*Anzahl der Schüler*innen zum Zeitpunkt des Abschlusses in den Bereichen grün – gelb – rot*			Insgesamt (Typen I - V)
	grün	**gelb**	**rot**	
Typ I	23	0	0	23
Typ II	0	1	0	1
Typ III	5	8	0	13
Typ IV	4	6	2 (w)	12
Typ V	1 (m)	0	2 (w)	3
Insgesamt	*33*	*15*	*4*	*52*

Quelle: Eigene Erhebung. Es werden nur diejenigen Schüler*innen berücksichtigt, zu denen mindestens zu drei Halbjahren Einstufungen vorliegen; N = 52.

In Tabelle 14 wird die Tabelle 13 noch einmal mit Blick auf Armutsbetroffenheit und Herkunft differenziert. Von 25 Schüler*innen, die von Armut betroffen sind und/oder einen Migrationshintergrund haben, konnten 15 Schüler*innen den Jahrgang 10 im grünen Bereich abschließen bzw. haben im grünen Bereich die Schule verlassen, auch wenn deren Schulverlauf durchwachsen verlief (bspw. Typ III, IV, V). D. h. 60 % der benachteiligten Schüler*innen haben einen gelungenen Abschluss mit der Versetzung ermöglichenden Noten sowie unauffälligem Sozialverhalten erreicht.

Tabelle 14: Verteilung der Ampeleinstufungen von benachteiligten Schüler*innen zum Zeitpunkt des Abschlusses (2018)[19]

Abschluss/Verlassen der PUG im Bereich…	Nur von Armut betroffen	Nur MGH	Von Armut betroffen und MGH	Insgesamt
Grün	2	9	4	15
Gelb	2	3	3	8
Rot	1	0	1	2
Gesamt	*5*	*12*	*8*	*25*

Quelle: Eigene Erhebung, N = 25

5.4 Die Mo.Ki IV-Schüler*innen geben Auskunft

5.4.1 Stichprobe

Im Jahr 2018 haben 59 Schüler*innen die beiden *Mo.Ki IV*-Klassen I und II in Jahrgangsstufe 10 besucht und einen Abschluss erreicht. An der ersten Schülerbefragung im Jahr 2016 haben 57 Schüler*innen teilgenommen (N = 57). An der zweiten Schülerbefragung im Jahr 2018 haben 52 Schüler*innen teilgenommen, davon haben fünf Schüler*innen keine Angaben

18 Zwei Schüler*innen haben die PUG nicht bis zur 10. Klasse besucht.

19 Zwei Schüler*innen haben die PUG nicht bis zur 10. Klasse besucht.

gemacht. Auswertbar sind – für das Jahr 2018 – 47 Fragebögen (N = 47) (Tabelle 15). Damit ein Vergleich zwischen 2016 und 2018 möglich ist, wurden nur diejenigen Schüler*innen in die Auswertung miteinbezogen, die zu beiden Zeitpunkten teilnahmen und Angaben machten. Auswertbar für einen Vergleich sind 41 Fragebögen (N = 41).[20]

Tabelle 15: Stichprobe Schüler*innenbefragung

	Anzahl Schüler*innen bzw. Fragebögen
Abschluss Jg. 10, 2018	59
Zu- und Weggang von Schüler*innen zwischen 2016 und 2018	13
Schülerbefragung II, 2018	47
Vergleich 2016 und 2018	41

Quelle: Eigene Erhebung.

5.4.2 Schulabschlusswünsche der Schüler*innen und ihrer Eltern im zeitlichen Verlauf

In der Schüler*innenbefragung 2016 sowie in der damaligen Schüler*innenbefragung in *Mo.Ki III* sollten die Schüler*innen ihren angestrebten Schulabschluss angeben. Zu den gleichen Zeitpunkten wurden ebenfalls sowohl die Eltern zu ihren Schulabschlusswünschen für ihre Kinder als auch die Lehrer*innen der *Mo.Ki*-Schüler*innen zu deren Einschätzungen hinsichtlich eines realistisch zu erreichenden Schulabschlusses befragt (zur Lehrer*inneneinschätzung vgl. Kap. 5.4.3).

Schulabschlusswünsche der Schüler*innen – 2012 (Mo.Ki III) und 2016 (Mo.Ki IV)

Sowohl im Jahr 2012 als auch im Jahr 2016 gab jeweils eine Mehrheit an Schüler*innen an, sich das Abitur als Schulabschluss zu wünschen (2012: 63 %, 2016: 50 %). Dennoch gibt es zwischen den Ergebnissen der beiden Befragungszeitpunkte statistisch signifikante Abweichungen *(p = 0.002)*, die dann besonders deutlich werden, wenn die Ergebnisse klassenspezifisch ausgewertet werden (Tabelle 16).[21]

20 Die kleinere Stichprobengröße erklärt sich zum einen durch eine hohe Fluktuation in der Schülerschaft der beiden Mo.Ki-IV-Klassen. Zwischen den Schuljahren 2016 und 2018 kamen neue Schüler*innen hinzu – einige davon Schüler*innen mit Fluchthintergrund – gleichzeitig verließen auch einige Schüler*innen die Schule, sodass entweder eine Teilnahme bei der Befragung im Jahr 2016 nicht vorlag oder eine Beteiligung bei der Befragung im Jahr 2018 nicht mehr möglich war. Diese Fälle wurden aus der Berechnung herausgenommen (N = 13). Zum anderen fällt die Stichprobe für einen Vergleich der Antworten zwischen 2016 und 2018 geringer aus, weil fünf Schüler*innen zwar an der Befragung 2018 teilnahmen, jedoch einen leeren Fragebogen abgaben und somit keine auswertbaren/vergleichbaren Daten vorliegen.

21 Da im Jahr 2012 wurde nach dem Hauptschulabschluss nach Jahrgang 9 und 2016 nach dem Hauptschulabschluss nach Jahrgang 10 gefragt wurde, kann dieses Item nicht für einen Vergleich verwendet werden. Dieses Item wurde zu beiden Befragungszeitpunkten von nur einem*r Schüler*in angekreuzt.

Tabelle 16: Schulabschlusswünsche der Schüler*innen, 2012 und 2016

	Klasse I (2012)	Klasse I (2016)	Klasse II (2012)	Klasse II (2016)
Fachoberschulreife nach Jahrgangsstufe 10 (Realschulabschluss)	14 %	19 %	0 %	9 %
Fachoberschulreife mit Qualifikation nach Jahrgangsstufe 10 (Realschulabschluss mit Qualifikation)	14 %	14 %	36 %	36 %
Fachhochschulreife nach Jahrgangsstufe 12 (Fachabitur)	5 %	10 %	9 %	18 %
Allgemeine Hochschulreife nach Jahrgangsstufe 13 (Abitur)	67 %	57 %	55 %	36 %

Quelle: Eigene Erhebung, N = 32.

Die Berechnungen zeigen, dass Armutsbetroffenheit bei der Erhebung im Jahr 2012 keine sich auf den Schulabschlusswunsch auswirkende Rolle zu spielen scheint. Eine Mehrheit von armen und nicht armen Schüler*innen wünscht sich das Abitur als Abschluss. Im Jahr 2016 zeigen sich diesbezüglich aber deutliche Unterschiede (Tabelle 17): Im Jahr 2012 haben sich 57 % der armen Schüler*innen ein Abitur gewünscht, im Jahr 2016 sind es nur noch 29 %. Bei den nicht von Armut betroffenen Schüler*innen sank die Anzahl an Schüler*innen, die sich das Abitur als Abschluss wünschen von 68 % (2012) auf 58 % (2012).

Tabelle 17: Schulabschlusswünsche von armen Schüler*innen – 2012 und 2016

	2012	2016
Fachoberschulreife nach Jahrgangsstufe 10 (Realschulabschluss)	14 %	29 %
Fachoberschulreife mit Qualifikation nach Jahrgangsstufe 10 (Realschulabschluss mit Qualifikation)	14 %	29 %
Fachhochschulreife nach Jahrgangsstufe 12 (Fachabitur)	14 %	14 %
Allgemeine Hochschulreife nach Jahrgangsstufe 13 (Abitur)	57 %	29 %

Quelle: Eigene Erhebung, N = 7.

Schulabschlusswünsche der Eltern – 2012 (Mo.Ki III) und 2016 (Mo.Ki IV)

Die ganz überwiegende Zahl der Eltern wünschte sich in der Befragung aus *Mo.Ki III* für ihr Kind den höchsten Bildungsabschluss, also das Abitur. Auffällig war damals die Diskrepanz der Elternwünsche zu den Übergangsempfehlungen der Grundschule: Die Bildungsaspirationen der Eltern waren deutlich höher als die Einschätzung der Leistungsfähigkeit durch die Grundschulen.

An den Schulabschlusswünschen hat sich bis zum Jahr 2016 wenig verändert, es lassen sich keine statistisch signifikanten Abweichungen zwischen den Antworten von 2012 und 2016

identifizieren. Die überwiegende Mehrheit der Eltern der Schüler*innen der beiden *Mo.Ki IV*-Klassen wünschte sich nach wie vor für ihr Kind die Allgemeine Hochschulreife, wobei dieser Wunsch in der Klasse I deutlich ausgeprägter ist als in der Klasse II. Während sich 78 % der Eltern der Jugendlichen der Klasse I (im Jahr 2016) wünschen, dass ihr Kind nach dem Schulabschluss an der PUG das Abitur ablegt und studieren wird, favorisieren demgegenüber nur 53 % der Eltern der Jugendlichen der Klasse II, dass ihr Kind mit einem Abitur abschließt. In der Klasse II gaben 37 % der Eltern an, sie wünschten sich für ihr Kind, dass es mit einem Realschulabschluss abschließen solle. In der Klasse I stimmten hier 15 % der Eltern zu.

Die Schulabschlusswünsche der Eltern haben sich gegenüber der früheren *Mo.Ki III*-Befragung (Klasse 5) also kaum verändert, allerdings reduzierte sich der Anteil an Eltern, die hierzu noch keine Angabe machen konnten („Weiß (noch) nicht“).

Der Wunsch der Eltern, dass ihr Kind das Abitur absolviert, stand mehrfach diametral zur Einschätzung der *Mo.Ki*-Lehrer*innen. Diese schätzten einen realistisch zu erstrebenden Abschluss bei betreffenden Schüler*innen deutlich niedriger ein als die Eltern (vgl. Kap. 5.4.3). Dies deutet auf hohe Erwartungen seitens einiger Eltern der Jugendlichen hin, der sich auch im Erleben einiger Schüler*innen spiegelt (vgl. 5.4.9).

5.4.3 Einschätzungen der Lehrer*innen zum Schulabschluss

Die *Mo.Ki IV*-Lehrer*innen wurden im Jahr 2016 im Rahmen der SDQ-Erhebung gebeten, eine Vermutung dazu abzugeben, welchen Abschluss der*die einzelne ihrer Schüler*innen erreichen wird. Die Einschätzungen der Lehrer*innen weichen stark von denen der Schüler*innen selbst ab. Die *Mo.Ki IV*-Lehrer*innen vermuten bei 20 % ihrer Schüler*innen, dass sie das Abitur erreichen werden. Bei 46 % ihrer Schüler*innen rechnen sie mit einem Realschulabschluss und bei 20 % mit einem Hauptschulabschluss. Bei 11 % der Schüler*innen vermuten die Lehrer*innen, dass die Schüler*innen ein Fachabitur erreichen werden.

Werden die Einschätzungen der Lehrer*innen aus dem Jahr 2016 den erreichten Schulabschlüssen der Schüler*innen im Jahr 2018 gegenübergestellt, ergibt sich folgendes Bild: Von 50 Schüler*innen, die in diese Untersuchung einbezogen werden konnten, haben zwölf Schüler*innen (24 %) einen höheren Abschluss erreicht. Hierunter sind drei arme Schüler*innen. Bei 30 Schüler*innen (60 %) stimmt die Vermutung der Lehrer*innen mit dem Abschluss überein bzw. geht in die gleiche Richtung.[22] Dies trifft auf acht arme Schüler*innen zu. Acht Schüler*innen (16 %) haben einen niedrigeren Abschluss erworben, als es die Lehrer*innen damals vermuteten. Hierunter sind zwei arme Schüler*innen.

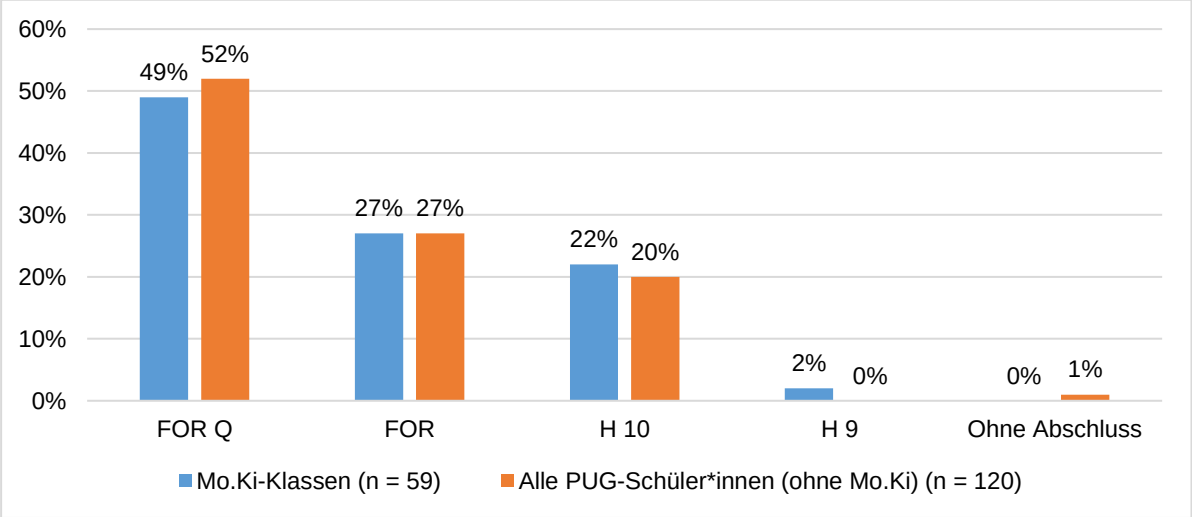
5.4.4 Erreichte Abschlüsse

Insgesamt 59 Schüler*innen der beiden *Mo.Ki IV*-Klassen haben einen Abschluss nach Jahrgangsstufe 10 erreicht. Knapp die Hälfte (49 %) der Schüler*innen der zwei *Mo.Ki IV*-Klassen haben eine Fachoberschulreife mit Qualifikation zur Oberstufe erreicht. Damit weisen die

22 Da die Lehrer*innen damals auch die Allgemeine Hochschulreife als einen vermuteten Abschluss ankreuzen konnten, aber in Mo.Ki IV nur bis zum Abschluss des Jahrgangs 10 Daten erhoben wurden, kann lediglich gesagt werden, ob die jeweiligen Schüler*innen die dafür notwendige Oberstufenqualifikation erreicht haben oder nicht.

Mo.Ki IV-Klassen auf den ersten Blick ein *vergleichbar gutes Abschlussniveau* auf wie die Schüler*innen der restlichen Klassen der Jahrgangsstufe 10. Auch die Verteilung hinsichtlich der anderen Abschlüsse – FOR, H 10 oder H 9 – sind sowohl in den *Mo.Ki IV*-Klassen als auch in den Nachbarklassen (nahezu) identisch (Abbildung 10).

