



Begleitende Evaluation des OP des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds (ESF) in der Förderperiode 2014-2020

Endbericht

Evaluierung der Förderung des Programms
„Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds



Institut für sozialökonomische Strukturanalysen | Berlin SÖSTRA GmbH

Begleitende Evaluation des OP des Landes Brandenburg
für den Europäischen Sozialfonds (ESF) in der Förderpe-
riode 2014-2020

Endbericht
Evaluierung der Förderung des Programms
„Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“

Stand: 15.11.2019

Inhaltsverzeichnis

In aller Kürze	I
1 Grundlagen der Evaluierung	1
1.1 Ziele und Grundstrukturen der Richtlinie	1
1.1.1 Programmziele und -aufbau vor dem Hintergrund des ESF-OP	1
1.1.2 Abgrenzung zum Landeskonzept „Gemeinsames Lernen“	3
1.2 Ziele der Schwerpunktevaluierung	3
1.3 Methodisches Herangehen der Evaluierung	4
2 Umsetzung der Richtlinie.....	7
2.1 Rahmenbedingungen und Festlegungen	7
2.2 Programmdurchführung	8
2.2.1 Modell A – Lerngruppen in den Jahrgangsstufen 7 und 8	9
2.2.2 Modell B – Lerngruppen in der Jahrgangsstufe 9	11
2.2.3 Auswertung der Antragsstatistik	13
2.3 Zusammenarbeit der beteiligten Projektakteure	14
2.3.1 Modell A	15
2.3.2 Modell B	20
2.4 Zusammenarbeit der beteiligten Programmakteure	23
2.5 Umsetzung der bereichsübergreifenden Grundsätze im Förderprogramm	26
2.6 Zwischenfazit zur Umsetzung der Richtlinie	31
3 Bewertung der Zielerreichung und der Ergebnisse der Förderung	32
3.1 Beitrag des Programms zum Erreichen der OP-Ziele	32
3.2 Erreichen der Zielgruppen des Programms	34
3.2.1 Unmittelbare Ergebnisse der Maßnahmen im Modell A	34
3.2.2 Unmittelbare Ergebnisse der Maßnahmen im Modell B	34
3.2.3 Bewertung der Zielerreichung anhand der im ESF-OP definierten Indikatoren	35
3.2.4 Aussagen über den Verbleib 6 Monate nach Ausscheiden aus der Maßnahme ...	36
3.2.5 Bewertung der Zielerreichung in Bezug auf die bereichsübergreifenden Grundsätze	37
3.3 Bewertung des Förderansatzes insgesamt und vor dem Hintergrund des Konzepts „Gemeinsames Lernen“	37
4 Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen	40
Literatur	45
Anhang	I

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Zahl der Maßnahmeaustritte und Verweildauer der Teilnehmenden (Modell A).....	10
Abbildung 2	Durchschnittliche Verweildauer nach Geschlecht und Regionen (Modell A)	10
Abbildung 3	Zahl der Teilnahmen nach Projektträgern und Verweildauer (Modell A) – absolute Werte	11
Abbildung 4	Zahl der Maßnahmeaustritte und Verweildauer nach Geschlecht (Modell B).....	12
Abbildung 5	Zahl der Teilnahmen nach Verweildauer und Maßnahmeträgern (Modell B).....	13
Abbildung 6	Schema Interventionslogik für die Prioritätsachse C/ IP 10i: „Verringerung und Verhütung des vorzeitigen Schulabbruchs und Förderung des gleichen Zugangs zu einer hochwertigen Früherziehung und einer hochwertigen Grund- und Sekundarbildung, darunter formale, nicht formale und informale Bildungswege, mit denen eine Rückkehr in die allgemeine und berufliche Bildung ermöglicht wird“	33
Abbildung 7	Teilnehmende nach Art der schulischen/beruflichen Bildung zum Maßnahmeende in Modell B	35
Abbildung 8	Output-Indikator CO1.2 – Stand des Erreichens des Zielwertes 2023 in der ersten Förderrunde	35
Abbildung 9	Ergebnis-Indikator CE1.2 – Stand des Erreichens des Zielwertes 2023 in der ersten Förderrunde	36

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Zahl der teilnahmeberechtigten Schulen nach Schulamtsbereich	2
Tabelle 2	Zahl der Teilnehmenden nach Förderrunden	9

Anhang

Anhang 1	Arbeitsschritte zur Umsetzung des Programms	I
----------	---	---

Abkürzungsverzeichnis

ASB	Arbeiter- und Samariterbund
CE1.2	Ergebnisindikator „Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf, die nach ihrer Teilnahme weiter eine schulische/ berufliche Bildung absolvieren“
CJD	Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V. CJD Berlin-Brandenburg
CO1.2	Output-Indikator „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf“
CSZ1	Spezifisches Ziel 1 der Prioritätsachse C „Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I“
EI	Ergebnisindikator
ESF-OP	Operationelles Programm des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds
GFB	GFB - Gemeinnützige Gesellschaft mbH
GL	Fachkonzept „Gemeinsames Lernen“ des Landes Brandenburg
HSA	Hauptschulabschluss
IB	Internationaler Bund IB Berlin-Brandenburg gGmbH
ILB	Investitionsbank des Landes Brandenburg
INISEK	Initiative Sekundarstufe I
IP 10i	Investitionspriorität 10i „Verringerung und Verhütung des vorzeitigen Schulabbruchs und Förderung des gleichen Zugangs zu einer hochwertigen Früherziehung und einer hochwertigen Grund- und Sekundarbildung, darunter formale, nicht formale und informale Bildungswege, mit denen eine Rückkehr in die allgemeine und berufliche Bildung ermöglicht wird“
JOB	JOB gGmbH
KJHB	Kinder-, Jugend- und Seniorenhilfe in Buckow gGmbH
LEB	Ländliche Erwachsenenbildung Prignitz-Havelland e. V.
MASGF	Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
OI	Outputindikator
SGB	Sozialgesetzbuch
SÖSTRA	Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen
SPI	Sozialpädagogisches Institut Berlin - Walter May -
SuS	Schülerinnen und Schüler

In aller Kürze

Mit dem Programm „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ wird die zentrale Zielstellung verfolgt, einer ausgewählten Zahl an Kindern und Jugendlichen mit multiplen Problemlagen Unterstützungsleistungen zu kommen zu lassen, damit sie einerseits ihre Schullaufbahn im Klassenverband fortsetzen können (Modell A) oder andererseits mit Beendigung der Vollzeitschulpflicht den Erwerb der Berufsbildungsreife sowie die Teilnahme an weiterführenden Bildungsmaßnahmen bzw. die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung zu ermöglichen (Modell B). Im Rahmen dieser Evaluierung wurde die Umsetzung und Wirkung des Programms basierend auf der Richtlinie vom 28.07.2015 überprüft. Nachfolgend sind zentrale Ergebnisse der Evaluierung zusammengefasst dargestellt.

1. Insgesamt kann eingeschätzt werden, dass die mit der Richtlinie „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ verfolgten Ziele erreicht worden sind. Dies lässt sich mit folgenden Befunden belegen:
2. In den beiden Förderrunden werden insgesamt 56 ESF-Projekte unterstützt – jeweils 28 in Modell A und Modell B –, die an 28 Schulstandorten im Land Brandenburg durchgeführt werden. Das Modell A wird in 9 Regionen, das Modell B in 12 Regionen des Landes umgesetzt.
3. Seit Beginn der Förderung bis zum Stichtag 31.12.2017 (Datenstand: 22.10.2018) sind insgesamt in zwei Förderrunden 1.152 Schülerinnen und Schüler durch das Programm gefördert worden. 590 Schülerinnen und Schüler wurden im Modell A und 562 im Modell B unterstützt.
4. Innerhalb der ersten Förderrunde wurden insgesamt 772 Teilnehmende unterstützt; dabei entfielen 406 Teilnehmende auf Modell A (52,6 %) und 366 Teilnehmende auf Modell B (47,4 %).
5. Da sich die Zielgruppen in den beiden Modellen unterscheiden, werden auch unterschiedliche **Förderziele** angestrebt: Im Modell A wird das Ziel verfolgt, dass die Teilnehmenden soweit wie möglich in ihrem Klassenverband verbleiben und die Gründe, die für ihre Projektteilnahme ausschlaggebend waren, beseitigt bzw. zumindest minimiert sind. Nach Angaben des ESF-Monitoring sind in der ersten Förderrunde von den 406 erfolgten Austritten in Modell A insgesamt 388 Schülerinnen und Schüler (95,6 %) an einer allgemein bildenden Schule verblieben. Damit ist ein zentrales Ziel der Förderung erreicht worden.
6. Mit dem Modell B wird das Ziel verfolgt, dass die Teilnehmenden mit Beendigung der Förderung einen Schulabschluss (Berufsbildungsreife) erhalten und in weiterführende Bildungsmaßnahmen bzw. in berufliche Ausbildung einmünden. Von den 366 Teilnehmenden, die innerhalb dieses Modells in der ersten Förderrunde unterstützt wurden, absolvierten 315 nach ihrer Teilnahme weiter eine schulische bzw. berufliche Bildung (86,1 %). Demnach wurde auch in diesem Modell das zentrale Ziel der Förderung für eine große Mehrheit der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erfüllt.
7. Die **Querschnittsziele ESF** (Gleichstellung, Chancengleichheit und die ökologische Dimension der Nachhaltigkeit) haben in der Projektarbeit Berücksichtigung gefunden. Rund 17% der Teilnehmenden hatten einen Migrationshintergrund; der Anteil der Teilnehmenden mit Behinderung lag bei 1,3 %. Rund 30 % der Teilnehmenden waren weiblich, das liegt im Vergleich etwas unter dem Anteil von jungen Frauen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Korrespondierend dazu haben Projekte davon berichtet, dass junge Frauen der Zielgruppe tendenziell etwas schwieriger zu erreichen sind.
8. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird zusammenfassend eingeschätzt, dass die beiden Förderansätze geeignet sind, die im ESF-OP formulierten Ziele zu erreichen – nämlich zur Verbesserung der Schulabschlüsse in der Sekundarstufe I und zur Verringerung der Zahl der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher beizutragen. Vor allem Modell A leistet einen wichtigen Beitrag, um der Gefahr des Schulabbruchs bereits frühzeitig zu begegnen.

Die Förderung nach den beiden Modellen sollte daher in ihrer inhaltlichen Grundausrichtung unbedingt weitergeführt werden. Hinsichtlich der Finanzierung wäre zu überlegen, ob neben

der bereits bestehenden Finanzierung aus dem Schulbereich auch Mittel der Jugendhilfe eingesetzt werden können.

9. Die **Lernkonzepte der Schulen** und die daran anknüpfenden sozialpädagogischen **Fachkonzepte der Projektträger** sollten weiterhin die inhaltlich methodische Grundlage für die Projektumsetzung bilden. Sie bieten den entscheidenden Ansatz, um die schulischen Herausforderungen der Teilnehmenden mit einem sozialpädagogischen Unterstützungsangebot zu kombinieren.
10. In Bezug auf die **Verweildauer** im Modell A sollte überlegt werden, ob sie flexibler gestaltet werden kann, ohne dabei die schulgesetzlichen Regelungen zu verletzen. Der Verbleib der Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenverband und nur eine partielle Herauslösung für die Förderung in den Lerngruppen könnten hier Anknüpfungspunkte bilden.
11. Die **Beiratsarbeit** hat sich als eine wichtige Plattform erwiesen, um eine rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe rechtskonform zu ermöglichen. Daher sollte die Beiratsarbeit in den beiden Modellen fortgeführt werden. Da sich einige Jugendämter nur formal an der Beiratsarbeit beteiligt haben, sollte überlegt werden, ob sich diese Jugendämter – auch über andere Formate – besser erreichen lassen: Der von kobra.net angebotene Erfahrungsaustausch könnte dafür ggf. eine solche Plattform bieten.
12. Eine bedarfs- und flächendeckende Umsetzung des Modell A im Rahmen des Konzepts „**Gemeinsames Lernen**“ ist zurzeit – vor allem aus Ressourcengründen – nicht möglich. Da die pädagogischen und sozialpädagogischen Konzepte im Modell A und im „Gemeinsamen Lernen“ passfähig sind und ineinander greifen können, wäre zu überlegen, wie eine Verstetigung des modellhaften Förderansatzes A im Rahmen des Konzepts „Gemeinsames Lernen“ gelingen kann.
13. Unter dem im Konzept „Gemeinsames Lernen“ angesprochenen Aspekt der Ausgestaltung einer inklusiven Schule sollte auch überlegt werden, unter welchen Voraussetzungen das Modell B ebenfalls am Lernort Schule umgesetzt werden könnte; ggf. in dem Sinne, dass ein theoriebezogener Teil des Unterrichts in der Schule und ein stärker praxisbezogener Teil – kombiniert mit einer sozialpädagogischen Förderung der Jugendlichen – an einem anderen Lernort stattfindet.

1 Grundlagen der Evaluierung

1.1 Ziele und Grundstrukturen der Richtlinie

Durch die Förderung von Projekten Schule/Jugendhilfe 2020 sollen gemäß Punkt 1.2 der Richtlinie vom 28.07.2015 „für eine begrenzte Zahl von Kindern und Jugendlichen mit erheblichen schulischen und sozialen Problemlagen zusätzliche Unterstützungsangebote in der Schule in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Jugendhilfe“ vorgehalten werden.¹ Damit soll verhindert werden, „dass diese jungen Menschen in der Schule und an ihrer außerschulischen/familiären Lebenswirklichkeit scheitern.“²

Die Förderung in Projekten Schule/Jugendhilfe 2020 ist im ESF-OP des Landes Brandenburg in der Prioritätsachse C und hier in der Investitionspriorität 10i „Verringerung der Zahl der Schulabbrecher und Förderung des gleichen Zugangs zu einer hochwertigen Früherziehung, Grund- und Sekundarbildung“ (IP 10i) verankert. In dieser IP 10i wird das spezifische Ziel der „Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I“ (CSZ1) verfolgt. Damit soll die Förderung dazu beitragen, den Schulerfolg – insbesondere von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I – zu steigern. Damit sollen die Förderansätze in dieser IP zugleich einen Beitrag zum Erreichen des EU 2020-Kernziels "Senkung der Schulabbrecherquote" leisten.³

1.1.1 Programmziele und -aufbau vor dem Hintergrund des ESF-OP

Die Zielgruppen der Förderung sind erstens verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, zweitens Schülerinnen und Schüler mit schulverweigerndem Verhalten sowie drittens auch einzugliedernde, geflüchtete Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem schulischem und sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Sekundarstufe I an ausgewählten Oberschulen und Gesamtschulen in öffentlicher Trägerschaft. Die ersten beiden Zielgruppen wurden bereits in der ersten Fassung der Richtlinie vom 28.07.2015 angesprochen. Die Gruppe geflüchteter Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem schulischem und sozialpädagogischem Unterstützungsbedarf wird in der Richtlinie vom 22.02.2017 erstmals als Zielgruppe genannt.

Diese Personengruppen sollen in spezifischen Lerngruppen unterstützt werden. Die konkrete Förderung unterscheidet sich dabei in die beiden folgenden Modelle:

Nach dem Modell A werden Lerngruppen in den Jahrgangsstufen 7 und 8 gefördert. Die Lerngruppen nach dem Modell A werden am Schulstandort eingerichtet. Die Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufen, die sich mit gravierenden schulischen und sozialen Problemen konfrontiert sehen oder sich in Krisensituationen befinden, werden in diesen Lerngruppen unterrichtet und sozialpädagogisch begleitet. Sie bleiben Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse und sollen in dem ihnen möglichen Umfang am regulären Unterricht teilnehmen. Ziel der sozial- und lernpädagogischen Intervention ist, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Unterstützungsphase, die grundsätzlich 6 Monate nicht überschreiten soll, wieder problemlos am regulären Unterricht ihrer Klasse teilnehmen. Das pädagogische Setting des Modell A wird in der aktuellen Förderperiode erstmals angewendet.

Nach dem Modell B werden Lerngruppen in der Jahrgangsstufe 9 eingerichtet, in denen der Unterricht und die sozialpädagogische Unterstützung außerhalb des Schulstandortes an einem anderen Lernort stattfinden. Die maßgebliche Spezifik der Zielgruppe besteht darin, dass sie ein verfestigtes schulverweigerndes Verhalten aufweist, so dass sie durch die Regelangebote der

¹ Vgl. Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014-2020 vom 28. Juli 2015 sowie vom 22. Februar 2017 mit Änderung vom 05. Oktober 2017, jeweils Ziffer 1.2.

² Ebenda.

³ Aus der Perspektive der ESF-Förderung ist zu berücksichtigen, dass mit dem Programm INISEK I im spezifischen Ziel CSZ 1 der IP 10i noch ein zweiter Förderansatz verfolgt wird.

Schule nicht mehr erreicht wird. Die Jugendlichen werden aus ihrem Klassenverband herausgelöst und in den Lerngruppen ganztätig betreut. Sie verbleiben in der Lerngruppe grundsätzlich bis zur Beendigung ihrer Vollzeitschulpflicht. Die jungen Menschen können in der Lerngruppe ihre Berufsbildungsreife erwerben. Im Anschluss an die Lerngruppe sollte möglichst der Übergang in weiterführende Bildungsmaßnahmen bzw. in eine berufliche Erstausbildung stehen. Zeitlich und konzeptionell fügen sich die Lerngruppen in den Rhythmus eines Schuljahres ein, wobei die Schülerinnen und Schüler zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres aufgenommen und entlassen werden können. Die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe richtet sich nach dem individuellen Bedarf des jungen Menschen und liegt durchschnittlich bei einem Schuljahr. Wenn der Besuch eines weiteren Schuljahres eine positive Entwicklung des jungen Menschen erwarten lässt, ist die Beschulung in der Lerngruppe für ein zweites Jahr möglich.

Für eine Teilnahme am Projekt kommen nur Schulen in Frage, die bestimmte Kriterien erfüllen:

- Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Schule mit dem Abschluss Berufsbildungsreife oder ohne Abschluss verlassen haben;
- Anzahl der Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“;
- es besteht die Möglichkeit der Beteiligung weiterer Schulen nach Abstimmung mit den Schul- und Jugendämtern, sofern eine nachvollziehbare Begründung vorliegt.

Während der Laufzeit der ersten Förderrunde erfüllten 76 Schulen im Land Brandenburg die Kriterien. In der zweiten Förderrunde waren es 87 Schulen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1 Zahl der teilnahmeberechtigten Schulen nach Schulamtsbereich

Schulamtsbereich	Zahl der teilnahmeberechtigten Schulen (1. Förderaufruf)	Zahl der teilnahmeberechtigten Schulen (2. Förderaufruf)
Neuruppin	17	29
Frankfurt (Oder)	27	26
Cottbus	17	16
Brandenburg an der Havel	15	16
Gesamt	76	87

Quelle: Eigene Darstellung, nach Angaben der betreffenden Richtlinien

In der ersten Antragsrunde 2015 lagen der ILB 37 fristgerecht eingegangene Anträge von freien Trägern der Jugendhilfe vor. In der zweiten (Fortsetzungs-) Antragsrunde 2017 gab es 29 Bewerbungen. Im ersten und zweiten Förderaufruf wurde die laut Richtlinie (Pkt. 2.3) vorgesehene Anzahl von 28 Projekten für beide Modelle vollständig erreicht. Zuwendungsempfänger können juristische Personen des Privatrechts und Personengesellschaften sein, die freie Träger der Jugendhilfe, der Jugendberufshilfe oder auch Bildungsträger sind.

Zentrale Partner der Projektträger sind die Schulen. Die infrage kommenden Schulen wurden vom MBJS ausgewählt (vgl. Anlage 1 der Richtlinie)).⁴ Auf der Grundlage eines von den Schulen entwickelten „schulischen Lernkonzepts“ haben die Projektträger ein Fachkonzept für die sozialpädagogische Betreuung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler erarbeitet. Dieses Fachkonzept muss von der Schulkonferenz der jeweiligen Schule mitgetragen werden. Auf dieser Grundlage ist zwischen dem Projektträger und der Schule eine Kooperationsvereinbarung abzuschließen. Zudem muss das Fachkonzept von dem jeweiligen Schulträger und vom örtlich

⁴ Vgl. Anlage 1 zu Ziffer 2.1 der Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Förderung des Programms „Projekte Jugendhilfe/Schule 2020“ in der EU-Förderperiode 2014-2020 vom 28. Juli 2015 sowie vom 22. Februar 2017. Ausgewählte Oberschulen und Gesamtschulen in öffentlicher Trägerschaft in den Bereichen der Regionalstellen des Landesamtes für Schule und Lehrerbildung.

zuständigen Jugendamt befürwortet werden. Letzteres hat ergänzend eine fachliche Begründung zur Geeignetheit des Trägers abzugeben. Für jedes bestätigte Projekt ist ein Projektbeirat mit Vertreterinnen und Vertretern der o. g. Institutionen zu bilden.

1.1.2 Abgrenzung zum Landeskonzept „Gemeinsames Lernen“

Eine wichtige Kontextbedingung der Untersuchung war die Berücksichtigung des Konzepts der Landesregierung „Gemeinsames Lernen in der Schule“.

Das Konzept ist vom MBS auf der Grundlage des Beschlusses des Landtages vom 17.12.2015 „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“⁵ entwickelt worden.

Eine Perspektive der Fortführung und Weiterentwicklung des Modells A in der ESF-Förderperiode ab 2021 könnte darin bestehen, dass die in den Projekten gesammelten Erfahrungen in das Landeskonzept „Gemeinsames Lernen an der Schule“ einfließen. In dem Landeskonzept sind grundsätzlich und theoretisch alle Interventionen abgebildet, die zurzeit im Modell A umgesetzt werden.⁶

Offen war zu Beginn der Evaluierung, ob eine Förderung der Zielgruppe im Modell A auch im Rahmen des Gemeinsamen Lernens möglich wird oder ob für diese Zielgruppe andere Förderangebote entwickelt werden. Daher sollte insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie das sozialpädagogische Element des Modells A im Gemeinsamen Lernen als gleichberechtigter und eigenständiger methodischer Ansatz im Schulkontext verankert werden kann.

1.2 Ziele der Schwerpunktevaluierung

Laut Bewertungsplan des ESF-OP des Landes Brandenburg vom 15.11.2018 ist für das spezifische Ziel CSZ 1 „Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse“ neben der Evaluierung des ESF-Programms INISEK auch die Evaluierung des ESF-Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ vom 28.07.2015 vorgesehen. Danach sollen Ergebnisse und Wirkung des Programms in Form einer summativen Evaluierung bewertet und ggf. Anpassungsbedarfe und Weiterentwicklungspotenziale identifiziert und näher dargelegt werden.

Von einer summativen Evaluation wurde zum aktuellen Zeitpunkt Abstand genommen: Auf Grund eines verspäteten Programmstarts konnte zum Stichtag 31.12.2017 nur das Schuljahr 2016/17 gänzlich betrachtet werden. Für eine fundierte summative Evaluierung sollte – aus Sicht des Evaluationsteams – die zur Verfügung stehende Datenbasis aus mehreren Schuljahren zugrunde gelegt werden.

Im Rahmen dieser Evaluierung wurde daher ein methodisches Herangehen gewählt, welches sich an den Aufgaben einer formativen Evaluation orientiert.

So ließen sich vor allem auch Anpassungsbedarfe und Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Programms identifizieren.

Unabhängig davon sind mit der Schwerpunktevaluierung mehrere Ziele aus verschiedenen Perspektiven verfolgt worden: Zum einen sind die Ergebnisse der Förderung und ihr Beitrag zum Erreichen der im ESF-OP des Landes Brandenburg formulierten Ziele analysiert und bewertet worden. Zum anderen wurde den Fragen nachgegangen, welche Möglichkeiten und Grenzen einer rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bestehen und wie die Wirksamkeit der dafür geschaffenen Instrumente einzuschätzen ist.

⁵ Konzept der Landesregierung (2015): Gemeinsames Lernen in der Schule. gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015 „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“ (Drucksache 6/3157-B).

⁶ Dabei war zu berücksichtigen, dass die Frage, ob künftig im Rahmen der Umsetzung des Landeskonzepts „Gemeinsames Lernen“ auch sozialpädagogische Angebote von ausgebildeten sozialpädagogischen Fachkräften aus dem GL-Pool der Schule als „sonstiges pädagogisches Personal“ von der Schule finanziert werden, zum Zeitpunkt der Konzipierung der Schwerpunktevaluierung noch nicht abschließend geklärt war.