Abbildung 10: Erreichte Schulabschlüsse nach Jahrgang 10 (2018)



Quelle: Daten aus eigener Erhebung (Mo.Ki IV-Klassen) sowie Daten der Peter-Ustinov-Gesamtschule Monheim (alle Schüler*innen des Jahrgangs 10, 2018).

Zu 41 Schüler*innen der *Mo.Ki IV*-Klassen liegen dem ISS Daten zu Armutsbetroffenheit und Herkunft vor. Werden diese Daten hinzugezogen, zeigt sich – zumindest für die Schüler*innen, zu denen diese Daten vorliegen –, dass zwar auch von Armut betroffene Schüler*innen einen FOR Q Abschluss erreichen konnten, im Verhältnis zu den Schüler*innen ohne Armutsbetroffenheit fällt die Quote jedoch sehr gering aus. Es haben mehr als doppelt so viele von Armut betroffene Schüler*innen einen H 10 Abschluss erreicht als Schüler*innen ohne Armutsbetroffenheit (Tabelle 18). Hier spiegelt sich der in der Forschung und Fachöffentlichkeit viele Jahre diskutierte Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen wieder. Gleichwohl muss positiv herausgestellt werden, dass von denjenigen Schüler*innen, zu denen die Information „Armutsbetroffenheit“ vorliegt, alle einen Schulabschluss nach Jahrgangsstufe 10 erreicht haben und eine Perspektive hinsichtlich der weiteren schulischen oder beruflichen Laufbahn entwickeln konnten (vgl. Kapitel 5.4.4).

Tabelle 18: Erreichte Abschlüsse nach Jahrgang 10 und Armutsbetroffenheit

	Armutsbetroffenheit *(zusätzlich kann auch ein MGH vorliegen)*			
	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
H 9	1	3 %	0	0 %
H10	5	17 %	5	42 %
FOR	6	21 %	4	33 %
FOR Q	17	59 %	3	25 %
Gesamt	29	100 %	12	100 %

Quelle: Eigene Erhebung und Erhebung PUG Monheim, Schüler*innenbefragung 2018, N = 41.

5.4.5 Unterstützung innerhalb und außerhalb der Schule

Die Mehrheit der Schüler*innen (60 %, N = 47) gibt an, Unterstützung beim Erreichen ihres Schulabschlusses erhalten zu haben. Demgegenüber gaben 40 % der befragten Schüler*innen an, keine Unterstützung erhalten zu haben. Unter denjenigen, die angaben, keine Unterstützung erhalten zu haben, ist eine Mehrheit von Armut betroffen (Tabelle 19).

Tabelle 19: Unterstützung für den Schulabschluss

	Armutsbetroffenheit *(zusätzlich kann auch ein MGH vorliegen)*			
	Trifft nicht zu		Trifft zu	
	Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Ich habe Unterstützung erhalten	17	71 %	3	38 %
Ich habe keine Unterstützung erhalten	7	29 %	5	62 %
Gesamt	24	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018, N = 32.

5.4.6 Verbleib der Schüler*innen nach Jahrgang 10

Ein halbes Jahr nach dem Abschluss der Klasse 10 wurden die Schüler*innen schriftlich zu ihrer aktuellen Schul-/Ausbildungssituation gefragt. Damit kann ein Abgleich stattfinden zwischen den Angaben, die die Schüler*innen unmittelbar nach ihrem Abschluss zu ihrem zukünftigen schulischen oder beruflichen Weg und den Angaben, die sie nun ein halbes Jahr später zu ihrer aktuellen Situation machten. Sie konnten außerdem angeben, ob sie in der Zeit nach dem Abschluss mit besonderen Herausforderungen konfrontiert waren oder Erfolge erlebt haben. Des Weiteren wurden sie dazu befragt, ob und inwiefern sie optimistisch in ihre berufliche Zukunft blicken.

Insgesamt haben 44 Schüler*innen den Fragebogen abgegeben, aber nicht alle haben diesen vollständig ausgefüllt. Alle Schüler*innen befanden sich ein halbes Jahr später in der Institution

bzw. auf dem schulischen Weg, den sie zum Zeitpunkt ihres Abschlusses als zukünftigen schulischen Ausbildungs- oder Berufsweg angegeben haben.

Die Schüler*innen befinden sich in der Oberstufe der PUG, in Berufskollegs in der näheren Umgebung von Monheim am Rhein, in der Volkshochschule Monheim oder in kaufmännisch, technisch, tiermedizinisch oder logistisch ausgerichteten Ausbildungen. D. h. alle Schüler*innen haben nach ihrem Abschluss einen schulischen/berufsorientierten Anschluss gefunden.

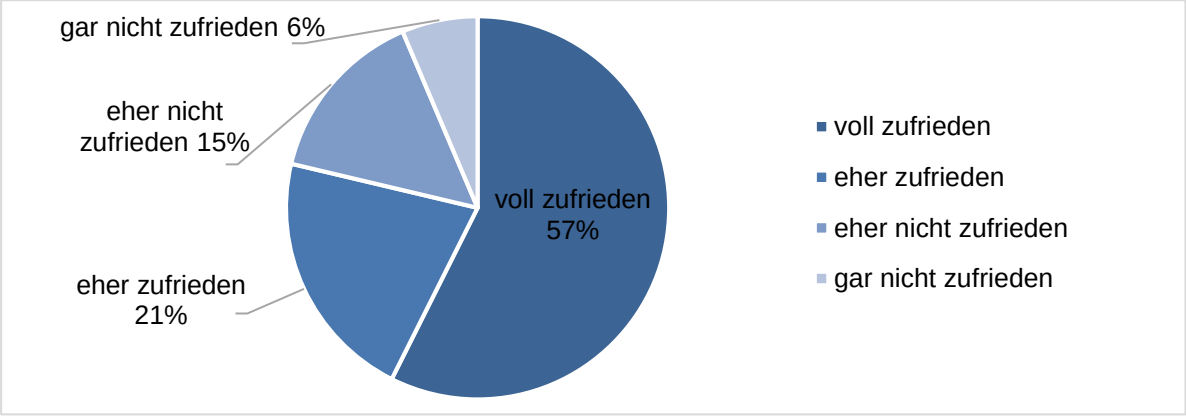
Die allermeisten Schüler*innen haben keine Herausforderungen oder Erfolge in der Zwischenzeit erlebt (Angabe „nein“) bzw. keine Angaben hierzu gemacht. Unter denjenigen Schüler*innen, die Herausforderungen erlebten und diese auch angaben, sind jene zu finden wie bspw. Prüfungsstress, die Bewältigung von neuem und viel Lernstoff, aber auch persönliche Herausforderungen wie bspw. ein Todesfall in der Familie. Unter den Erfolgen wurden hauptsächlich Punkte genannt wie das Erreichen guter oder besserer Noten oder das Bestehen von einer Prüfung. Es sind vereinzelt Antworten zu finden, in denen Schüler*innen ihren Stolz über das ausdrücken, was sie im Moment leisteten, dass sie ihr eigenes Geld verdienten oder ein erstes Gehalt erhalten hätten. Ein*e Schüler*in gab als einen Erfolg an, dass er*sie angefangen habe herauszufinden, was ihm*ihr im Leben wirklich wichtig ist und welche Ziele er*sie erreichen möchte.

Eine deutliche Mehrheit gibt sich optimistisch mit Blick auf die eigene berufliche Zukunft. Nur drei Schüler*innen sind eher weniger (2) und nicht (1) optimistisch. In der Schulverlaufstypenanalyse konnten die Schulverläufe dieser drei Schüler*innen den Typen I, III und IV zugeordnet werden. Zwei von ihnen seien weniger bzw. nicht optimistisch, weil sie nicht wissen, was sie später machen oder arbeiten wollen. Der/die andere Schüler*in sei eher weniger optimistisch, weil er/sie nicht weiß, ob er/sie die Ausbildung schaffen werde.

5.4.7 Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrem erreichten Abschluss

Die Schüler*innen der *Mo.Ki IV*-Klassen sind mehrheitlich (57 %, N = 47) mit ihren Abschlüssen voll zufrieden. Unter Berücksichtigung der Daten zur Armutsbetroffenheit und Herkunft zeigt sich allerdings, dass diejenigen Schüler*innen, die mit ihrem Abschluss eher unzufrieden sind, mehrheitlich von Armut betroffen sind.

Abbildung 11: Zufriedenheit der Schüler*innen mit ihrem Abschluss, 2018



Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018, N = 47.

5.4.8 Erwachsenwerden und Vorstellungen von Familie in der Zukunft

Erwachsenwerden

In beiden Schüler*innenbefragungen wurden die Schüler*innen dazu befragt, was sie mit dem Leben als Erwachsene*r verbinden.[23]

Die Zustimmung der Schüler*innen fällt bei den meisten Variablen sehr hoch aus (Tabelle 20). Zu jeder Variablen bildet sich eine Mehrheit an Zustimmung. Für die Schüler*innen spielen Verpflichtungen, Sicherheiten (finanzieller und psychischer Art) und Absicherung (beruflicher Art) sowie Beziehung und eigene Selbstverwirklichung eine entscheidende Rolle im Leben als Erwachsene*r.

Die Variable „Selbstverwirklichung" ist dabei auch statistisch sehr signifikant: Während im Jahr 2016 100 %, also alle befragten Schüler*innen mit einem Leben als Erwachsene*r die Chance zur Selbstverwirklichung und die Gestaltung des eigenen Lebens verbanden, waren es im Jahr 2018 90 % der Schüler*innen. 10 % sind der Auffassung, dass dies eher weniger auf ein Leben als Erwachsene*r zutreffe. Zwischen den Einstellungen von armen und nicht armen Schüler*innen sowie zwischen den Einstellungen von Jungen und Mädchen gibt es im Jahr 2018 bezüglich dieser Variablen keine Unterschiede.

Zwischen der ersten und zweiten Schüler*innenbefragung veränderte sich auch leicht die Einstellung der Schüler*innen zu Konsummöglichkeiten und Besitz als Erwachsene*r. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant. Der Anteil an Schüler*innen, die mit dem Leben als Erwachsene*r Möglichkeiten zu Konsum und materiellem Besitz assoziieren, ist von 2016 zu 2018 um 16 Prozentpunkte angestiegen. Möglicherweise verbinden die Schüler*innen mit einer bis dahin erreichten Volljährigkeit einen von den Möglichkeiten, Erlaubnissen und/oder Meinungen der Eltern unabhängigen Konsum, der ihnen durch die eigene Berufstätigkeit ermöglicht wird. Allerdings gibt es hier einen Unterschied zwischen armen und nicht armen Schüler*innen: 38 % der von Armut betroffenen Schüler*innen verbinden im Jahr 2018 mit dem Erwachsenenleben keine Konsum- oder Besitzmöglichkeiten, bei den nicht von Armut betroffenen Schüler*innen liegt hier der prozentuale Anteil bei nur 9 %.

Während im Jahr 2016 noch eine deutliche Mehrheit von 71 % der Schüler*innen mit dem Leben als Erwachsene*r Expertentum und einen großen Erfahrungs-/Wissensschatz verband, sind es im Jahr 2018 nur noch 53 % der Schüler*innen.

23 Es standen folgende Variablen zur Verfügung: Verpflichtungen haben, Berufstätigkeit und berufliche Weiterentwicklung, Finanzielle Sicherheit haben, Zeit für Hobbies und Freizeitaktivitäten haben, Möglichkeit zum Konsum und materiellen Besitz, Experte/in sein (viel Wissen und Erfahrung haben), Verantwortung für andere Menschen übernehmen, Eigene Familie/Familienleben mit Kind/ern haben, Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen (z. B. politisch), Selbstverwirklichung (das eigene Leben gestalten), Eine Lebenspartnerschaft haben, Sorgen und Ängste haben, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen haben

Tabelle 20: Leben als Erwachsene*r, Schüler*innenbefragung 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-test

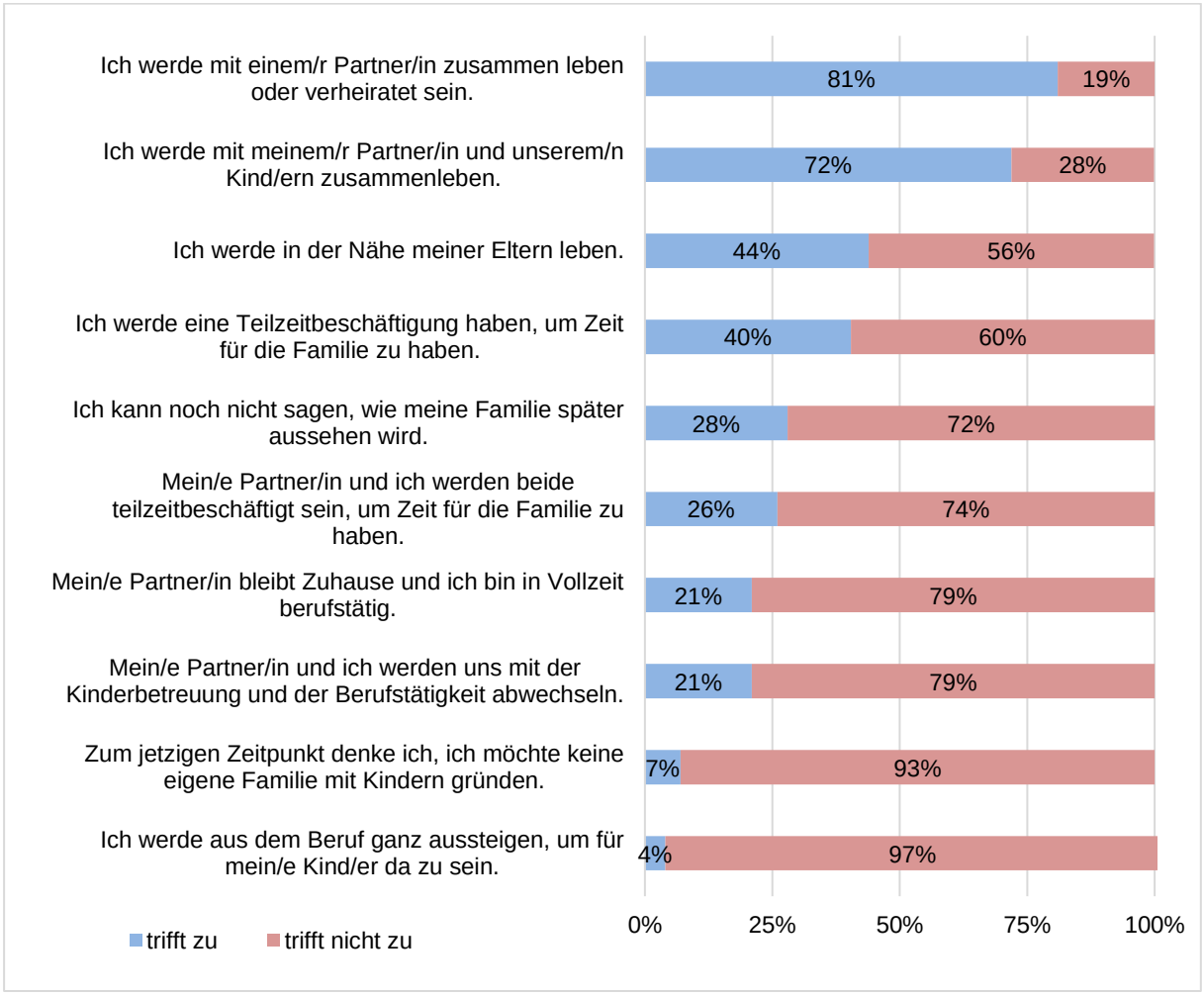
N = 41	2018				2016				t-Test, Signifikanzniveau, N = 41
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	
Verpflichtungen haben	61 %	37 %	2 %	0 %	78 %	20 %	2 %	0 %	nicht signifikant (p=0.070)
Berufstätigkeit und berufliche Weiterentwicklung	68 %	24 %	7 %	0 %	73 %	24 %	0 %	2 %	nicht signifikant (p=0.584)
Finanzielle Sicherheit haben	71 %	24 %	5 %	0 %	85 %	13 %	0 %	3 %	nicht signifikant (p=0.200)
Zeit für Hobbies und Freizeitaktivitäten haben	42 %	42 %	17 %	0 %	42 %	42 %	17 %	0 %	nicht signifikant (p=1.000)
Möglichkeit zum Konsum und materiellen Besitz	33 %	44 %	21 %	3 %	12 %	49 %	34 %	5 %	**signifikant (p=0.027)**
Experte/in sein (viel Wissen und Erfahrung haben)	23 %	30 %	45 %	3 %	29 %	42 %	24 %	5 %	nicht signifikant (p=0.183)
Verantwortung für andere Menschen übernehmen	49 %	37 %	15 %	0 %	37 %	44 %	17 %	2 %	nicht signifikant (p=0.210)
Eigene Familie/Familienleben mit Kind/ern haben	61 %	22 %	10 %	7 %	66 %	22 %	7 %	5 %	nicht signifikant (p=0.342)
Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen (z. B. politisch)	24 %	29 %	27 %	20 %	12 %	34 %	34 %	20 %	nicht signifikant (p=0.299)
Selbstverwirklichung (das eigene Leben gestalten)	56 %	34 %	10 %	0 %	78 %	22 %	0 %	0 %	**sehr signifikant (p=0.008)**
Eine Lebenspartnerschaft haben	73 %	20 %	0 %	8 %	71 %	24 %	2 %	2 %	nicht signifikant (p=0.675)
Sorgen und Ängste haben	17 %	39 %	22 %	22 %	5 %	32 %	44 %	20 %	nicht signifikant (p=0.129)
Selbstsicherheit und Selbstvertrauen haben	66 %	32 %	2 %	0 %	78 %	20 %	2 %	0 %	nicht signifikant (p=0.168)

Quelle: Eigene Erhebung. Schüler*innenbefragung 2016 und 2018.

Vorstellungen von Familie in der Zukunft

In der ersten Schüler*innenbefragung im Jahr 2016 wurden die Schüler*innen dazu befragt, wie sie ihr Familienleben in Zukunft gestalten möchten (Abbildung 12). Damals kreuzten 7 % der Schüler*innen an, sie möchten zum jetzigen Zeitpunkt keine eigene Familie mit Kindern gründen. Eine deutliche Mehrheit (81 %) der Schüler*innen stellt sich die Zukunft mit einem*r Partner*in vor, mit dem sie zusammenleben oder verheiratet sind. Für 72 % der Schüler*innen ist auch klar, dass sie mit ihrem Kind/ihren Kindern und ihrem*r Partner*in zusammenleben werden. Partnerschaft, Elternschaft sowie Zusammenleben sind für die Jugendlichen zentraler Bestandteil ihres zukünftigen (familialen) Lebensentwurfes. Unklarheiten scheint es vor allem bzgl. der konkreten Gestaltung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu geben. Hier sind deutlich geringere Zustimmungswerte zu finden. 40 % (N = 23) der Schüler*innen kreuzten an, dass sie später eine Teilzeitbeschäftigung haben werden, um mehr Zeit für die Familie zu haben. Von diesen 23 Schüler*innen sind 13 Schüler*innen Mädchen (46 %) und zehn Schüler*innen sind Jungen (35 %).

Abbildung 12: Die zukünftige Gestaltung des Familienlebens



Quelle: Eigene Erhebung, Schülerbefragung 2016, N = 57.

Werden die Daten zu Armutsbetroffenheit und Herkunft hinzugezogen, ergibt sich folgendes Bild: 62 % der von Armut betroffenen Schüler*innen mit Migrationshintergrund würden in Teilzeit arbeiten, um mehr Zeit für die Familie zu haben (Tabelle 21). Diesen Entwurf teilen 31 % der Schüler*innen ohne soziale Benachteiligung und ohne Migrationshintergrund. Das Familienbild und damit verbundene Lebensentwürfe bzw. vielmehr die Lösung der Vereinbarkeitsfrage der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den *Mo.Ki IV*-Klassen unterscheidet sich also von dem der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und soziale Benachteiligung. Dieses Ergebnis deckt sich mit Befunden des Bundesfamilienministeriums aus dem Jahr 2016 (BMFSFJ 2016: 53ff.).

Tabelle 21: Teilzeitbeschäftigung, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund

		Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Ich werde eine Teilzeitbeschäftigung haben, um Zeit für die Familie zu haben.	Trifft nicht zu	25	69 %	3	38 %
	Trifft zu	11	31 %	5	62 %
	Gesamt	36	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2016, N = 44.

In der ersten Schüler*innenbefragung (2016) wurden die Schüler*innen außerdem gebeten, einen kleinen Absatz dazu zu schreiben, wie sie sich ihr Leben in zehn Jahren vorstellen.

Die Mehrheit der Schüler*innen zeichnete 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 Schüler*innen in zehn Jahren erreicht haben werden (also zwischen 24 und 26 Jahre), erscheinen diese Wünsche „naiv" oder zu optimistisch. Dass die Schüler*innen aber in der Lage sind, überhaupt eine positive Zukunft von ihrem Leben zu entwerfen, zeigt jedoch, dass sie über individuelle Bewältigungsressourcen (d. h. ökonomische, Bildungs- und biografische Bewältigungsressourcen)[24] verfügen. Die Entwicklung eines spezifischen Bildes des eigenen, zukünftigen Lebens „gehört zum integralen Bestandteil der Identitätsentwicklung bzw. Identitätsarbeit" (Maschke/Stecher 2009: 167) von Jugendlichen.

24 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).

5.4.9 Persönlichkeitsstärkung und Berufsbefähigung

Unter Persönlichkeitsstärkung versteht das Modellprojekt *Mo.Ki IV* die Stärkung sozialer und lebenspraktischer Kompetenzen, Orientierungskompetenzen sowie die Stärkung der Autonomiefähigkeit. Schüler*innen werden soweit in ihrer Persönlichkeit gestärkt, dass sie eigenverantwortlich und kompetent den Übergang ins Berufsleben meistern. In der Schüler*innenbefragung stand vor allem das Selbstkonzept der Schüler*innen, also die Frage danach, wie sich selbst sehen und bewerten, im Mittelpunkt.

Das Selbstkonzept beinhaltet zum einen eine kognitive und zum anderen eine affektive Dimension (vgl. Grob/Jaschinski 2003: 42). Die kognitive Dimension bezieht sich auf das Wissen, das eine Person von sich selbst hat sowie auf die Selbstwahrnehmung. Auch die Einschätzung über die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, die sich eine Person in verschiedenen Bereichen zuschreibt, gehören zur kognitiven Dimension des Selbstkonzeptes und spielen insbesondere bei der Erwartung von Erfolgen und Misserfolgen in Bezug auf zukünftige Situationen eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.). Das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen gehören zur affektiven Dimension. In den Schüler*innenbefragungen von 2016 und 2018 wurden diese beiden Dimensionen aufgegriffen und drei Fragebatterien zu den folgenden Themen entwickelt:

- Fähigkeiten und soziale Kompetenzen
- Umgang mit Erwartungen und Leistungsdruck
- Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung

Die Fragebatterie zu den Fähigkeiten/soziale Kompetenzen der Schüler*innen fand sich auch in den SDQ-Fragebögen der Lehrer*innen, sodass ein Vergleich zwischen Lehrer*innen- und Schüler*innen-Perspektive möglich ist.

Fähigkeiten / Soziale Kompetenzen

Folgende Items wurden abgefragt:

	Schüler*innen	**Mo.Ki-Lehrer*innen**
Selbstvertrauen	Ich traue mich auch an schwierige Aufgaben heran.	Er/Sie traut sich auch an schwierige Aufgaben.
Leistungsbereitschaft	Gute Ergebnisse zu zeigen, ist mir wichtig.	Ihr/Ihm ist es wichtig, gute Ergebnisse zu zeigen.
Lernbereitschaft	Etwas Neues zu lernen, ist mir wichtig.	Ihm/Ihr ist es wichtig, etwas Neues zu lernen.
Durchhaltevermögen	Meine Ziele verfolge ich mit Ausdauer.	Sie/Er verfolgt seine /ihre Ziele mit Ausdauer.
Sorgfalt	Genauigkeit ist mir wichtig.	Ihm/Ihr ist Genauigkeit wichtig.
Selbstorganisation	Ich plane wichtige Aufgaben im Voraus.	Er/Sie plant wichtige Aufgaben im Voraus.

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite.

	Schüler*innen	Mo.Ki-Lehrer*innen
Kontaktstärke	Mir fällt es leicht, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen.	Ihm/Ihr fällt es leicht, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen.
Zuverlässigkeit	Auf mich kann man sich verlassen.	Man kann sich auf ihn/sie verlassen.
Hilfsbereitschaft	Ich helfe gerne.	Sie/Er hilft gerne.
Einfühlungsvermögen	Ich kann mich gut in die Lage anderer Personen hineinversetzen.	Er/Sie kann sich gut in die Lage anderer Personen versetzen.
Teamorientierung	Ich arbeite gut im Team.	Er/Sie arbeitet gut im Team.
Konfliktfähigkeit	Ich leiste bei Konflikten einen Beitrag zur Lösung.	Er/Sie leistet bei Konflikten einen Beitrag zur Lösung.

Die grau hinterlegten Variablen sind Aussagen, die sich auf kommunikative und Kompetenzen im interpersonellen Bereich beziehen. Die restlichen oberen Variablen beziehen sich auf einen selbst bezogene Kompetenzen, bei denen mehr das Individuum und weniger interpersonelle Aspekte im Vordergrund stehen.

Die Schüler*innen schätzen ihre sozialen Kompetenzen – sowohl im Jahr 2016 als auch im Jahr 2018 –als hoch ein. Besonders deutlich wird jedoch die persönliche (Weiter-)Entwicklung der Schüler*innen, wenn ihre Antworten aus dem Jahr 2016 denen aus dem Jahr 2018 gegenübergestellt und miteinander verglichen werden (Tabelle 22). Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Schüler*innen hinsichtlich ihrer *Kontaktfähigkeit (Mir fällt es leicht, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen)*, *Einfühlungsvermögen (Ich kann mich gut in die Lage anderer Personen hineinversetzen)* sowie *Konfliktfähigkeit* bzw. Problemlösungskompetenz *(Ich leiste bei Konflikten einen Beitrag zur Lösung)* im zeitlichen Verlauf. Bei diesen drei Variablen schätzen die Schüler*innen ihre Fähigkeiten im Jahr 2018 deutlich positiver ein als im Jahr 2016. Werden die Daten zusätzlich klassenspezifisch ausgewertet, kann festgestellt werden, dass die statistische Signifikanz bei den Variablen zur Empathiefähigkeit und Konfliktfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz vor allem auf die *Mo.Ki IV*-Klasse I zutrifft und die statistische Signifikanz bei der Variablen zur Kontaktfähigkeit bei der *Mo.Ki IV*-Klasse II auftritt.

Tabelle 22: Fähigkeiten/soziale Kompetenzen, Vergleich Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test

N = 41	2018			2016			t-Test, Signifikanzniveau, N = 41
	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend	nicht zutreffend	teilweise zutreffend	eindeutig zutreffend	
Mir fällt es leicht, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen.	0 %	37 %	63 %	0 %	59 %	42 %	**signifikant (p=0.011)**
Ich traue mich auch an schwierige Aufgaben heran.	2 %	42 %	56 %	5 %	42 %	54 %	nicht signifikant (p=0.599)
Gute Ergebnisse zu zeigen, ist mir wichtig.	0 %	42 %	59 %	2 %	39 %	59 %	nicht signifikant (p=0.800)
Etwas Neues zu lernen, ist mir wichtig.	5 %	46 %	49 %	2 %	39 %	59 %	nicht signifikant (p=0.200)
Meine Ziele verfolge ich mit Ausdauer.	10 %	39 %	49 %	2 %	46 %	51 %	nicht signifikant (p=0.844)
Genauigkeit ist mir wichtig.	7 %	37 %	56 %	5 %	49 %	46 %	nicht signifikant (p=0.474)
Auf mich kann man sich verlassen.	5 %	12 %	83 %	2 %	17 %	81 %	nicht signifikant (p=1.000)
Ich helfe gerne.	5 %	20 %	76 %	5 %	24 %	71 %	nicht signifikant (p=0.486)
Ich kann mich gut in die Lage anderer Personen hineinversetzen.	2 %	32 %	66 %	5 %	54 %	42 %	**signifikant (p=0.020)**
Ich arbeite gut im Team.	2 %	49 %	49 %	0 %	49 %	51 %	nicht signifikant (p=0.599)
Ich leiste bei Konflikten einen Beitrag zur Lösung.	0 %	55 %	45 %	5 %	78 %	17 %	**sehr signifikant (p=0.005)**
Ich plane wichtige Aufgaben im Voraus.	15 %	44 %	42 %	10 %	59 %	32 %	nicht signifikant (p=0.700)

Quelle: Eigene Erhebung, N = 41, p<0,05 signifikant, p<0,01 sehr signifikant.

Werden die Daten zur Armutsbetroffenheit für die Auswertung der Daten aus den Befragungen 2016 und 2018 hinzugezogen, dann lassen sich bei drei Variablen Unterschiede in den Einschätzungen von armen und nicht armen Schüler*innen finden: Eine deutliche Mehrheit von 88 % der von Armut betroffenen Schüler*innen bestätigten in der Befragung 2018 ihr Einfühlungsvermögen mit „eindeutig zutreffend". Von den nicht von Armut betroffenen Schüler*innen haben dies 54 % mit „eindeutig zutreffend" bestätigt (N = 32) (Tabelle 23). Das gleiche Verhältnis zeigt sich auch im Jahr 2016. Hinsichtlich der Kompetenz „Lernbereitschaft" gab eine Mehrheit von 75 % der von Armut betroffenen Schüler*innen an, dass es eindeutig zutreffe, dass es ihnen wichtig sei, etwas Neues zu lernen. 42 % der nicht armen Schüler*innen kreuzten hier „eindeutig zutreffend" an (Tabelle 24). Liegt sowohl eine Armutsbetroffen als auch ein Migrationshintergrund bei den Schüler*innen vor, zeichnen sich die unterschiedlichen Einschätzungen in puncto Einfühlungsvermögen und Lernbereitschaft noch deutlicher ab. Bei der Variablen Selbstvertrauen *(„Ich traue mich auch an schwierige Aufgaben heran")* gab es unter der Gruppe der armen Schüler*innen eine Veränderung im zeitlichen Verlauf: Im Jahr 2016 stimmten 38 % der von Armut betroffenen Schüler*innen zu, dass sie sich auch schwierige Aufgaben zutrauten. Im Jahr 2018 stieg die Zustimmung auf 50 % an. Bei allen anderen Variablen lassen sich kaum bis gar keine Unterschiede hinsichtlich der Armutsbetroffenheit finden.