1.3 Methodisches Herangehen der Evaluierung

Das methodische Herangehen an die Schwerpunktevaluierung gliedert sich in die folgenden sieben Arbeitsschritte:

1. Literatur- und Dokumentenanalyse

Mit der Literatur- und Dokumentenanalyse wurden zwei Ziele verfolgt: Erstens ist die relevante Literatur recherchiert worden, die den Brandenburger Unterstützungsansatz zum Gegenstand hat und zweitens sind sowohl ausgewählte Konzepte als auch Sachberichte der Projekte aus der ersten Förderrunde untersucht worden.

Mit der Auswertung der Projektdokumente (ausgewählter Projektanträge und Fachkonzepte sowie Sachberichte der Projektträger) wurden ebenfalls zwei Ziele verfolgt: Die Auswertung der Projektanträge ergab einen strukturierten Überblick über die methodische und fachliche Umsetzung des Programms in den Projekten. Durch die Auswertung ausgewählter Sachberichte der Projekte der ersten Förderrunde konnten vor allem Rahmenbedingungen aber auch Problemlagen bei der praktischen Umsetzung der Richtlinie vom 28.07.2015 identifiziert werden.

Die Sachberichte boten weiterhin Hinweise auf Beispiele guter Praxis in der Zusammenarbeit zwischen Projektträgern und den anderen Partnern bei der praktischen Umsetzung dieses Förderansatzes.

2. Auswertung des ESF-Monitoring

Mit der Auswertung des ESF-Monitoring wurde das Ziel verfolgt, das materielle Mengengerüst des ersten Förderzeitraums vom 01.08.2015 bis 31.07.2017 abzubilden – hierbei wurden die Schuljahre 2015/16 und 2016/17 näher analysiert.⁷ Neben der richtlinienspezifischen Auswertung der Teilnehmerdaten (mit Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018) auch die ESF-Indikatorenauswertung mit dem (Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018) herangezogen.

In diesem Zusammenhang sind auch die im ESF-OP definierten Output- und Ergebnisindikatoren hinsichtlich ihrer Zielerreichung ausgewertet worden. Dies betrifft den Output-Indikator: Schüler/-innen mit besonderem Unterstützungsbedarf (CO 1.2) und den Ergebnis-Indikator: „Schüler/-innen, mit besonderem Unterstützungsbedarf, die nach ihrer Teilnahme weiter eine schulische/berufliche Bildung absolvieren“ (CE 1.2).⁸ Zudem wurde auch die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in beiden Modellen untersucht.

Darüber hinaus wurden die diesem ESF-Programm zugrunde liegenden richtlinienspezifischen Indikatoren ausgewertet.

3. Fachgespräche sowie Experten- und Akteursinterviews

Fachgespräche sind auf drei Ebenen geführt worden:

Erstens wurden die Verantwortlichen im MBSJ zu ihren Zielen befragt, die mit der Richtlinie insgesamt sowie speziell mit den beiden Modellen A und B der Förderung erreicht werden sollen. Dies diente vor allem der Zielexploration, um die Ziele der Förderung auf dieser Grundlage operationalisieren und damit die Zielerreichung bewerten zu können.

Zweitens wurden explorative Gespräche mit ausgewählten Projektträgern geführt. Dafür wurden zum einen Projektträger ausgewählt, die bereits langjährige Erfahrungen in der

⁷ Hierbei war zu berücksichtigen, dass das Schuljahr 2015/2016 aufgrund eines verzögerten Umsetzungsbeginns nicht komplett abgebildet werden konnte. Das Modell B startete im November 2015, Modell A im Dezember 2015.

⁸ MASGF (2014): Operationelles Programm des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds (ESF) in der Förderperiode 2014 – 2020, Potsdam, S. 62 und S. 66.

praktischen Umsetzung von Förderansätzen für die hier angesprochenen Zielgruppen haben. Zum anderen wurden Gespräche mit Projektträgern geführt, die sich mit der Umsetzung des Modells A zum ersten Mal beschäftigen.

Drittens sind explorative Gespräche mit Verantwortlichen aus den Institutionen Schule, Schulamt und Jugendamt geführt worden.

4. Fallstudien

Im Rahmen der Schwerpunktevaluierung sind zwei Fallstudien durchgeführt worden. Die eine Fallstudie bezog sich auf das Modell A und die zweite auf das Modell B. Gegenstand einer Fallstudie war im Kern ein Projekt und sein akteursbezogenes Umfeld.

Daher wurden Gespräche mit Projektträgern, Projektakteuren, Schulleitungen sowie den beteiligten Schul- und Jugendämtern geführt. Soweit möglich wurde bei den beiden Fallstudien das neue Landeskonzept „Gemeinsames Lernen“ berücksichtigt. Die beiden ausgewählten Schulen stehen exemplarisch für die beiden Modelle der Umsetzung des Programms. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, das Bedingungsgefüge der praktischen Umsetzung der beiden Modelle exemplarisch zu untersuchen, um unterschiedliche Blickwinkel der handelnden Akteure für eine künftige Weiterführung des Förderansatzes im Rahmen der Landesförderung identifizieren zu können.

5. Expertengespräche mit Jugendämtern

Mit den Fachgesprächen mit den Jugendämtern wurde das Ziel verfolgt, deren Sichtweisen auf die Umsetzung der Richtlinie „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ zu erheben. Dabei ging es vor allem darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sichtweisen der 14 Jugendämter im Land Brandenburg herauszuarbeiten, in deren Landkreisen / kreisfreien Städten Projekte im Rahmen der Richtlinie durchgeführt werden.

Die Kontaktaufnahme und Terminabstimmung mit den Jugendämtern hat sich als sehr zeitaufwändig erwiesen. Insgesamt konnten leitfadengestützte Interviews mit 6 Jugendämtern geführt werden. Zunächst wurde danach gefragt, wie sich der Förderansatz der Richtlinie in das Spektrum der Jugendhilfeangebote in der jeweiligen Region einordnet, um den Förderansatz in die in der jeweiligen Region praktizierten Förderansätze einordnen zu können, die sich auf den Bereich Schule beziehen. Hier interessierte u. a. die Frage, ob es neben der Schulsozialarbeit noch weitere Unterstützungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf gibt.

6. Durchführung eines Workshops

Mit dem Workshop wurde das Ziel verfolgt, die Befunde aus den einzelnen Untersuchungsschritten mit Programmverantwortlichen, Projektbeteiligten und Projektpartnern zu diskutieren.

In dem Workshop wurde daher Programmverantwortlichen ebenso wie ausgewählten Projektträgern, Schulen, Schul- und Jugendämtern Gelegenheit gegeben, die bisherigen Evaluierungsergebnisse zu diskutieren. Darüber hinaus haben sie damit ein Forum erhalten, ihre eigenen Vorstellungen zur Profilierung und Weiterentwicklung dieses Förderansatzes einbringen zu können.

Der Kreis der Teilnehmenden war auf etwa 25 Personen begrenzt. Der Workshop hat am Donnerstag, den 30. August 2018 im MBJS stattgefunden.

7. Erstellen des Abschlussberichts

In dem vorliegenden Abschlussbericht werden die Befunde aus den einzelnen Evaluierungsschritten zusammenfassend dargestellt. Im Ergebnis gliedert sich der Bericht in die folgenden vier Kapitel:

Im **ersten** Kapitel werden die Grundlagen der Evaluierung beschrieben. Dabei werden die Ziele und Aufgaben dieses Förderansatzes reflektiert und das methodische Herangehen an die Evaluierung skizziert.

Im **zweiten** Kapitel wird über die Programmdurchführung auf der Grundlage der Auswertung des ESF-Monitorings berichtet. Dabei geht es sowohl um den materiellen als auch finanziellen Verlauf des Programms. Da mit den beiden Modellen durch ihre unterschiedlichen Zielgruppen auch unterschiedliche Ziele verfolgt werden, erfolgt die Darstellung der Ergebnisse im Wesentlichen getrennt nach den beiden Modellen. In diesem Kapitel wird ebenso die Berücksichtigung der ESF-Querschnittsziele und der sekundären ESF-Themen analysiert.

Im **dritten** Kapitel ist die Bewertung der Zielerreichung und der Ergebnisse der Förderung zu finden – ebenfalls getrennt nach den beiden Modellen des Programms. Hier geht es um die Einschätzung der Ergebnisse anhand der im ESF-OP definierten Output- und Ergebnis-Indikatoren ebenso wie um die Bewertung der Wirksamkeit der Lern- und Fachkonzepte, des Projektbeirats oder des Individuellen Förderplans.

Im abschließenden **vierten** Kapitel werden die zentralen Befunde und Handlungsempfehlungen der Evaluierung erörtert.

2 Umsetzung der Richtlinie

In diesem Kapitel wird zum einen ein Überblick über die Programmgenese gegeben. Zum anderen wird die konkrete Umsetzung der Richtlinie anhand der Auswertung der vorliegenden Daten des ESF-Monitorings mit dem Stichtag: 31.12.2017 (Datenstand: 22.10.2018) separat nach Modell A und Modell B dargestellt. Des Weiteren erfolgt die Erläuterung der Kooperationsstrukturen zentraler Akteure des Programms hinsichtlich ihrer Funktionen, Aufgabenverteilungen und Einschätzungen.

2.1 Rahmenbedingungen und Festlegungen

Die Förderung des Programms, welches im Rahmen dieser Evaluierung näher untersucht wird, basiert auf den Richtlinien „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ des MBSJ vom 28. Juli 2015, vom 22. Februar 2017 sowie der Änderung vom 05. Oktober 2017.

Insgesamt ist für die Durchführung des Förderprogramms ein Zeitraum von sechs Schuljahren (01.08.2015 bis 31.07.2021) vorgesehen. Hierbei wird ein Förderzeitraum auf zwei Schuljahre begrenzt: Die Richtlinie vom 28.07.2015 umfasste einen Förderzeitraum vom November (Modell B) bzw. Dezember (Modell A) 2015 bis 31.07.2017. Die Richtlinie vom 22.02.2017 umfasste hingegen den Förderzeitraum vom 01.08.2017 bis 31.07.2019 sowie anschließend den vom 01.08.2019 bis 31.07.2021.

In der Richtlinie vom 28.07.2015 sind 75 Oberschulen und Gesamtschulen in öffentlicher Trägerschaft über die Möglichkeit einer Projektteilnahme informiert worden. In der sich anschließenden Förderrunde, nach dem Ende des Zeitraums 01.08.2015 bis 31.07.2017, wurde die Zahl der förderfähigen Schulen laut Richtlinie vom 22.02.2017 auf 87 erhöht.⁹ Die Auflistungen der betreffenden Schulen sind in den jeweiligen Richtlinien dargestellt. Zudem wurde im Rahmen des Eckpunktepapiers festgehalten, dass an den 28 Schulstandorten nur jeweils ein Projekt gefördert werden kann.¹⁰

Erfahrungen zu diesem Programm konnten bereits in der vorangegangenen Förderperiode 2007 bis 2013 durch die ESF-Förderung „Integrierte Projekte von Jugendhilfe und Schule zur Vermeidung von Schulabbrüchen bei schulverweigernden Jugendlichen“ gesammelt werden.

Der Förderansatz wurde in der aktuellen ESF-Förderperiode um die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 7 und 8 der Sekundarstufe I erweitert.

Verfahrensablauf der Richtlinie

Ein konkreter Verfahrensablauf ist im Eckpunktpapier zur Richtlinie beschrieben worden und wird im Anhang 1 des Berichts kurz vorgestellt.¹¹

Das Informationsschreiben ist durch das MBSJ verfasst und anschließend durch die zuständigen Schulämter versandt worden. Die Durchführung dieses Prozedere erfolgt zum Ende des Kalenderjahres vor Beginn der neuen Antragsrunde.

Anforderungen an das Fachkonzept

Im Rahmen der Richtlinie sind konkrete Anforderungen an die Konzepte der Projektträger definiert, die maßgeblich für die Projektbeantragung und -umsetzung sind.¹²

⁹ Vgl. Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 22.02.2017.

¹⁰ Eckpunktepapier zum Förderprogramm, Stand: 25.06.2015, S. 25.

¹¹ Vgl. Eckpunktepapier Förderprogramm des MBSJ des Landes Brandenburg zur Umsetzung von Mitteln aus dem ESF in der EU-Förderperiode 2014/2020, Stand: 25.06.2015, S. 23-24.

¹² Vgl. Richtlinie des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 28.07.2015, Anlage 2.

Neben Anforderungen der Projektträger hinsichtlich qualifizierter und zielgruppenspezifisch-pädagogischer Nachweise beinhaltet der Kriterienkatalog konkrete Konzeptionalisierungs- und Realisierungsvorgaben, insbesondere hinsichtlich des schulischen Lernkonzepts und des sozialpädagogischen Förderkonzepts der Jugendhilfeträger. Darüber sollen die Konzeptionen auch prägnante Aussagen zu qualitätsfördernden Maßnahmen sowie zur Umsetzung der bereichsübergreifenden Grundsätze (Querschnittsziele) enthalten. So ergeben sich für die fachliche Bewertung des Konzepts vier Kriterien:

- Anforderungen an den Träger
- Konzept und Projektumsetzung
- Querschnittsziele Gleichstellung von Frauen und Männern, Chancengleichheit und Nicht-diskriminierung, ökologische Nachhaltigkeit
- Finanzplanung

Diese Faktoren fließen zu unterschiedlichen Anteilen in die Konzeptbewertung ein, wobei das Konzept mindestens 60 Prozent der möglichen Punkte erreichen muss, damit es umgesetzt werden kann.

Bei der Erarbeitung des Fachkonzepts ist gemäß Richtlinie vom 28.07.2015 weiterhin zu berücksichtigen, dass die pädagogischen Konzepte geschlechtssensibel sind und gezielt der gegenseitigen Verstärkung von individueller und/oder sozialer Benachteiligung und gesellschaftlicher Diskriminierung aufgrund persönlicher Merkmale entgegenwirken.¹³

Generell unterliegen die Konzepte der Vorgabe, dass unabhängig der Durchführung von Modell A oder B durchschnittlich 12 belegte Plätze bzw. betreute Schülerinnen und Schüler gefördert werden.¹⁴ Maximal können 15 Teilnahme-Tage abgerechnet werden, wobei ein Teilnahme-Tag einem pro Schultag belegten Platz / betreuten Platz für den Projektteilnehmenden entspricht. Mindestens 6 Teilnahme-Tage pro Schultag müssen durch den Projektträger nachgewiesen werden, andernfalls sind die diesbezüglich entstandenen Projektausgaben nicht förderfähig.¹⁵ Insgesamt ist in der Richtlinie vorgegeben, dass die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an einem Projekt nur dann erfolgen kann, wenn folgende Voraussetzungen erfüllt sind: Antragstellung der Erziehungsberechtigten, Bestätigung eines zusätzlichen schulischen Förderbedarfs durch die Schule und Befürwortung der Teilnahme am Projekt sowie Bestätigung eines zusätzlichen sozialpädagogischen Förderbedarfs durch das Jugendamt und Befürwortung der Teilnahme am Projekt.

2.2 Programmdurchführung

Im Rahmen der Programmdurchführung „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ sind in den Jahren 2015 bis 2017 insgesamt 1.152 Teilnehmende unterstützt worden. In der ersten Förderrunde (2015-2017) wurden insgesamt 772 Teilnehmende in Modell A und B unterstützt – zum Abschluss der Förderrunde hatten alle Teilnehmenden die Maßnahmen beendet.

Direkt anschließend begann die zweite Förderrunde des Programms (2017-2019)¹⁶, in der bis zum Stichtag 31.12.2017 insgesamt 380 Maßnahmeeintritte sowie 56 Austritte erzielt werden konnten (vgl. Tabelle 2).

¹³ Vgl. Richtlinie des MBS zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 28.07.2015, Ziffer 1.3 und 1.4

¹⁴ Vgl. Richtlinie des MBS zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 28.07.2015, Ziffer 2.1.

¹⁵ Vgl. Richtlinie des MBS zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 28.07.2015, Ziffer 7.4.

¹⁶ Basierend auf der Richtlinie des MBS zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014 – 2020 vom 07.03.2017.

Tabelle 2 Zahl der Teilnehmenden nach Förderrunden

	Eintritte			Austritte		
	Modell A	Modell B	Gesamt	Modell A	Modell B	Gesamt
	absolut					
1. Förderrunde (2015 – 2017)	406	366	772	406	366	772
2. Förderrunde (2017 – 2019)	184	196	380	37	19	56
Gesamt	590	562	1.152	443	385	828

Quelle: Eigene Darstellung, nach Angaben des ESF-Monitoring; Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

Die Teilnehmerzahlen für beide Förderrunden bis zum Stichtag 31.12.2017 verteilen sich nahezu paritätisch auf die Modelle A und B, ebenso wie die Anzahl der geförderten Projekte. In beiden Förderrunden waren bis zum Stichtag 31.12.2017 fast 70 % aller Teilnehmenden männlich und entsprechend 30 % weiblich. Das ESF-Programm wurde in insgesamt 14 Brandenburger Kreisen bzw. kreisfreien Städten durchgeführt.

Die soziodemografischen Merkmale der Teilnehmerdaten werden im nachfolgenden Abschnitt für den Zeitraum der ersten Förderrunde näher untersucht. Die Auswertung basiert auf den Angaben der richtlinienspezifischen Auswertung der Teilnehmerdaten mit Stichtag 31.12.2017 (Datenstand: 22.10.2018). Die Ergebnisse werden differenziert nach den beiden Modellen der Richtlinie dargelegt und ausgewertet.

2.2.1 Modell A – Lerngruppen in den Jahrgangsstufen 7 und 8

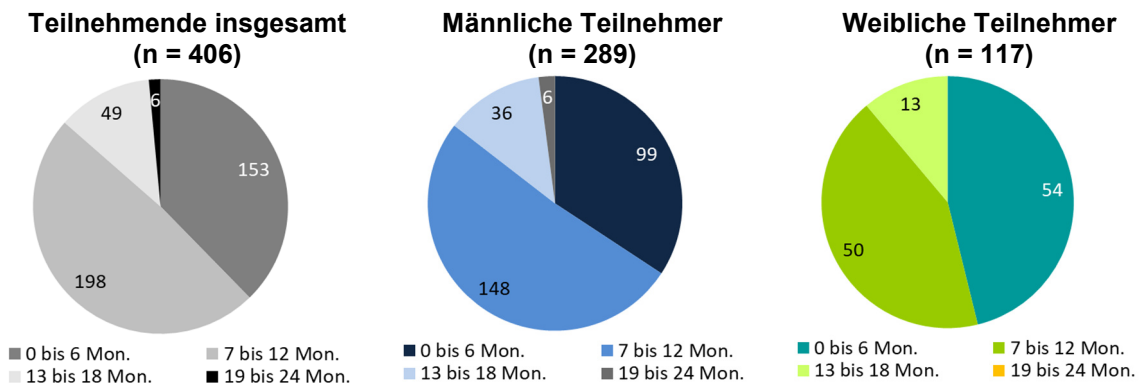
Geschlechts- und Altersverteilung der Teilnehmenden

In Modell A des Programms sind im Rahmen der ersten Förderrunde 406 Teilnehmende gefördert worden. Das entspricht einem Anteil an der Gesamtzahl der Teilnahmen innerhalb der ersten Förderrunde von 52,6 %. Mit 71,2 % war mehr als zwei Drittel der Teilnehmer männlich, der Frauenanteil betrug rund 29 %. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der ersten Förderrunde betrug 13,5 Jahre. Zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden gibt es bei der Altersverteilung keine nennenswerten Unterschiede.

Insgesamt wurde das Modell A in 9 von insgesamt 18 Brandenburger Landkreisen bzw. kreisfreien Städten umgesetzt. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler des Modells wurde in den Regionen Oberhavel (89 Teilnehmende), Cottbus (70 Teilnehmende) und Oder-Spree (61 Teilnehmende) unterstützt.

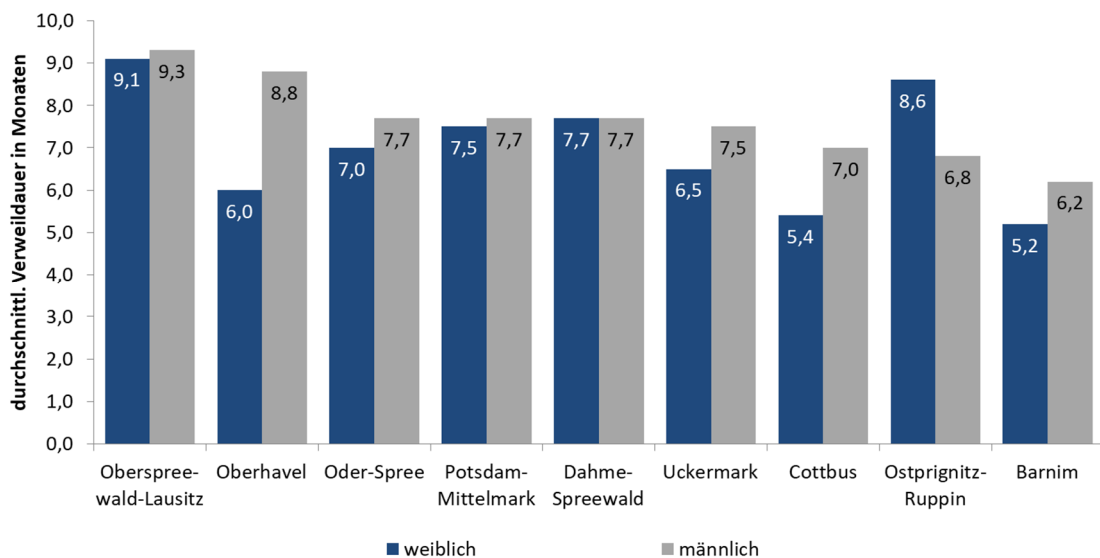
Verweildauer der Teilnehmenden

Im Durchschnitt wurden die Teilnehmenden 7,4 Monate in ihrer Maßnahme gefördert. Vergleicht man die Verweildauer nach dem Geschlecht der Teilnehmenden, so fällt auf, dass Schülerinnen eine deutlich kürzere Verweildauer in den Projekten von Modell A aufweisen: Die durchschnittliche Verweildauer fiel bei den weiblichen Teilnehmenden mit 6,7 Monaten rund einen Monat niedriger aus als die Verweildauer der männlichen Schüler (7,7 Monate). Die Verteilung der Verweildauer nach einzelnen Kategorien differenziert dargestellt nach Geschlecht ist in Abbildung 1 näher ausgeführt.

Abbildung 1 Zahl der Maßnahmeaustritte und Verweildauer der Teilnehmenden (Modell A)

Quelle: Eigene Darstellung, nach Angaben des ESF-Monitoring, Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

Im Vergleich zwischen den Regionen zeigen sich bei der Verweildauer der Teilnehmenden innerhalb der ersten Förderrunde deutliche Unterschiede: Während die durchschnittliche Verweildauer im Landkreis Oberspreewald-Lausitz 9,3 Monate betrug, fiel dieser Wert im Landkreis Barnim mit einer Durchschnittsdauer von 5,8 Monaten deutlich niedriger aus. Zudem zeigt sich im Vergleich der Regionen, dass männliche Teilnehmende in der Regel durchschnittlich länger in einer der geförderten Maßnahmen verweilen als weibliche Teilnehmende (vgl. Abbildung 2). Zum Teil liegen die Durchschnittswerte zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden merklich auseinander, wie bspw. im Landkreis Oberhavel, in der kreisfreien Stadt Cottbus oder auch im Landkreis Ostprignitz-Ruppin.