Tabelle 23: Einfühlungsvermögen und Armutsbetroffenheit, 2018

		Armutsbetroffenheit *(zusätzlich kann auch ein MGH vorliegen)*			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Ich kann mich gut in die Lage anderer Personen hineinversetzen	Nicht zutreffend	0	0 %	0	0 %
	Teilweise zutreffend	11	46 %	1	13 %
	Eindeutig zutreffend	13	54 %	7	88 %
	Gesamt	24	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018 (Filtervariable Vergleich 2016/2018), N = 32.

Tabelle 24: Lernbereitschaft und Armutsbetroffenheit, 2018

		Armutsbetroffenheit *(zusätzlich kann auch ein MGH vorliegen)*			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Etwas Neues zu lernen ist mir wichtig.	Nicht zutreffend	1	4 %	0	0 %
	Teilweise zutreffend	13	54 %	2	25 %
	Eindeutig zutreffend	10	42 %	6	75 %
	Gesamt	24	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018, (Filtervariable Vergleich 2016/2018), N = 32.

In Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen in der Institution Schule entstehen Selbst- und Fremdwahrnehmungen, die sich unterscheiden oder decken sowie die sich über die Zeit verändern können. Aus diesem Grund soll der Schüler*innen-Perspektive im Folgenden die Lehrer*innenperspektive gegenübergestellt werden.

Hierbei lassen sich – sowohl für die Befragung im Jahr 2016 als auch für die Befragung 2018 – ebenfalls signifikante, teils sehr signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen feststellen (Tabelle 25).

Die Lehrer*innen haben weit häufiger bei den einzelnen Variablen zu den Fähigkeiten der Schüler*innen „teilweise zutreffend“ angekreuzt, während die Schüler*innen bei den entsprechenden Variablen „eindeutig zutreffend“ ankreuzten. Dies zeigt sich interessanterweise deutlich und statistisch signifikant bei denjenigen Variablen, die sich im Vergleich der Schüler*innenbefragungen aus den Jahren 2016 und 2018 als signifikant erwiesen haben. Diese waren: Kontakt-, Konflikt- und Empathiefähigkeit.

Das starke Auseinanderklaffen von Selbst- und Fremdwahrnehmung kann mehrere Gründe haben, die sicherlich auf beiden Seiten – Schüler*innen und Lehrer*innen – zu verorten sind, die aber hier nicht ergründet werden können. Wird das Auseinanderklaffen von Selbst- und Fremdeinschätzung als Folge einer Selbstüberschätzung der Schüler*innen interpretiert, lässt sich jedoch sagen, dass eine mäßige Selbstüberschätzung normal ist. Das Streben nach einem positiven Selbstwertgefühl ist ein universelles Motiv, dessen Folge eine „selbstwertdienliche Verzerrung“ (Asendorpf 2011: 112) selbstbezogener Informationen ist.

Tabelle 25: Fähigkeiten/soziale Kompetenzen, Vergleich Lehrer*innen- und Schüler*innenperspektive 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test

	2018	2016
	Vergleich Lehrer*innen – Schüler*innen	**Vergleich Lehrer*innen – Schüler*innen**
Ich traue mich auch an schwierige Aufgaben heran.	signifikant (p=0.020)	signifikant (p=0.022)
Gute Ergebnisse zu zeigen, ist mir wichtig.	sehr signifikant (p=0.000)	signifikant (p=0.040)
Etwas Neues zu lernen, ist mir wichtig.	sehr signifikant (p=0.004)	sehr signifikant (p=0.001)
Meine Ziele verfolge ich mit Ausdauer.	signifikant (p=0.022)	sehr signifikant (p=0.003)
Genauigkeit ist mir wichtig.	sehr signifikant (p=0.006)	sehr signifikant (p=0.002)
Auf mich kann man sich verlassen.	sehr signifikant (p=0.001)	sehr signifikant (p=0.001)
Ich helfe gerne.	sehr signifikant (p=0.007)	sehr signifikant (p=0.000)
Mir fällt es leicht, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen.	sehr signifikant (p=0.005)	nicht signifikant (p=0.196)
Ich kann mich gut in die Lage anderer Personen hineinversetzen.	sehr signifikant (p=0.002)	nicht signifikant (p=0.553)
Ich arbeite gut im Team.	signifikant (p=0.032)	nicht signifikant (p=0.057)
Ich leiste bei Konflikten einen Beitrag zur Lösung.	signifikant (p=0.048)	nicht signifikant (p=1.000)
Ich plane wichtige Aufgaben im Voraus.	nicht signifikant (p=0.855)	nicht signifikant (p=0.226)

Quelle: Eigene Erhebung, N = 41, p<0,05 signifikant, p<0,01 sehr signifikant.

Zum Thema „Erwartungen“ wurden folgende Items abgefragt:

Umgang mit Erwartungen und Leistungsdruck

Erwartungen Eltern	In Bezug auf Schule/Ausbildung und meinen zukünftigen Beruf erwarten meine Erziehungsberechtigten viel von mir.
Umgang mit elterlichen Erwartungen	Ich kann mit elterlichem Erwartungsdruck gut umgehen.
(Schulischer) Leistungsdruck	Es wird von mir erwartet, dass ich immer gute Leistungen erbringe.
Umgang mit Leistungsdruck	Ich kann mit schulischem Leistungsdruck gut umgehen.
Beharrlichkeit, Umgang mit Misserfolg	Auch wenn mir etwas nicht gelungen ist, bleibe ich trotzdem dran.
Selbstzweifel	Wenn mir etwas nicht gelungen ist, zweifle ich schnell an mir selbst.

Schule ist aufgrund ihres Bildungsauftrages sowie ihrer Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion per se ein Ort verschiedener institutionalisierter Erwartungen. Schüler*innen können noch dazu mit Leistungserwartungen seitens ihrer Eltern konfrontiert sein. Die verschiedenen bestehenden Erwartungen, aber auch antizipierte Erwartungshaltungen seitens der Schüler*innen können als Leistungsdruck oder Belastung empfunden werden. Leistungsdruck und die Bewältigung dieses Drucks können an der Entstehung von Stress beteiligt sein.

Die Schüler*innen sind aus ihrer eigenen Wahrnehmung mit Leistungserwartungen konfrontiert. Eine klare Mehrheit der Schüler*innen gab sowohl im Jahr 2016 als auch im Jahr 2018 an, dass ihre Eltern in Bezug auf Schule/Ausbildung und den zukünftigen Beruf viel von ihnen erwarten (Tabelle 26). Allerdings gibt eine deutliche Mehrheit auch an, dass sie mit dieser Form des Erwartungsdrucks gut umgehen können. In Bezug auf den Umgang mit schulischem Leistungsdruck hat es eine statistisch sehr signifikante Entwicklung im Vergleich der Befragungen im Jahr 2016 und 2018 gegeben. Im Jahr 2018 bestätigen mehr Schüler*innen als noch bei der Befragung im Jahr 2016, dass sie gut mit schulischem Leistungsdruck umgehen können. Die Schüler*innen empfinden mehrheitlich einen hohen Erwartungs- und Leistungsdruck, mit dem die meisten jedoch umgehen können.

In puncto Beharrlichkeit/Umgang mit Misserfolg gab eine deutliche Mehrheit der Schüler*innen, dass sie dranbleiben, auch wenn ihnen etwas nicht gelungen ist. Während die Schüler*innen bei fast allen Variablen zum Thema Umgang mit Erwartungen und Leistungsdruck mehrheitlich zustimmend antworteten, fällt das Antwortverhalten der Schüler*innen zur Variablen „Selbstzweifel“ etwas gemischter aus: 41 % der Schüler*innen gaben 2018 an, dass sie schnell an sich zweifeln, wenn ihnen etwas nicht gelungen ist – 59 % verneinen dies.

Tabelle 26: Umgang mit Erwartungen und Leistungsdruck, Vergleich Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test

N = 41	2018				2016				t-Test, Signifikanzniveau, N = 41
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	
In Bezug auf Schule/Ausbildung und meinen zukünftigen Beruf erwarten meine Erziehungsberechtigten viel von mir.	29 %	51 %	17 %	2 %	40 %	53 %	5 %	3 %	nicht signifikant (p=0.095)
Ich kann mit elterlichem Erwartungsdruck gut umgehen.	44 %	37 %	17 %	2 %	33 %	45 %	18 %	5 %	nicht signifikant (p=0.244)
Es wird von mir erwartet, dass ich immer gute Leistungen erbringe.	29 %	41 %	27 %	2 %	38 %	43 %	20 %	0 %	nicht signifikant (p=0.227)
Ich kann mit schulischem Leistungsdruck gut umgehen.	44 %	37 %	15 %	5 %	18 %	53 %	25 %	5 %	**sehr signifikant (p=0.009)**
Auch wenn mir etwas nicht gelungen ist, bleibe ich trotzdem dran.	34 %	41 %	20 %	5 %	20 %	56 %	20 %	5 %	nicht signifikant (p=0.336)
Wenn mir etwas nicht gelungen ist, zweifle ich schnell an mir selbst.	17 %	24 %	27 %	32 %	10 %	17 %	46 %	27 %	nicht signifikant (p=0.313)

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, N = 41.

Werden die Daten zur Armutsbetroffenheit und zur Herkunft der Schüler*innen hinzugezogen und mit den Antworten der Schüler*innen aus der Schülerbefragung 2018 kreuztabelliert, dann zeigt sich, dass 38 % der von Armut betroffenen Schüler*innen der Aussage zum Selbstzweifel voll zustimmen. Bei den nicht von Armut betroffenen Schüler*innen trifft dies auf 8 % zu (Tabelle 27). Bei Schüler*innen, die sowohl von Armut betroffen sind als auch einen Migrationshintergrund haben, verstärken sich diese Einschätzungen: 60 % der Schüler*innen, die arm sind und einen Migrationshintergrund haben, bekommen schnell Selbstzweifel, wenn ihnen etwas nicht gelungen ist. Hier ist außerdem die Verteilung der Stimmen interessant: Bei den von Armut betroffenen Schüler*innen mit Migrationshintergrund wurden jeweils nur die Extremwerte („trifft voll zu", „trifft gar nicht zu") angekreuzt, bei den nicht benachteiligten Schüler*innen verteilen sich die Stimmen heterogener auf die verschiedenen Abstufungen der Werte („trifft eher zu", „trifft eher nicht zu").

Tabelle 27: Selbstzweifel und Armutsbetroffenheit

		Armutsbetroffenheit *(zusätzlich kann auch ein MGH vorliegen)*			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Wenn mir etwas nicht gelungen ist, zweifle ich schnell an mir selbst.	Trifft voll zu	2	8 %	3	38 %
	Trifft eher zu	7	29 %	1	13 %
	Trifft eher nicht zu	8	33 %	1	13 %
	Trifft gar nicht zu	7	29 %	3	38 %
	Gesamt	24	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018, N = 32.

In Bezug auf Beharrlichkeit / Umgang mit Misserfolg ergibt sich ein ähnliches Bild: Weniger als die Hälfte (40 %) der von Benachteiligung betroffenen Schüler*innen gab an, an ihrem Ziel festzuhalten, wenn ihnen etwas nicht gelungen ist. Bei den Schüler*innen ohne Benachteiligung sind es zusammengenommen knapp 80 %, die ihr Ziel weiterverfolgen würden (Tabelle 28).

Tabelle 28: Selbstzweifel, Beharrlichkeit/Umgang mit Misserfolg und Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund

		Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Wenn mir etwas nicht gelungen ist, zweifle ich schnell an mir selbst.	Trifft voll zu	3	11 %	3	60 %
	Trifft eher zu	8	29 %	0	0 %
	Trifft eher nicht zu	9	32 %	0	0 %
	Trifft gar nicht zu	8	29 %	2	40 %
Auch wenn mir etwas nicht gelungen ist, bleibe ich trotzdem dran.	Trifft voll zu	10	36 %	1	20 %
	Trifft eher zu	12	43 %	1	20 %
	Trifft eher nicht zu	5	18 %	2	40 %
	Trifft gar nicht zu	1	4 %	1	20 %
	Gesamt	28	100 %	5	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018, N = 33.

Zum Thema „Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung“ wurden folgende Items abgefragt:

Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwertgefühl	Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir.
Selbstwirksamkeitserfahrung	Ich habe schon Dinge geschafft/bewältigt, die mich stolz machen.
Selbstvertrauen, Zielstrebigkeit, Resilienz	Welche Herausforderung auch kommt, ich werde sie schon irgendwie bewältigen.
Selbstvertrauen, Zuversicht, planvolles, strebsames Handeln, Resilienz	Wenn ich genügend lerne, dann weiß ich, dass ich es schaffen kann.
Zuschreibung von Ursachen für Erfolg	Häufig gelingen mir die Dinge nur aus Glück.
Zuschreibung von Ursachen für Erfolg	Wenn ich eine gute Note bekommen habe, dann denke ich oft, dass die Klassenarbeit zu einfach gewesen sein muss.

Die Items in den letzten zwei Zeilen basieren auf Überlegungen ausgehend von der Attributionstheorie. Sie zielen darauf ab herauszufinden, ob die Schüler*innen ihre Leistungen, die sie als Erfolg wahrnehmen, externen und (häufig) nicht kontrollierbaren Faktoren – hier dem Zufall/Glück oder dem Schwierigkeitsgrad – zuschreiben oder nicht. Im Allgemeinen wirkt es sich auf das Selbstwertgefühl und zukünftige Lern- oder Prüfungssituationen günstig aus, wenn Schüler*innen Erfolge internen Faktoren (Fähigkeiten, angeeignetes Wissen, Anstrengung) und Misserfolge externen Faktoren zuschreiben (vgl. Grob/Jaschinski 2003: 97 f.).

Die Einschätzungen der Schüler*innen zu ihrem Selbstwert und ihrem Selbstwirksamkeitserleben fallen zu beiden Befragungszeitpunkten positiv aus, im Jahr 2018 etwas positiver als noch im Jahr 2016: Eine klare Mehrheit ist zufrieden mit sich (85 % in 2018, 96 % in 2016), die Schüler*innen empfinden stolz in Bezug auf Dinge, die sie bewältigt haben und eine Mehrheit hat Selbstvertrauen darin, zukünftige Herausforderungen bewältigen zu können (Tabelle 29).

Tabelle 29: Selbstwert und Selbstwirksamkeitserwartung, Vergleich Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, Häufigkeiten und t-Test

N = 41	2018				2016				t-Test, Signifikanzniveau, N = 41
	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	
Im Großen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir.	46 %	39 %	10 %	5 %	37 %	59 %	5 %	0 %	nicht signifikant (p=0.736)
Ich habe schon Dinge geschafft/bewältigt, die mich stolz machen.	59 %	29 %	12 %	0 %	49 %	42 %	10 %	0 %	nicht signifikant (p=0.584)
Welche Herausforderung auch kommt, ich werde sie schon irgendwie bewältigen.	38 %	55 %	8 %	0 %	27 %	68 %	5 %	0 %	nicht signifikant (p=0.498)
Wenn ich genügend lerne, dann weiß ich, dass ich es schaffen kann.	42 %	37 %	20 %	2 %	61 %	24 %	15 %	0 %	signifikant (p=0.021)
Häufig gelingen mir die Dinge nur aus Glück.	5 %	22 %	59 %	15 %	10 %	20 %	60 %	10 %	nicht signifikant (p=0.376)
Wenn ich eine gute Note bekommen habe, dann denke ich oft, dass die Klassenarbeit zu einfach gewesen sein muss.	7 %	15 %	46 %	32 %	3 %	13 %	60 %	25 %	nicht signifikant (p=0.743)

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragungen 2018 und 2016, N = 41.

Als statistisch signifikant hat sich der Vergleich zwischen den Befragungen von 2018 und 2016 bei der Variablen zum Selbstvertrauen/planvollen und strebsamen Handeln erwiesen. Im Jahr 2016 war eine klare Mehrheit von 61 % davon überzeugt, dass ausreichendes Lernen dazu führt, dass sie das eigene Ziel erreichen bzw. dass man es schaffen kann. Im Jahr 2018 waren es nur noch 42 % und damit keine Mehrheit mehr, die hiervon überzeugt ist. Auf den ersten Blick könnte das als ein Rückgang der Selbstsicherheit einiger Schüler*innen gedeutet werden. Werden jedoch die hohen Zustimmungswerte der anderen Variablen hinzugezogen, die im Gegenteil eher auf ein positives Selbstwertgefühl und eine hohe Selbstwirksamkeitserfahrung hinweisen, dann spricht viel dafür, die signifikante Veränderung im Antwortverhalten der Schüler*innen eher als eine Veränderung ihres Differenzierungsvermögens zu interpretieren. Es ist denkbar, dass die Schüler*innen nun etwas genauer differenzieren können zwischen den Faktoren, die ein Gelingen oder nicht Gelingen beeinflussen und dass das Gelingen nicht nur von dem eigenen zielgerichteten/strebsamen Lernen abhängt, sondern auch noch vielen anderen, auf die sie wenig bis gar keinen Einfluss haben.

Im Vergleich zwischen von Armut und nicht von Armut betroffenen Schüler*innen fällt auf, dass deutlich mehr von Armut betroffene Schüler*innen als nicht arme Schüler*innen die Einschätzung haben, dass sie es eben nicht schaffen werden, wenn sie nur genügend lernen (Tabelle 30).

Tabelle 30: Selbstvertrauen und Armutsbetroffenheit

		Armutsbetroffenheit *(zusätzlich kann auch ein MGH vorliegen)*			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Wenn ich genügend lerne, dann weiß ich, dass ich es schaffen kann.	Trifft voll zu	11	46 %	4	50 %
	Trifft eher zu	10	42 %	1	12 %
	Trifft eher nicht zu	2	8 %	3	38 %
	Trifft gar nicht zu	1	4 %	0	0 %
	Gesamt	24	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018, N = 32.

Bei dem Item zur Zuschreibung von Ursachen des Erfolgs zeigen sich ebenfalls Unterschiede zwischen armen und nicht armen Schüler*innen. Die Hälfte der armen Schüler*innen stimmte der Aussage zu, dass ihnen die Dinge häufig nur aus Glück gelingen (Tabelle 31). Von den nicht armen Schüler*innen stimmen 25 % zu. Das bedeutet, dass 50 % der armen Schüler*innen häufig ihre Leistungen, die sie als Erfolg wahrnehmen, nicht sich selbst und ihren Fähigkeiten zuschreiben, sondern vielmehr dem Glück, also einem externen Faktor, was langfristig nicht selbstwertdienlich ist.

Tabelle 31: Zuschreibung von Ursachen für Erfolg und Armutsbetroffenheit

		Armutsbetroffenheit *(zusätzlich kann auch ein MGH vorliegen)*			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Häufig gelingen mir die Dinge nur aus Glück.	Trifft voll zu	1	4 %	1	12 %
	Trifft eher zu	5	21 %	3	38 %
	Trifft eher nicht zu	15	63 %	2	25 %
	Trifft gar nicht zu	3	12 %	2	25 %
	Gesamt	24	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018, N = 32

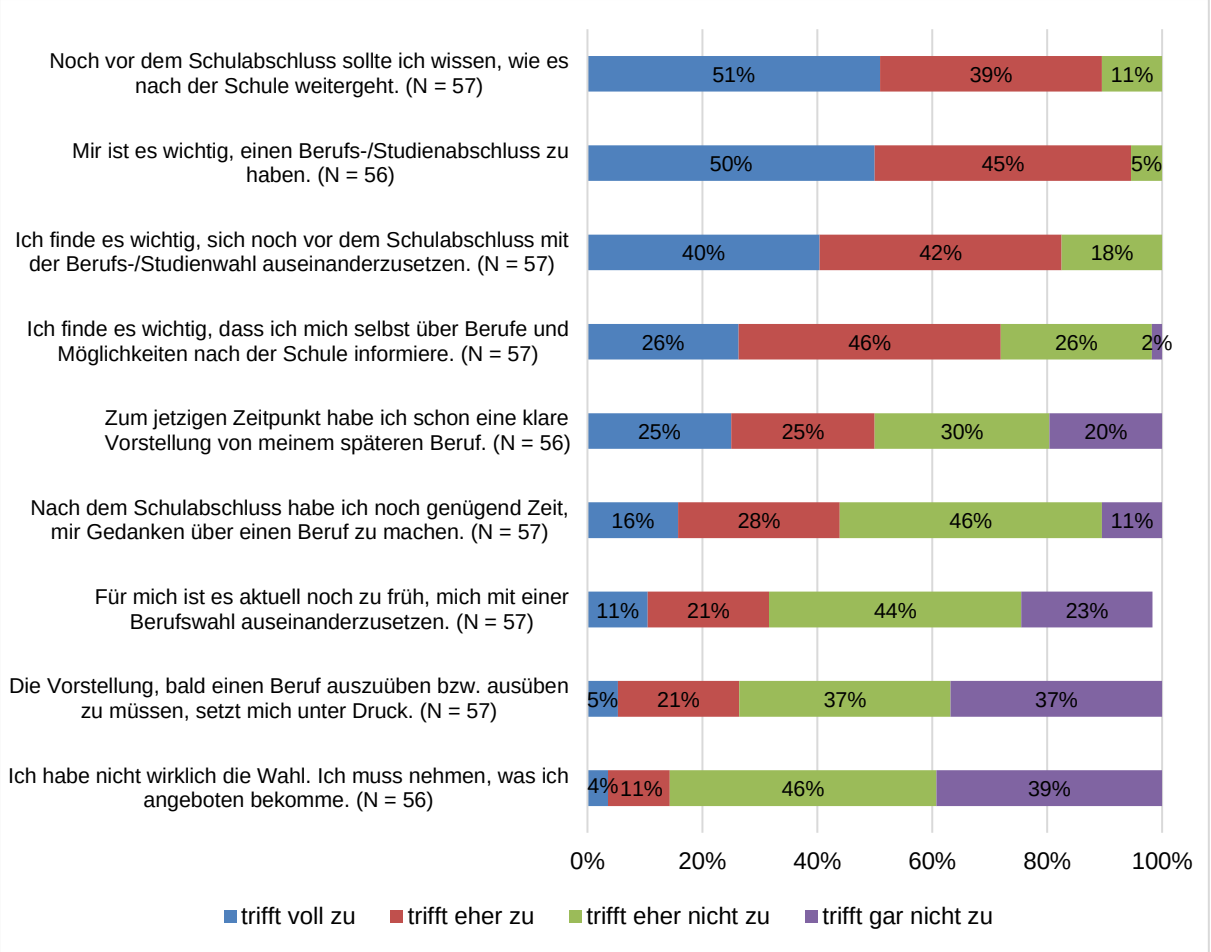
Berufswahlreife

In der Schüler*innenbefragung aus dem Jahr 2016 wurde die Berufswahlreife anhand folgender Items abgefragt:

Auseinandersetzung nach dem Schulabschluss	Nach dem Schulabschluss habe ich noch genügend Zeit, mir Gedanken über einen Beruf zu machen.
Auseinandersetzung vor dem Schulabschluss	Ich finde es wichtig, sich noch vor dem Schulabschluss mit der Berufs-/Studienwahl auseinanderzusetzen.
Klare Berufsvorstellungen, klares Berufsbild	Zum jetzigen Zeitpunkt habe ich schon eine klare Vorstellung von meinem späteren Beruf.
Auseinandersetzung im Moment zu früh	Für mich ist es aktuell noch zu früh, mich mit einer Berufswahl auseinanderzusetzen.
Perspektiven vor dem Schulabschluss	Noch vor dem Schulabschluss sollte ich wissen, wie es nach der Schule weitergeht.
Sich unter Druck fühlen bzgl. eines nahenden Berufseintrittes	Die Vorstellung, bald einen Beruf auszuüben bzw. ausüben zu müssen, setzt mich unter Druck.
Eigenständige Recherche über Berufe und Perspektiven	Ich finde es wichtig, dass ich mich selbst über Berufe und Möglichkeiten nach der Schule informiere.
Wenig Gestaltungsmöglichkeiten, kaum Spielräume, keine freie Wahl möglich bzgl. Berufswahl	Ich habe nicht wirklich die Wahl. Ich muss nehmen, was ich angeboten bekomme.
Relevanz des Schulabschlusses	Mir ist es wichtig, einen Berufs-/Studienabschluss zu haben.

Zwischen von Armut betroffenen und nicht von Armut betroffenen Schüler*innen sowie Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund gibt es kaum Unterschiede in ihrem Antwortverhalten. Für eine klare Mehrheit der Schüler*innen war es wichtig, sich noch vor dem Schulabschluss mit der Berufs-/Studienwahl auseinanderzusetzen. Hier zeigt sich eine realistische Einschätzung von möglichen Herausforderungen beim Übergang Schule – Beruf. Das Entwickeln von einer schulischen oder beruflichen Zukunft nach dem Schulabschluss ist für knapp 90 % der befragten Schüler*innen wichtig, ebenso das eigenständige Recherchieren und Zusammentragen von Informationen zu Berufsbilden und Möglichkeiten nach der Schule (Abbildung 13).

Abbildung 13: Berufswahlreife, Schüler*innenbefragung 2016



Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2016.

Aus der Schüler*innenbefragung 2016 konnte weiterhin entnommen werden, dass die Schüler*innen „Ausdauer (nachhaken, dranbleiben und selbst aktiv werden)“ sowie „Zuversichtlich bleiben trotz Absagen“ mehrheitlich für zwei der wichtigsten förderlichen Faktoren halten, um einen Arbeitsplatz zu bekommen. Inwiefern diese „Skills“ wie „Ausdauer beweisen“, nicht nur angelernte Strategien, sondern tatsächlich auch verinnerlicht und gefestigt sind, zeigt sich vermutlich erst dann, wenn Rückschläge, Absagen usw. verkraftet werden müssen.

Zum Zeitpunkt der Befragung hatte eine Hälfte der befragten Schüler*innen bereits eine klare Vorstellung von ihrem späteren Beruf, die andere Hälfte nicht. 63 % der armen Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben eine klare Berufsvorstellung, gegenüber 46 % Schüler*innen, die nicht sozial benachteiligt sind (Tabelle 32).

Tabelle 32: Klare Berufsvorstellungen, Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund

		Armutsbetroffenheit und Migrationshintergrund			
		Trifft nicht zu		Trifft zu	
		Absolut	In Prozent	Absolut	In Prozent
Zum jetzigen Zeitpunkt habe ich schon eine klare Vorstellung von meinem späteren Beruf.	Trifft voll zu	6	17 %	4	50 %
	Trifft eher zu	10	29 %	1	13 %
	Trifft eher nicht zu	11	31 %	2	25 %
	Trifft gar nicht zu	8	23 %	1	12 %
	Gesamt	35	100 %	8	100 %

Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2016, N = 43.

5.4.10 Zufriedenheit mit dem Mo.Ki-Programm und dessen Bedeutung für die Schüler*innen

Zufriedenheit mit dem Mo.Ki-Programm

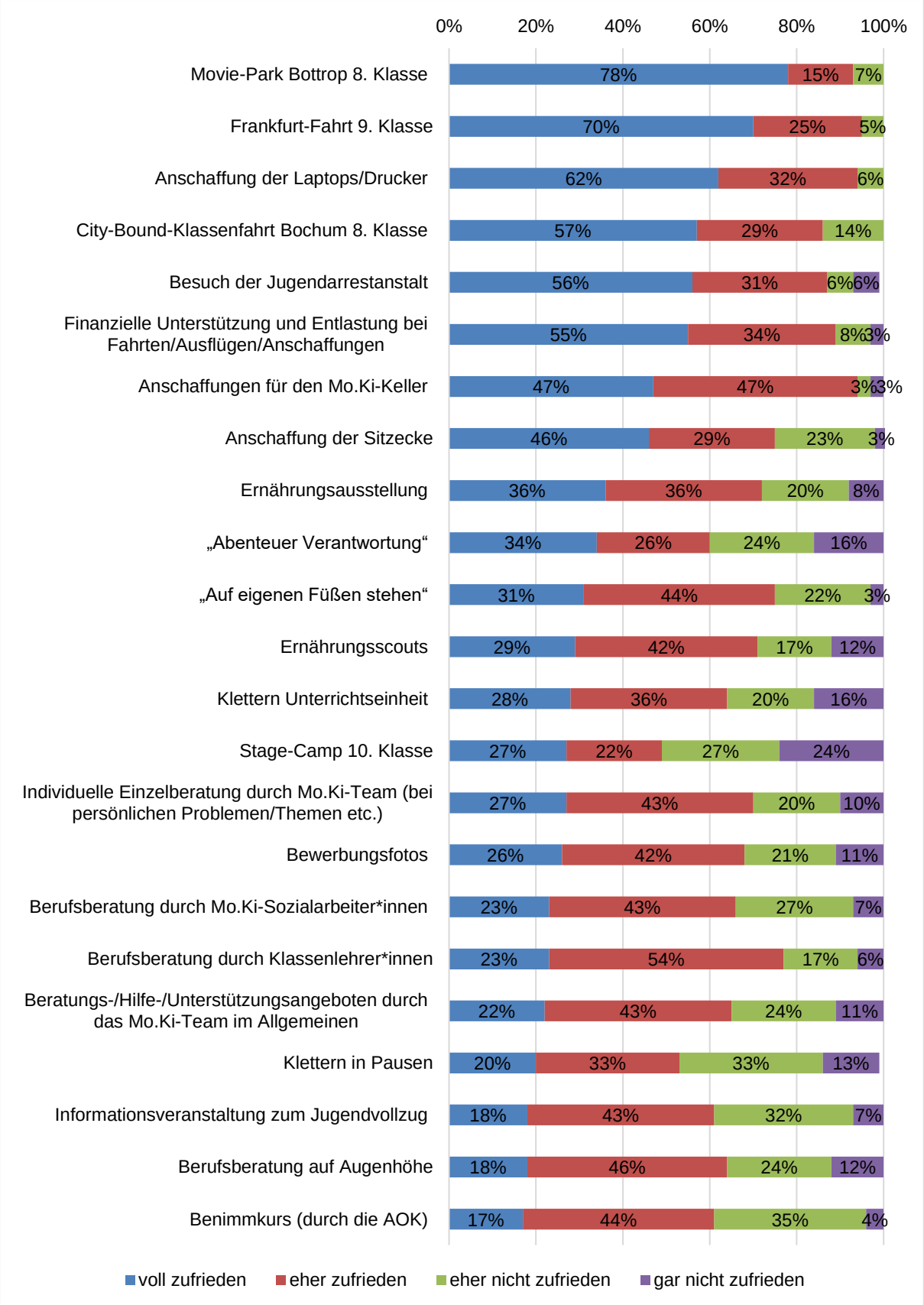
Über 20 Angebote – darunter Ausflüge, Anschaffungen, Beratungen, finanzielle Unterstützungen und Projekte – waren Teil des *Mo.Ki*-Programms. Sie sind Teil des *Mo.Ki*-Werkzeugkoffers, der Bausteine und Methoden für die unterrichtliche und außerunterrichtliche Arbeit mit Schüler*innen der Sekundarstufe I enthält. Der *Mo.Ki*-Werkzeugkoffer geht von der Prämisse aus, dass „eine größere Armutssensibilität aller Beteiligten primär über eine durch Reflexion begleitete Einführung konkreter Bausteine und Instrumente erreicht werden kann“ (AWO Bezirksverband Niederrhein e. V. 2019: 3).