Abbildung 2 Durchschnittliche Verweildauer nach Geschlecht und Regionen (Modell A)

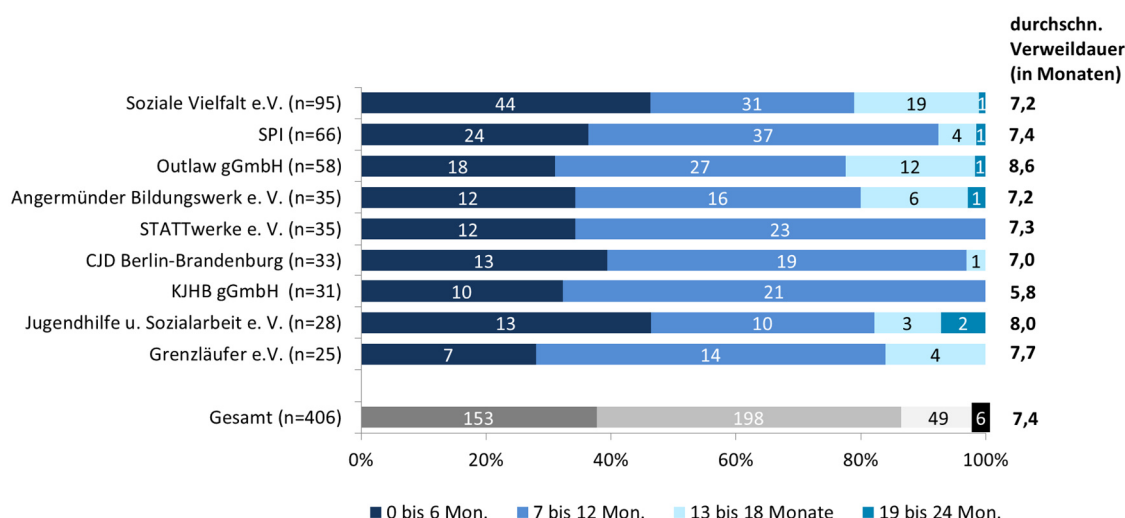
Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnung des Mittelwerts nach Angaben des ESF-Monitoring, Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

Bei der Art des Austritts ist für Modell A festzustellen, dass 370 von 406 Personen ihre Maßnahme regulär beendet haben (91,1 %) – somit beendeten weniger als 10 Prozent ihre Maßnahme vorzeitig (36 Personen bzw. 8,9 %). Nähere Angaben zu den unmittelbaren Ergebnissen der Maßnahme nach dem Maßnahmeaustritt sind in Kapitel 3.2.1 dargelegt.

Auswertung nach Maßnahmeträgern

In Modell A waren innerhalb der ersten Förderrunde insgesamt 9 Maßnahme- bzw. Projektträger aktiv.¹⁷ Dabei ist zu berücksichtigen, dass 4 Träger sowohl in Modell A als auch B Maßnahmen umgesetzt haben. Die mit Abstand meisten Teilnehmenden im Modell A wurden durch den Träger Soziale Vielfalt e.V. betreut. Ein Viertel aller Teilnehmenden im Modell A ist durch diesen Projektträger unterstützt worden – weitere 30,5 % haben ihre Unterstützung durch SPI und Outlaw gGmbH erhalten (vgl. Abbildung 3). Die nachfolgende Abbildung stellt neben der Zahl der Teilnehmenden auch die Verweildauern in kategorisierter Form dar – zudem wurde die durchschnittliche Verweildauer je Projektträger ergänzt. Es zeigt sich, dass bis auf einen Projektträger (KJHB mit 5,8 Monaten) die durchschnittliche Verweildauer über sechs Monaten liegt – maximal 8,6 Monate beim Projektträger Outlaw gGmbH.

Abbildung 3 Zahl der Teilnahmen nach Projektträgern und Verweildauer (Modell A) – absolute Werte



Quelle: Eigene Darstellung, nach Angaben des ESF-Monitoring, n = 406; Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

2.2.2 Modell B – Lerngruppen in der Jahrgangsstufe 9

Alters- und Geschlechtsverteilung der Teilnehmenden nach Regionen

In der ersten Förderrunde haben im Modell B des Programms 366 Schülerinnen und Schüler an Maßnahmen teilgenommen. Von ihnen waren 262 Personen männlich (71,6 %) und 104 weiblich (28,4 %). Zur Geschlechterverteilung bei Schulverweigerung gibt es keine repräsentativen Daten. Studien zum Thema kommen zum Ergebnis, dass Schüler häufiger als Schülerinnen offenes schulverweigerndes Verhalten zeigen. Im Vergleich betrug im Bundesprogramm „Schulverweigerung – die 2. Chance“ in der Vorperiode der Frauenanteil rund 39 %¹⁸.

Das Durchschnittsalter betrug 15,3 Jahre.

Modell B wird in 12 von 18 Brandenburger Regionen ausgeführt. Die meisten Teilnahmen erfolgten in der Region Havelland (58 Personen). Damit fiel dieser Teilnahmewert dreimal höher aus als der der Region Dahme-Spreewald mit insgesamt 19 Personen.

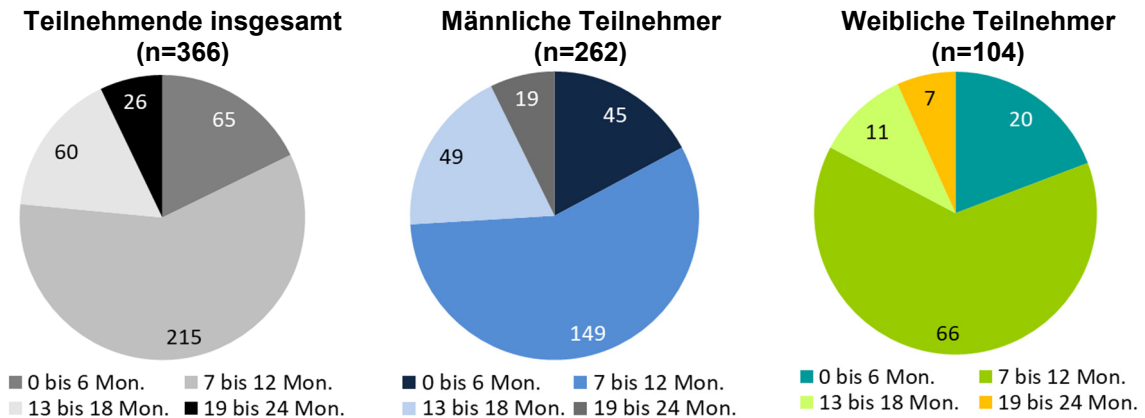
¹⁷ Die Auswertung der vorliegenden Angaben bezieht sich auf 9 Projektträger. Ursprünglich wurden 10 Projektanträge bewilligt – doch aufgrund eines vorzeitigen Maßnahmeabbruchs können die Angaben eines Projektträgers nicht näher in die Analyse einbezogen werden.

¹⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, Berlin, S. 8.

Verweildauer der Teilnehmenden

Im Durchschnitt haben die geförderten Schülerinnen und Schüler der ersten Förderrunde rund 10,0 Monate an einem Projekt im Rahmen von Modell B teilgenommen. Männliche Teilnehmende verblieben im Durchschnitt länger in einer Maßnahme (10,1 Monate) als weibliche Teilnehmende (9,5 Monate).

Abbildung 4 Zahl der Maßnahmeaustritte und Verweildauer nach Geschlecht (Modell B)



Quelle: Eigene Darstellung, nach Angaben des ESF-Monitoring, Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

Der Vergleich der Verweildauer zwischen den männlichen und weiblichen Teilnehmern ergibt Folgendes: Die meisten der Teilnahmen dauerten 7 bis 12 Monate, wobei der Anteil der Teilnehmerinnen in diesem Bereich höher ausfiel (63,5 %) als bei den Teilnehmern (56,9 %) (vgl. Abbildung 4).

Deutlich mehr Teilnehmer besuchten die Maßnahme über ein Jahr hinaus: Fast jeder vierte ausgetretene Teilnehmer verblieb zuvor 13 Monate und länger. Bei den Teilnehmerinnen lag der Wert bei 17,3 %.

Die Verweildauer zwischen den einzelnen Regionen ist aufgrund der geringen Fallzahl nur bedingt interpretierbar: Es sind zwischen den einzelnen Kategorien starke Schwankungen erkennbar. Während in den Regionen Oberhavel und Cottbus alle Teilnehmenden innerhalb von 12 Monaten aus der Maßnahme ausgetreten sind, betragen die Anteilswerte der Teilnahmen über 13 Monate in Dahme-Spreewald, Barnim und Uckermark jeweils über 40 %. In der Region Dahme-Spreewald ergibt sich sogar das Bild, dass kein Teilnehmer unter 6 Monaten durch die Maßnahme betreut und mehr als die Hälfte 13 Monate und länger unterstützt wurde.

In Modell B haben 314 von 366 Teilnehmenden die Maßnahme regulär beendet (85,8 %). Hierbei liegt der Anteil der männlichen Teilnehmenden mit 86,6 % leicht über dem Anteil der Teilnehmerinnen mit 83,7 %. Im Vergleich zu Modell A ist der Anteil der vorzeitigen Maßnahmeaustritte rund 5 Prozentpunkte höher. Dies zeigt sich auch bei näherer Betrachtung dieser Anteile bei den 11 Projektträgern: Bei zwei liegt der Anteil der vorzeitigen Maßnahmeaustritte gemessen an allen Austritten bei unter 10 %. Bei einem weiteren beträgt der Anteil über 25 %. Alle anderen Projektträger weisen Anteile zwischen 10 % und 20 % auf.

Nähere Angaben zu den unmittelbaren Ergebnissen der Maßnahme nach dem Maßnahmeaustritt sind in Kapitel 3.2.2 dargelegt.

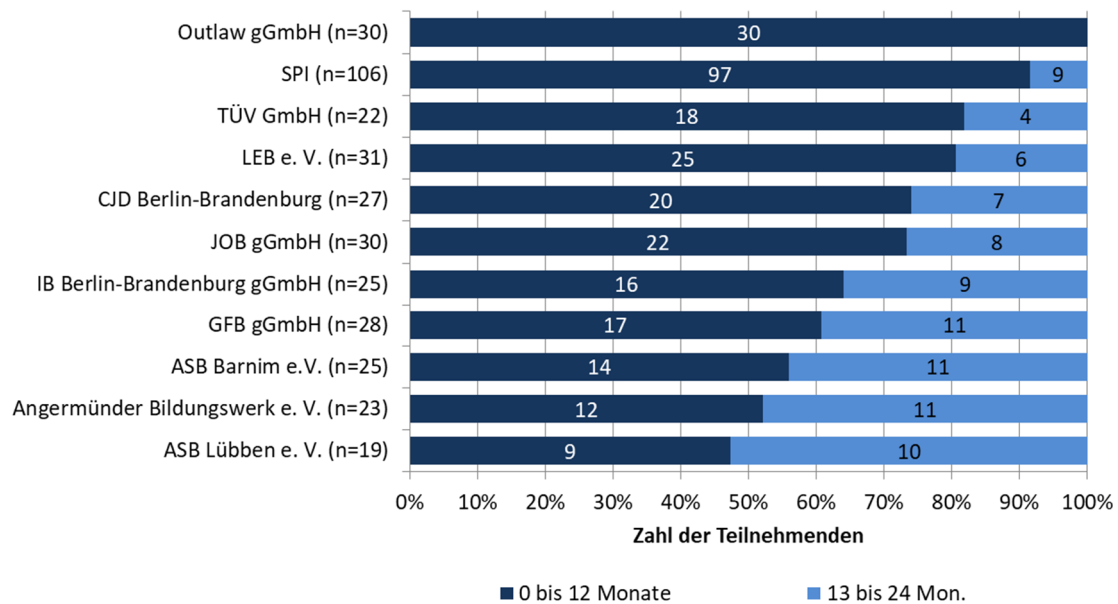
Auswertung nach Maßnahmeträgern

Insgesamt haben 11 Jugendhilfeträger Maßnahmen im Rahmen dieses Programms durchgeführt. Mit Ausnahme von SPI waren alle Träger im Modell B nur in jeweils einer Region aktiv –

SPI hingegen führte Projekte in den Regionen Cottbus (26 Teilnehmende), Havelland (27 Teilnehmende), Märkisch-Oderland (26 Teilnehmende), und Spree-Neiße (27 Teilnehmende) durch.

Es zeigt sich, dass die Teilnehmenden durch die Projektträger in unterschiedlicher Maßnahmelänge betreut wurden (vgl. Abbildung 5): Während beim Träger Outlaw gGmbH 100 % und bei SPI rund 91,5 % der Teilnehmenden innerhalb eines Jahres ihre Maßnahme beendet haben, wurden beim Angermünder Bildungswerk e. V. und beim ASB Lübben e. V. um die Hälfte aller Teilnehmenden mehr als 12 Monate betreut.¹⁹

Abbildung 5 Zahl der Teilnahmen nach Verweildauer und Maßnahmeträgern (Modell B)



Quelle: Eigene Darstellung, nach Angaben des ESF-Monitoring, Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

2.2.3 Auswertung der Antragsstatistik

Die Programmdurchführung wurde hinsichtlich ihrer finanziellen Umsetzung in der Evaluierung berücksichtigt. Dieser Auswertung lag die Antragsstatistik der ersten Förderrunde (2015-2017) basierend auf der Richtlinie vom 28.07.2015 zugrunde mit Datenstand vom 31.12.2017.

Für das ESF-Programm sind in dem betrachteten Zeitraum zwischen 2015 und 2017 insgesamt 66 Projektanträge gestellt und davon 56 bewilligt worden – hierbei ergab sich eine wie nach Nr. 2.3 der Richtlinie vom 28.07.2015 vorgesehene paritätische Verteilung zwischen den Modellen A und B von jeweils 28 Projekten (jeweils 14 Projekte in Modell A und B pro Förderrunde).

Im Rahmen der ersten Förderrunde sind für das Programm „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ förderfähige Gesamtausgaben in Höhe von rund 7,9 Mio. Euro bewilligt worden. Hierbei entfielen rund 3,6 Mio. Euro auf das Modell A und 4,3 Mio. Euro auf das Modell B.²⁰

Der Anteil bewilligter ESF-Mittel an den bewilligten förderfähigen Gesamtausgaben beträgt für die erste Förderrunde 5,0 Mio. Euro, wobei 44,4 % auf das Modell A und 55,6 % auf das Modell B entfallen.

¹⁹ Aufgrund der geringen Fallzahl können keine belastbaren Rückschlüsse bzgl. der Wirkung des Anteils vorzeitiger Maßnahmeaustritte oder der Höhe der Teilnehmerzahl auf die Ausprägung der Verweildauer gezogen werden.

²⁰ Angaben basieren auf der richtlinienspezifischen Antragsstatistik mit Datenstand vom 04.01.2019 (Stichtag: 31.12.2018).

2.3 Zusammenarbeit der beteiligten Projektakteure

Aufgrund der unterschiedlichen Handlungssettings wird – analog zur bisherigen Darstellung – die Zusammenarbeit der Projektakteure ebenfalls getrennt nach den Modellen A und B dargestellt. Ausnahmen dieser getrennten Darstellung bilden die Erläuterungen zur Konzepterstellung, zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler und zur Elternarbeit, da sich diesbezüglich keine wesentlichen Unterschiede zeigen.

Neben den Vorgaben der Richtlinie bilden vor allem die Fallstudien, aber auch die Fachgespräche sowie Interviews mit Expertinnen und Experten die hauptsächlich methodische Grundlage der folgenden Darlegungen.

Konzepterstellung

Gemäß Richtlinie vom 28.07.2015 erarbeiten die antragstellenden Träger der Jugendberufshilfe, der Jugendhilfe oder Bildungsträger ein sozialpädagogisches Fachkonzept. Es wird auf Grundlage eines schulischen Lernkonzeptes erstellt.

Dieser Weg wird, so wurde es in den Fallstudien und in weiteren Gesprächen deutlich, eingehalten. Im Prozess der schulischen Konzepterstellung kann unter Umständen eine Abstimmung zwischen Schule und Jugendhilfeträger erfolgen. Ein Grund hierfür ist die vielerorts konstatierte langjährige Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Projektträgern. Nichtsdestotrotz liege die Hauptverantwortung bei den schulischen Konzepten bei den Schulen selbst, da nur diese die internen Abläufe der Schule, den vorgesehenen Lehrkräfteeinsatz etc. realistisch einschätzen könnten. Nicht zuletzt wurde berichtet, dass die Erarbeitung des schulischen Konzepts durch die Schule die Relevanz des Projekts schulintern sicherstellen würde. Aus Sicht der Jugendhilfeträger sind vor allem eine ausreichende Anzahl an Wochenstunden der Lehrkräfte und der Zugang zu den Teilnehmenden für das Gelingen eines Projekts verantwortlich.

Sowohl das Jugendamt als auch das Schulamt waren nach eigener Aussage an der Konzeptentwicklung nicht beteiligt gewesen. Es habe aber gemäß den Bestimmungen die Möglichkeit einer inhaltlichen Rückmeldung gegeben. Hiervon wurde kein Gebrauch gemacht. Begründet wurde dies zum einen mit der Güte der eingereichten Konzepte, zum anderen mit der guten Fachkenntnis der Jugendhilfeträger. Eine stärkere konzeptionelle Einbindung wurde weder vom Jugendamt noch vom Schulamt gewünscht – nicht zuletzt, weil die Projektschule wesentlich genauer über die Handlungsbedarfe vor Ort Bescheid wisse.

Die Erstellung des schulischen Lernkonzeptes und des darauf fußenden Fachkonzeptes wurde als unproblematisch geschildert. Bemängelt wurde seitens der Schule am besuchten Projektstandort jedoch der schleppende Programmstart. Das Förderprogramm sei im Sommer 2014 vorgestellt worden, letztendlich konnte das betreffende Projekt erst im November 2015 beginnen. Der wesentliche Grund für diesen verzögerten und mitten im Schuljahr liegenden Projektstart war der Tatsache geschuldet, dass dem Projektträger erst Ende 2015 der Bewilligungsbescheid vorlag. Hierdurch habe sich der Lehrkräfteeinsatz und die Einstellung der sozialpädagogischen Fachkräfte verzögert.

Auswahl der Teilnehmenden

Die Belegung der Plätze erfolgt in beiden Modellen auf Antrag der Erziehungsberechtigten. Der Antrag ist an einer der projektdurchführenden Schulen zu stellen. Über den Antrag entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter. Eine Aufnahme ins Projekt kann erfolgen, wenn die Befürwortung der Schule zur Aufnahme ins Projekt dem örtlich zuständigen Jugendamt vorlegt wird und der Aufnahmeantrag durch das Jugendamt befürwortend bestätigt wird.

Dieser durch die Richtlinie vom 28.07.2015 festgelegte Verfahrensweg wird in der Praxis eingehalten. Es zeigt sich aber auch, dass die Erziehungsberechtigten in der Regel nicht aktiv auf die Schulleitungen zugehen und auf eine Teilnahme drängen. Vielmehr würden in einem ersten Schritt die Lehrkräfte an den Schulen eine Vorauswahl geeigneter Schülerinnen und Schüler treffen und anschließend die Eltern um die Einwilligung bitten, d.h. diese stellen den Antrag. In

den Gesprächen wird von keinen Schwierigkeiten hinsichtlich dieses Verfahrensweges und der Antragstellung durch die Erziehungsberechtigten berichtet. Ganz im Gegenteil seien viele Eltern dankbar dafür, dass ihre Kinder Unterstützung erfahren.

Von besonderer Bedeutung sei dabei auch die Einwilligung der Erziehungsberechtigten zur Erhebung und Auswertung notwendiger Daten. So wird von Seiten mehrerer Jugendämter betont, dass durch die Datenschutzerklärung der Eltern – und auch nur auf dieser Grundlage – es überhaupt möglich sei, dass auch die Schule von den Hilfeangeboten des Jugendamtes für einzelne Schülerinnen und Schüler erfahren könne. So habe man z. B. erfahren, dass ambulante Hilfen, die Schülerinnen oder Schüler vom Jugendamt erhalten, den Schulen kaum bekannt sind.

Es zeigt sich in der Praxis, dass die Jugendämter i. d. R. den Vorschlägen zustimmen. Dafür gibt es klare Gründe: Zum einen hat das jeweilige Jugendamt nur begrenzt Kenntnis von den Problemlagen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Dies bedeutet, dass bei Vorliegen eines Antrags der Erziehungsberechtigten auf Teilnahme am Projekt und der Befürwortung durch die Schule kein Anhaltspunkt für eine Ablehnung für das Jugendamt besteht. Insbesondere ist dabei die Willensbekundung der Erziehungsberechtigten, aber auch die Befürwortung der Schule hoch zu gewichten. Für eine Ablehnung müssten dem Jugendamt verhin­dernde Sachverhalte und schwerwiegende Bedenken bestehen, die gegen eine Teilnahme sprechen. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass kein Jugendamt von einer Ablehnung berichtet hat.

Elternarbeit

Auch durch die vorgeschriebene Antragstellung der Erziehungsberechtigten bedingt, besteht bereits vor Projektbeginn Kontakt zu den Eltern. In beiden Modellen wurde nach Darstellung der Gesprächspartnerinnen und -partner deutlich, dass ein großer Stellenwert auf die Einbeziehung der Eltern gelegt wird. Die biografische Beziehungsarbeit mit den Schülerinnen und Schülern werde ebenso auf die Eltern angewendet. Die Eltern würden zudem zu Veranstaltungen oder zu Hospitationen eingeladen.

„Wir möchten die Jugendlichen einerseits stärken, dass sie eigenverantwortlich durchs Leben gehen, weil sie eben die Unterstützung von zuhause nicht erfahren können, andererseits möchten wir die Eltern aber auch nicht außen vor lassen. Es sind immer ihre Kinder.“ (Interview 2)

In der Anfangsphase eines Projekts werde auch der Weg zu Eltern und Betreuern geebnet, die ebenfalls eingeladen würden. Auf diese Weise könnten mögliche Partner in der Projektumsetzung identifiziert werden. Betont wurde in einem Gespräch aber sehr deutlich die Freiwilligkeit der Teilnahme durch die Jugendlichen.

Während in den Fallstudien im Rahmen der Antragstellung keine Probleme in Bezug auf die Erziehungsberechtigten formuliert wurden, gebe es im Zeitverlauf durchaus Konflikte. Durch die immer wieder forcierte Einbindung der Eltern würden sich diese zum Teil abgrenzen und die Angebote nicht mehr im gewünschten Umfang wahrnehmen.

Im Folgenden werdend die beiden Modelle getrennt voneinander dargestellt.

2.3.1 Modell A

Im Modell A wird die Lerngruppe, wie beschrieben, am Schulstandort eingerichtet. Auffällige Schülerinnen und Schüler und solche mit gravierenden schulischen und sozialen Problemen sowie Schülerinnen und Schüler in akuten Krisensituationen sind in der Richtlinie als Zielgruppe des Modells A definiert.

Zielgruppen im Modell A

In den Fallstudiengesprächen zeigt sich, dass auf der einen Seite jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer individuell zu betrachten ist, es gleichzeitig aber auch homogenisierende Tendenzen in den Lerngruppen zu geben scheint. So wird je nach Schulstandort von den Trägern von

unterschiedlichen Hauptschwierigkeiten berichtet, die die Teilnehmenden hätten. Mal handele es sich eher um lernauffällige Schülerinnen und Schüler, mal eher um emotional-soziale Auffälligkeiten. Auch von einer rechtsorientierten Ausprägung und geringer Frustrationstoleranz wird berichtet.

In der Gesamtschau überwiegt aber die Einschätzung, dass die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler sehr individuell sind. Dies führt am besuchten Standort auch dazu, dass alle Teilnehmenden an der Lerngruppe individuelle Stundenpläne erhalten.

Ganz eindeutig wird konstatiert, dass die Probleme, die zu Schulmüdigkeit oder Schulverweigerung führen können, so vielfältig sind, dass dies die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte oftmals übersteigt. Beispielsweise können die Lehrkräfte nach eigener Einschätzung kaum in ausreichendem Maße auf häusliche Probleme eingehen.

Auch wenn eine verfestigte Schulverweigerung stärker im Modell B festgestellt wird, scheint es auch bereits im Modell A solche aktiven Formen zu geben. Übereinstimmend wird berichtet, dass es zwischen Mädchen und Jungen in der Art der Schulverweigerung Unterschiede gibt (vgl. ebenso Kap. 2.5).

*„Ist ja ein altes Problem, der Evaluation auch immer, das man auf die Mädchen offensichtlich immer erst am Ende stößt, in der neunten Klasse, weil die einfach auch passiv verweigern. Gehen hin, nehmen aber nicht teil.“
(Interview 1)*

Eine gewisse geschlechtliche Mischung der Lerngruppe ist nach Aussage des untersuchten Standortes bei der Auswahl der Teilnehmenden notwendig. Grundsätzlich wurde festgestellt, dass angesichts der zur Verfügung stehenden Plätze keine Schwierigkeiten bestünden, geeignete Schülerinnen und Schüler auszuwählen. Zwar handelt es sich bei dem besuchten Standort um eine große Schule, jedoch scheint es an vielen Standorten (und auch an weiteren Schulen, an denen keine Projekte umgesetzt werden) einen ausreichend großen Bedarf zu geben.