Eine Mehrheit der Schüler*innen ist mit der Auswahl an abgefragten Angeboten eher zufrieden bis voll zufrieden. Neben den relativ hohen Zufriedenheitswerten fällt weiterhin auf, dass bei den einzelnen Angeboten teilweise sehr viele Schüler*innen nicht teilnahmen, sodass sie entsprechend keine Angabe zur Zufriedenheit machen konnten oder wollten.[25] Nur sieben Schüler*innen haben zu allen Angeboten ihre Zufriedenheit angegeben. Für die Darstellung in Abbildung 14 wurden die Werte als fehlende Werte gezählt und dementsprechend aus der Berechnung herausgenommen.[26]

[25] Das lässt sich vermutlich damit erklären, dass Schüler*innen, die erst zur 9. oder 10. Klasse in die PUG kamen, an Angeboten, die zuvor stattfanden (bspw. Movie-Park Bottrop oder Ernährungsscouts – ein Angebot für Schüler*innen des Jahrgangs 6) logischerweise nicht teilnehmen konnten.

[26] Zahlen zu fehlenden Werten und Stichprobengröße sind im Anhang zu finden.

Abbildung 14: Zufriedenheit der Schüler*innen mit dem Mo.Ki-Programm, 2018



Quelle: Eigene Erhebung, Schüler*innenbefragung 2018. „Nicht teilgenommen“ gilt als fehlender Wert. Angaben zu fehlenden Werten vgl. Anhang.

Die höchste „volle Zufriedenheit“ erreicht die Fahrt zum Movie-Park nach Bottrop in der achten Klasse. 78 % der Schüler*innen waren damit voll zufrieden. „Gar nicht zufrieden“ waren 24 % der Schüler*innen mit dem Stage-Camp in der zehnten Klasse. Dieser relativ hohe Anteil an Schüler*innen, die mit diesem Angebot unzufrieden sind, lässt sich sehr wahrscheinlich damit erklären, dass es im Rahmen des Stage-Camps zu deutlich regelverletzendem Verhalten (Vandalismus, Zerstörungen, Beleidigungen) seitens einiger Schüler*innen gekommen ist. Werden die Zustimmungswerte „voll zufrieden“ und „eher zufrieden“ addiert, zeigt sich, dass über 90 % der Schüler*innen vor allem mit Angeboten aus dem Bereich Ausflüge/Fahrten (Movie-Park 93 %, Fahrt nach Frankfurt 95 %) und Anschaffungen (Laptops/Drucker 94 % sowie Anschaffungen für den *Mo.Ki*-Keller 94 %) zufrieden waren.

Aus den Variablen wurden fünf Kategorien gebildet und jedes Item einer Kategorie zugeordnet, sodass ein Mittelwertindex gebildet werden konnte.[27] Auf Grundlage des Mittelwertindex zeigen sich leicht veränderte Ergebnisse: Mit einem Mittelwert von MW = 1,57 (N = 25) waren die Schüler*innen am zufriedensten mit Anschaffungen und finanziellen Unterstützungen, am „wenigsten“ zufrieden mit Angeboten aus der Kategorie Einzelberatungen (MW = 2,13), wobei man hier nicht von einer Unzufriedenheit im klassischen Sinne sprechen kann, da alle Kategorien insgesamt relativ hohe Zufriedenheitswerte erreicht haben (Tabelle 33). Insgesamt liegt der Zufriedenheitswert bei 1,9 (N = 34).[28]

Werden die fünf Angebotskategorien mit Angaben zur Armutsbetroffenheit kreuztabelliert lassen sich lediglich bei einer Angebotskategorie kleine Unterschiede zwischen armen und nicht armen Schüler*innen feststellen: Bei der Angebotskategorie „Finanzielle Unterstützung/Anschaffungen“ sind 54 % der nicht armen Schüler*innen voll zufrieden mit den Angeboten aus dieser Kategorie. Unter von Armut betroffenen Schüler*innen findet sich solch eine klare Mehrheit nicht: Die Zufriedenheitswerte reichen von „voll zufrieden“ bis „eher nicht zufrieden“.

Bei Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt es sich genau anders herum: Hier ist eine klare Mehrheit von 67 % der Schüler*innen mit Migrationshintergrund mit den Anschaffungen und der finanziellen Unterstützung voll zufrieden, während sich keine derartige Mehrheit unter Schüler*innen ohne Migrationshintergrund bildet. Hier gaben 9 % der Schüler*innen an, eher nicht zufrieden zu sein mit den Angeboten aus der Kategorie „Finanzielle Unterstützung/Anschaffungen“. Die leichte Unzufriedenheit aus der Kategorie „Finanzielle Unterstützung/Anschaffungen“ bezieht sich vor allem auf die Anschaffung der Sitzecke.

Bei einzelnen Angeboten zeigen sich auffällige Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Eine Mehrheit der Jungen ist mit dem Benimmkurs zufrieden gewesen, eine deutliche Mehrheit der Mädchen unzufrieden. Bei dem Angebot Klettern als Unterrichtseinheit zeigt sich ein ähnliches Bild: 80 % der Jungen sind zufrieden, bei den Mädchen ist die eine Hälfte zufrieden, die andere unzufrieden mit dem Angebot. Mit der Anschaffung der Sitzecke sind 33 % der Jungen, hingegen nur 11 % der Mädchen unzufrieden.

---

[27] In die Berechnung des Mittelwertindex sind nur gültige Werte eingeflossen.

[28] Eingeschlossen wurden nur Fälle, bei denen zu mindestens zwölf Angeboten die Zufriedenheit angegeben wurde.

Tabelle 33: Zufriedenheit mit dem Mo.Ki-Programm, Mittelwertindex

Index / Kategorie	Items	Berechnete Mittelwerte *(nur gültige Werte)*
Finanzielle Unterstützung/ Anschaffungen	Die finanzielle Unterstützung und Entlastung bei Fahrten/Ausflügen/Anschaffungen	1,57 (N = 25)
	Anschaffungen für den Mo.Ki-Keller	
	Anschaffung der Sitzecke	
	Anschaffung der Laptops/Drucker	
Fahrten/Freizeit(en)	Movie-Park Bottrop 8. Klasse	1,5 (N = 9)
	City-Bound-Klassenfahrt Bochum 8. Klasse	
	Frankfurt-Fahrt 9. Klasse	
	Stage-Camp 10. Klasse	
	Klettern in Pausen	
Aktionen/Projekte zum Thema Soziale Kompetenzen und Gesundheit	„Abenteuer Verantwortung“	2,00 (N = 11)
	„Auf eigenen Füßen stehen“	
	Ernährungsscouts	
	Ernährungsausstellung	
	Klettern Unterrichtseinheit	
	Benimmkurs (durch die AOK)	
	Besuch der Jugendarrestanstalt	
	Informationsveranstaltung zum Jugendvollzug	
Berufsberatung(en)/ Bewerbungsvorbereitungen	Berufsberatung durch Klassenlehrer*innen	2,00 (N = 18)
	Berufsberatung durch Mo.Ki-Sozialarbeiterinnen	
	Berufsberatung auf Augenhöhe	
	Bewerbungsfotos	
Einzelberatung(en)	Beratungs-/Hilfe-/Unterstützungsangeboten durch das Mo.Ki-Team im Allgemeinen	2,13 (N = 30)
	Individuelle Einzelberatung durch Mo.Ki-Team (bei persönlichen Problemen, Konflikten etc.)	
Werte: 1 = voll zufrieden, 2 = eher zufrieden, 3 = eher nicht zufrieden, 4 = gar nicht zufrieden		

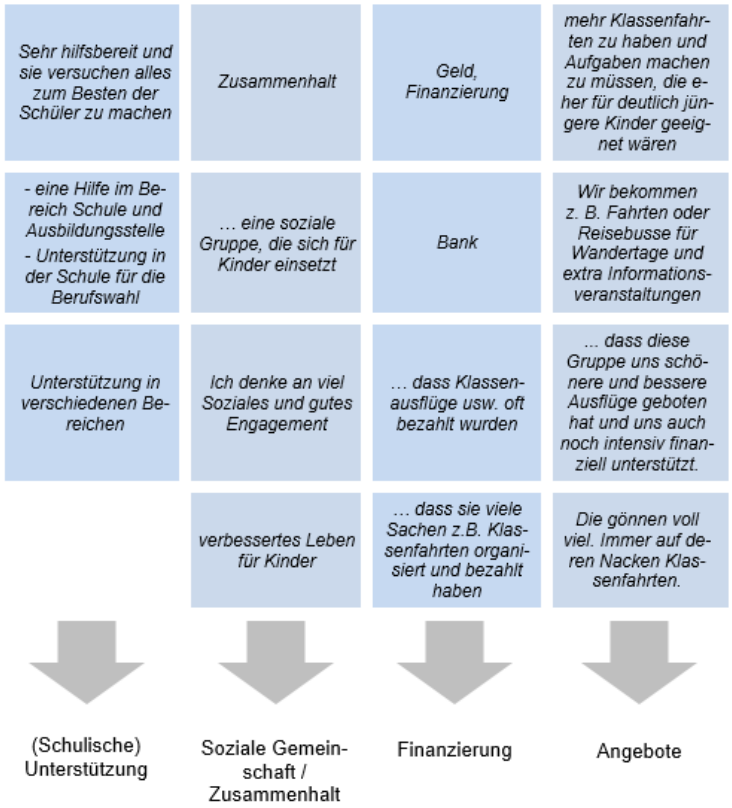
Quelle: Eigene Erhebung und Berechnung.

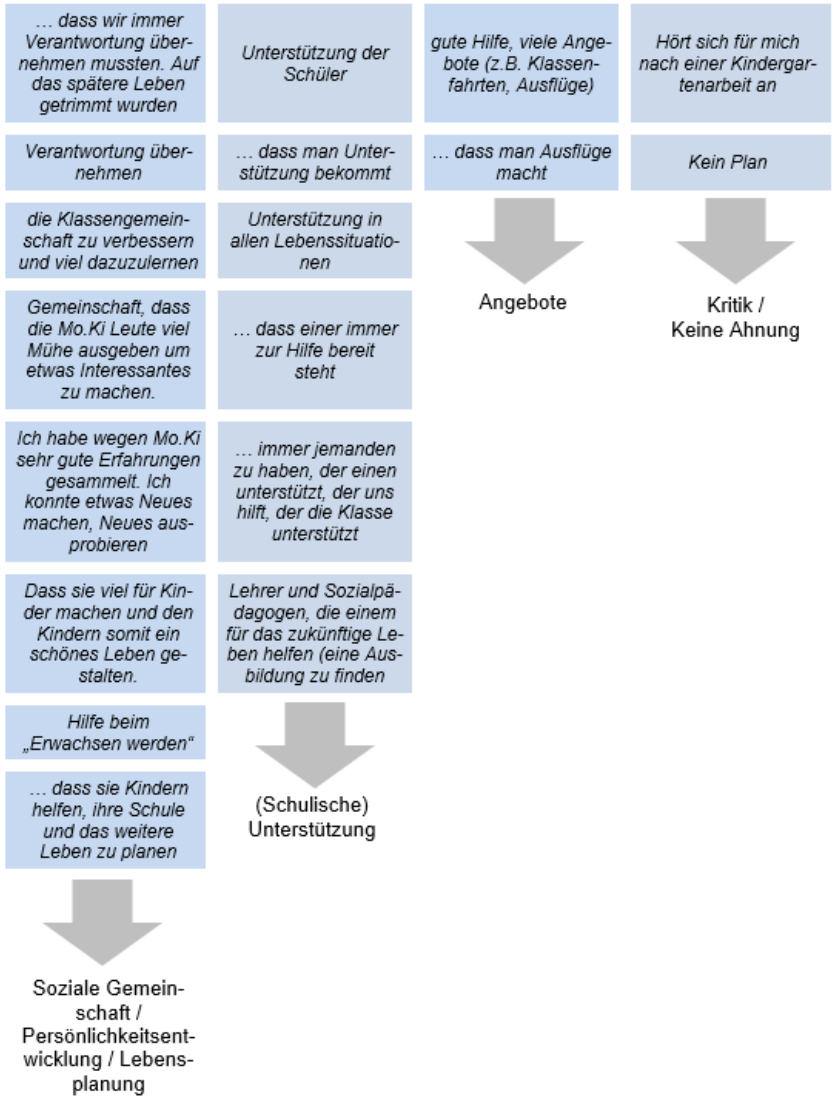
Die Bedeutung von Mo.Ki für die Schüler*innen

Neben der Zufriedenheit mit dem *Mo.Ki*-Programm wurden die Schüler*innen auch dazu befragt, was sie mit dem Begriff *Mo.Ki* verbinden. Da sich die Aussagen zwischen den beiden *Mo.Ki IV*-Klassen leicht unterscheiden, wurden die Antworten getrennt ausgewertet und werden im Folgenden getrennt dargestellt.[29]

[29] In der Abbildung 15 sind die Originalaussagen einiger Schüler*innen angegeben. Nahezu wortgleiche Aussagen oder Aussagen, deren Bedeutungsgehalt der Gleiche war, sind in einer Aussage repräsentiert. Die Kategorisierung erfolgte durch die Autorinnen.