Vorschläge, wer in das Projekt einmünden sollte, kamen im besuchten Projektstandort von den Lehrkräften. Dabei scheint es kein festgelegtes Kriterienset zu geben. Allerdings seien die „ganz harten Brocken“ – gemeint sind damit Fälle für lernpsychologische Einrichtungen – zu Beginn bewusst von der Teilnahme ausgeschlossen worden, um den Projektstart nicht zu überfordern. Erst im Projektverlauf seien diese Schülerinnen und Schüler in das Projekt integriert worden.

Nach der Identifizierung für das Projekt geeigneter Jugendlicher durch die Lehrkräfte seien die Eltern angesprochen worden, da diese die Aufnahme beantragen müssen. Die Eltern seien – so die Auskunft mehrere Gesprächspartnerinnen und -partner – sehr bereitwillig gewesen, den Antrag zu stellen. Die Listen der potenziellen Teilnehmenden werden dem Jugendamt und dem Schulamt übermittelt. Zum Teil sind beiden Ämtern einzelne Jugendliche bereits aus anderen Zusammenhängen bekannt. Kritik an der Auswahl der Teilnehmenden oder am Auswahlverfahren wurde von niemandem geäußert. Ebenso wurde nicht davon berichtet, dass mit dem Projektbesuch eine Form der Stigmatisierung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler einhergehe – ganz im Gegenteil. Die Schülerinnen und Schüler würden die kleinen Gruppen und die (im Verhältnis zu früher oftmals) guten Noten sehr positiv bewerten.

Umsetzung und Zusammenwirken der Professionen

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal des Modells A gegenüber dem Modell B ist die Verknüpfung des Projekts mit dem Regelunterricht der Schule. Hierdurch ist die Schule organisatorisch in einer wesentlich entscheidenderen Rolle an der Umsetzung des Projekts beteiligt als im Modell B.

Der Jugendhilfeträger verfügt über Erfahrungen an mehreren Schulstandorten und berichtete von einer durchaus schulindividuellen Vorgehensweise: Während am besuchten Standort alle an der Lerngruppe beteiligten Schülerinnen und Schüler in der ersten Doppelstunde am Regelunterricht teilnehmen (auch die sozialpädagogischen Fachkräfte sind dort anwesend) und anschließend in die Lerngruppe wechseln, werden an einem anderen Standort die Schülerinnen

und Schüler nur in ihren schwächeren Fächern aus dem Klassenverband geholt und individuell von den pädagogischen Fachkräften betreut. Dementsprechend unterscheidet sich auch die Einbindung des Lehrerkollegiums zwischen den Standorten. Diese Flexibilität wird positiv bewertet, da nicht zuletzt hierdurch auch notwendige Änderungen in die Projektkonzeption einfließen können.

„Jedes Jahr wird es fortgeschrieben und jedes Jahr kommen neue Ideen rein, ob das der Regelunterricht war, die Begleitung war, der Werkstattpädagogische Anteil am Montag war. Wir haben immer umgeschrieben. Beide Lehrer machen mit.“ (Interview 3)

Die Flexibilität scheint auch deshalb so wichtig zu sein, weil die Einbindung des Projekts in den Regelbetrieb der Schule auch den Rückhalt des Kollegiums benötigt und ggf. auch Entscheidungen korrigiert werden müssen. So wurde zu Projektbeginn für das Projekt ein 30minütiger Turnus beschlossen, was sich aber mit dem Regelunterricht nicht vereinbaren ließ und deshalb in zwei Schritten dem 90minütigen Turnus angegliedert wurde.

Auch die teilweisen Versuche anderer Lehrkräfte, das Projekt als „Abstellfläche für Schüler, die nicht funktionieren“ zu nutzen, mussten im Laufe der Zeit überwunden werden.²¹

Um nicht zu schnell aus dem sich in der siebten Jahrgangsstufe erst konsolidierenden Klassenverband herausgelöst zu werden, wurde von mehreren Gesprächspartnerinnen und -partnern betont, dass die Einmündung in das Projekt erst nach einer Eingewöhnungsphase geschehen sollte. Diese Maßgabe wird auch am besuchten Schulstandort umgesetzt, dort erfolgt der Zugang nach dem ersten Halbjahr. So könne auch der emotionale Bezug zur Klasse und zum Regelbetrieb der Schule erhalten werden.

Der Bezug zum Regelbetrieb der Schule wird durch die Lehrkräfte sichergestellt, die sowohl als Fach- oder Klassenlehrer als auch als Projektlehrer tätig sind. Den Rollenwechsel zwischen Projekt- und Klassenlehrer nehmen die Teilnehmenden nach Aussagen der befragten Lehrkräfte unterschiedlich wahr. Die Lehrkräfte wiederum berichten davon, dass sie im Projekt nicht nur wesentlich individueller arbeiten könnten, sondern auch pädagogisch anders arbeiten würden – beispielsweise durch einen stärker visualisierten Unterrichtsansatz oder durch Themenunterricht, in dem ein Thema fächerübergreifend über einen längeren Zeitraum behandelt wird.

Dieser Projektansatz ändere jedoch nichts an der Aufgabe der Lehrkräfte, am Ende Noten zu geben. In der Vermittlung fachlichen Wissens wird auch der eigene professionelle Anspruch formuliert. Umso höher wird der methodische Ansatz der Sozialpädagogik bewertet, der die eigene pädagogische Profession sinnvoll ergänze.

„Ich und 90% der Lehrer sind ausgebildete Fachlehrer. Als solcher ist es schwierig, so fachlich sozialpädagogisch wirken zu können wie diejenigen, die eine umfangreiche Ausbildung genossen haben. Ich habe im Referendariat gelernt, wie ich gute Unterrichtsstunden halte mit Einstieg, Festigung und ein guten Schluss. Mir wurde nie erzählt, da kommen Schüler mit Hitler-Gruß auf dich zu oder beschimpfen dich, Duzen dich... Dafür braucht man die kompetenten Sozialpädagogen, die dahinter stehen und somit auch gezielter wirken.“ (Interview 4)

Der sozialpädagogische Ansatz wird von den Lehrkräften als außerordentlich wichtig erlebt. Dabei stünden nicht nur andere methodische Zugänge im Blickpunkt, sondern auch die andere Rolle der sozialpädagogischen Fachkräfte:

„Denn Lehrer sind die Institution Schule, wir nicht. Wir sind aus der Sicht der Schüler „nur die Sozialpädagogen“, was für uns nicht schlimm ist. Aber auch die Eltern reden mit uns ganz anders als mit den Lehrern. Nicht weil die uns nicht für voll nehmen. Die reden viel offener mit uns. Denn mit Jugendamt reden die Eltern nicht gerne, aus Angst die Kinder werden ihnen weggenommen. Die Lehrer könnten schlechte Noten geben und mein Kind bleibt sitzen. Aber bei mir sitzt die Mutter und erzählt mir, dass sie alleinerziehend ist mit

²¹ Grund hierfür könnte aber auch die Erfahrung der Lehrkräfte mit dem Projekt 2. Chance sein, an dem sich die Schule beteiligt hatte und in dem es eine solche Möglichkeit gab.

*vier oder fünf Kindern und nicht weiß, wie sie mit dem einen umgehen soll.“
(Interview 3)*

Das professionelle Zusammenspiel zeige sich aber auch bei der Einbindung der Lehrkräfte in Elterngespräche. Ziel sei es, den Eltern zu zeigen, dass sich die Lehrkräfte für die Entwicklung der Kinder interessieren. Nicht zuletzt bieten die Jugendhelferträger nach eigener Aussage die Chance, weitere Hilfen in Anspruch zu nehmen und somit über den engen schulischen Bezug hinauszugehen. So könne der Kontakt zu Angeboten der Familientherapie, des Jugendamtes, von Jugendmigrationsdiensten, Chancenbeauftragten oder auch Schuldnerberatungsstellen hergestellt werden.

„Schnittstellenmanagement betreiben wir und das ist eine der größten Aufgaben.“ (Interview 3).

Die Lehrkräfte betonen ganz eindeutig, dass sie eine solche Arbeit nicht leisten könnten.

Ein ganz wesentlicher Partner seien auch die Schulsozialarbeiter/innen an den Schulen. Auch wenn diese für die gesamte Schülerschaft als Ansprechperson fungieren, bestehe ein enger Kontakt hinsichtlich der Projektteilnehmenden.

Nicht zuletzt ist der bessere Betreuungsschlüssel im Projekt nach Auskunft der Lehrkräfte wichtig, um besser auf die individuellen Problemlagen der Jugendlichen in der Lerngruppe einzugehen. Im normalen Klassenverband sei dies nicht möglich.

Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass die Kombination aus sozialpädagogischem Ansatz, der eigenständigen Rolle der Sozialpädagogen gegenüber den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern und der individuellen, bedarfsorientierten Betreuung die Spezifik des Projektes ausmacht. Daneben bietet die oben beschriebene Schnittstellenfunktion zu anderen Hilfsangeboten/Beratungsdiensten/Institutionen/Trägern einen zusätzlichen Mehrwert.

Verweildauer im Projekt

Gemäß Richtlinie richtet sich die Verweildauer der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach ihrem individuellen Bedarf und soll grundsätzlich 6 Monate nicht überschreiten. Ist im Einzelfall ein längerer Verbleib in der Lerngruppe erforderlich, ist der weiterhin bestehende zusätzliche Unterstützungsbedarf von der Schule und dem Jugendamt erneut zu prüfen und zu bestätigen.

Der Verweis auf die grundsätzlich einzuhaltenden 6 Monate Verweildauer ergibt sich durch den Bezug zu § 12 Abs. 3 Sek I VO. Dort heißt es:

„Für Schülerinnen und Schüler, deren Versetzung oder Erwerb eines Abschlusses auf Grund der bisherigen Leistungen gefährdet ist, können auf Dauer von längstens einem Schulhalbjahr Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen eingerichtet werden, die von der Stundentafel und von dem Unterricht in Klassen und Kursen abweichen. Die Anforderungen der Rahmenlehrpläne sind einzuhalten.“

In der Auswertung des ESF-Monitorings (vgl. Kapitel 2.2) ist festzustellen, dass die durchschnittliche Verweildauer der Schülerinnen und Schüler im Modell A 7,4 Monate betrug. Von allen ausgetretenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Modell A haben 62,3 % länger als sechs Monate am Projekt teilgenommen. Der Abstand zwischen den grundsätzlich einzuhaltenden sechs Monaten und der tatsächlichen Verweildauer lässt sich im Wesentlichen durch zwei Argumentationswege begründen:

Bei der ursprünglichen Planung des Modells A war nicht abzusehen, ob die Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen (teilweise) im Klassenverband verbleiben oder komplett herausgenommen werden. Durch verschiedene empirische Zugänge wird deutlich, dass der Verbleib im Klassenverband und ein nur teilweises Herauslösen oder zusätzliche sozialpädagogische Interventionen neben dem Regelunterricht der Regelfall sind. Diese Sichtweise wird durch die Fallstudien unterstützt durch das Argument, dass die Schülerinnen und Schüler über den gesamten Projektzeitraum am Regelunterricht teilnehmen und auch regulär benotet würden.

Ganz wesentlich und immer wiederkehrend wurde berichtet, dass die vorgesehene Verweildauer für viele Schülerinnen und Schüler zu kurz sei, da in diesem Zeitraum die individuellen Problemlagen oftmals nicht bearbeitet werden könnten. Diese Kritik wurde von nahezu jeder Gesprächspartnerin bzw. jedem Gesprächspartner geäußert. Diese Kritik komme auch in den Arbeitskreisen zur Sprache, die zum Beispiel im Rahmen von Schultreffen durchgeführt würden. Dabei sei nicht nur die zum Vertrauensaufbau zu den Schülerinnen und Schülern, sondern auch zu deren Eltern notwendige Zeit in den Blick zu nehmen.

Nur so sei es möglich, im Anschluss an das Projekt Hilfeleistungen zu organisieren, vor denen die Beteiligten sonst oftmals zurückschrecken würden.

Es wird keinesfalls abgestritten, dass in leichten Fällen auch eine schnellere Reintegration in den Regelschulbetrieb gelingen kann. Jedoch sei der Heterogenität der Zielgruppe Rechnung zu tragen.

„Diese Zielgruppenbeschreibung ist ja ein bisschen differenzierter als bei den klassischen Schulverweigererprojekten, weil wir haben Mobbingopfer, sehr introvertierte Schüler [...]. Es gibt leichtere Fälle und es gibt welche die in Richtung Schulverweigerung (gehen) oder die so eine multiple Problemlage haben, dass [...] jeder der sozialpädagogisch arbeitet, weiß er muss erst einmal eine Beziehung aufbauen, den Fall verstehen, ein Problembewusstsein entwickeln und gucken, was der junge Mensch mitbringt und was er noch braucht. Dann hab ich damit schon ein oder zwei Monate verbraucht.“ (Interview 5)

Ebenso wie bei beim Vertrauensaufbau sei auch die Reintegration in die Regelklasse sehr individuell gestaltet und kann den Regelzeitraum überschreiten. Zum Beispiel wurde berichtet, dass Schülerinnen und Schüler zur Reintegration nur an bestimmten Wochentagen in den Regelunterricht kommen oder bei Fächern, die ihnen Spaß machen, die Klasse besuchen.

Der aus Sicht der Beteiligten oftmals längeren notwendigen Unterstützung gegenüber steht die Schwierigkeit, dass die Teilnehmenden nach ihrer Rückkehr in den Klassenverband den nicht absolvierten Lernstoff aufholen müssen. Dies könne zu Problemen führen, die in den Projektstrukturen nicht aufgefangen werden könnten. Daher sagten die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner aus, dass auch nach Ablauf des Projekts weiterhin ein manchmal enger Kontakt zu den ehemaligen Teilnehmenden bestehe. Auch die Schulsozialarbeit werde hierin mit eingebunden. Problematisch sei jedoch, dass es keine Alternative als die Rückkehr in den Klassenverband gibt. Bei einer Rückkehr in die 9. Jahrgangsstufe sei dies mit höheren Anforderungen verbunden, da in diesem Jahrgang eine erhöhte Stundentafel umgesetzt wird und anders als in den Jahrgängen zuvor eine pädagogische Versetzung nicht möglich sei. Am besuchten Schulstandort würden die wieder am Regelunterricht teilnehmenden Jugendlichen gefördert, vor allem in den Hauptfächern. Problematisch sei jedoch, dass im Projekt der Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden müsse. Diese Lücke sei unter den derzeitigen Projektbedingungen nicht aufzuholen.

Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses zwischen adäquater Unterstützung der Teilnehmenden und der Bewältigung des Schulstoffs bewegen sich die Projekte.

Individueller Förderplan

Mit der aktuellen Förderung in der ESF-Förderperiode 2014-2020 wurde das Instrument des individuellen Lehr- und Förderplans (kurz: individueller Förderplan) neu eingeführt. Mit diesem Instrument sollen die Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler, die vorgeschlagenen Interventionen und der Entwicklungsfortschritt dokumentiert werden.

Von den Gesprächspartnerinnen und -partnern wird betont, dass auch im bisherigen jeweiligen Arbeitskontext mit individuellen Förderplanungen gearbeitet werde – beispielsweise im jugendamtlichen Hilfeplanverfahren, der Förderplanung der Jugendhilfeträger oder auch im schulischen Bereich.

Grundsätzlich wird das Instrument als sinnvoll eingestuft, da trotz der bestehenden Systeme für die Teilnehmenden an den Lerngruppen bislang kein einheitliches System bestand (zum Beispiel gibt es nicht für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe ein Hilfeplanverfahren). Auch die Ausrichtung des individuellen Förderplans mit der Konzentration auf den schulischen Teil, allerdings mit Querverbindungen zum Jugendamt, wird grundsätzlich begrüßt.

Ein Ziel des individuellen Förderplans ist es auch, die Kooperation der beteiligten Projektakteure zu befördern.

*„Wir haben immer gesagt, es wäre für uns sinnvoll, wenn wir diesen zur Kenntnis kriegen und uns mit den anderen abstimmen könnten. Seit der letzten Ausschreibung ist es ja verbindlich, dass es für jeden Teilnehmer bei uns diesen Plan geben muss. Und dann soll der auch handlungsleitend sein.“
(Interview 1)*

Inwieweit dieses Ziel erreicht wird, lässt sich anhand der durchgeführten Interviews nicht abschließend beantworten. So scheint das handlungsleitende Motiv der individuellen Förderpläne eng mit der Frage zusammenzuhängen, wie die Projektbeiräte organisiert sind. Dabei kann der Förderplan als Gesprächsgrundlage für die individuelle Fallbesprechung der am Projektbeirat beteiligten Partner dienen. Ebenso ist die Kenntnisnahme der individuellen Förderpläne ohne eingehende Diskussion möglich – immer mit dem Verweis des Vertrauens gegenüber den unmittelbar mit den Jugendlichen arbeitenden Projektbeteiligten.

Von diesen wird der individuelle Förderplan ebenfalls als kein wesentlich neues Instrument aufgefasst. Gegenüber dem eigenen Instrument sei der individuelle Förderplan besser strukturiert und leichter auszufüllen. Jedoch ergebe sich die Schwierigkeit, dass die Beobachtungsdauer in zweimonatigen Scheiben sehr kleinteilig dokumentiert werden müsste, um Fortschritte darzustellen.

Um das Hauptaugenmerk auf die Arbeit mit den Teilnehmenden zu behalten, würden daher oft Ziele formuliert, die sich nicht innerhalb von zwei, manchmal auch nicht innerhalb von sechs Monaten erreichen ließen. In diesem Sinne seien die Möglichkeiten des individuellen Förderplans als Arbeitsinstrument eingeschränkt – besprochen werden Entwicklungsschritte oftmals mündlich.

Einschätzung der Ergebnisse

Da sich die Modelle A und B in ihrer Zielsetzung unterscheiden, werden auch die Ergebnisse unterschiedlich bewertet. Grundsätzlich wird eingeschätzt, dass die im ESF-OP verwendeten Indikatoren geeignet sind, die Ziele des Förderprogramms abzubilden.

Am besuchten Schulstandort wurden die Ergebnisse vorrangig auf individueller Ebene bewertet. Vielfach wurde konstatiert, dass der Schulbesuch wieder gelinge oder sich das Sozialverhalten der ehemaligen Teilnehmenden verbessert habe. Insofern überwog eine positive Bewertung. In der Auswertung der Förderpläne für Modell A könnte prinzipiell untersucht werden, wie viele Pläne laut Steuerungsrunde als umgesetzt eingestuft werden könnten. So sei auch eine quantifizierte Ergebnissbewertung möglich.

Neben der teilnehmerbezogenen Ergebnissbewertung wurde betont, dass die systematische Kooperation von Schule und Jugendhilfe ebenfalls einen deutlichen Mehrwert darstellen würden. Unter anderem hätten die Schulen gelernt, Förderbedarfe der Jugendlichen anders wahrzunehmen.

2.3.2 Modell B

Zielgruppen von Modell B

Das Modell B ist auf die Beendigung der Vollzeitschulpflicht im Projekt, den Erwerb eines Schulabschlusses und die Vorbereitung des Übergangs in die berufliche Ausbildung oder weiterführende Bildungsmaßnahmen ausgerichtet.

Die Zielgruppe sind in erster Linie Schülerinnen und Schüler, die ein verfestigtes schulverweigerndes Verhalten zeigen. Dies wird in dem besuchten Projektstandort bestätigt: Es gebe Fälle, in denen die aktive Schulverweigerung ab der vierten Klasse einsetzt.

Ebenso wie beim Modell A wird die große Breite an Gründen betont, warum es zu schulverweigerndem Verhalten kommt. Betont wurde zum Teil, dass die Jugendlichen eher kognitive Schwierigkeiten hätten und man daher eher den Blick auf den Ausbau praktischer Fertigkeiten legen sollte. Der Erwerb eines Hauptschulabschlusses ist aber dennoch Ziel der Maßnahme. Der Einschätzung kognitiver Schwierigkeiten wurde seitens der unmittelbar Projektdurchführenden teilweise widersprochen. So seien die Lehrkräfte der entsprechenden Schule auch darauf hingewiesen worden, dass sie zwar schulverweigernde oder auffällige Schülerinnen und Schüler benennen sollten, es sich aber um junge Menschen handeln sollte, die intellektuell in der Lage sein müssen, einen Abschluss zu schaffen.

„Wir haben intern die Regel, die gibt es in dem Programm nicht, aber für unsere Projekte, egal wie schlimm die Gruppen sind, das wechselt ja auch über die Jahre, manche haben mehr mit Drogen zu tun, mal sind ganz viele Schwangerschaften, egal, von den zwölf müsst ihr wenigstens die Hälfte zum Abschluss bringen.“ (Interview 1)

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler erfolgt an dem besuchten Projektstandort zu großen Teilen über eine Lehrkraft, die auch als Bindeglied zwischen Modell B und Schule fungiert, z. B. auch bei (seltenen) Rückführungen in den Schulbetrieb.²²

Da das Projekt an der Schule gut bekannt und verankert ist, laufe die Auswahl der SuS recht routiniert ab:

„Und so haben wir das mehrere Jahre immer wieder in die Kollegien gebracht und dann ist es jetzt so, dass meine Kollegen das natürlich kennen das Konzept und jetzt diese Verbindungslehrerin, immer wieder mit der Chefin zusammen einfach sagt <<Leute, es ist wieder soweit>> bis zu dem und dem Zeitpunkt, da gibt es auch eine Zeitschiene, sagen wir meldet namentlich erstmal. Und dann laden wir hier ganz... also die wissen dann noch nicht viel vom Projekt. Sie wissen eben nur es wird in kleiner Gruppe gelernt und weg von Schule. Und dann laden wir die zu einem ersten Kennenlernen ein.“ (Interview 2)

Auch wenn die Kooperationsschule die erste Ansprechpartnerin für die Teilnehmerakquise sei, sei es durchaus möglich, bei einer nicht vollbesetzten Lerngruppe auch in Frage kommende Schülerinnen und Schüler anderer Schulen zu integrieren. In diesem Falle erfolge eine formale Umschulung – allerdings immer mit der Gefahr für die Schule versehen, dass die Projektarbeit nicht funktioniert und der Schüler bzw. die Schülerin an die Kooperationsschule zurückkehrt.

Umsetzung und Zusammenwirken der Professionen

Die Umsetzung des Projekts ist im Vergleich zum besuchten Projektstandort im Modell A etwas flexibler gehandhabt, vor allem erklärbar durch die nicht notwendige schulorganisatorische Einbindung. Dies sei angesichts der Zielgruppe und der Notwendigkeit, auf persönliche Krisen reagieren zu müssen, notwendig. Dennoch gibt es feste Strukturen wie den als sehr wichtig empfundenen Morgenkreis oder Fachunterricht an bestimmten Tagen. Auch sei jeden Tag ein handwerkliches Element dabei. Ebenso sei die Mitarbeit der Jugendlichen wichtig, zum Beispiel was das Einkaufen von Lebensmitteln oder das Aufräumen betrifft.

Dem Projektstandort, der nicht in Schulnähe liegt, wurde ebenfalls ein ausgesprochen hoher Stellenwert beigemessen. Da die Schule für die Jugendlichen fast immer ein Ort des Scheiterns und negativer Erfahrungen sei, habe der Projektstandort sowohl praktische als auch pädagogische Vorteile.

²² Die Antragstellung, wird – wie eingangs beschrieben – von den Eltern vorgenommen.

Als relevant wurde auch die geringe Gruppengröße empfunden. Die Lerngruppe, bestehend aus ca. 12 Jugendlichen, würde am effektivsten in Kleingruppen von drei bis vier Personen lernen.

Im besuchten Projektstandort waren sowohl die sozialpädagogischen Fachkräfte als auch die Lehrkraft und der Ausbilder ausschließlich am Projektstandort tätig. Aus Sicht der Lehrkraft sei dies ein Vorteil, da die Alternative – eine stundenweise Anwesenheit an der Schule – die Intervention in Krisensituationen erschwere oder sogar unmöglich mache.