Abbildung 15: Mo.Ki bedeutet für mich… (Zitate) (links: Klasse I, rechts: Klasse II)





In beiden Klassen wird *Mo.Ki* als Unterstützung im Allgemeinen und als schulische Unterstützung wahrgenommen sowie mit Angeboten (Fahrten, Ausflüge) assoziiert. Die Schüler*innen der Klasse I setzen *Mo.Ki* auch mit Finanzierungsmöglichkeiten und verfügbaren Geldern in Verbindung. Dieser Aspekt wurde von Schüler*innen der Klasse II nicht bzw. weniger explizit genannt. In Klasse II überwiegen deutlich jene Aspekte, die sich auf den Bereich Lebensplanung und Persönlichkeitsentwicklung beziehen. Von einem*r Schüler*in der Klasse II wurde auch Kritik an *Mo.Ki* bzw. genauer gesagt an der Bezeichnung selbst geübt: Ein*e Schüler*in fühlt sich an „Kindergartenarbeit" erinnert. Der*Die Schüler*in sieht sich möglicherweise weniger in *Mo.Ki* repräsentiert, da hier von „Kindern" (Monheim für Kinder®) die Rede ist und nicht von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, zu denen sich der*die Schüler*in aufgrund seines*ihres Alters aber – verständlicherweise – eher zuordnen würde. Ein*e andere*r Schüler*in merkt an, dass er*sie mit *Mo.Ki* verbinde, Aufgaben machen zu müssen, die sich eher für jüngere Kinder eigneten, jedoch weniger für seine*ihre Altersgruppe.

6 Zusammenfassende Erkenntnisse

Schüler*innen der Jahrgänge 8 bis 10 befinden sich in einer Phase des entwicklungspsychologischen (und auch körperlichen) Umbruchs, in einer Übergangsphase vom Kind zum*r Jugendlichen und vom*von der Jugendlichen zum*r Erwachsenen. Die Bewältigung dieser Übergänge geht mit Verunsicherung, aber auch mit Neuorientierungen einher, die sich zeitgleich in mehreren Bereichen ihres Lebens zeigen können. In dieser Phase des Umbruchs stehen die Entwicklung von Autonomie, einer eigenen Identität sowie die Übernahme von gesellschaftlichen Aufgaben in Form eines anstehenden bzw. vorzubereitenden Übergangs in eine Erwerbstätigkeit im Mittelpunkt. Für den schulischen Kontext bedeutet das, den schulischen Leistungsanforderungen sowie der Herausforderung der Entwicklung einer beruflichen Perspektive immer stärker mit Selbstverantwortung zu begegnen und hierzu eigene Wertvorstellungen und Haltungen zu entwickeln, an denen sie sich orientieren.

Das Modellprojekt *Mo.Ki IV* hat sich zum Ziel gesetzt, die Schüler*innen so zu unterstützen, dass sie ihre persönlichen Kompetenzen stärken, weiterentwickeln und dadurch befähigt sind, eine eigene berufliche oder schulische Perspektive nach Jahrgang 10 zu entwickeln. Dabei ging es auch darum, einen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit zu leisten, indem Jugendliche aus einkommensschwachen und/oder sozial belasteten Familien über vielfältige Formen (z. B. über Bildungs- und Teilhabepaket, Tischlein-Deck-Dich) Unterstützung erfuhren. Hierzu wurden unterschiedliche Angebote und Projekte entwickelt. Die verstetigten oder noch zu verstetigenden Aktivitäten sind im *Mo.Ki*-Werkzeugkoffer zusammengefasst.

Im Folgenden wird aus Sicht der Jugendlichen geschildert, wie zufrieden sie mit dem Programm aus *Mo.Ki IV* sind und was sie mit dem Begriff *Mo.Ki* verbinden. Dann werden die drei Fragen der Evaluation auf Grundlage der Datenauswertung diskutiert.

*Wie bewerten die Jugendlichen das Programm von Mo.Ki IV selbst? Was verbinden die Schüler*innen mit Mo.Ki?*

Die Schüler*innen sind mehrheitlich – alle Projekte und Angebote zusammengenommen – zufrieden mit dem *Mo.Ki IV*-Programm. Insbesondere bei Angeboten aus der Kategorie „Finanzielle Unterstützung und Anschaffungen" kommen mehrheitlich hohe Zufriedenheitswerte

zusammen. Werden jedoch die Zufriedenheitswerte von einzelnen Projekten separat analysiert, werden auch deutliche Unzufriedenheiten – abhängig von Geschlecht, Armutsbetroffenheit und soziale Benachteiligung – sichtbar: Von Armut betroffene Schüler*innen und Schüler*innen mit Migrationshintergrund scheinen mit der finanziellen Unterstützung sowie den Anschaffungen etwas zufriedener zu sein als nicht arme Schüler*innen ohne Migrationshintergrund.

Die Schüler*innen verbinden mit *Mo.Ki* die Möglichkeit Unterstützung – in verschiedenen Bereichen, insbesondere aber im Bereich der Berufs-/Ausbildungswahl – zu erhalten. Ein Teil der Schüler*innen verknüpft den Begriff *Mo.Ki* mit Verantwortungsübernahme, mit Hilfe beim Erwachsenwerden oder mit Zusammenhalt und Gemeinschaft. *Mo.Ki* bedeutet für die Schüler*innen außerdem einen Gewinn an Erlebnisspielräumen und Freizeiten (Ausflüge, Klassenfahrten), die finanziell unterstützt werden.

*Haben sich die Jugendlichen, insbesondere arme Schüler*innen, in Bezug auf ihre* ***persönlichen und berufsorientierten Kompetenzen*** *weiterentwickelt? Wenn ja, inwiefern?*

Die statistischen Analysen lassen den Schluss zu, dass sich die Schüler*innen der beiden *Mo.Ki IV*-Klassen in puncto ihres *Einfühlungsvermögens*, ihrer *Kontaktfähigkeit* sowie ihrer *Konfliktfähigkeit/Problemlösekompetenz* im zeitlichen Verlauf in eine positive Richtung weiterentwickelt haben. Diese Erkenntnis beruht auf der Selbsteinschätzung der Schüler*innen (Kap. 5.4.9). Bei diesen drei Variablen schätzen die Schüler*innen ihre Fähigkeiten im Jahr 2018 deutlich positiver ein als im Jahr 2016. Alle drei Themen – Empathie, Kontakt- und Konfliktkompetenzen – betreffen die interpersonelle Ebene, beziehen sich auf Kommunikation, Interaktion und weniger die eigene Person oder die einen unmittelbar selbst betreffenden und zugeschriebenen Fähigkeiten. Entwicklungspsychologisch interpretiert, bewältigen die Schüler*innen damit eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters: zu einem „sozialen Wesen“ werden, das sich seiner Eingebundenheit in eine soziale Gemeinschaft, in ein Normen- und Wertesystem bewusst ist und das Wertesystem als Verhaltensleitfaden nutzt.

Aus Lehrer*innenperspektive zeichnet sich die persönliche Weiterentwicklung der Schüler*innen jedoch weniger deutlich ab, als die Schüler*innen sie an sich selbst zu beobachten scheinen: Die *Mo.Ki*-Lehrer*innen kreuzten sehr häufig bei den einzelnen Items zu den sozialen Kompetenzen je Schüler*in „teilweise zutreffend“ an. Das Auseinanderklaffen von Selbst- und Fremdwahrnehmung von Schüler*innen und Lehrer*innen hat sich zwischen den Jahren 2016 und 2018 noch verstärkt (Tabelle 25), insbesondere bei jenen vorgenannten Items sozialer Fähigkeiten – *Einfühlungsvermögen, Kontaktfähigkeit sowie Konfliktfähigkeit* –, die sich nach Schüler*innen-Perspektive zwischen 2016 und 2018 verbessert haben. Hierfür gibt es mehrere Erklärungsansätze: Eine Erklärung für dieses Phänomen könnte sein, dass die Lehrer*innen die Schüler*innen häufig nur in einem oder wenigen Kontexten erleben (stets mit Schule verbunden), die häufig zusätzlich durch Regeln, Verpflichtungen, Erwartungen oder Leistungsansprüche vorgeprägt sind und dadurch immer nur einen Ausschnitt der Schüler*innen-Persönlichkeiten wahrnehmen, aber auch seitens der Schüler*innen nur einen Ausschnitt präsentiert bekommen. Die Schüler*innen erleben sich selbst natürlich nicht nur im Schulkontext, sondern können für die Selbsteinschätzung auch auf andere Bereiche ihres Lebens zurückgreifen und ihre Einschätzungen hieran orientieren. Ihre Empathiefähigkeit könnten sie beispielsweise in Gesprächen mit Freund*innen oder Geschwistern viel deutlicher wahrnehmen

als in Situationen im schulischen Kontext. Eine andere Erklärung für das Auseinanderklaffen von Selbst- und Fremdeinschätzung könnte eine Selbstüberschätzung der Schüler*innen sein, wobei eine mäßige Selbstüberschätzung als normal gilt: Das Streben nach einem positiven Selbstwertgefühl ist ein universelles Motiv, dessen Folge eine „selbstwertdienliche Verzerrung“ (Asendorpf 2011: 112) selbstbezogener Informationen ist.

Es lassen sich weiterhin Unterschiede zwischen armen und nicht armen Schüler*innen beobachten: Ein deutlich größerer Anteil an armen und sozial benachteiligten Schüler*innen schätzt sich in puncto seines Einfühlungsvermögens sowie in Bezug auf ihre Lernbereitschaft deutlich positiver ein als nicht arme Schüler*innen. In Bezug auf Selbstzweifel und den Umgang der Schüler*innen mit Misserfolg lassen sich ebenfalls Unterschiede zwischen armen und nicht armen Schüler*innen feststellen (Tabelle 27): Es gaben deutlich mehr arme Schüler*innen an, schnell an sich selbst zu zweifeln, als nicht arme Schüler*innen. Auch in puncto Beharrlichkeit/Umgang mit Misserfolg lassen sich diese Unterschiede ermitteln. Die befragten armen Schüler*innen, insbesondere arme Schüler*innen mit Migrationshintergrund, scheinen schneller an sich selbst zu zweifeln und aufzugeben, wenn ihnen etwas nicht gelungen ist.

Insgesamt zeigen die Schüler*innen jedoch ein positiv ausgeprägtes Selbstwertgefühl und eine Mehrheit kann auf Selbstwirksamkeitserfahrungen zurückgreifen. Eine klare Mehrheit ist zufrieden mit sich (85 % in 2018, 96 % in 2016), die Schüler*innen empfinden Stolz in Bezug auf Dinge, die sie bewältigt haben und eine Mehrheit hat Selbstvertrauen darin, zukünftige Herausforderungen bewältigen zu können (Tabelle 29). Allerdings schreibt etwa die Hälfte der armen Schüler*innen ihren Erfolg eher dem Glück als ihren eigenen Fähigkeiten oder ihren Anstrengungen zu, was auf Dauer das Selbstwertgefühl nicht sichert.

Werden diese Ergebnisse aus der Selbstwahrnehmung der Schüler*innen durch die Lehrer*innenperspektive auf Grundlage der SDQ-Erhebung ergänzt, lassen sich ebenfalls Unterschiede zwischen armen und nicht armen, zwischen den Geschlechtern und den beiden Klassen, aber auch Gemeinsamkeiten identifizieren.

Es zeigt sich, dass vor allem arme Schüler*innen mit Migrationshintergrund und mehr Mädchen als Jungen nach Einschätzung der Lehrer*innen mit emotionalen Problemen belastet seien.[30] 40 % der armen Schüler*innen mit Migrationshintergrund verhalten/zeigen sich diesbezüglich grenzwertig und 20 % auffällig. Beim Thema Verhaltensprobleme[31] zeigt es sich genau andersherum: Kein*e Schüler*in der armen Schüler*innen mit Migrationshintergrund, aber 14 % der nicht armen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und deutlich mehr Jungen zeigen laut Lehrereinschätzung ein auffälliges Verhalten.

Mädchen und arme Schüler*innen mit Migrationshintergrund scheinen eher zu einer internalisierenden (emotionale Probleme wie Ängste oder Niedergeschlagenheit, somatische Beschwerden/Probleme) und Jungen eher zu einer externalisierenden (Verhaltensauffälligkeiten wie aggressives oder rebellierendes Verhalten) Problemverarbeitung zu tendieren. Dass ins-

---

30 Unter den emotionalen Problemen fasst der SDQ: *(psycho-)somatische Beschwerden, Besorgtheit, bedrückte Stimmung, Niedergeschlagenheit, Nervosität oder anklammerndes Verhalten in neuen Situationen, kein kontinuierliches, stabiles Selbstvertrauen, Ängstlichkeit.*

31 Unter *Verhaltensauffälligkeiten* fasst der SDQ: Schwierigkeiten in der Emotionsregulation (aufbrausendes Verhalten, häufige Wutanfälle), Widerstand/Rebellion im Kontakt mit Erwachsenen, sozial abweichendes Verhalten wie Stehlen oder Lügen.

besondere Mädchen zu internalisierender Problemverarbeitung tendieren, deckt sich mit bekannten Befunden aus der entwicklungspsychologischen Forschung. Als Erklärung hierfür wird vor allem die Auseinandersetzung mit dem eigenen äußeren Erscheinungsbild aufgrund gesellschaftlich normierter Vorstellungen von physischer Attraktivität gesehen, in deren Folge Mädchen häufiger negative Schlussfolgerungen zögen (vgl. Lohaus et al. 2010: 149).

Gemeinsam ist Jungen und Mädchen in dieser Untersuchung, dass eine deutliche Mehrheit von 92 % keine Verhaltensauffälligkeiten im Umgang mit Gleichaltrigen zeigt. Dies ist weniger ein überraschendes Ergebnis, sondern vielmehr ein erwartetes, das auf die gegenwärtige Entwicklungsphase der Jugendlichen hinweist: Gleichaltrigenbeziehungen sind in der Pubertät von besonderer Bedeutung, wenn nicht *die* Beziehung überhaupt, in der sie neue Identitäts-, Beziehungs- und Kommunikationsmuster erproben können.

Unterschiede im Bereich Verhaltensauffälligkeiten von Schüler*innen zeigen sich auch zwischen den Klassen (Tabelle 10): In Klasse I schätzte der*die Lehrer*in knapp 30 % seiner*ihrer Schüler*innen im Jahr 2018 als grenzwertig und 18 % seiner*ihrer Schüler*innen als auffällig ein. Der*die Lehrer*in der Klasse II schätzte 83 % seiner*ihrer Schüler*innen als normal ein. Damit ist jedoch nicht geklärt, woher diese Unterschiede stammen. Liegen diesem Unterschied verschiedene Bewertungsmaßstäbe, verschieden „tiefe“ Einblicke und Wahrnehmungen der Schüler*innen zugrunde, oder kann tatsächlich davon ausgegangen werden, dass sich in Klasse I mehr Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten befinden? Zur Beantwortung der Frage müssen vermutlich beide Aspekte berücksichtigt werden.

Auch im Bereich der Berufsorientierung zeigen sich positive Entwicklungen: Für eine klare Mehrheit der Schüler*innen war es wichtig, sich noch vor dem Schulabschluss mit der Berufs-/Studienwahl auseinanderzusetzen. Hier zeigt sich eine realistische Einschätzung von möglichen Herausforderungen beim Übergang Schule – Beruf. Das Entwickeln von Perspektiven nach dem Schulabschluss ist für knapp 90 % der befragten Schüler*innen wichtig, ebenso das eigenständige Recherchieren und Zusammentragen von Informationen zu Berufsbilden und Möglichkeiten nach der Schule. Die Schüler*innen halten Ausdauer (nachhaken, dranbleiben und selbst aktiv werden) und Zuversicht für die zwei wichtigsten „Skills“ im Zusammenhang mit der Arbeitsplatzsuche.