Sowohl die pädagogischen als auch die sozialpädagogischen Fachkräfte sind in die Unterrichtserteilung eingebunden. Dies kann Auswirkungen auf die eigene Profession haben:

„Und dementsprechend verwaschen sich unsere Professionen auch, (...) wir machen alle auch Unterricht, wir machen alle auch sozialpädagogische Arbeit, also wir sind schon... ich weiß nicht, wenn ich manchmal in so einer Pädagogenkonferenz in der Schule sitze, halte ich mich schon für einen Exoten, weil ich manche Dinge einfach aus sozialpädagogischer Sicht sehe, nicht mehr rein aus Lehrersicht.“ (Interview 2)

Auch die Benotungen würden von sozialpädagogischen Fachkräften – in Absprache mit der Lehrkraft – vorgenommen. Dies sei kein Problem und werde von Teilnehmenden und Lehrkräften an den Schulen gleichermaßen respektiert.

Für besonders relevant wird dabei die Beziehungsarbeit eingeschätzt, d. h. die Jugendlichen „zu bestärken, ressourcenorientiert zu schauen, wo liegen meine Stärken.“ Auf diesen Aspekt werde insbesondere in den ersten drei Monaten ein hoher Stellenwert gelegt. Erst anschließend sei die Abforderung von Leistung sinnvoll und möglich.

Der Kontakt zur Schule geschehe entweder über die Teilnahme an den Pädagogenkonferenzen oder auch durch Besichtigungen des Projektstandortes durch die Lehrkräfte

Auch im Modell B bestehe eine enge Anbindung zu weiteren Diensten, die im Anschluss an das Projekt oder begleitend hierzu Unterstützung leisten können. Im Gespräch mit den Projektumsetzenden wurde ebenso die enge Verbindung mit der Berufsschule betont, da das Modell B im Schwerpunkt den Einstieg in die Berufsvorbereitung oder die berufliche Ausbildung unterstützt.

Individueller Förderplan

Der Aufwand zur Dokumentation wird als sehr hoch eingeschätzt, allerdings sei der individuelle Förderplan durchaus hilfreich. Zwar gebe es ohnehin tägliche Auswertungsgespräche innerhalb des Teams, doch sei der individuelle Förderplan wichtig festzuhalten, wie relevant die Vermittlung von Sozialkompetenzen ist. Fortschritte lassen sich nämlich in erster Linie auf der schulischen Ebene feststellen.

Die im Förderplan aufgeführte Trennung nach sozialpädagogischen und schulischen Aspekten fällt den Projektumsetzenden nach deren Aussage zum Teil schwer, da sich auch die Aufgabenfelder überschneiden.

„Ich fände es viel schöner, wenn wir den ganzen Kerl nehmen dürften, und wir dürften beide zusammen formulieren in ein größeres Kästchen. Aber das Formulieren selber hilft uns, uns auch nochmal anders zu reflektieren.“ (Interview 2)

Bei einer anderen Projektkonzeption, bei der Lehrkräfte stundenweise ins Projekt kämen und dort Fachunterricht erteilen, könne diese Trennung durchaus sinnvoll sein.

Die individuellen Förderpläne wurden im besuchten Projektstandort im Modell B anonymisiert im Projektbeirat besprochen. Vielleicht auch deswegen bieten die Pläne nur bedingt einen Ansatz zu einer individuellen Fallbesprechung. Vielmehr würde anlassbezogen und bilateral vor allem mit dem Jugendamt kommuniziert, welche weiteren Maßnahmen zur Unterstützung der Jugendlichen möglich und nötig sind, sofern die bisherigen Aktivitäten zu keiner Verbesserung geführt haben.

„Aus den Fragebögen heraus kommt es eher selten (Rücksprachebedarf anderer, SÖSTRA). Eher sehen wir, dass wir nochmal Unterstützung brauchen und dass der Jugendliche vor allem andere Hilfe hat. Wenn wir das erkennen, dann rufen wir an: Leute, wir müssen uns nochmal treffen, vielleicht seht Ihr da weiter.“ (Interview 2)

Einschätzung der Ergebnisse

Ein wesentlicher Erfolgsindikator ist im Projekt das Erreichen des Hauptschulabschlusses (HSA) bzw. der Berufsbildungsreife. In den vergangenen Jahren hätten im Projekt immer jeweils 70-75 % den Abschluss geschafft. Auch im Betrachtungszeitraum haben nach den Angaben des ESF-Monitoring 71,3 % der erfassten Teilnehmenden eine erfolgreiche Qualifizierung bzw. ein Trägerzertifikat erworben (vgl. Kapitel 3.2.2).

Von allen Projektteilnehmenden, also denen mit und ohne HSA, würde der größte Teil in Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen gehen. In den letzten drei Jahren sei es sogar gelungen, pro Jahrgang ein bis zwei Jugendliche in eine betriebliche Ausbildung zu integrieren. Ebenso gebe es in den letzten Jahren immer wieder zwei bis drei Jugendliche, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren würden. Die erreichten Ergebnisse werden als großer Erfolg bewertet – vor allen Dingen auch deshalb, da die Jugendlichen potenzielle Ausbildungsbetriebe nicht mit ihrer Leistung überzeugen könnten, sondern nur mit ihrer Persönlichkeit. Daher werde in den Praktika auch großer Wert darauf gelegt, dass sich die Jugendlichen auch nach Absolvieren der Praktika den Betrieben immer wieder in Erinnerung bringen.

Dies sei auch möglich, da im Projekt nun eine Beschäftigte mit einem gewissen Stundenanteil für den Zweck der Berufsvorbereitung vorgesehen sei und zielgerichtet darauf hinarbeite.²³ Inhalt dieser Unterstützung ist eine individuelle Unterstützung der Jugendlichen, z. B. bei Telefonaten potenzieller Ausbildungs- oder Praktikumsbetriebe.

2.4 Zusammenarbeit der beteiligten Programmakteure

Die Kooperation der Programmakteure erfolgt auf struktureller Weise vor allem über den Projektbeirat. Gemäß der Richtlinie ist für jedes Projekt ein Projektbeirat einzurichten. Dieser setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertreter des Projektträgers, der Schule, des Schulamtes und dem örtlich zuständigen Jugendamt. Zu den nach Nr. 2.3.2 der Anlage 2 der Richtlinie vom 28.07.2015 formulierten Aufgaben des Projektbeirats zählen zum Beispiel:

- die fachliche Beratung und Begleitung des Projekts einschließlich der Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts;
- die Beratung grundsätzlicher Kooperationsfragen;
- die Erörterung erforderlicher Hilfen für Schülerinnen und Schüler im Einzelfall.

Ausgehend von diesen in der Richtlinie vom 28.07.2015 (Pkt. Anlage 2, Punkt 2.3.2) festgelegten Bestimmungen wurde in der Sichtung der Sachberichte deutlich, dass die Projektbeiräte – sofern zu diesem Aspekt Auskunft gegeben wurde – überall konstituiert werden konnten. Festzustellen ist jedoch, dass die jeweiligen Mitglieder in den Projektbeiräten nicht in allen Projekten in der gewünschten engagierten Weise mitarbeiteten.²⁴ Ebenso wurde in den Sachberichten mehr oder weniger ausführlich Bezug genommen auf die im Projektbeirat behandelten Themen, die sich ebenfalls in der Richtlinie widerspiegeln. Ebenso ging es darum, die Partner des Pro-

²³ Hierbei handelt sich um ein Projektspezifikum und keine Vorgabe der Richtlinie.

²⁴ Dies spiegelt sich auch darin wider, dass einige der angefragten Jugendämter berichteten, keine Auskunft geben zu können, da das Projekt in ihrem Zuständigkeitsbereich nicht umgesetzt würde – obwohl dies der Fall war. Dementsprechend konnten keine Aussagen zur Beteiligung des Jugendamtes gewonnen werden.

jektbeirats gegenseitig über Veränderungen in den jeweiligen Unterstützungs- und Hilfeangeboten zu informieren. Unterschiede werden hinsichtlich der Regelmäßigkeit des Informationsaustausches deutlich. Die Anzahl der Treffen der Projektbeiräte schwanken zwischen (in der Mehrzahl) zwei- und viermal pro Jahr.²⁵ Zum Teil wird aber in den Sachberichten auch nur von den konstituierenden Sitzungen berichtet.

In den Sachberichten angedeutet, in den Interviews vertiefend dargestellt, zeigt sich in der Arbeit des Projektbeirats eine relativ flexible Handhabung, was die zur Verfügung stehenden Ressourcen der einzelnen Beiratsmitglieder betrifft. So wird davon berichtet, dass Sitzungen aufgrund von Terminschwierigkeiten verschoben wurden oder die Beiratsmitglieder anstelle von Treffen einen halbjährlichen Rechenschaftsbericht erhalten, in dem über den aktuellen Sachstand des Projekts ebenso berichtet wird wie zu Problemen der Projektumsetzung. In diesem Zusammenhang wird übereinstimmend berichtet, dass die zahlreichen, ggf. einzelfallbezogenen, bi- oder trilateralen Gespräche neben den offiziellen Beiratssitzungen ohnehin einen engen Arbeitskontakt notwendig machen würden.²⁶

Auch in den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten wurden die engen personellen und zeitlichen Ressourcen immer wieder zur Sprache gebracht bei der Erklärung dafür, warum der Projektbeirat nicht immer im vorgesehenen Umfang tagen konnte – aber auch dafür, warum Treffen nicht häufiger stattfinden könnten als bisher. Dies hat im Falle eines Jugendamtes dazu geführt, dass die Netzwerkarbeit insgesamt in den letzten Jahren „etwas heruntergefallen“ sei, da die bestehenden Personalprobleme nur die Konzentration auf Fragen der Kindeswohlgefährdung möglich gemacht haben. Nicht zuletzt wurden in mehreren Fällen Personalwechsel vor allem auf Jugendamtsseite und bei den Projektträgern ins Feld gebracht als Grund unsteter Beteiligung im Projektbeirat.

Ebenfalls Personalressourcen betreffend, aber durchaus auch strukturell bedingt ist die zielgerichtete Teilnahme der Jugendämter im Projektbeirat zumindest bei der Einzelfallbesprechung der Teilnehmenden nur eingeschränkt möglich. Aufgrund des großen Einzugsgebietes der teilnehmenden Schule und den verschiedenen Zuständigkeiten der Jugendamtsbeschäftigten wären an sich schülerbezogene Projektbeiräte notwendig – eine nicht umzusetzende Anforderung. Vor diesem Hintergrund wurde in einem Fall konstatiert, dass der Projektbeirat nur auf dem Papier stehe und die aufkommenden Fragen ausschließlich durch bilaterale Treffen geklärt würden. Diese Form der Zusammenarbeit mit dem Jugendamt sei aus Sicht der Schulen auch ausreichend, da es immer nur um einzelfallbezogene Fragen gehe.

Die gleichzeitige Bearbeitung einzelfallbezogener Fragestellungen und konzeptioneller Überlegungen führt aus Sicht einiger Expertinnen und Experten dazu, dass die nicht unmittelbar mit den Teilnehmenden arbeitenden Projektbeiratsmitglieder kaum inhaltliche Rückmeldung zur vom Träger und der Schule gewählten Vorgehen geben (können), da ihnen schlicht die Jugendlichen oftmals nicht bekannt sind. Diese hätten mit der alltäglichen Arbeit nichts zu tun und könnten daher auch keinen sinnvollen Beitrag leisten.²⁷ Daher sei eine Fokussierung auf konzeptionelle Fragestellungen ggf. sinnvoller.

Unter anderem vor diesem Hintergrund wird von einzelnen der befragten Jugendämter festgestellt, dass deren Mitwirkung im Projektbeirat vor allem passiv sei, d.h. der Beirat hat eher eine Informationsfunktion, die Jugendämter selbst würden aber keine Entscheidungen treffen.

Trotz dieser Einschränkungen überwiegen in der Gesamtschau die positiven Einschätzungen zur Arbeit des Projektbeirats. Durch die Konstituierung ist es möglich – unabhängig davon, ob sich die Partner treffen oder nicht – den Entwicklungsfortschritt der Teilnehmenden mindestens zur Kenntnis zu nehmen und sich hinsichtlich notwendiger Änderungen in der Projektausrichtung auszutauschen.

²⁵ Zum Teil wird in den Sachberichten auch nur von den konstituierenden Sitzungen berichtet.

²⁶ So wurde in einem Fall berichtet, dass die Jugendämter zu jedem Einzelfall durch die Projektträger monatliche Berichte erhalten.

²⁷ Diese Sichtweise wird von Seiten des befragten Schulamts und durch mehrere Jugendämter bestätigt.

Nicht zuletzt erhalten Jugendamt und Schulamt frühzeitig Kenntnis von Schülerinnen und Schülern sowie Familien, die potenziell in ihrem jeweiligen Geltungsbereich unterstützt werden könnten.

In den Interviews wurden Unterschiede in der konzeptionellen und strukturellen Einbindung der Jugendämter deutlich. So gibt es auf der einen Seite Jugendämter, die bereits seit vielen Jahren Strukturen zur Kooperation zwischen Schulen (bzw. dem Schulamt) und Jugendamt aufgebaut haben. So wurde beispielsweise berichtet, dass das Projekt Schule/Jugendhilfe 2020 (und andere Projekte) durch die Träger im Jugendamt vorgestellt wurde, so dass mehrere Bereiche des Jugendamtes informiert und die konkreten Ansprechpersonen bei den Trägern bekannt sind. Diese Jugendämter konnten dezidiert Auskunft über ihre Erfahrungen mit der Projektumsetzung geben. Auf der anderen Seite gibt es Jugendämter, in denen andere Prioritäten gesetzt werden. Es ist jedoch nicht möglich zu bestimmen, welche Gründe für eine tiefergehende Befassung mit dem Thema der Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Rahmen der Richtlinie ausschlaggebend sind.

Einhellig wird seitens der befragten Jugendämter betont, dass eine weitergehende Beteiligung in die Projekte der Richtlinie weder sinnvoll noch gut umsetzbar sei. Als Gründe wurden genannt:

- In erster Linie sehen die Jugendämter keine fachliche Notwendigkeit, sich anders und intensiver einzubringen als bisher.
- Auch die angesprochenen geringen Ressourcen in den Jugendämtern sprächen gegen eine stärkere Einbindung.
- Eine finanzielle Beteiligung der Jugendämter hätte zur Folge, dass die Maßnahme im Jugendhilfeplanverfahren verankert wäre und damit jeden Jugendhilfeausschuss und Kreistag passieren müsste – bei unterschiedlich hohen Budgets in den Kommunen.

Auch eine stärkere Einbindung der Schulämter in den Projektbeirat wird eher skeptisch gesehen. Das Schulamt, zuständig in erster Linie für die Konzeptauswahl und die Stellenbemessung im Vorfeld der Projektumsetzung, kann ebenso wie das Jugendamt in vielen Fällen keine dezidierte inhaltliche Rückmeldung zu den vorgeschlagenen oder durchgeführten Unterstützungsangeboten die einzelnen Jugendlichen im Projekt liefern.

Unabhängig von der Einbindung in das Projekt Schule/Jugendhilfe 2020 wurden die Jugendämter danach befragt, welchen Stellenwert sie der Kooperation mit dem Bereich Schule insgesamt beimessen. Diesbezüglich betonten alle Jugendämter den hohen Stellenwert, was vor allem mit Verweis auf das weitgehend flächendeckende Angebot der Jugendsozialarbeit an Schulen geschieht. Dieses scheint aus Sicht der Jugendämter trotz der gleichzeitig festgestellten geringen Ressourcen – und den damit verbundenen Einschränkungen bei notwendigen individuellen Unterstützungsleistungen – eine wesentliche Stütze zu sein, wenn es um die Beschreibung des Jugendamtsbeitrags im Schulkontext geht.

Darüber hinaus gehen Jugendämter zum Teil eigene Wege und beteiligen sich auch finanziell an eigenen Projekten, in denen alternative Wege der Beschulung geprobt bzw. seit mehreren Jahren umgesetzt werden.

In mindestens zwei Landkreisen wurde von eigenständigen Projekten im Grundschulbereich berichtet²⁸, in denen verhaltensauffällige oder/und schulverweigernde Schülerinnen und Schüler gemeinsam beschult werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die in der Richtlinie vom 28.07.2015 vorgeschriebenen Projektbeiräte konstituiert wurden und auch weitgehend umgesetzt werden. Auch die in der Richtlinie beispielhaft aufgeführten Themen finden in der Praxis ihre Entsprechung. Jedoch scheint es in mehreren Fällen nicht zu gelingen, alle Partner kontinuierlich einzubinden. In vielen Fällen scheint die anlassbezogene bilaterale Zusammenarbeit zwischen den Projekten und dem

²⁸ Finanziert z.B. durch das Jugendamt des Landkreises und das staatliche Schulamt. In diesem Fall handelt es sich um einen Landkreis, an dem kein Projekt der Richtlinie umgesetzt wird.

zuständigen Jugendamt (weniger dem Schulamt) als geeignetes Austauschformat bewertet zu werden.

Ein weiterer Akteur im Schnittfeld der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe ist die Landeskoooperationsstelle kobra.net, Kooperation in Brandenburg gemeinnützige GmbH. Sie unterstützt verschiedene Akteure auf Landes- und kommunaler Ebene in Brandenburg, um zielgerichtete Lösungsstrategien und Prozesse zu entwickeln.

So verfügt kobra.net über Erfahrungen hinsichtlich der Beratung und Unterstützung von Landkreisen und kreisfreien Städten sowie staatlichen Schulämtern beim Aufbau regionaler Kooperationsstrukturen. Zudem begleitet die Landeskoooperationsstelle Prozesse regionaler Steuer- bzw. Lenkungsgruppen zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Darüber hinaus organisieren und moderieren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von kobra.net einzelne Netzwerke zu Schnittfeldthemen von Schule und Jugendhilfe.

Im Rahmen dieses ESF-Programms ist kobra.net sowohl beratend als auch begleitend tätig, bspw. in Form von Arbeits- bzw. Vernetzungstreffen, die von einzelnen Projektträgern als intensiver und effektiver Erfahrungsaustausch beschrieben worden sind. Zudem finden Vorlagen, die durch kobra.net erstellt wurden, im Projektalltag Einsatz (bspw. Checklisten).

2.5 Umsetzung der bereichsübergreifenden Grundsätze im Förderprogramm

Die Berücksichtigung der bereichsübergreifenden Grundsätze „Gleichstellung von Frauen und Männern“ (kurz: Gleichstellung), „Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung“ (kurz: Chancengleichheit) sowie „Ökologische Nachhaltigkeit“ (kurz: Nachhaltigkeit) findet auf verschiedenen Wegen im Programm Berücksichtigung.

Im Rahmen dieser Evaluierung sind die bewilligten Projektkonzepte und die abschließenden Sachberichte der ersten Förderrunde hinsichtlich der Darlegung der einzelnen bereichsübergreifenden Grundsätze näher untersucht worden.

Hierbei wurde geprüft, ob und in welcher Form auf die einzelnen bereichsübergreifenden Grundsätze eingegangen wurde. Das Ergebnis dieser Untersuchung wird im Folgenden kurz dargestellt.

Verankerung der bereichsübergreifenden Grundsätze in der Richtlinie

Zunächst wurde im Rahmen dieser Evaluierung festgestellt, dass die drei bereichsübergreifenden Grundsätze explizit Eingang in die Richtlinien vom 28.07.2015 und 22.02.2017 des ESF-Programms gefunden haben und somit formal verankert sind. Bereits zu Beginn der Richtlinie vom 28.07.2015 wird in dem Abschnitt „Zuwendungszweck, Rechtsgrundlagen“ (Pkt. 1.3 - 1.5) auf die bereichsübergreifenden Grundsätze einzeln Bezug genommen.

Detaillierte Hinweise bezüglich der Berücksichtigung der bereichsübergreifenden Grundsätze sind darüber hinaus in Anlage 2 der Richtlinie vom 28.07.2015 dargelegt, wo sie in einem gesonderten Abschnitt einen Bestandteil der „Anforderungen an einzureichende Konzepte, Bewertungskriterien und Gewichtung bei der fachlichen Bewertung“ darstellen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass durch die Projektträger die Umsetzung der einzelnen bereichsübergreifenden Grundsätze zu berücksichtigen waren bei

- den Konzeptionen und Sachberichten (verpflichtende Darstellung der Berücksichtigung der Querschnittsziele Gleichstellung und Chancengleichheit; freiwillige Angaben zur Nachhaltigkeit),
- den pädagogischen Konzepten (bspw. geschlechtssensible Ausrichtung, Berücksichtigung Lebenswirklichkeit),
- den individuellen Lern- und Förderplänen als Instrument, um Benachteiligung entgegenzuwirken.

Quantitative Zielvorgaben, wie sie in anderen Richtlinien vorgenommen wurden (bspw. Deutschkurse für Flüchtlinge, Integrationsbegleitung, Einstiegszeit), waren nicht gegeben. Dennoch wurden fachliche Vorgaben formuliert, wie in den eben genannten Anforderungen an die Projektträger zur Umsetzung dargelegt wurde. Eine weitere Konkretisierung dessen mit Benennung expliziter Beispiele erfolgte auf fachlicher Ebene, bspw.:

- Beitrag leisten, um Abbrecherquoten von Schülerinnen und Schülern zu reduzieren,
- Beitrag leisten für psychosoziale Stabilisierung sowie Stärkung sozialer und personaler Kompetenzen als Unterstützung zur Reintegration in das Regelschulsystem,
- Unterstützung von Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“, um Übergang in Ausbildung/Beruf zu erleichtern.

Allgemeine Feststellung zu den bereichsübergreifenden Grundsätzen

Durch die Sichtung der zur Verfügung gestellten Projektkonzepte der ersten Förderrunde kann festgehalten werden, dass in allen diesbezüglichen Dokumenten – sowohl in Modell A als auch in Modell B – die bereichsübergreifenden Grundsätze Gleichstellung und Chancengleichheit Berücksichtigung fanden. Dieser Aspekt ist nicht verwunderlich, da die Darlegung einen verpflichtenden Bestandteil der Antragsstellung darstellte und zwingende Voraussetzung für eine positive Förderentscheidung war. Der bereichsübergreifende Grundsatz der Nachhaltigkeit war im Gegensatz dazu kein Pflichtbestandteil, wurde aber von einer großen Mehrheit der Projektträger näher thematisiert.

Die Berücksichtigung der einzelnen bereichsübergreifenden Grundsätze, so wird mehrfach durch Projektträger hervorgehoben, spiegelt sich in den eigenen Leitlinien oder aber in Form zertifizierter Qualitätsmanagementsysteme wider, bspw.:

„Die Gender Leitlinien [...] fixieren, dass wir jeden einzelnen Menschen akzeptieren wie er ist, mit all seinen Facetten, Fähigkeiten, Stärken und Schwächen.“ (Projektkonzept 18, Modell B: 13)

„Die Einführung der Strategie Gender Mainstreaming in die Aufgabenbereiche einer sozialräumlichen Jugendhilfe verlangt, dass die Strategie- geschlechtliche Gleichstellung- systematisch bei der Planung, Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen, Angeboten und Projekten, berücksichtigt wird.“ (Projektkonzept 12, Modell A: 14)

Ein anderes Instrument, das die Berücksichtigung der bereichsübergreifenden Grundsätze Gleichstellung und Chancengleichheit im Rahmen der Richtlinie vom 28.07.2015 projektübergreifend beinhaltet, ist der individuelle Förderplan, der für jeden Teilnehmenden erstellt und gepflegt wird (vgl. Kapitel 2.2.3). Hierbei werden individuelle Unterstützungsangebote festgelegt, realisiert und im Ergebnis festgehalten.

Gleichstellung von Frauen und Männern

Die pädagogischen Konzepte der Projekte in diesem Programm sollen „geschlechtssensibel auf die besonderen Bedürfnisse und Förderbedarfe von Jungen und Mädchen“ ausgerichtet werden. Hierbei soll der Fokus sowohl auf der unterrichtlichen Förderung als auch auf sozialpädagogischen Angeboten liegen.