*Konnten am Ende der 10. Klasse alle Schüler*innen **Perspektiven** für die weitere berufliche Laufbahn entwickeln? Wenn ja, welche sind?*

Die Schüler*innen wurden zu zwei Zeitpunkten – kurz nach dem Ende ihres Abschlusses und ein halbes Jahr später – zu ihrer schulischen und/oder beruflichen Zukunft und ihrer Perspektive befragt. Zu beiden Zeitpunkten hatte nahezu jede*r Schüler*in ein klares Bild von ihrem schulischen und/oder beruflichen Ausbildungsweg. Bereits im Jahr 2016 hatte zum Zeitpunkt der Befragung eine Hälfte der befragten Schüler*innen bereits eine klare Vorstellung von ihrem späteren Beruf, die andere Hälfte nicht. 63 % der armen Schüler*innen mit Migrationshintergrund haben eine klare Berufsvorstellung, gegenüber 46 % der nicht armen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund.

Ob arm oder nicht arm, ob Migrationshintergrund oder kein Migrationshintergrund: Alle *Mo.Ki IV*-Schüler*innen konnten eine schulische oder berufliche Perspektive entwickeln. Zu

diesen Perspektiven gehören die Oberstufe der PUG, Berufskolleg, Volkshochschule oder eine Ausbildung.

Eine deutliche Mehrheit gibt sich optimistisch mit Blick auf die eigene berufliche Zukunft. Nur drei Schüler*innen sind eher weniger (2) und nicht (1) optimistisch. In der Schulverlaufstypenanalyse konnten die Schulverläufe dieser drei Schüler*innen den Typen I, III und IV zugeordnet werden. Andersherum gibt es Schüler*innen, deren Schulverlauf auf einem Typ IV entspricht und die Schüler*innen dennoch optimistisch in ihre berufliche Zukunft blicken. Ein „gelungener" Schulverlauf allein ist weder eine Garantie für einen optimistischen Blick in berufliche Zukunft noch bedeutet ein „nicht gelungener" Schulverlauf im Sinne eines Schulverlaufs mit Wechseln aus Höhen und Tiefen, dass kein Optimismus aufgebracht werden kann.

Ist es gelungen, allen und insbesondere armen und sozial benachteiligten Jugendlichen eine ***erfolgreiche Schullaufbahn****, d. h. das Erreichen eines Abschlusses nach der 10. Klasse zu ermöglichen? Wenn ja, inwiefern? Wo zeigen sich möglicherweise Unterschiede?*

49 % der *Mo.Ki IV*-Schüler*innen haben die Fachoberschulreife mit Qualifikation in die gymnasiale Oberstufe und 27 % die Fachoberschulreife erreicht. Es haben zwar auch von Armut betroffene Schüler*innen die FOR Q Abschluss erreichen können, im Verhältnis zu nicht armen Schüler*innen fällt die Quote jedoch sehr gering aus. Es haben mehr als doppelt so viele von Armut betroffene Schüler*innen (42 %) einen H 10 Abschluss erreicht als nicht arme Schüler*innen (17 %). Bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund zeigt sich eine ähnliche, wenn nicht so starke Ausprägung: Eine Fachoberschulreife mit Qualifikation in die gymnasiale Oberstufe haben 55 % der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und 37 % mit Migrationshintergrund erreicht. Des Weiteren bildet sich deutlich ein geschlechtsspezifischer Unterschied ab: 68 % der Mädchen und 31 % der Jungen konnten den Abschluss FOR Q erreichten.

Wird unter einer „erfolgreichen Schullaufbahn" das Erreichen eines Abschlusses nach Klasse 10 verstanden, dann können demnach also alle Schüler*innen der beiden *Mo.Ki IV*-Klassen, auch alle armen Schüler*innen mit/ohne Migrationshintergrund, auf eine erfolgreiche Schullaufbahn zurückblicken.

In der Evaluation wurde jedoch deutlich, dass dem Erreichen eines Abschlusses nicht immer eine kontinuierlich positive verlaufende Schullaufbahn vorausgegangen sein muss. Bei der Analyse der Schulverläufe der Schüler*innen, die auf Basis des Ampel-Monitorings seit der fünften Klasse dokumentiert wurden, konnten trotz der Vielfalt der Verläufe und der unterschiedlichen Startbedingungen der Schüler*innen fünf Typen von Schulverläufen identifiziert werden:

An einem Ende dieses Spektrums steht der Typ I, der sich durch einen konsequent positiven Verlauf „im grünen Bereich" der *Mo.Ki IV*-Ampel auszeichnet. Der Notendurchschnitt von Schüler*innen mit diesem Schulverlaufstyp war konstant besser als 3,5 (weitere Details vgl. Kapitel 4.2.1), ihre sozialen Kompetenzen bzw. Problemlagen bewegen sich nach SDQ-Kriterien im Normbereich und auch die Fehlstunden liegen unter 70 Stunden pro Halbjahr. Am anderen Ende des Spektrums steht der Typ V, bei dem ein Schulverlauf in überwiegend rotem Bereich zu beobachten ist. Schüler*innen mit diesem Schulverlaufstyp haben einen Notendurchschnitt schlechter als 3,5 oder die Noten mangelhaft/ungenügend in Kernfächern und

weisen ein als auffällig zu bewertendes Verhalten und/oder auffällige emotionale Probleme bzw. einen auffälligen Gesamtproblemwert auf.

Deutlich mehr Schulverläufe von Mädchen (58 %) als Jungen (31 %) konnten dem Typ I zugeordnet werden. Bei den Schulverläufen der Jungen ist eine breitere Verteilung auf alle fünf Typen als bei den Mädchen beobachtbar. Wenn allerdings berücksichtigt wird, in welchem Bereich – grün, gelb oder rot – die Schüler*innen im Jahr 2018 abgeschlossen haben, dann nähern sich Mädchen und Jungen wieder an: 18 Mädchen und 15 Jungen können zum Zeitpunkt des Abschlusses dem grünen Bereich zugeordnet werden. Mit den Schulverlaufstypen konnte gezeigt werden, dass es Schüler*innen auch dann schafften im grünen Bereich abzuschließen, wenn deren Schuljahre zuvor eher zu den durchwachseneren/wechselhaften Schulverläufen mit teils schwächer werdenden schulischen Leistungen oder teils grenzwertigen SDQ-Gesamtproblemwerten gehörten. 60 % der Schüler*innen, die von Armut betroffen sind und/oder einen Migrationshintergrund haben, können zum Zeitpunkt des Abschlusses in den grünen Bereich eingestuft werden.

7 Ausblick

Das positive Ergebnis der Evaluation ist, dass alle Schüler*innen aus *Mo.Ki IV* einen Abschluss erreicht und eine Anschlussperspektive entwickelt haben. Die Schulverläufe der Schüler*innen konnten so offengehalten werden, dass auch Schüler*innen mit durchwachseneren Verläufen am Ende einen besseren Abschluss erreichen konnten.

Und dennoch zeigen sich deutliche Unterschiede im Erreichen eines Abschlusses zwischen Schüler*innen aus einkommensschwachen Familien und/oder sozial benachteiligten Familien und Schüler*innen aus nicht sozial benachteiligten Familien.

Die Schulleistungen der Schüler*innen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Hierzu gehören das Bildungssystem per se, schulische und klasseninterne Faktoren (Kontextfaktoren), familiäre Faktoren (wie sozioökonomischer Status, elterlicher Erziehungsstil), Unterrichtsfaktoren wie bspw. die Unterrichtsqualität und insbesondere die individuellen Faktoren, die sich durch kognitive (bspw. Intelligenz, Lernstrategien) wie motivationale Faktoren auszeichnen (vgl. Grob/Jaschinski 2003: 94ff.). In der Evaluation zeigte sich andeutungsweise, dass es bzgl. der motivationalen Faktoren deutliche Unterschiede zwischen armen/sozial benachteiligten Schüler*innen und nicht armen/nicht sozial benachteiligten Schüler*innen gibt. Die Art und Weise, wie eigene Leistungen wahrgenommen werden – als Erfolge oder Misserfolge – und wie diese attribuiert werden (werden sie der eigenen Fähigkeit oder dem Zufall zugeschrieben?), können sich langfristig auf das Selbstwertgefühl auswirken und so auch die schulischen Leistungen negativ beeinflussen.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sollte die armutssensible Arbeit vor Ort mitsamt ihren Projekten und Angeboten (vgl. *MoKi*-Werkzeugkoffer) sowie Vernetzungen mit anderen relevanten Akteuren aus den Bereichen Jugendhilfe, Gesundheit, Beruf, Kultur usw. weiter verstetigt und, orientiert an Veränderungsprozessen (in) der Schule, in der Stadt Monheim am Rhein angemessen weiterentwickelt werden.

Eine (Fortführung der) Auseinandersetzung mit Zusammenhängen zwischen Armutsbetroffenheit/sozialer Benachteiligung und schulischen Leistungen oder Persönlichkeitsentwicklung

sollte jedoch nicht der alleinige Fokus im Bemühen um Bildungsgerechtigkeit sein. Denn die an verschiedenen Stellen – Schulverlaufstypen, Abschlussniveau, soziale Kompetenzen bzw. Problemverarbeitung oder Interessen – immer wieder deutlich werdenden geschlechterspezifischen Unterschiede geben Anlass, sich in Zukunft möglicherweise stärker mit Geschlechterunterschieden, stereotypen Geschlechterbildern und -rollen sowie verwandten Themen (bspw. Familien- und Lebensplanung unter geschlechterspezifischen Gesichtspunkten) im Sinne der Chancen- und Bildungsgleichheit auseinanderzusetzen.

Eine (fortgeführte) Auseinandersetzung mit elterlichen Erwartungen und Erwartungshaltungen deutet sich als ein weiteres relevantes Thema für eine Weiterentwicklung an. Denn der Erwartungsdruck seitens der Eltern an ihre Kinder, den höchsten Bildungsabschluss zu erwerben, stand häufig diametral zu den Einschätzungen der Lehrer. Die hohen Leistungserwartungen der Eltern sollten als ein Risikofaktor bei der Entwicklung von Stresssymptomen (weiterhin) berücksichtigt werden, die wiederum bspw. die schulischen Leistungen oder die persönliche Entwicklung beeinflussen können.

Anhang

Literatur

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

AWO Bezirksverband Niederrhein e. V. (Hrsg.) (2019): Der Mo.Ki Werkzeugkoffer. Bausteine und Methoden für die Arbeit mit Schüler*innen der Sekundarstufe I. Essen. Online verfügbar.

AWO-ISS-Studie (2000) = Hock, Beate/Holz, Gerda/Simmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner (2000): Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Frankfurt a. M.

BMFSFJ (2016): Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Berlin.

Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry 38: 581–586.

Holz, Gerda (2010): Frühes Fördern in der Grundschule. Der Präventionsansatz des Projekts „Monheim für Kinder - Mo.Ki II“. München.

Holz, Gerda/Laubstein, Claudia (2016): Frühe Förderung als Anspruch der Sekundarstufe – „Mo.Ki III“ in der Peter-Ustinov-Gesamtschule. Frankfurt a. M.

Holz, Gerda/Mitschke, Caroline (2019): Die Monheimer Präventionskette. Von der Vision zur Verwirklichung kindbezogener Armutsprävention auf kommunaler Ebene. Frankfurt a. M.

Holz, Gerda/ Schlevogt, Vanessa/ Kunz, Thomas/ Klein, Evelin (2005): Armutsprävention vor Ort – „Mo.Ki – Monheim für Kinder“. Frankfurt a. M.

Holz, Gerda/Stallmann, Ludger/Hock, Beate (2012): Frühe Förderung von Anfang an. Der Präventionsansatz von „Mo.Ki 0“ und die Ergebnisse der Monheimer Neueltern-Studie. Frankfurt a. M.

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

Klasen, Henrikje/Woerner, Wolfgang/Rothenberger, Aribert/Goodman, Robert (2003): Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire. (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde, in: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 52 (7), S. 491–502.

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.

Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc/Maass, Asja (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Berlin, Heidelberg, New York.

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

Mykus, Stephan (Hrsg.) (2010): Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden.

PUG = Peter-Ustinov-Gesamtschule (Hrsg.) (2018a): Leitfaden zur Berufsorientierung. Monheim am Rhein. Online verfügbar.

PUG = Peter-Ustinov-Gesamtschule (Hrsg.) (2018b): Schulkonzept Peter-Ustinov-Gesamtschule – In Monheim am Rhein. Monheim am Rhein. Online verfügbar.

Stadt Monheim am Rhein (Hrsg.) (2015): Städtisches Gesamtkonzept zur Entwicklungsförderung junger Menschen durch Schulsozialarbeit und Schulpsychologie in Monheim am Rhein. Monheim am Rhein. Online verfügbar.

Stadt Monheim am Rhein (Hrsg.) (2017): Präventionsleitbild Mo.Ki – Monheim für Kinder®. Monheim am Rhein. Online verfügbar.

Stadt Monheim am Rhein (Hrsg.) (2018): Hauptstadt für Kinder: Entwicklungsplanung für die Jahre 2019 bis 2020. Monheim am Rhein. Online verfügbar.

Ergänzende Tabellen

Tabelle 34: Zufriedenheit mit dem Mo.Ki-Programm, Stichprobengröße und fehlende Werte

Movie-Park Bottrop 8. Klasse	(n=27; fw=20)
Frankfurt-Fahrt 9.Klasse	(n=40; fw=7)
Anschaffung der Laptops/Drucker	(n=34; fw=13)
City-Bound-Klassenfahrt Bochum 8.Klasse	(n=35; fw=12)
Besuch der Jugendarrestanstalt	(n=16; fw=31)
Finanzielle Unterstützung und Entlastung bei Fahrten/Ausflügen/Anschaffungen	(n=38; fw=9)
Anschaffungen für den *Mo.Ki*-Keller	(n=34; fw=13)
Anschaffung der Sitzecke	(n=35; fw=12)
Ernährungsausstellung	(n=25; fw=22)
„Abenteuer Verantwortung“	(n=38; fw=9)
„Auf eigenen Füßen stehen“	(n=32; fw=15)
Ernährungsscouts	(n=24; fw=23)
Klettern Unterrichtseinheit	(n=25; fw=22)
Stage-Camp 10.Klasse	(n=37; fw=10)
Individuelle Einzelberatung durch *Mo.Ki*-Team (bei persönlichen Problemen/Themen etc.)	(n=30; fw=17)
Bewerbungsfotos	(n=19; fw=28)
Berufsberatung durch Mo.Ki-Sozialarbeiter*innen	(n=30; fw=17)
Berufsberatung durch Klassenlehrer*innen	(n=35; fw=12)
Beratungs-/ Hilfe- / Unterstützungsangeboten durch das *Mo.Ki*-Team im Allgemeinen	(n=37; fw=10)
Klettern in Pausen	(n=15; fw=32)
Informationsveranstaltung zum Jugendvollzug	(n=28; fw=19)
Berufsberatung auf Augenhöhe	(n=33; fw=12)
Benimmkurs (durch die AOK)	(n=23; fw=24)

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 selbstständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Der Hauptsitz liegt in Frankfurt am Main. In Berlin unterhält das ISS 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.

ISS
Gemeinnütziger e. V.

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

AWO Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Niederrhein e.V.

MONHEIM AM RHEIN

Stiftung Wohlfahrtspflege NRW