Zu Beginn der Projektumsetzung galt es für die Projektträger vorweg, die Angebote verstärkt für Schülerinnen wahrnehmbarer zu machen – sowohl für die Zielgruppe selber als auch für Schule und Lehrkräfte, die einen zentralen Beitrag zur Auswahl der Teilnehmenden leisten. Deshalb wurde durch einzelne Projektträger ein erhöhter Kommunikations- und Handlungsbedarf in den Konzepten beschrieben, der eine intensive Interaktion mit den Schulen und Lehrkräften erforderlich macht. Das Problem der Teilnehmerauswahl bzw. Geschlechterverteilung wird durch einen Projektträger wie folgt zusammengefasst:

„Studien zur Folge neigen Mädchen allerdings kulturell geprägt bei Schwierigkeiten nach außen stärker zu angepasstem und weniger wahrnehmbarem

auffälligen Verhalten, insofern ist der Anteil männlicher Jugendlicher mit schulaversivem/-absenten Verhalten konstant höher.“ (Projektkonzept 17, Modell B: 16)

Aktuelle Studien, die diese Aussagen be- oder widerlegen, liegen nicht vor: Doch in einem Bericht des Deutschen Jugendinstituts e. V. aus dem Jahr 2004 zum Thema „Schulmüdigkeit und Schulverweigerung“ wird festgestellt, dass Jungen häufiger als Mädchen der Schule unentschuldig fernbleiben (basierend auf einer Befragung von Kölner Schülerinnen und Schülern aus dem Jahr 2001).²⁹ Des Weiteren wird festgestellt, dass Mädchen eher zu passiven Verhaltensweisen (bspw. Träumen) neigen als zu aktiven Verweigerungsformen (bspw. Fehlen).³⁰ Aus diesen Gründen ist der Anteil der teilnehmenden Jungen an Maßnahmen zur Reduzierung schulverweigernden Verhaltens höher als der Anteil der Mädchen.

Um auch konkret Mädchen im Rahmen dieser Förderung zu erreichen, wurden innerhalb einzelner Projektkonzepte konkrete Verhältniszahlen für die Gruppenzusammensetzung vorgenommen:

„Entsprechend dem Gender-Mainstreaming gehören der Gruppe mindestens 25 % Mädchen an.“ (Projektkonzept 24, Modell B: 13).

„Gemäß dem Anteil der Schülerinnen, die allgemeinbildende Schulen ohne Schulabschluss verlassen (25 %) wird darauf geachtet, dass das Verhältnis von Schülern und Schülerinnen (etwa) bei 3:1 liegt.“ (Projektkonzept 20, Modell B: 12)

Dass ein ausgewogenes Verhältnis bei den Teilnehmenden gegeben sein sollte, wird auch durch einzelne Projektträger in Modell A konstatiert – hierbei werden keine konkreten Zielwerte formuliert.

Nach den Angaben des ESF-Monitorings wurde mit Stichtag 31.12.2017 (Datenstand: 22.10.2018) im Rahmen dieses ESF-Programms (erste Förderrunde betreffend) ein Frauenanteil von rund 28,6 % erreicht. Das liegt über dem von einzelnen Projekten angestrebten Frauenanteil von 25 %. Im Vergleich dazu liegt in Brandenburg der Anteil von jungen Frauen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, bei rund 35 % (im Jahr 2017)³¹. Diese Zahlen spiegeln die von den Projekten genannten Schwierigkeiten, junge Frauen der Zielgruppe zu erreichen. In den Modellen weichen die Werte nur leicht voneinander ab: Während der Frauenanteil in Modell A rund 28,8 % betrug, lag er bei Modell B bei 28,4 %.

In den Projektkonzepten sind zudem zahlreiche Aktivitäten zum Querschnittsziel Gleichstellung beschrieben worden, die zu einer frühen Kompensation von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen bei den Teilnehmenden beitragen sollen. Vordergründig wird dabei die Auseinandersetzung und das Durchbrechen von (traditionellen) Rollenbildern angesprochen:

„Weiterhin thematisieren wir mit Ihnen verschiedene Rollenbilder. Hierbei geht es hauptsächlich darum, gängige Rollenmuster aufzubrechen und die Schüler u.a. für geschlechtsuntypische Berufe/ Tätigkeiten zu sensibilisieren.“ (Projektkonzept 1, Modell A: 14)

Dieser Aspekt ist mehrheitlich von den Projektträgern innerhalb der Konzepte und Sachberichte für Modell A und Modell B konkret benannt worden. Vorrangig werden hierbei Aktivitäten herausgestellt, die Ungleichheitsaspekten zwischen Männern und Frauen auf verschiedenen Ebenen sowohl im Rahmen der Berufswahl als auch im privaten Umfeld entgegenwirken sollen:

„Die Folgen bzw. Auswirkungen von strukturellem Sexismus aufzuzeigen sind für unsere Arbeit selbstverständlich und unerlässlich. Um den Kindern das Thema verständlich zu machen, erarbeiteten wir eine Projektwoche bezüglich Vorurteile & Umgang mit tradierten Geschlechterrollen, sowie Diskri-

²⁹ Vgl. DJI (2004): Schulmüdigkeit und Schulverweigerung. Einne annotierte Bibliografie für die Praxis, S. 14.

³⁰ Ebenda, S. 34.

³¹ Quelle: Destatis, Fachserie 11, R. 1.

minierung mit besonderen Gruppen und die Möglichkeiten der Einflussnahme. Schon nach einiger Zeit war zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler zu Sexismus und Gleichstellung sowie Gender eine Haltung entwickeln konnten, immer im Kontext ihres familiären Hintergrundes.“ (Projektbericht 7, Modell A: 1)

„In der Berufsvorbereitung konnten sich sowohl die Teilnehmerinnen für typische Männerberufe, als auch einige der Teilnehmer für typische Mädchenberufe als Wunsch- bzw. Alternativberufe begeistern.“ (Projektbericht 17, Modell B: 9)

Diese ausgewählten Beispiele stehen stellvertretend für vergleichbare Aussagen anderer Projektträger in diesem Kontext, sodass erkenntlich wird, dass innerhalb des Projekts durchaus geschlechtersensible Ansätze eingesetzt wurden, um einerseits die Gleichstellung von Jungen und Mädchen im Bildungsprozess zu fördern und andererseits eingeschränkte Kenntnisse über Berufsbilder zu erweitern und damit das Berufsspektrum in der Berufswahl zu erhöhen.

Gezielte Angebote, wie bspw. für schwangere junge Frauen und werdende Väter, bewusste Wahrnehmung bei autoaggressivem Verhalten von Mädchen bzw. aggressivem Verhalten bei Jungen, die durch das MBJS exemplarisch benannt wurden, sind durch Projektträger in den Sachberichten berücksichtigt worden:

„So waren bei den Mädchen insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit stereotypen Rollenzuweisungen, Diskussionen über Körperideale und Medien und Gespräche zum positiven Aufbau und Erhalt von Freundschaften/Beziehungen wichtig.“

Bei den Jungen stand die Auseinandersetzung mit sogenannten „unmännlichen“ Gefühlen und der Zwiespalt zwischen herkömmlichen und neuen Rollenbildern im Vordergrund.“ (Projektbericht 11, Modell A: 1)

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass für eine Verbesserung der individuellen Lebenslagen der Teilnehmenden und den Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligungen entsprechende (sozial) pädagogische Angebote vorgehalten und umgesetzt werden müssen. Hierbei nimmt das zum Einsatz kommende Lehrpersonal auf verschiedenen Ebenen Schlüsselpositionen ein:

„Geschlechtsspezifische Arbeit erfordert von den Fachkräften ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit und Einfühlungsvermögen. Sie sollen das, was sie in ihrer pädagogischen Arbeit vermitteln wollen, in ihrem Berufsalltag selbst leben, sonst wirken sie für die Mädchen und Jungen unglaubwürdig.“ (Projektkonzept 12, Modell A: 15)

Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung

Durch dieses ESF-Programm soll vordergründig ein Beitrag geleistet werden, um die schulischen Leistungen sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu verbessern und sie zu einem erfolgreichen Schulabschluss zu führen. Diesbezüglich kann die Auswertung des ESF-Monitoring mit dem Stichtag 31.12.2017 (Datenstand: 22.10.2018), erste Förderrunde betreffend, herangezogen werden.

Allgemein werden die Jugendlichen für eine Teilnahme an diesem Programm ausgewählt, da ein besonderer Unterstützungsbedarf durch Schulen und Lehrkräfte sowie durch ihre Eltern wahrgenommen wird. Ein näherer Blick auf die Zielgruppe lässt einzelne soziodemografische Kriterien der Teilnehmenden erkennen: 17,1 % aller geförderten Jugendlichen hatten einen Migrationshintergrund bzw. waren Personen mit ausländischer Herkunft. Demgegenüber fiel der Anteil von Personen mit einer Behinderung mit 1,3 % deutlich niedriger aus.³² Hieraus zeigt sich, dass die betreffenden Jugendlichen verschiedenen Gruppen zugeordnet werden können, die verstärkt von Benachteiligungen und Diskriminierungen betroffen sind.

³² Diese Angaben durch die Teilnehmenden beruhen auf Freiwilligkeit.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Sozialpädagogik im Allgemeinen und das ESF-Programm im Besonderen u. a. durch das individuelle Instrument des Förderplans für das Querschnittsziel Chancengleichheit per se eintreten, wie durch verschiedene Projektträger hervorgehoben wird:

„Der grundsätzliche Projektansatz zielt über die individuelle Förderplanung und die auf die einzelne Schülerin, den einzelnen Schüler und seine jeweiligen Ressourcen, Stärken und Problemlagen abgestimmte Unterstützungsstruktur auf die Gewährleistung von Chancengleichheit und die Vermeidung von Diskriminierung aus jedweden Gründen.“ (Projektkonzept 17, Modell B: 16).

Einzelne Projektträger betonen ihr unabhängig des ESF-Programms bestehendes Engagement in diesem Zusammenhang: Dabei werden mitunter die Unterzeichnung der „Charta der Vielfalt“ sowie die Einführung eines Diversity Managments hervorgehoben.

„Im Rahmen des Diversity Managements schaffen wir von vornherein und regelmäßig eine Atmosphäre, indem wir die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen von Schülern thematisieren.“ (Projektkonzept 1, Modell A: 14)

„Auch die Grundsätze des Cultural-Mainstreaming finden zu jeder Zeit im Projekt eine hohe Bedeutung. Die kulturelle Spezifik jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers wird zu jeder Zeit berücksichtigt.“ (Projektkonzept 21, Modell B: 13)

Konkret ist die Sensibilisierung der Teilnehmenden zu verschiedenen Themenbereichen vorgesehen, bspw.: Diversity, gesellschaftliche Teilhabe, demokratisches Grundverständnis, Inklusion, Rassismus, etc.

Als eine weitere Zielgruppe des ESF-Programms wurden Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Lernen“ benannt. In allen Projektkonzepten wurde dieser Aspekt allgemein unter dem Thema „Partizipation von Menschen mit Behinderung“ aufgenommen. Neben dem barrierefreien Zugang zu den Lernorten wurden zumeist die Berücksichtigung der Behinderung in den Förderprozessen und die Teilhabe der betroffenen Jugendlichen an den Entwicklungsprozessen hervorgehoben.

Mit der Integration von Flüchtlingen wurde durch einzelne Projektträger eine weitere Zielgruppe benannt, deren explizite Berücksichtigung im ESF-Programm als relevant eingeschätzt wird:

„Bestehende Vorurteile der Schüler konzentrierten sich eher auf die ethnische Herkunft, speziell auf die Flüchtlinge. Diese Problematik wurde vom pädagogischen Team immer wieder zum Anlass genommen, das Thema sachlich aufzubereiten.“ (Projektbericht 24, Modell B: 6)

„Für die einzugliedernden, geflüchteten Schülerinnen und Schüler wurde der Kontakt zum Jugendmigrationsdienst aufgebaut. Darüber hinaus wurden die Heranwachsenden an Einrichtungen der Freizeitgestaltung in ihrem Sozialraum verwiesen, damit diese ihre Interessen erkunden bzw. nachgehen konnten.“ (Projektbericht 3, Modell A: 23)

Die Förderung dieser Zielgruppe in diesem Kontext ist in der Richtlinienaktualisierung für den zweiten Förderaufruf im Jahr 2017 mit aufgenommen worden.

Ökologische Nachhaltigkeit

Zuletzt wurden die Konzepte hinsichtlich des Querschnittsziels „Ökologische Nachhaltigkeit“ untersucht. Im Gegensatz zu den vorangegangenen beiden Querschnittszielen war dieses kein verpflichtender Bestandteil der Projektantragstellung. Nichtsdestotrotz nahmen fast alle Projektträger darauf Bezug, wobei die Darlegung in unterschiedlichen Umfängen erfolgte. Von zentraler Bedeutung für die Projektarbeit war hierbei die Schärfung des Umweltbewusstseins von Schülerinnen und Schülern sowie der Förderung ihrer individuellen umweltgerechten Verhaltensweisen – exemplarisch dazu folgende Aussage:

„Das heißt im Rahmen des Ressourceneinsatzes ist der ökologische Aspekt mitzudenken und darüber hinaus ist er im Rahmen der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung eines Schulprojektes – in Unterricht und Projektarbeit - erlebbar zu machen, so dass ein sorgfältiger, ökologischer Umgang mit Ressourcen im Sinne des Prinzips der Nachhaltigkeit eine Selbstverständlichkeit ist“ (Projektkonzept 12, Modell A: 16).

In ihren Planungen nahmen vereinzelte Projektträger konkret Bezug auf das vielfach in diesem Kontext verwandte Sinnbild des sogenannten Nachhaltigkeitsdreiecks, welches die Themenbereiche Ökonomie, Ökologie und Soziales in Verbindung zueinander setzt.

„Dabei gilt es die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, die benötigt werden, um die komplexen Zusammenhänge zwischen der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension nachhaltiger Entwicklung nachzuvollziehen und an Lösungen für heutige und künftige Probleme mitzuarbeiten“ (Projektkonzept 7, Modell A: 15).

Zudem wurde in einzelnen Konzepten die Nachhaltigkeitsstrategie des Landes Brandenburg aus dem Jahr 2014 sowie die sogenannte „Agenda 21“ (basierend auf den Ergebnissen der Rio-Konferenz 1992) mit berücksichtigt. Ein Projektträger hob in diesem Zusammenhang hervor, über ein zertifiziertes Umweltmanagementsystem zu verfügen.

„Nachhaltigkeit ist ein globaler Vorgang des öffentlichen Handelns der nicht vor der Tür des Projektes Halt macht und im Projektverlauf ein Handlungsmaxime darstellt. Mit der Agenda 21 hat sich die internationale Staatengemeinschaft ein globales Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert gegeben.“ (Projektkonzept 17, Modell B: 16)

Andere Träger stellten durch die Benennung konkreter Maßnahmen / Aktivitäten in ihren Projekten indirekt Bezüge zum Nachhaltigkeitsdreieck bzw. den benannten strategischen Leitlinien auf – sowohl in Modell A als auch Modell B: Umweltbewusstsein hinsichtlich Umweltfragen und Artenvielfalt sowie umweltgerechtes Verhalten fördern, bspw. durch den bewussten Umgang mit Ressourcen (insb. Wasserverbrauch, Mülltrennung, regionaler Konsum, Wertschätzung von Lebensmitteln, Wiederverwertung von Produkten, Fahrgemeinschaften, effizientes Lüften und Heizen, Verwendung von Energiesparlampen).

Durch die differenzierte und praktisch versierte Sensibilisierung der Teilnehmenden soll das weitsichtige und rücksichtsvolle Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für das Thema Nachhaltigkeit geschärft werden:

„Dabei spielt die Reflektion von Konsum und des eigenen Lebensstils eine wichtige Rolle. Wissen und Verantwortungsbewusstsein etwa sind zwei Faktoren, die auf nachhaltiger Entwicklung und (Umwelt-)Handeln einwirken.“ (Projektkonzept 9, Modell A: 17)

2.6 Zwischenfazit zur Umsetzung der Richtlinie

Die vorgestellten Befunde zeigen, dass die Richtlinie vom 28.07.2015 in der Projektarbeit entsprechend der Vorgaben umgesetzt wurde. Die Zielgruppen, die im Fokus der Richtlinie standen, sind in der Programmumsetzung erreicht worden. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Handlungssettings in den beiden Modellen kann festgehalten werden, dass die Konzepterstellung für die Projektdurchführung – und hier vor allem die schulischen Lernkonzepte und die darauf fußenden Fachkonzepte – das Gelingen der Projekte wesentlich befördert haben. Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler erfolgte ebenfalls entsprechend der Intentionen der Richtlinie. Nicht zuletzt hat sich auch die praktizierte Zusammenarbeit der beteiligten Akteure positiv auf das Erreichen der gesteckten Ziele des Programms ausgewirkt.

Die Untersuchung der bereichsübergreifenden Grundsätze hat gezeigt, dass diese bei der Umsetzung der Richtlinie berücksichtigt wurden. Dies betrifft sowohl die diesbezügliche konzeptionelle Ausrichtung der Projekte als auch die praktische Umsetzung beim Vollzug der Richtlinie.

3 Bewertung der Zielerreichung und der Ergebnisse der Förderung

3.1 Beitrag des Programms zum Erreichen der OP-Ziele

Die Förderung in Projekten Schule/Jugendhilfe 2020 ist im ESF-OP des Landes Brandenburg in der Prioritätsachse C und hier in der Investitionspriorität 10i „Verringerung und Verhütung des vorzeitigen Schulabbruchs und Förderung des gleichen Zugangs zu einer hochwertigen Früherziehung und einer hochwertigen Grund- und Sekundarbildung, darunter formale, nicht formale und informale Bildungswege, mit denen eine Rückkehr in die allgemeine und berufliche Bildung ermöglicht wird“ (IP 10i) verankert. In dieser IP 10i wird das spezifische Ziel der „Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I“ verfolgt. Damit soll die Förderung dazu beitragen, den Schulerfolg – hier von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I – zu steigern. Mit diesem Förderprogramm wird nicht zuletzt das übergreifende Ziel verfolgt, einen Beitrag zum Erreichen des EU 2020-Kernziels "Senkung der Schulabbrecherquote" zu leisten.

Vor diesem Hintergrund wurde in der Ex-ante-Evaluierung die folgende Interventionslogik herausgearbeitet: Um das übergreifende Ziel der Verringerung der Zahl der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher zu erreichen, werden ESF-Projekte durchgeführt, mit denen Ursachen und Gründe beseitigt bzw. minimiert werden, aus denen sich die Gefahr ergibt, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler die allgemein bildende Schule vorzeitig verlassen bzw. das Ziel des Schulbesuchs nicht erreichen.

Für die Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Jahrgangsstufe (Modell A) bedeutet das, dass ihnen temporäre Unterstützungsangebote unterbreitet werden. Diese Unterstützung soll es ihnen ermöglichen, im Anschluss an die Förderung wieder vollständig ohne externe Unterstützung am Regelunterricht teilzunehmen.

Für die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 9 (Modell B) bedeutet dies, dass sie nach der Förderung, wenn sie ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben, einen allgemein bildenden Schulabschluss – i. d. R. in Form der Berufsbildungsreife – erreicht haben und entweder in berufsvorbereitende Maßnahmen oder sogar eine berufliche Erstausbildung aufnehmen. Dabei ist es auch zulässig, dass sie auf der Grundlage ihrer Berufsbildungsreife versuchen, einen höheren Schulabschluss an einer allgemein bildenden Schule zu erreichen.

Bei dem Modell B konnte auf Erfahrungen und bewährte Förderansätze aus der vorhergehenden Förderperiode zurückgegriffen werden. Demgegenüber wurde mit diesem Unterstützungsansatz für Schülerinnen und Schülern in den Jahrgangsstufen 7 und 8 im Land Brandenburg Neuland betreten. Neuland vor allem auch deshalb, weil es für diese Altersgruppe vorher keine systematische, auf die individuellen Förderbedarfe ausgerichtete rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit und Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe direkt am Schulstandort gegeben hat. Dieser Aspekt ist bei der Bewertung der Ergebnisse auch deshalb wichtig, weil sich mit den quantitativ messbaren Output- und Ergebnis-Indikatoren nur ein Teil der Programmwirkungen abbilden lässt.

Abbildung 6 Schema Interventionslogik für die Prioritätsachse C/ IP 10i: „Verringerung und Verhütung des vorzeitigen Schulabbruchs und Förderung des gleichen Zugangs zu einer hochwertigen Früherziehung und einer hochwertigen Grund- und Sekundarbildung, darunter formale, nicht formale und informale Bildungswege, mit denen eine Rückkehr in die allgemeine und berufliche Bildung ermöglicht wird“

Ebene	„Interne“ Interventionslogik		Wesentl. externe Einflussfaktoren
Bedarf für Brandenburg	- Ausschöpfung der individuellen Bildungspotenziale zur Sicherung der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit sowie des Fachkräftebedarfs - Senkung des Anteils von Schulabgängern ohne Abschluss - Nutzung des gestiegenen Angebots unbesetzter Ausbildungsplätze zur Integration von leistungsschwächeren Schülern - Erweiterung des Berufswahlspektrums Jugendlicher und Überwindung verfestigter geschlechtsspezifischer Präferenzen bei der Wahl des Ausbildungsberufs		Demografischer Wandel Strukturelle Veränderungen im Bildungssystem (z.B. Schulformen) Sozialstrukturelle Entwicklungen (insb. Anteil Kinder aus sozial schwachen Familien)
Strategisches Ziel / Ergebnisse	Senkung Schulabbrecher-Quote (Kernziel der EU 2020-Strategie) Verbesserung des Schulerfolgs und der Ausbildungsfähigkeit, u.a. durch den Aufbau inklusiver Schulen und den Ausbau schulischer Bildungsangebote im Hinblick auf Sozialkompetenzen und Berufsorientierung - El: Schüler/-innen, die nach Maßnahmenaustritt eine Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme erhalten haben (SZ 1) - El: Schüler/-innen mit besonderem Unterstützungsbedarf, die nach ihrer Teilnahme eine weiterführende schulische/berufliche Bildung absolvieren (SZ 1) - El: Teilnehmer, die nach ihrer Teilnahme eine schulische/berufliche Bildung absolvieren (SZ 2)		Gesellschaftliche Akzeptanz des Modells "Schule für alle"
Spezifisches Ziel / Output	SZ 1: Verbesserung der Qualität der Schulabschlüsse am Ende der Sekundarstufe I - OI: Schüler/innen in Maßnahmen zur Berufsorientierung - OI: Schüler/innen mit besonderem Unterstützungsbedarf	SZ 2: Verbesserung der Berufsvorbereitung für junge Menschen im Übergang Schule-Beruf OI: Junge Menschen nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht	Entwicklung der finanziellen und personellen Ressourcen für Aufgaben der Jugendhilfe
Aktivitäten	Initiative SEK I / ZEBRA: Schulprojekte zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen einschl. Berufswahlkompetenz Integrierte Projekte Jugendhilfe – Schule, z.B. alternative schulische Angebote	Berufspädagogische Maßnahmen der Jugendhilfe Freiwilligenjahre	Entwicklung der finanziellen und personellen Ressourcen für Aufgaben der Jugendhilfe
Zielgruppen / Potenzial	Schüler im Sekundarbereich I, darunter insbesondere auch Leistungsschwächere, Schulverweigerer	Junge Menschen im Übergang Schule-Beruf	Entwicklung des Umfangs der Zielgruppen

Quelle: Bericht zur Ex-ante-Evaluierung des ESF-OP für die Förderperiode 2014-2020, Potsdam, 22. Mai 2014, S. 52.

Vor allem bei Modell A ging es darum, mit dem Programm eine rechtskreisübergreifende Kooperationsstruktur zu erproben und die dafür vorgesehenen Instrumente auf ihre Tragfähigkeit hin zu testen. Diese qualitativen Aspekte in der Interventionslogik des ESF-Programms lassen sich jedoch nur schwer mit der vorstehenden Abbildung 6 der Ex-ante-Evaluierung abbilden.

Das Schema der Interventionslogik in der Investitionspriorität 10i verdeutlicht auch, dass zum Erreichen der hier formulierten Ziele der ESF-Förderung mehrere Förderprogramme einen Beitrag leisten. Neben dem hier in Rede stehenden Programm „Schule/Jugendhilfe 2020“ betrifft dies das Programm „INISEK I“ im ersten spezifischen Ziel und das Programm „Berufspädagogische Maßnahmen der Jugendhilfe“ sowie die „Freiwilligenjahre“ im zweiten spezifischen Ziel dieser Investitionspriorität.

Vor dem Hintergrund dieses Wirkungsmodells werden im Folgenden die unmittelbaren Ergebnisse der Förderung ebenso wie die längerfristigen Ergebnis-Indikatoren diskutiert und bewertet. Dabei wird zunächst der Frage nachgegangen, ob die anvisierten Zielgruppen der Förderung auch tatsächlich erreicht wurden. Zum Schluss erfolgt die Auswertung der mittelfristigen Ergebnis-Indikatoren.

3.2 Erreichen der Zielgruppen des Programms

Die zentrale Zielstellung des Programms ist es, einer ausgewählten Zahl an Kindern und Jugendlichen mit multiplen Problemlagen Unterstützungsleistungen zukommen zu lassen, damit sie einerseits ihre Schullaufbahn im Klassenverband fortsetzen können (Modell A) oder andererseits mit Beendigung der Vollzeitschulpflicht den Erwerb der Berufsbildungsreife sowie die Teilnahme an weiterführenden Bildungsmaßnahmen bzw. die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung zu ermöglichen (Modell B).

In dem Zusammenhang steht die Darstellung der erreichten Ergebnisse mit Hilfe des im ESF-OP auf der Programmebene definierten Ergebnis-Indikators vor der Herausforderung, dass mit den beiden Modellen unterschiedliche Zielgruppen in der Sekundarstufe I angesprochen werden, bei denen mit der Förderung konsequenter Weise auch unterschiedliche Ziele angestrebt werden. Bedingt durch die Spezifik der unterschiedlichen Zielgruppen in den beiden Modellen ist auch hier eine differenzierte Auswertung des Ergebnis-Indikators angezeigt.

3.2.1 Unmittelbare Ergebnisse der Maßnahmen im Modell A

Im Modell A befanden sich nach Angaben des ESF-Monitoring mit Abschluss der ersten Förderunde 388 Schülerinnen und Schülern (95,6 %) an einer allgemein bildenden Schule. Das laut Richtlinie vom 28.07.2015 festgelegte Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn – bestenfalls im Klassenverband – erfolgreich fortsetzen, wird mit diesem Ergebnis mit bestätigt. Dies ist ein quantitativ messbarer Erfolg der Förderung. Dieser kann umso mehr als Erfolg gewertet werden, da die Eltern eine Teilnahme an dem Modell A für ihre Kinder nur dann beantragen konnten, wenn ein weiterer Schulerfolg ihrer Kinder ohne diese Unterstützung gefährdet gewesen sei.

3.2.2 Unmittelbare Ergebnisse der Maßnahmen im Modell B

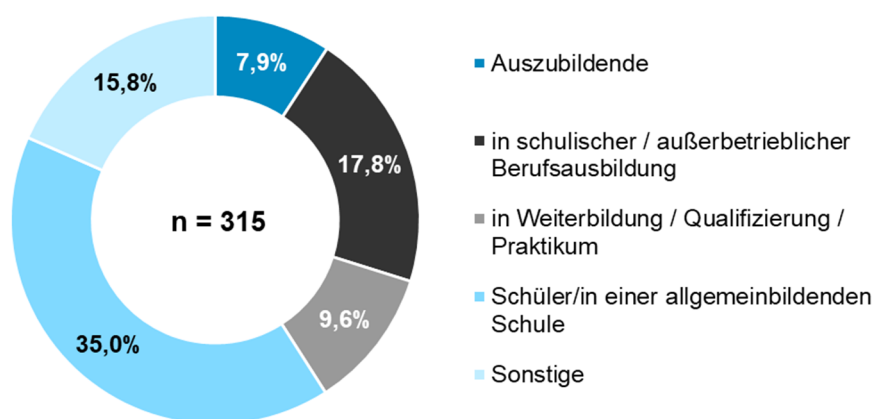
Mit Modell B wird vorrangig das Ziel verfolgt, betreffende Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 außerhalb des Schulstandorts so zu betreuen, dass die nach Beendigung ihrer Vollzeitschulpflicht die Berufsbildungsreife erwerben und in weiterführende Bildungsmaßnahmen bzw. in die berufliche Ausbildung einmünden.

Von den 366 Teilnehmenden haben 164 Teilnehmende (44,8 %) eine erfolgreiche Qualifizierung absolviert: 149 Teilnehmende haben einen (Haupt-) Schulabschluss erreicht. Ein Trägerzertifikat bzw. eine erfolgreiche Teilnahmebescheinigung haben 14 Teilnehmende erhalten. Die verbleibenden 202 Teilnehmenden gaben an, keine Qualifizierung erlangt zu haben. 84 Teilnehmende ohne erfolgreiche Qualifizierung absolvierten am Ende der Maßnahme weiterhin eine allgemeinbildende Schule (41,6 %) und können noch einen Schulabschluss erwerben.

Um der Spezifik des Modells B gerecht zu werden, wurde im Rahmen der Auswertung zudem untersucht, welchen Erwerbsstatus die ausgetretenen Teilnehmenden aufweisen: Bei dieser Betrachtung zeigt sich, dass mit 332 Personen die Mehrzahl der ausgeschiedenen Teilnehmenden (90,7 %) als nicht-erwerbstätig erfasst wurde. Weitere 29 Teilnehmende waren nach ihrem Maßnahmenende Auszubildende in einem Betrieb.

Von den 366 Teilnehmenden, die durch Modell B unterstützt wurden, haben 65 Teilnehmende eine schulische bzw. außerbetriebliche Berufsausbildung am Ende der Maßnahme aufgenommen (17,8 %). Mit 128 Teilnehmenden verblieb mehr als jede bzw. jeder Dritte Schülerin bzw. Schüler an einer allgemeinbildenden Schule (35,0 %). 35 Teilnehmende gingen am Ende der Maßnahme einer Weiterbildung / Qualifizierung bzw. einem Praktikum nach. Insgesamt kann festgehalten werden, dass von 366 Teilnehmenden in Modell B insgesamt 315 Teilnehmende (86,1 %) nach Ende der Maßnahme eine schulische/berufliche Ausbildung absolvieren. Eine Differenzierung nach den verschiedenen Möglichkeiten ist in Abbildung 7 dargestellt.

Abbildung 7 Teilnehmende nach Art der schulischen/beruflichen Bildung zum Maßnahmeende in Modell B



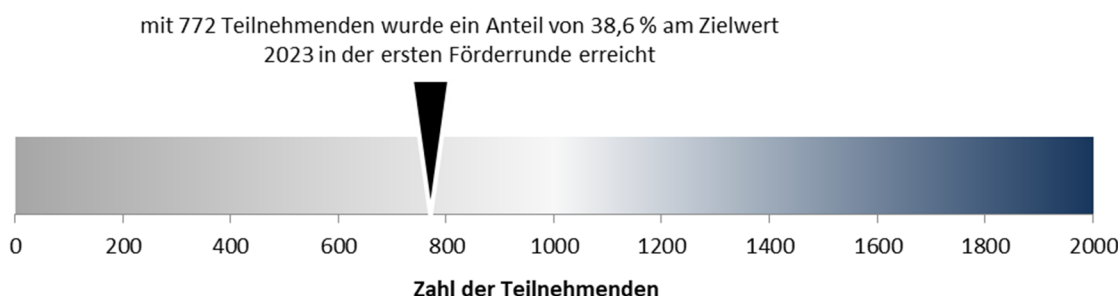
Quelle: Eigene Darstellung, nach Angaben des ESF-Monitoring, Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

Eine Analyse nach Geschlecht hat in diesem Zusammenhang keine nennenswerten Abweichungen zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden ergeben.

3.2.3 Bewertung der Zielerreichung anhand der im ESF-OP definierten Indikatoren

Im Folgenden wird der Maßnahmeerfolg zunächst nach den im ESF-OP definierten Zielgrößen bewertet – sowohl in Bezug auf die erreichten Output- als auch Ergebnis-Indikatoren. Für das Programm Schule/Jugendhilfe 2020 wurde im ESF-OP der Output-Indikator CO1.2 definiert als „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf“. Diesbezüglich soll bis zum Jahr 2023 ein Zielwert von 2.000 Teilnehmenden erreicht werden. Innerhalb der ersten Förderrunde sind 772 Teilnehmende in das Programm (Modell A und Modell B zusammen) eingetreten. Dies entspricht einem Anteil am Zielwert 2023 von 38,6 %.

Abbildung 8 Output-Indikator CO1.2 – Stand des Erreichens des Zielwertes 2023 in der ersten Förderrunde

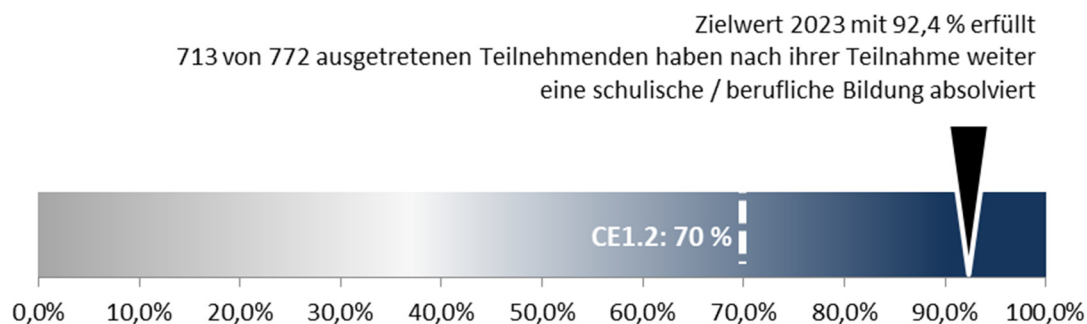


Quelle: Eigene Darstellung, nach ESF-Monitoring, Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

Um das Erreichen des Ergebnis-Indikators einschätzen zu können, sind die bisherigen Austritte aus dem Programm von Interesse. In der ersten Förderrunde wurden im ESF-Monitoring 772 Austritte erfasst; 406 aus dem Modell A und 366 aus dem Modell B.

Als Ergebnisindikator CE1.2 werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf gewertet, „die nach ihrer Teilnahme weiter eine schulische / berufliche Bildung absolvieren“ – hierbei soll ein Zielwert von 70 % erreicht werden. Dies betrifft zunächst den Status der Teilnehmenden unmittelbar nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme. Innerhalb der ersten Förderrunde befanden sich 713 Teilnehmende nach ihrem Maßnahmenaustritt in einer schulischen bzw. beruflichen Bildungsmaßnahme. Dies entspricht – gemessen an allen Austritten – einem Anteil von 92,4 %. An dieser Stelle bedarf es einer separaten Betrachtung der Modelle, da sie in unterschiedlicher Art und Weise auf den Indikator CE1.2 einwirken: Modell A wirkt per se darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler nach Maßnahmeende ihre Schullaufbahn im Klassenverband erfolgreich fortsetzen. Mit 98,0 % absolvierten fast alle Teilnehmenden nach ihrer Teilnahme an dem Programm eine schulische Bildung – u. a. auch bedingt durch die in dieser Klassenstufe gesetzlich geltende Schulpflicht. In Modell B absolvierten nach ihrer Teilnahme an dem Programm 86,1 % der Teilnehmenden eine schulische bzw. berufliche Bildung. Insofern wurde der anvisierte Zielwert des Ergebnisindikators deutlich übererfüllt. Hierdurch zeigt sich, dass die im Rahmen der Evaluierung betrachteten Maßnahmen einen wichtigen Beitrag für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf geleistet haben.

Abbildung 9 Ergebnis-Indikator CE1.2 – Stand des Erreichens des Zielwerts 2023 in der ersten Förderrunde



Quelle: Eigene Darstellung, nach ESF-Monitoring, Stichtag: 31.12.2017, Datenstand: 22.10.2018

Bei der Auswertung der ESF-Indikatoren wurde festgestellt, dass mit 1,3 % nur ein sehr geringer Anteil der Teilnehmenden eine Behinderung hat. Dieses Ergebnis ist dahingehend bemerkenswert, dass in allen Konzepten die Partizipation von Menschen mit Behinderung im Rahmen der Querschnittsziele hervorgehoben wird. Jede bzw. jeder sechste Teilnehmende (rund 17,1 %) des Programms hat demgegenüber einen Migrationshintergrund. Rund 30% der Teilnehmenden waren weiblich, das liegt etwas unter dem Anteil von jungen Frauen in Brandenburg, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (35% im Jahr 2017)³³.

3.2.4 Aussagen über den Verbleib 6 Monate nach Ausscheiden aus der Maßnahme

Eine weitere Dimension der teilnehmerbezogenen Erfolgsmessung im ESF ist der Verbleib der Teilnehmenden 6 Monate nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme. Für eine fundierte Auswertung dieser Ergebnisse liegt zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine valide Anzahl von Verbleibsangaben vor. Bis zum Stichtag lag der Maßnahmenaustritt von allen 772 Teilnehmenden der ersten Förderrunde länger als ein halbes Jahr zurück. Von diesen Personen konnten 504 Personen (65,3%) von der wissenschaftlichen Begleitung des ESF nach ihrem Bildungs- bzw. Erwerbsstatus ein halbes Jahr ihrem Ausscheiden aus der Maßnahme befragt werden, da sie bzw. ihre Eltern der Weitergabe ihrer personenbezogenen Daten an die wissenschaftliche Begleitung zugestimmt hatten. Von den 504 angeschriebenen Personen haben 65 Personen

³³ Quelle: Destatis, Fachserie 11, R. 1.

(bzw. 12,9 %) auf die Befragung geantwortet. Darunter befanden sich 37 Personen, die das Modell A und 28 Personen, die das Modell B absolviert haben.

Von diesen 65 Personen waren 25 ein halbes Jahr nach Maßnahmeaustritt Schülerin oder Schüler an einer allgemein bildenden Brandenburger Schule. Dies sind 38,5 % der Jugendlichen, von denen der Verbleib ein halbes Jahr nach Maßnahmeaustritt erhoben werden konnte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass von diesen 25 Personen 22 an dem Modell A teilgenommen haben.

Von den 28 Personen, die nach dem Besuch des Modells B auf die Frage nach ihrem Verbleib geantwortet haben, haben 22 keine Auskunft über ihren Erwerbsstatus gegeben. Lediglich 3 haben angegeben, dass sie wieder Schülerin oder Schüler an einer allgemein bildenden Schule sind. Weitere 3 Personen haben nach ihren Angaben eine schulische oder außerbetriebliche Berufsausbildung aufgenommen.

3.2.5 Bewertung der Zielerreichung in Bezug auf die bereichsübergreifenden Grundsätze

Das ESF-Programm leistet mit seinem Unterstützungsangebot direkt einen Beitrag zu den Querschnittsthemen „Gleichstellung“ und „Chancengleichheit“. Mit seiner Zielstellung und inhaltlichen Ausgestaltung beinhaltet es verschiedene Grundsätze dieser Querschnittsziele.

Die formale und fachliche Berücksichtigung der bereichsübergreifenden Grundsätze ist in den Richtlinien zu diesem Programm verankert. Die Analyse der Projektkonzepte hat ergeben, dass die drei Querschnittsziele nach diesen Vorgaben in allen Projektkonzepten – allerdings in unterschiedlicher inhaltlicher Tiefe – berücksichtigt worden sind.

Im Rahmen ihrer Sachberichte haben die Projektträger die tatsächlich durchgeführten Aktivitäten sowohl in Modell A als auch Modell B in unterschiedlicher Form bzw. in einem differenzierten Umfang dargelegt. Zum Teil haben die Projektträger ausführlich zu jedem Querschnittsziel – inklusive ökologischer Nachhaltigkeit – ihre Aktivitäten praxisbezogen erläutert.

Abschließend kann positiv festgehalten werden, dass mit rund 30 % der Anteil der weiblichen Teilnehmenden höher ausfiel, als von einzelnen Projektträgern erwartet. Zieht man als Vergleichswert den Anteil junger Frauen in Brandenburg heran, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen (35% im Jahr 2017)³⁴, so wurden Frauen etwas unterproportional erreicht. Dies spiegelt die Aussagen von Projekten wieder, dass junge Frauen der Zielgruppen tendenziell etwas schwieriger zu erreichen sind.

3.3 Bewertung des Förderansatzes insgesamt und vor dem Hintergrund des Konzepts „Gemeinsames Lernen“

Ein Erkenntnisinteresse der Evaluierung bestand in der Beantwortung der Frage, inwieweit die Schulen die Möglichkeiten des Modells A auch im Rahmen der Konzeptumsetzung des Gemeinsamen Lernens nutzen oder ob sie andere Schwerpunkte setzen werden. Insbesondere sollte der Frage nachgegangen werden, wie das sozialpädagogische Element des Modells A im Gemeinsamen Lernen als gleichberechtigter und eigenständiger methodischer Ansatz im Schulkontext verankert werden kann.

In der Analyse der Gespräche zeigt sich eine insgesamt sehr kritische Sichtweise fast aller befragten Expertinnen und Experten bezüglich der „Integrierbarkeit“ des Modells A in das Konzept des Gemeinsamen Lernens unter den derzeitigen Voraussetzungen. So wurde auf folgende Hindernisse verwiesen:

- Es handelt sich um unterschiedlich breite bzw. spezifische Ansätze, zum Beispiel in Bezug auf die Zielgruppen.

³⁴ Quelle: Destatis, Fachserie 11, R. 1.

- Das sozialpädagogische Element lässt sich unter den aktuellen Bedingungen nicht im Gemeinsamen Lernen verorten und kann auch von keiner anderen Profession übernommen werden.
- Die Ressourcen im Gemeinsamen Lernen sind geringer als im Modell A.

In Bezug auf die unterschiedliche Breite der Ansätze wurde beispielsweise auf die Zielgruppen im „Gemeinsamen Lernen“ und im Modell A verwiesen: Während im Programm „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ eine relativ klar definierte Zielgruppe mit spezifischen Problemlagen adressiert werde, sei das „Gemeinsame Lernen“ breiter angelegt. Eine solche Sichtweise muss der Übernahme des konzeptionellen Ansatzes des Modells A in das „Gemeinsame Lernen“ sachlogisch nicht im Wege stehen, da im „Gemeinsamen Lernen“ auch eine spezifische Zielgruppe von diesem Unterstützungsangebot profitieren könnte. Bei den Gesprächspartnerinnen und -partnern scheint jedoch ein grundlegend anderes Verständnis in Bezug auf die inhaltliche Zielrichtung der beiden Ansätze zu herrschen. Dies ist insofern bedeutsam, als das dieses Verständnis die konzeptionelle Ausrichtung bestimmen und daher die Übernahme des Modells A in das Gemeinsame Lernen mindestens erschwert sein dürfte. Nicht zuletzt wurde von einem Gesprächspartner darauf hingewiesen, dass bei einer Konzentration auf spezifische Zielgruppen oder der Schaffung exklusiver Angebote im Rahmen des Gemeinsamen Lernens immer die Gefahr bestehe, Schülerinnen und Schüler mit besonders herausforderndem Verhalten in diese Angebote zu entsenden. Diese Logik widerspreche jedoch dem „Gemeinsamen Lernen“ in seiner konzeptionellen Grundausrichtung.

Wie angedeutet ist ein weiterer Punkt, der aus Sicht der meisten Expertinnen und Experten gegen die Nutzung des Modells A im Rahmen des „Gemeinsamen Lernens“ spricht, die unterschiedliche fachliche Ausrichtung: Während im „Gemeinsamen Lernen“ den Schulen zur Unterstützung der pädagogischen Lehrkräfte noch Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie „sonstiges pädagogisches Personal“ zur Verfügung steht, wird im Modell A ein wesentlicher Teil durch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen abgedeckt. Hierdurch werden auch grundsätzlich die verschiedenen konzeptionellen Ansätze verdeutlicht.

*„Wir halten es in (...) für außerordentlich unterstützungswürdig, dass Schulen ihre Kompetenzen durch Sonderpädagogen und durch sonstiges Personal aufrüsten und es besser gelingt, dass junge Menschen Lernerfolge haben, auch wenn sie in irgendeiner Art und Weise beeinträchtigt sind. Das hat aber mit außerschulischen Lebenswelten und deren Einbeziehung und Sozialkompetenzsteigerung durch Sozialpädagogik überhaupt nichts zu tun.“
(Interview 6)*

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das „sonstige pädagogische Personal“ nach § 68 Absatz 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes nicht durch seine Qualifikation sondern durch seine Aufgabenwahrnehmung definiert ist. Dies bedeutet, dass auch Personen, die von ihrer Ausbildung her Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen sind, als „sonstiges pädagogisches Personal“ zum Einsatz kommen könnten. Es scheint daher eher eine Frage der Finanzierbarkeit der Stellen zu sein.

Die Profession der sozialpädagogischen Fachkräfte scheint aber – und hierin sind sich alle Gesprächspartner einig – für den Projekterfolg essentiell zu sein. Die Lehrkräfte an den Schulen betonten einhellig, dass eine Verankerung sozialpädagogischer Elemente im Schulkontext unmittelbar an diese Qualifikation und Kompetenz gebunden sei. Die Umsetzung sozialpädagogischer Elemente könne auch nicht von ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen übernommen werden, da ihnen die entsprechenden Kompetenzen fehlen.

Gegen eine solche Übernahme spreche zum einen der unterschiedliche Auftrag und der damit verbundene methodische Ansatz von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften. Ein weiterer Aspekt sei auch, dass sozialpädagogische Fachkräfte keine Noten gebenden Personen sind. Lehrkräfte, die diese Aufgabe im Kontext der Leistungsbewertung haben, werden demgegenüber – von diesen Schülerinnen und Schülern – oft im Sinne von bestrafenden Personen

wahrgenommen werden. Bei Sozialpädagoginnen und -pädagogen handele es sich demgegenüber um eigenständige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner mit einem anderen pädagogischen Ansatz.

Daher sei auch die Kenntnis sozialpädagogischer Methoden durch die Lehrkräfte kein Anhaltspunkt dafür, um das Modell A im Rahmen des „Gemeinsamen Lernens“ an den Schulen verankern zu können. Nicht zuletzt wurde von den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern die unterschiedliche Ressourcenausstattung betont. Dies betrifft vor allem den Schlüssel von pädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften pro Schülerin und Schüler. Dabei ist zu betonen, dass die Ressourcenausstattung im „Gemeinsamen Lernen“ grundsätzlich als recht positiv eingeschätzt wurde, sofern hierzu Aussagen getroffen wurden.

4 Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

Förderansätze und Förderelemente der Richtlinie „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“

1. Zielgruppen der Förderung mit der Richtlinie vom 28.07.2015 sind verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler und solche mit schulverweigerndem Verhalten sowie seit der Richtlinie vom 22. Februar 2017 einzugliedernde, geflüchtete Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichem schulischen und sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Sekundarstufe I an ausgewählten Oberschulen und Gesamtschulen in öffentlicher Trägerschaft. Diese Personengruppen sollen in spezifischen Lerngruppen unterstützt werden. Die konkrete Förderung unterscheidet sich dabei in die beiden folgenden Modelle:
2. Nach dem Modell A werden Lerngruppen in den Jahrgangsstufen 7 und 8 gefördert. Die Schülerinnen und Schüler werden punktuell in Lerngruppen am Schulstandort unterrichtet und sozialpädagogisch begleitet. Grundsätzlich bleiben sie in ihrer Klasse und sollen in dem ihnen möglichen Umfang am regulären Unterricht teilnehmen. Ziel der sozial- und lernpädagogischen Intervention ist, dass die Schülerinnen und Schüler nach der Unterstützungsphase durch die Förderung, die grundsätzlich 6 Monate nicht überschreiten soll, wieder vollumfänglich am regulären Unterricht ihrer Klasse teilnehmen. Das pädagogische Setting des Modell A wird in der aktuellen ESF-Förderperiode erstmals angewendet.
3. Nach dem Modell B werden Lerngruppen in der Jahrgangsstufe 9 eingerichtet, in denen der Unterricht und die sozialpädagogische Unterstützung ganztägig an einem Lernort außerhalb des Schulstandortes stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler verbleiben in der Lerngruppe grundsätzlich bis zur Beendigung ihrer Vollzeitschulpflicht. Die jungen Menschen können in der Lerngruppe ihre Berufsbildungsreife erwerben. Im Anschluss an die Lerngruppe sollte möglichst der Übergang in weiterführende Bildungsmaßnahmen bzw. in eine berufliche Erstausbildung stehen.
4. Ein zentrales Element der Förderung ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bereichen Schule und Jugendhilfe. Der Förderansatz der Richtlinie soll die Möglichkeit bieten, die Kooperation zweier Rechtskreise zu stärken: die schulischen Angebote mit dem Regelunterricht und die Angebote der Jugendhilfe nach § 13 SGB VIII sollen aufeinander abgestimmt und verbunden werden.
5. Der individuelle Förderplan für jede Schülerin und jeden Schüler wurde in dieser ESF-Förderperiode als ein neues Instrument geschaffen, um die sozialpädagogische Intervention klar herauszustellen und deutlich sichtbar zu machen. Dies ist in einer vorgegebenen Form zu dokumentieren. In diesem Förderplan sollen schulische und sozialpädagogische Methoden und Ziele festgelegt werden. Weiterhin soll festgehalten werden, aus welchen Gründen die Jugendlichen an dem Projekt teilnehmen und welche konkreten Maßnahmen verabredet werden und überprüft werden sollen. Die Einführung des individuellen Förderplanes diene auch der Abgrenzung zum Landeskonzept Gemeinsames Lernen, das im Schuljahr 2017/18 erstmalig mit einigen Schulen umgesetzt wurde.
6. Die Projektbeiräte, die in jedem Projekt einzurichten sind, sollen ein wichtiges Instrument bilden, um die Zusammenarbeit zwischen den involvierten Projektakteuren (u. a. Schule und Projektträger sowie Schulamt und Jugendamt) abzusichern.

Zentrale Befunde und Ergebnisse der Evaluierung

7. Insgesamt wurden – wie in den Richtlinien vom 28.07.2015 und vom 22.02.2017 vorgesehen – in den ersten beiden Förderrunden 56 Projekte unterstützt – jeweils paritätisch 28 in Modell A und Modell B. Die regionale Verteilung der Projekte fiel sehr unterschiedlich aus: Von insgesamt 14 Landkreisen und vier kreisfreien Städten im Land Brandenburg hat das Modell A in 9 Regionen stattgefunden. Das Modell B wurde in 12 Brandenburger Regionen durchgeführt. In vier Kreisen bzw. kreisfreien Städten haben keine Projekte im Rahmen des Programms stattgefunden. Auf die regionale Verteilung der durchgeführten Projekte hatte auch das Verfahren Einfluss. In den ersten beiden Förderrunden wurden 76 bzw. 87 Schulen aus allen Landkreisen und kreisfreien Städten Brandenburgs nach bestimmten Kriterien des MBSJ ausgewählt, die als Fördervoraussetzung ein schulisches Lernkonzept erarbeiten konnten. Auf der Grundlage dieses Lernkonzepts konnten sich wiederum Träger der Jugendhilfe mit einem eigenen Fachkonzept auf die Durchführung eines Projektes an der jeweiligen Schule bewerben. In den beiden Förderrunden wurden 32 Anträge der Jugendhilfe in Modell A und 34 Anträge in Modell B eingereicht. Von diesen insgesamt 66 Projektanträgen sind die o. g. 56 Projekte von 17 Projektträgern ausgewählt worden.
8. Seit Beginn der Förderung sind bis zum Stichtag 31.12.2017 (Datenstand: 22.10.2018) in den Jahren 2015 bis 2017 insgesamt 1.152 Schülerinnen und Schüler durch das Programm gefördert worden. Zwei Drittel wurden in der ersten Förderrunde unterstützt, wovon 406 Schülerinnen und Schüler im Modell A und 366 im Modell B gefördert wurden. In beiden Modellen lag der Anteil der Teilnehmerinnen bei rund 30 %.
9. Eine **Teilnahme an dem Programm** kommt nur zustande, wenn die Eltern einen entsprechenden Antrag stellen. Daher wurde die frühzeitige Einbindung der Eltern in die Auswahl als sehr wichtig beurteilt. Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler wurde zunächst von den Lehrkräften an der Schule vorgenommen, die Antragstellung hinsichtlich der Projektteilnahme erfolgte dann durch die Eltern. Die Jugendämter haben in der Regel dieser Auswahl zugestimmt. Die Rolle der Jugendämter in dem Verfahren wurde von diesen als ausreichend eingeschätzt. Bezogen auf das Modell A wurde hervorgehoben, dass die Auswahl der Teilnehmenden erst nach einer gewissen Eingewöhnungszeit in der 7. Klasse erfolgen sollte, um nach den Ferien und dem Schulwechsel zu prüfen, welche Schülerinnen und Schüler für das Projekt tatsächlich in Frage kommen. Als sehr wichtig wurde die frühzeitige Einbindung der Eltern beurteilt, durch deren Antragstellung die Teilnahme ihres Kindes an dem Projekt erst möglich wurde.
10. **Die durchschnittliche Verweildauer** der Teilnehmenden im Modell A betrug 7,4 Monate. Übergreifend wurde eingeschätzt, dass die in der Richtlinie im Grundsatz vorgegebene maximale Verweildauer von 6 Monaten bei dem zu betreuenden Personenkreis oft zu kurz sei.
11. Interessant ist, dass die Verweildauer der Schülerinnen in der Förderung deutlich kürzer ist als die der Schüler. Die Verweildauern differieren auch regional ganz erheblich. Demgegenüber wird im Modell B eine durchschnittliche Verweildauer von 12 Monaten als ausreichend angesehen.
12. Von 772 erfolgten Maßnahmeaustritten in der ersten Förderrunde handelte es sich um 684 reguläre und 88 vorzeitige Maßnahmeaustritte. Hierbei lag der Anteil der regulären Austritte in Modell A rund 5 Prozentpunkte höher als in Modell B (91,1 % gegenüber 85,8 %). Es sind keine unterschiedlichen Anteile zwischen weiblichen und männlichen Teilnehmenden erkennbar.
13. Die **Ergebnis-Indikatoren** sind ein wichtiger quantitativer Maßstab für die Beurteilung des Erfolgs der Maßnahmen. Der quantifizierbare Ergebnis-Indikator im Programm

„Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ ist definiert als „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf, die nach der Teilnahme eine schulische bzw. berufliche Bildung absolvieren“ (CE1.2). Dieses Ziel sollen mindestens 70 % der Teilnehmenden erreichen. Gemessen an allen Austritten der ersten Förderrunde haben 92,4 % der Teilnehmenden dieses Ziel erreicht – wobei variierende Anteile zwischen Modell A (98,0 %) und Modell B (86,1 %) vorliegen. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist zu berücksichtigen, dass bei der Festlegung des Zielwertes von 70 % auf keinerlei Erfahrungen mit diesem Förderansatz zurückgegriffen werden konnte, da in der vorhergehenden Förderperiode nur das Modell B zum Einsatz kam und daher dieser Zielwert in Ansatz gebracht wurde. Die Teilnehmenden sind entsprechend des Output-Indikators als „Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf“ (CO1.2) definiert. Der Zielwert ist im ESF-OP mit 2.000 Teilnehmenden im Verlauf der Förderperiode festgelegt worden. Dieser Output-Indikator konnte mit der ersten Förderrunde zu 38,6 % erfüllt werden. Damit kann davon ausgegangen werden, dass der Zielwert für 2023 erreichbar ist. Die weiteren Ergebnisse werden im Folgenden für beide Modelle berichtet:

14. Im **Modell A** besteht das Ziel der Förderung darin, dass die SuS, die teilweise außerhalb des Klassenverbandes im Projekt beschult werden, nach Beendigung der Maßnahme wieder in vollem Umfang am Unterricht in ihrer Klasse erfolgreich teilnehmen und die Gründe, die für ihre Projektteilnahme ausschlaggebend waren, beseitigt bzw. zumindest minimiert sind. Nach Angaben des ESF-Monitoring sind von den 406 Austritten im Modell A innerhalb der ersten Förderrunde insgesamt 388 Schülerinnen und Schüler (95,6 %) an einer allgemein bildenden Schule verblieben. Ein wichtiges messbares Ziel der Förderung ist erreicht worden; auch wenn dabei von nicht unerheblichen Schwierigkeiten wie zum Beispiel einer weiteren Betreuung im Klassenverband außerhalb der Projektstrukturen berichtet wurde.
15. Im **Modell B** wurde das Ziel verfolgt, dass die Teilnehmenden im Projekt einen Schulabschluss (Berufsbildungsreife) erreichen oder in weiterführende Bildungsmaßnahmen bzw. in eine berufliche Ausbildung einmünden. In der ersten Förderrunde absolvierten 315 von 366 Teilnehmenden (86,1 %) nach ihrer Teilnahme eine schulische bzw. berufliche Bildung. Davon verblieben 128 Personen als Schülerinnen und Schüler an einer allgemein bildenden Schule. Mit 65 Personen haben mehr als ein Sechstel eine schulische oder außerbetriebliche Berufsausbildung aufgenommen. Mit 35 Personen hat etwa jede bzw. jeder Zehnte ein Praktikum oder eine Weiterbildung aufgenommen. 29 Teilnehmende gingen einer betrieblichen Ausbildung nach.
16. Die **ESF-Querschnittsziele** (Gleichstellung, Chancengleichheit und die ökologische Dimension der Nachhaltigkeit) haben in der Projektarbeit Berücksichtigung gefunden, wenn auch in konzeptionell und inhaltlich unterschiedlicher Tiefe. So haben sich z. B. Teilnehmende mit diskriminierendem Sprachgebrauch, mit Geschlechterrollen oder ressourcenschonendem Umgang mit Arbeitsmaterialien im Projektunterricht auseinandergesetzt. Rund 17% der Teilnehmenden hatten einen Migrationshintergrund; der Anteil der Teilnehmenden mit Behinderung lag laut Monitoring bei 1,3 %. Rund 30% der Teilnehmenden waren weiblich, das liegt im Vergleich etwas unter dem Anteil von jungen Frauen, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Korrespondierend dazu haben Projekte davon berichtet, dass junge Frauen der Zielgruppe tendenziell etwas schwieriger zu erreichen sind.
17. Die **Lernkonzepte der Schulen** und die daran anknüpfenden sozialpädagogischen **Fachkonzepte der Projektträger** waren die entscheidenden konzeptionellen Grundlagen für die Projektdurchführung. Sie haben sich im Wesentlichen als eine tragfähige Grundlage für die praktische Projektarbeit erwiesen. Positiv ist die – im Rahmen der Richtlinienvorgaben – mögliche Flexibilität der Umsetzung der beiden Konzepte zu bewerten. Dies ermöglicht es den Projektträgern, den Schülerinnen und Schülern eine sehr individuelle Unterstützung anzubieten. Dies entspricht den individuellen Problemlagen der zu betreuenden Schülerinnen und Schüler. Sehr positiv ist auch zu bewerten,

dass die Beiratsarbeit zum Teil auch dazu genutzt wurde, beide Konzepte gemeinsam weiterzuentwickeln.

18. Die **Projektbeiräte** sind in der Regel zweimal pro Jahr – unter Beteiligung der in der Richtlinie vorgesehenen Partner – einberufen worden; in wenigen Fällen auch häufiger pro Jahr. Sie dienen der Auswertung des vorhergehenden und der Vorbereitung des nächsten Schulhalbjahres. Besprochen wurden die Situation und Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie die jeweiligen Unterstützungsangebote der Partner als auch Herausforderungen in der Projektumsetzung. Die Projektbeiräte waren zugleich ein Gremium, in dem sich die Partner gegenseitig über Veränderungen in ihren jeweiligen Unterstützungs- und Hilfeangeboten informieren konnten. Insgesamt lässt sich einschätzen, dass die Projektbeiräte ein wichtiges Gremium waren, um einer rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt einen Raum zu geben.
19. Die befragten Jugendämter haben die Beiratsarbeit für sich überwiegend als nützlich und hilfreich eingeschätzt. Eine besonders enge Kooperation wird z. B. daran deutlich, wenn Sozialpädagogen aus Projekten zu Hilfeplangesprächen des Jugendamtes mit Jugendlichen aus den Projekten bzw. an Helferkonferenzen teilgenommen haben.
20. Eine wichtige Rolle spielt – nach Angaben der befragten Projektträger – die vom MBJS finanzierte Beratungsstruktur kobra.net. Zu ihren Aufgaben gehört u. a. die Begleitung von Bildungs- und Förderprogrammen und -projekten, die durch das MBJS initiiert und durchgeführt werden. kobra.net hat für die Projektträger Arbeitshilfen und Handreichungen erstellt, die von den Projektträgern sehr gut angenommen werden. Eine wichtige Unterstützung der Projektarbeit ist auch der von kobra.net organisierte Erfahrungsaustausch.
21. Das gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015 „Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben“ im Jahr 2016 veröffentlichte Konzept der Landesregierung „Gemeinsames Lernen“ bietet die Möglichkeit einer zielgruppenorientierten schulischen Förderung. Dafür können Schulen freiwillig einen konzeptionellen Antrag stellen, um die für die Umsetzung des schulischen Konzepts für „Gemeinsames Lernen“ benötigten zusätzlichen Lehrerwochenstunden zu erhalten. In Abgrenzung zu der Richtlinie „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ ist für das „Gemeinsame Lernen“ kein begleitendes sozialpädagogisches Fachkonzept erforderlich. Insofern sind die Maßnahmen nach der ESF-Richtlinie nicht nur auf die schulische Perspektive ausgerichtet, sondern berücksichtigen übergreifend auch Aspekte der Jugendhilfe. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann im Optimalfall der Übergang in den Regelunterricht nach einer Teilnahme an Maßnahmen der Richtlinie „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ durch ein schulisches Konzept für „Gemeinsames Lernen“ unterstützt werden.

Handlungsempfehlungen der Evaluierung

22. Zusammenfassend wird eingeschätzt, dass die beiden in der Richtlinie umgesetzten Förderansätze geeignet sind, die im ESF-OP formulierten Ziele zu erreichen – nämlich zur Verbesserung der Schulabschlüsse in der Sekundarstufe I und zur Verringerung der Zahl der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher beizutragen. Vor allem das Modell A leistet einen wichtigen Beitrag, um der Gefahr des Schulabbruchs bereits frühzeitig zu begegnen. Die Förderung nach dem Muster der beiden Modelle sollte daher weitergeführt werden. Dabei sollten aktive Ansätze, junge Frauen der Zielgruppen zu erreichen, weitergeführt und verstärkt werden. Hinsichtlich der Finanzierung wäre zu überlegen, ob sie nicht sowohl aus dem Bereich Schule als auch aus dem Bereich Jugendhilfe getragen werden sollte.

23. Die **Lernkonzepte der Schulen** und die daran anknüpfenden sozialpädagogischen **Fachkonzepte der Projektträger** sollten weiterhin die inhaltlich methodische Grundlage für die konkrete Umsetzung der Projekte an den Schulen bilden. Sie bieten zugleich den entscheidenden Ansatz, um die konkreten Herausforderungen der betreffenden Schülerinnen und Schüler an einer Schule mit einem sozialpädagogischen Unterstützungsangebot zu kombinieren.
24. Bezogen auf das Modell A sollte überlegt werden, wie man die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler im Projekt flexibler gestalten kann, ohne dabei die schulgesetzlichen Regelungen zu verletzen. Der Verbleib der Schülerinnen und Schüler in ihrem Klassenverband und nur eine partielle Herauslösung für die Förderung in den Lerngruppen könnten hier Anknüpfungspunkte bilden.
25. Eine bedarfs- und flächendeckende Umsetzung des Modell A im Rahmen des Konzepts „Gemeinsames Lernen“ ist – vor allem aus Ressourcengründen – unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht möglich. Ungeachtet dessen sind die pädagogischen und sozialpädagogischen Konzepte für „Gemeinsames Lernen“ und für die Projekte Schule/Jugendhilfe im Modell A passfähig und greifen ineinander.
26. Unter dem im Konzept „**Gemeinsames Lernen**“ angesprochenen Aspekt der Ausgestaltung einer inklusiven Schule sollte auch überlegt werden, unter welchen Voraussetzungen das Modell B ebenfalls am Lernort Schule umgesetzt werden könnte; ggf. in dem Sinne, dass ein theoriebezogener Teil des Unterrichts in der Schule und ein stärker praxisbezogener Teil – kombiniert mit einer sozialpädagogischen Förderung der Jugendlichen – an einem anderen Lernort stattfindet.
27. Die **Beiratsarbeit** hat sich als ein wichtiges Instrument erwiesen, um der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule über Rechtskreisgrenzen hinweg zu institutionalisieren. Es wird empfohlen, die Beiratsarbeit in den beiden Modellstrukturen – auch in der gewählten Zusammensetzung – fortzuführen. Bei einer Gesamteinschätzung ist allerdings zu berücksichtigen, dass es auch Jugendämter gab, die sich – ggf. aus Unklarheiten über Zuständigkeiten – an der Beiratsarbeit nur formal beteiligt haben. In diesem Kontext sollte überlegt werden, ob sich eine stärkere Einbindung dieser Jugendämter über andere Formate erreichen lässt: Der von kobra.net angebotene Erfahrungsaustausch könnte z. B. eine solche Plattform sein, um Jugendämter noch stärker in die aktuellen Förderstrukturen einzubinden.
28. Angeregt wurde in den Fachgesprächen mit den Jugendämtern die bereits zwischen 2012 und 2016 beim MBJS angesiedelte Landes-Arbeitsgemeinschaft zum Thema Schule – Jugendhilfe wieder mit Leben zu erfüllen. Sie könnte ein wichtiges Format dafür bilden, die seit 2012 zu beobachtenden Veränderungen auf Landesebene zu reflektieren und den sich daraus ergebenden Handlungsbedarf gemeinsam – rechtskreisübergreifend – zu definieren.
29. Mädchen bzw. junge Frauen neigen zu einer anderen Form schulverweigernden Verhaltens als Jungen bzw. junge Männer. Pädagogen und Eltern sollten diesbezüglich verstärkt sensibilisiert werden, um betroffenen Mädchen – die eher durch passive Verhaltensweisen auffallen – eine Teilnahme an dem Projekt zu ermöglichen.

Literatur

- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg: Bevölkerungsprognose (2016), Ergebnisse der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (2015), nach: Statistisches Bundesamt: Bevölkerung Deutschlands bis 2060.
- Bosse, Stefanie; Spörer, Nadine (2017): Der gemeinsame Unterricht in Brandenburg. Inklusives Lernen zwischen Erfahrungen und neuen Entwicklungen, In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 7,
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK); Referentenentwurf, Stand: 20.4.2016.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): Abschlussbericht der Evaluation des ESF-Programms „Schulverweigerung – Die 2. Chance“, Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Institut für Innovation und Beratung an der Evangelischen Fachhochschule Berlin e. V.; Evaluation „Integrierte Projekte von Jugendhilfe und Schule zur Vermeidung von Schulabbrüchen bei schulverweigernden Jugendlichen“ aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds; Abschlussbericht, Berlin 2006.
- isw (2014): Ex-ante-Evaluierung des ESF-OP für die Förderperiode 2014-2020, Halle (S.), 22.05.2014, insbesondere S. 52.
- Landeshauptstadt Potsdam Gesamtkonzept Schule – Jugendhilfe der Landeshauptstadt Potsdam.
- Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (2013): Bildungsangebote für Schulverweigerer erfolgreich gestalten. Datenbasierte Erkenntnisse und Erfahrungen der Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe Brandenburg, Potsdam.
- Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hrsg.) (2013): Ganz nah dran. Kommunen als Bildungsorte in Brandenburg, Potsdam, November 2013.
- Landesregierung Brandenburg (2016): Gemeinsames Lernen in der Schule, Konzept der Landesregierung gemäß Beschluss des Landtages vom 17. Dezember 2015: Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben, Drucksache 6/3157-B)
- Landesregierung Brandenburg (2015): Eine Bilanz zum Behindertenpolitischen Maßnahmenpaket der Landesregierung, Umsetzung der UN-Behindertenrechts-Konvention in Brandenburg.
- Landkreis Barnim. Sachgebiet Bildung (2014): Wenn Schüler nicht zur Schule gehen. Eine Handreichung für Schulen im Landkreis Barnim, Eberswalde.
- Landschaftsverband Rheinland; Dezernat Schulen, Jugend: Die Kooperation von Jugendhilfe und Schule strukturell verankern, Materialband zur Umsetzung des § 7 Jugendförderungsgesetz NRW, Köln, Oktober 2006.
- Landtag Brandenburg (2016): Konzept der Landesregierung zur Stärkung von Schulzentren, Drucksache 6/4692 vom 21. Juli 2016.
- Landtag Brandenburg (2015): Inklusion im Bildungssystem Brandenburg weiter kontinuierlich vorantreiben, Beschluss, Drucksache 6/3157-B vom 17. Dezember 2015.
- Landtag Brandenburg (2015): Konzept der Landesregierung: Übergang Schule – Beruf, Drucksache 6/2711 vom 5. Oktober 2015.
- Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (2014): Operationelles Programm des Landes Brandenburg für den Europäischen Sozialfonds (ESF) in der Förderperiode 2014 – 2020 (CCI 2014DE05SFOP006) in der von der EU-KOM am 12.12.2014 beschlossenen Fassung, Potsdam.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2017): Rundschreiben 3/17 (RS 3/17) vom 9. Februar 2017, In: Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport, Potsdam, 16. Februar 2017, S. 40-46.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Richtlinie zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014-2020 in der Fassung vom 28. Juli 2015.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2017): Richtlinie zur Förderung des Programms „Projekte Schule/Jugendhilfe 2020“ in der EU-Förderperiode 2014-2020 in der Fassung vom 22. Februar 2017.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2014): Bericht des wissenschaftlichen Beirates „Inklusive Bildung“ beim MBJS, Potsdam.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg 3.0.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014, In: KMK-Dokumentation 210.

Spörer, Nadine (2013): Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, Potsdam, Vortrag am 27. September 2013.

Anhang

Anhang 1 Arbeitsschritte zur Umsetzung des Programms

1. Informationen	Januar 2015: vier regionale Informationsveranstaltungen für ausgewählte Schulen, freie Träger und Jugendämter
2. Vorauswahl	Daraufhin erfolgt Auswahl teilnahmeberechtigter Schulen, die sich am Förderprogramm beteiligen können - diese sind mit einem Schreiben des MBS durch die zuständigen Schulämter informiert worden. Hierbei sollen vorrangig Schulen einbezogen werden, die nachweislich einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern der festgelegten Zielgruppen unterrichten.
3. Schulisches Lernkonzept	Auf Grundlage dessen entwickeln die teilnahmeberechtigten Schulen ein schulisches Lernkonzept, das auf ihrer Internetseite zu veröffentlichen ist.
4. Fachkonzept	Antragsteller entwickelt auf Basis des schulischen Lernkonzeptes in Kooperation mit der zuständigen Schule ein Fachkonzept.
5. Beschlussfassung durch Schule	Fachkonzept wird der Schulkonferenz zur Beschlussfassung vorgelegt.
6. Fachliche Stellungnahmen	Das von der Schulkonferenz bestätigte Konzept wird für eine fachliche Stellungnahme dem Schulträger u. dem örtlich zuständigen Jugendamt übermittelt.
7. Antragstellung	Die vollständigen Unterlagen (inkl. Lernkonzept, Fachkonzept, Erklärungen, Beschlussfassung, Stellungnahmen, Kooperationsvertrag, Qualifizierungsnachweisen des pädagogischen Personals) werden an die ILB geleitet.
8. Bewertung der Konzepte	Vertreter/innen des MBS und der staatlichen Schulämter erstellen basierend auf einem Kriterienkatalog zur Bewertung der Fachkonzepte und der darin enthaltenen Finanzierungspläne eine Rangliste der zur Förderung empfohlenen Anträge in Form eines Votenblattes pro Antrag.
9. Bewilligung	Auf Grundlage der Rangliste und der verbindlichen Zusagen der staatlichen Schulämter zur Bereitstellung der erforderlichen Lehrerstellen (VZE) entscheidet die ILB über eine Bewilligung.
10. Kooperationsvertrag und Projektbeirat	Mit Eingang des Bewilligungsbescheides schließen die Projektpartner einen Kooperationsvertrag. Dazu werden an den teilnehmenden Schulen Projektbeiräte eingerichtet.

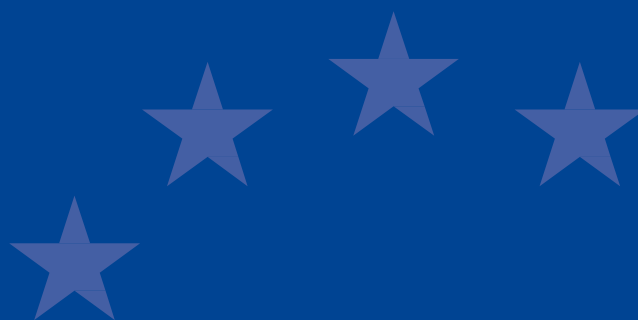
Quelle: eigene Darstellung

**Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie
des Landes Brandenburg**

Öffentlichkeitsarbeit
Heinrich-Mann-Allee 107
14473 Potsdam
mwae.brandenburg.de

esf.brandenburg.de

November 2019



Gefördert durch das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Energie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg.