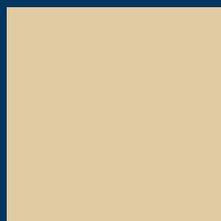
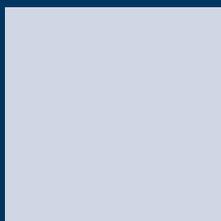


Evaluationsergebnisse und Impulse aus dem Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“

Abschlussbericht



Dr. Irina Volf

Simone Habel

Hannah Schipperges

Impressum

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

Frankfurt am Main, November 2023
ISBN: 978-3-88493-270-4

Autorinnen

Dr. Irina Volf
Simone Habel
Hannah Schipperges
Unter Mitarbeit von Lea Heinrich

Lektorat

Lea Herlitz

Fotos

iStock 1436685793 (U1)
ISS e.V. (U3)

Diese Kursreihe wurde im Auftrag des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis im Rahmen des Projekts „Gegen Kinder- und Jugendarmut und für Gesundheit“ konzipiert und vom Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration Baden-Württemberg gefördert.

Inhalt

Tabellenverzeichnis	5
Vorwort	5
Zusammenfassung	6
1 Einleitung	7
2 Architektur und Umsetzung des Modellprojekts	11
2.1 Das Konzept und die Architektur des Modellprojekts „Erwachsenwerden leicht gemacht!“	11
2.2 Umsetzung des Modellprojekts an einer Realschule im Ortenaukreis	13
2.3 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation	17
3 Rahmencurriculum	21
3.1 Familie und Beziehungen	21
3.2 Psychische Gesundheit und Wohlbefinden	22
3.3 Prävention von Delinquenz, Rechtsberatung und Sicherheit	24
3.4 Klimawandel und Umweltschutz	25
3.5 Weiterbildungsmöglichkeiten, Berufsorientierung und Arbeit	26
3.6 Soziale Ungleichheit, Stereotype und Rassismus	27
3.7 Finanzen und Umgang mit Geld	28
3.8 Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement	29
3.9 Versicherungs- und Vertragswesen	30
3.10 Mobilität und Freizeitgestaltung	31
3.11 Umgang mit Medien und Informationen aus dem Internet	32
3.12 Gesundheitsverhalten und gesunde Ernährung	33
3.13 Prävention von HIV und anderen sexuell übertragbaren Krankheiten (STI)	34
3.14 Rechte und Pflichten nach dem 18. Geburtstag	35
3.15 Resilienzförderung	35
3.16 Reflexionssequenzen	37
4 Zentrale Befunde der Projektevaluation	39
4.1 Beschreibung der AG-Teilnehmenden nach ausgewählten soziodemographischen Merkmalen	39

4.2	Auswirkungen der AG auf die Jugendlichen	41
4.2.1	Reaktion: Akzeptanz, Zufriedenheit, Nützlichkeit der AG	41
4.2.2	Wissenszuwachs in den AG-Themen	43
4.2.3	Verhaltensänderung, (Lebens-)Zufriedenheit, Resilienz, Zukunftsangst und -pläne	45
4.3	Nachhaltigkeit des Modellprojekts	53
5	Fazit und Handlungsempfehlungen	55
5.1	Umsetzung der AG in schulischem Kontext	56
5.2	Didaktische und methodische Ausgestaltung einzelner Sequenzen	59
5.3	Empfehlungen für die Vernetzung im Sozialraum	61
6	Literatur	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ablaufplan der AG „Erwachsenwerden leicht gemacht!“	16
Tabelle 2: Reaktion der jungen Menschen auf die AG	42
Tabelle 3: Beobachtete Verhaltensänderungen durch die AG	46
Tabelle 4: Pläne der Jugendlichen nach der Schule	52

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Alter der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung September 2022	39
Abbildung 2: Erhalt staatlicher Unterstützung	40
Abbildung 3: Bewertung der Sequenzen in Bezug auf den Wissenszuwachs	44
Abbildung 4: Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen	48
Abbildung 5: Resilienzkompetenzen der Jugendlichen	50
Abbildung 6: Zukunftsängste- und Vorstellungen der Jugendlichen	51

Vorwort



© Foto: Angela Schickler und Moritz Schulz

Der Ortenaukreis engagiert sich bereits seit mehreren Jahren für die im Landkreis lebenden und von Armut bedrohten oder betroffenen Kinder, Jugendlichen und ihre Familien. Das Thema der Armutsprävention ist ein integraler Bestandteil der Ortenauer Kommunalen Präventionsstrategie.

Im Rahmen des Förderaufrufs des Landes Baden-Württemberg „Aktiv und gemeinsam gegen Kinderarmut und für Kindergesundheit“ erhielt der Ortenaukreis 2018 zum ersten Mal einen Zuschlag zum Aufbau des

Moritz Schulz

Landratsamt Ortenaukreis
Leiter des Amts für Soziale und
Psychologische Dienste

spezifischen Präventionsnetzwerks „Gegen Kinderarmut und für Kindergesundheit“. Daraufhin folgten zwei weitere Förderperioden. In der dritten Förderperiode des Projektes wurde auf Grundlage einer Bestands- und Bedarfsanalyse des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis sowie unter Einbezug der Netzwerke aus Gesundheits-, Jugendhilfe- und Bildungssystem ein hoher Bedarf und Angebotslücken für die Zielgruppe der armutsbetroffenen Jugendlichen identifiziert. Ein neues Projekt für diese Zielgruppe sollte an einem sozioökonomisch hoch belasteten Schulstandort innerhalb des Ortenaukreises erfolgen.

Das Präventionsnetzwerk Ortenaukreis beauftragte infolgedessen das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (ISS e. V.) zunächst mit einer Bedarfserhebung bei den Jugendlichen selbst, um dann für diese partizipativ passgenaue Maßnahmen zu entwickeln. Als Ergebnis dieser Kooperation und durch die partizipative Einbindung der Schülerschaft am Übergang von der Schule in den Beruf (Schüler*innen im Alter von 15 bis 18 Jahren) wurde die Kursreihe „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ entwickelt, wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Angela Schickler

Landratsamt Ortenaukreis
Sachgebietsleitung Kommunale Präventionsstrategie

Zusammenfassung

Die AWO-ISS Langzeitstudie zur Kinderarmut (Heinrich und Volf 2022; Volf et al. 2019) zeigte, dass junge Menschen mit Armutserfahrungen im Durchschnitt mehr Schwierigkeiten beim Übergang ins junge Erwachsenenalter und bei der Bewältigung von unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben hatten als junge Menschen, die bislang in ihrem Leben nicht mit Armut in Berührung kamen. Dies ist darin begründet, dass ihnen materielle, soziale, gesundheitliche und persönliche Ressourcen sowie Vorbilder und Freiräume beim Aufwachsen fehlten. Es erschwerte ihnen auch, den Pfad familiärer Armut nachhaltig zu verlassen. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend wurde das Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ konzipiert und zwischen Mai 2022 und Juli 2023 an einer Realschule im Ortenaukreis, Baden-Württemberg, umgesetzt und vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Im Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ wurden junge Menschen im Alter von 15 bis 18 Jahren an der Schnittstelle zwischen Schule und Sozialraum unterstützt, um die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters konstruktiv zu bewältigen und ihnen somit Wege aus familiären Armutskontexten zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit den für die jungen Menschen relevanten Themen, wie z. B. Finanzen, psychische Gesundheit und Rassismus, erfolgte im Rahmen einer wöchentlichen AG mit Unterstützung von externen Referent*innen. Ein wichtiger Bestandteil und eine Stärke des Modellprojekts waren die partizipative und zielgruppenzentrierte Entwicklung sowie die kontinuierliche Anpassung des Modellprojekts unter Beteiligung der Jugendlichen.

Der Evaluation des Modellprojekts lag ein Mixed-Methods Design zugrunde, in dem quantitative und qualitative Methoden der Datenerhebung aufeinander aufbauten und die generierten Erkenntnisse aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und validiert wurden. Insgesamt wurde die AG von den Jugendlichen positiv wahrgenommen. Sie nahmen diese als Chance wahr, innerhalb einer kurzen Zeit Sachverhalte von großer Bedeutung für ihr ganzes Leben zu lernen. Durch die Teilnahme an der AG reduzierten sich die Zukunftsängste der Jugendlichen. Sie fühlten sich gestärkt und selbstbewusster. In der Evaluation wurde insbesondere die wichtige Rolle externer Referent*innen als Ansprechpersonen und Vorbilder für die sozial benachteiligten Jugendlichen sichtbar. Durch das Projekt konnten die Jugendlichen Anlaufstellen und Ansprechpersonen im Sozialraum für verschiedene Problemlagen kennenlernen und Barrieren im Kontakt zum Hilfesystem abbauen.

Auf Basis der Evaluation lassen sich zwölf Handlungsempfehlungen für eine Realisierung des Projekts im schulischen Kontext, mit Blick auf die didaktische Ausgestaltung einzelner Sequenzen sowie hinsichtlich der Vernetzung im Sozialraum, ableiten. Zukünftig soll der Förderung der Resilienzkompetenzen ein höherer Stellenwert bei der Gestaltung der AG eingeräumt und diese als Querschnittsthema verankert werden, damit sozial benachteiligte Jugendliche bei der Bewältigung des Übergangs ins junge Erwachsenenalter nachhaltig gestärkt werden.

1 Einleitung

Der Übergang ins junge Erwachsenenalter ist vielschichtig, komplex und erfordert von jungen Menschen vielfältige Kompetenzen und Ressourcen. Die Berufsbildung stellt dabei zwar eine wichtige Aufgabe dar. Die Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der Verselbstständigung, der Selbstpositionierung, der Qualifizierung über die Berufswahl hinaus sowie der Persönlichkeitsbildung spielen für einen gelungenen Übergang auch im Sinne der Chancengleichheit eine genauso wichtige Rolle (Deutscher Bundestag 2017). Die Untersuchungen der AWO-ISS-Langzeitstudie zur Kinderarmut belegen, dass insbesondere bei von Armut betroffenen jungen Menschen der Übergang ins junge Erwachsenenalter und die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben mit vielen Verzögerungen und Hürden einhergeht.¹ Von Armut betroffenen jungen Menschen fehlen deutlich häufiger als jungen Menschen aus finanziell besser gestellten Familien materielle, soziale, gesundheitliche und persönliche Ressourcen sowie Vorbilder und Freiräume, um ihren eigenen Lebensweg zu finden und den Pfad familiärer Armut nachhaltig zu verlassen (Volf et al. 2019; Heinrich und Volf 2022). Zum Abschluss der sechsten Studienphase im Jahr 2021 galt es, zentrale Erkenntnisse der AWO-ISS-Langzeitstudie aufzugreifen und für die Entwicklung Sozialer Praxis nutzbar zu machen. Im Ergebnis wurde das Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ konzipiert. Dieses wurde zwischen Mai 2022 und Juli 2023 an einer Realschule im Ortenaukreis, Baden-Württemberg umgesetzt und vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (weiterhin ISS e. V.) wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Zentrale Befunde der AWO-ISS-Langzeitstudie zum Übergang ins junge Erwachsenenalter als Inspiration für ein neues Modellprojekt

Eine der wichtigsten Erkenntnisse der AWO-ISS-Langzeitstudie ist es, dass jedes dritte Kind, das im Alter von sechs Jahren im Jahr 1999 in einer armen Familie lebte, auch mit 25 Jahren im Jahr 2018 in Armut lebte. Gleichwohl ist es zwei Dritteln der jungen Menschen mit Armut in früher Kindheit gelungen, im Alter von 25 Jahren nicht mehr in einer Armutslage zu sein. Das eigene Armutsrisiko im jungen Erwachsenenalter ist somit durch das Aufwachsen in Armut zwar deutlich erhöht, aber für die Mehrheit stellt familiäre Armut doch kein geschlossener Teufelskreis dar.

Langzeitfolgen der Kinderarmut manifestierten sich vor allem in kulturellen und gesundheitlichen Lebenslagen.² So haben die jungen Menschen mit Armutserfahrungen im Durchschnitt

¹ Die AWO-ISS-Langzeitstudie hat seit 1997 die Zusammenhänge zwischen familiärer Armut und den Lebenslagen von rund 900 Kindern an wichtigen Übergängen im Lebensverlauf, also seit dem sechsten bis zum 25. Lebensjahr, umfassend empirisch untersucht (Volf et al. 2019). In der fünften Studienphase (2017–2019) konnten für 205 Personen Armutsverläufe sowie der Übergang ins junge Erwachsenenalter quantitativ rekonstruiert und bei 23 Personen ergänzend qualitativ analysiert werden. In der sechsten Studienphase (2020–2021) wurden mittels acht biografischer Interviews förderliche und hinderliche Faktoren beim Verlassen der familiären Armut am Übergang ins junge Erwachsenenalter und die Rolle von Armutserfahrungen im Kindes- und/oder Jugendalter bei der Bewältigung der Corona-Krise vertiefend untersucht (Heinrich und Volf 2022).

² „Der Lebenslagenansatz ist ein mehrdimensionales Konzept der Armutforschung, der den Anspruch verfolgt, familiäre Armut von Kindern und Jugendlichen als Unterversorgung und Benachteiligung in einem umfassenderen als dem rein ökonomischen Sinne zu begreifen. Nicht nur die materielle Lage eines Haushalts oder der Familie wird in den Blick genommen, sondern die gesamte Lebenssituation des Kindes. Die Lebenslagen werden in vier Dimensionen – materielle, soziale, kulturelle und gesundheitliche Lage – anhand einer Vielzahl an Indikatoren empirisch erforscht. Es handelt sich dabei um ein relatives Konzept, bei dem je nach Alter des Kindes unterschiedliche Indikatoren je Dimension berücksichtigt werden. Zudem werden in jeder

deutliche schlechtere Bildungsabschlüsse erreicht; ihnen standen die Möglichkeiten der informellen und non-formalen Bildung, wie z. B. Auslandsaufenthalte und Sprachreisen, im ganzen Lebensverlauf nie zur Verfügung. Insbesondere die Gruppe der jungen Menschen, denen der Übergang in den Arbeitsmarkt bis zum 25. Lebensjahr nicht gelungen ist, zeichnete sich oft durch eine Verkettung von Problemlagen aus, die häufig bereits zu Beginn der weiterführenden Schule starteten und durch entsprechende soziale Unterstützungsnetzwerke nicht aufgefangen wurden. Diese Gruppe war besonders stark von Armut betroffen und hatte Schwierigkeiten die Auswirkungen der Maßnahmen zum Eindämmen der Corona-Pandemie zu bewältigen (Heinrich und Volf 2022).

Die Armutfolgen im gesundheitlichen Bereich manifestierten sich in schlechter psychischer Verfassung und einem riskantem Gesundheitsverhalten. Diese zeichneten sich insbesondere durch eine depressive Symptomatik, geringe sportliche Aktivität, Tabakwarenkonsum und längere Krankheitsdauer aus. Hinzu kam eine generelle Unzufriedenheit mit der eigenen Gesundheit, insbesondere dann, wenn aufgrund der gesundheitlichen Probleme Einschränkungen in Beruf, Ausbildung oder Studium aufgetreten waren. Der Umgang mit psychischer Belastung wurde durch die Kindheitserfahrungen der jungen Menschen geprägt: Eigene Hilfebedarfe zu erkennen und zu kommunizieren fiel ihnen schwer; gleichzeitig bestand Skepsis gegenüber dem Hilfesystem und/oder Unsicherheit über die Zugänge dazu. Ihre Selbstwirksamkeitserwartung und Resilienzkompetenzen blieben insgesamt deutlich hinter denen nicht armer Gleichaltriger zurück.

Insgesamt standen den (ehemals) armen jungen Menschen im Lebensverlauf deutlich weniger soziale Ressourcen zur Verfügung: So fielen ihre Einschätzungen zur Unterstützung aus dem familiären Umfeld sowie die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis geringer aus als bei den Jugendlichen ohne Armutserfahrungen. Sie fühlten sich gesellschaftlich weniger eingebunden und waren deutlich seltener politisch aktiv als die nicht armen Gleichaltrigen. Das Hilfesystem (Schulen, Jugendamt, Familienhilfe, Beratungsstellen, psychotherapeutische und medizinische Versorgung) spielte trotz erhöhtem Bedarf im Lebensverlauf der armutsbetroffenen jungen Menschen häufig nur eine untergeordnete Rolle. Sie suchten nur geringfügig häufiger Unterstützung im System, obwohl sie häufiger Gewalt erlebten und mit Erziehungsproblemen sowie finanziellen Sorgen konfrontiert waren als nicht arme Gleichaltrige. Trotz Skepsis gegenüber dem System äußerten die jungen Menschen den Wunsch nach einer persönlichen und ganzheitlichen Unterstützung.

Der Übergang ins junge Erwachsenenalter und dessen erfolgreiche Bewältigung hat sich als Weggabelung beim Ausstieg aus oder der Verfestigung von Armut bestätigt. Es wurden vier distinkte Muster bzw. Übergangstypen der Bewältigung wichtiger Entwicklungsaufgaben im Übergang ins junge Erwachsenenalter identifiziert: „Verselbstständigte“, „Nesthocker“, „Spätzünder“ und „junge Eltern“. Dabei waren die jungen Menschen mit den zwei zuletzt genannten Übergangstypen mit erheblichen Verzögerungen und/oder einer gleichzeitigen Bewältigung von mehreren anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert und dadurch deutlich häufiger im Alter von 25 oder 26 Jahren von Armut betroffen. Deutliche Unterschiede beim Übergang ins junge Erwachsenenalter zeigten sich zudem zwischen den Studienteilnehmenden mit und ohne Armutserfahrungen im Kindes- und/oder Jugendalter.

Dimension „auffällige“ Kinder und Jugendliche identifiziert, die im Vergleich zu ihren Altersgenoss*innen gravierenden Einschränkungen und Benachteiligungen ausgesetzt sind.“ (Volf et al. 2021: 20).

In zahlreichen Interviews wurden junge Menschen gefragt, welche Unterstützung sie sich retrospektiv beim Übergang ins junge Erwachsenenalter gewünscht hätten. Was hätte ihnen geholfen, ihre vielschichtigen Problemlagen zu bewältigen und die Chancen zu nutzen, den Pfad familiärer Armut beim Übergang ins junge Erwachsenenalter zu verlassen? Die jungen Menschen wünschten sich, ein Fach in der Schule gehabt zu haben, in dem sie hätten lernen können, wie man erwachsen wird und wie sie mit den auf sie mit dem 18. Geburtstag zukommenden Veränderungen konstruktiv umgehen können. Kann man mit 18 aus dem Hartz IV Haushalt (ab 2023 Bürgergeld) ausziehen? Wie schließt man eigenständig einen Mietvertrag ab? Wie kann man ein Studium finanzieren, wenn man keine finanzielle Unterstützung in der Familie erhalten kann? Welche Hilfen gibt es für junge Menschen, wenn ihre Eltern psychisch krank oder suchtkrank sind? An wen kann man sich bei Geldfragen wenden? Da jungen Menschen mit Armutserfahrungen häufig Vorbilder in ihrem nahen sozialen Umfeld fehlen und diese Fragen in ihren Familien ohne Antwort verbleiben, wünschten sich die jungen Menschen explizit eine bessere Vorbereitung auf ihr eigenständiges Leben und nannten neben der Berufsorientierung vor allem alltagsweltliche Themenkomplexe wie Steuern, Vertrags- und Versicherungswesen, Finanzen oder auch Gesundheit und politische Partizipation (Volf et al. 2019; Heinrich und Volf 2022).

*„Ich würde gerne, wenn ich in die Politik gehe, einführen oder bewirken, dass in der Schule ein Fach eingeführt wird, was Recht und Soziales heißt und wo man einfach alles lernt von Steuererklärungen machen bis Miete, bis ein bisschen Mietrecht, das, was man so alles so an Grundwissen bräuchte, was man nicht unbedingt durch die Familie lernt.“
(Weiblich, Abstieg in Armut, Baden-Württemberg 8: 215)*

In den Interviews mit den Studienteilnehmenden wurde des Weiteren deutlich, dass es im System Schule häufig an niedrigschwelligen Angeboten mangelte, die ihnen die Möglichkeiten des Hilfesystems aufzeigten. Das Thema Familie und Partnerschaft hat bei den jungen Menschen allgemein einen hohen Stellenwert, fand allerdings im Kontext der Schule kaum Berücksichtigung. Eine Erkenntnis aus den Interviews der sechsten Phase ist zudem, dass junge Menschen mit Armutserfahrungen am Lernort Schule umfassender bei der Bewältigung der Herausforderungen im Jugendalter begleitet, über ihre Möglichkeiten und Rechte aufgeklärt und in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung und Resilienz gestärkt werden sollten (Heinrich und Volf 2022).

„Uns ernst nehmen. Genauso wie noch Jüngere ernst zu nehmen. [...] Angebote zu schaffen, wo wir uns politisch engagieren können. Uns nicht zu verteufeln, wenn wir es denn machen. [...] Also so unter die Arme greifen kann man uns, indem man uns einfach unterstützt und uns Möglichkeiten gibt, uns weiterzuentwickeln und uns auch in eine gute Richtung weiterzuentwickeln. [...]“ (Weiblich, Aufstieg aus Armut, Sachsen-Anhalt 9: 514)

Das Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“

Die oben dargestellten Forschungsbefunde wurden bei der Entwicklung eines Modellprojekts für den Ortenaukreis aufgegriffen und mit der Schulleitung und anschließend gemeinsam mit rund 30 Schüler*innen der neunten Klasse thematisiert. In vier Gruppeninterviews diskutierten die Jugendlichen unter wissenschaftlicher Begleitung vom ISS e. V. verschiedene Themen, die sie für ihr Alter als relevant und wichtig erachteten und zu denen sie sich mehr Informatio-

nen aus erster Hand wünschten. Daraus ist die einjährige AG „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ entstanden. Diese wurde in den Schulplan integriert und für dieselben Jugendlichen in der zehnten Klasse als eine ein- bis zweistündige wöchentliche Pflichtveranstaltung im Schuljahr 2022/23 umgesetzt.

Das Leitziel des Projekts lautet: Unterstützung von Jugendlichen von sozial besonders benachteiligten Standorten an der Schnittstelle Schule, Schulsozialarbeit und Sozialraum im schulischen Kontext, um die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters konstruktiv zu bewältigen und somit Wege aus familiären Armutskontexten zu ermöglichen. Dabei sollen ihnen existenzielles Wissen über den Umgang mit Geld, Verträgen und Versicherungen sowie Orientierung in Fragen zu psychischer Gesundheit, Familienbildung, Strategien zur Entscheidungsfindung, Medien, Wegen in die Ausbildung und Studium etc. vermittelt, ein Zugang zu Angeboten der Sozialen Dienste im Sozialraum geschaffen sowie Förderung von Resilienzkompetenzen durch kulturelle Aktivitäten ermöglicht werden.

Das Projekt wurde in mehreren Fachtagungen und Gremien, u. a. in der Kinderkommission des Bundestags, als ein Beispiel guter Praxis vorgestellt, um mehr Sensibilität für die Belange sozial benachteiligter Jugendlicher bei pädagogischen Fachkräften und politischen Entscheidungsträgern zu entwickeln (vgl. Deutscher Bundestag 2022). Mit dem vorliegenden Bericht wird angestrebt, die Projektumsetzung sowie die Evaluationsbefunde zu dokumentieren und damit eine Übertragung der Projekterkenntnisse auf weitere Schulen anzuregen.

Nachfolgend werden die operative Umsetzung des Modellprojekts an einer Realschule im Ortenaukreis, das unter Beteiligung von jungen Menschen erstellte Rahmencurriculum und die Evaluationsergebnisse des Modellprojekts detailliert dargestellt.

2 Architektur und Umsetzung des Modellprojekts

2.1 Das Konzept und die Architektur des Modellprojekts „Erwachsenwerden leicht gemacht!“

Zielgruppe und Ziele

Bei der Konzipierung des Modellprojekts „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ wurde angestrebt, junge Menschen von sozial besonders benachteiligten Standorten im Alter von 15 bis 18 Jahren an der Schnittstelle Schule, Schulsozialarbeit und Sozialraum im schulischen Kontext oder mithilfe eines offenen Angebots im Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit zu begleiten, um die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters konstruktiv zu bewältigen und somit Wege aus familiären Armutskontexten zu ermöglichen. Um dieses Leitziel zu erreichen, verfolgte das Modellprojekt zwei Mittlerziele:

1. Zur Erreichung des ersten Mittlerziels **„Erwachsenwerden“** sollen Jugendliche beim Übergang ins junge Erwachsenenalter und somit der Verselbständigung unter Berücksichtigung lebensweltlicher Themenkomplexe unterstützt und soweit möglich individuell begleitet werden. Dabei soll ihnen existenzielles Wissen über den Umgang mit Geld, Verträgen und Versicherungen sowie Orientierung in Fragen zum Wohnen, zu Mobilität, Gesundheit, Familienbildung, Medien etc. vermittelt sowie ein Zugang zu Angeboten der Sozialen Dienste im Sozialraum geschaffen werden. Dabei soll das Projekt in Form einer wöchentlichen Arbeitsgruppe oder eines offenen Angebots unter Einbezug von Fachkräften von den Beratungsstellen, Sozialen Diensten, Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, Kooperationspartner*innen und Akteur*innen im Sozialraum umgesetzt werden.
2. Zur Erreichung des zweiten Mittlerziels **„Resilienzförderung“** sollen während den Schulferien und/oder an ausgewählten Wochenenden Ausflüge, besondere Aktivitäten, Angebote und/oder Workshops angeboten werden. Dabei sollen den jungen Menschen Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Talente und Begabungen zu entdecken (z. B. Musikklänge-Workshop, Parcours-/Kletterpark-Ausflug), Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeiten zu erleben (z. B. Ausflug zu einem Badensee, Waldwanderung) sowie Anreize zur Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge zu erhalten (z. B. Besuch interaktiver Ausstellungen, historischer Standorte). Die Aktivitäten sollen unter der Beteiligung von Jugendlichen ausgewählt und organisiert werden. Die Förderung von Resilienzkompetenzen junger Menschen – soziale Kompetenzen, Problemlösen/kognitive Flexibilität, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, Stressbewältigung/adaptive Bewältigung (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2021) – soll bei der Planung von Veranstaltungen stets mitbedacht und durch offene Reflexionsrunden vor und/oder nach den Veranstaltungen sowie mithilfe von kleinen Aufgaben während den Veranstaltungen umgesetzt werden. Im Ergebnis sollen nicht nur ein starkes Gruppengefühl unter den Jugendlichen insgesamt, sondern auch individuelle Selbstwirksamkeitserfahrungen gefördert werden.

Multiprofessionelles Team

Eine erfolgsversprechende Projektumsetzung erfordert eine gute Zusammenarbeit eines multiprofessionellen Teams. Dieses soll sich aus verschiedenen Professionen bzw. Rollen zusammensetzen. Nachfolgend werden die Aufgaben der einzelnen Teammitglieder in einem schulischen Kontext beispielhaft dargestellt:

Projektkoordinator*in: Die Umsetzung des Modellprojekts soll unabhängig vom Projektsetting (z. B. an einer Schule oder als Angebot der offenen Kinder- und Jugendhilfe) von einer Fachkraft koordiniert werden. Die Aufgaben der Projektkoordination sind: (1) die Vorbereitung der Projektaktivitäten, inklusive der Auswahl, der Kontaktaufnahme und der Betreuung externer Kooperationspartner*innen, (2) die Anwesenheit bei allen Projektaktivitäten sowie (3) die Projektnachbereitung, inklusive der Gestaltung der Reflexionsrunden mit jungen Menschen sowie im Team, ggf. unter Einbindung der wissenschaftlichen Begleitung.

Schulsozialarbeiter*innen: Idealerweise soll das Projekt in Zusammenarbeit mit der Projektkoordinierungskraft durch eine*n Schulsozialarbeiter*in engmaschig und kontinuierlich begleitet werden. Die Aufgaben der Schulsozialarbeiter*innen sind: (1) den Jugendlichen bei individuellen Fragen und Problemen als zentrale Ansprechpersonen zur Verfügung zu stehen, (2) die Unterstützung der Projektkoordination bei den oben genannten Aufgaben und (3) die Wahrnehmung der Multiplikator*innenrolle bei der Vermittlung des generierten Wissens nach innen (z. B. Schule) und außen (in den Sozialraum, wie z. B. bei anderen Trägern).

Schulleitung und Lehrkräfte: Soll das Modellprojekt in einem schulischen Kontext stattfinden, so ist die kontinuierliche Kooperation mit der Schulleitung und den Klassenlehrer*innen unabdingbar. Diese sollen die Projektkoordination durch die nachfolgenden Aufgaben unterstützen: (1) die Auswahl der Themen aus dem Rahmencurriculum, die im schulischen Programm nicht abgedeckt sind, (2) die Beratung bei einer zielgruppengerechten Gestaltung und Umsetzung des Modellprojekts sowie ggf. einzelner thematischer Module, (3) die Koordination von schulischen Aktivitäten im Falle eines kurzfristigen Ausfalls eines Moduls sowie (3) die Wahrnehmung der Multiplikator*innenrolle bei der Verstetigung des generierten Wissens innerhalb der Schule im Sinne der Nachhaltigkeit.

Externe Kooperationspartner*innen: Für eine jugendgerechte und zielorientierte Wissensvermittlung ist der Einbezug von externen Kooperationspartner*innen zwingend erforderlich. Dabei werden diese Personen idealerweise in die Organisation einzelner Module sowie ggf. in die Nachbereitung der Module frühzeitig einbezogen. Die Aufgaben der externen Kooperationspartner*innen sind: (1) die Vorbesprechung der zu vermittelnden Kenntnisse, Materialien und Informationen mit der Projektkoordination, (2) die Umsetzung der vereinbarten Module sowie (3) die Nachbereitung der Modulumschließung in Form einer Reflexion mit der Projektkoordination und den Jugendlichen.

Für eine bedarfsgerechte und auf die Zielgruppe zugeschnittene Projektumsetzung ist es wichtig, die sukzessiv generierten Erfahrungen regelmäßig und unter breiter Beteiligung von verschiedenen Akteur*innen, inkl. der Projektkoordination, der Schulsozialarbeit, der Schulleitung, der Lehrkräfte, der externen Kooperationspartner*innen sowie der jungen Menschen, offen zu reflektieren und die Wahrnehmung der Projekterfolge bzw. -misserfolge aus unterschiedlichen Perspektiven zu erfassen. Dies ermöglicht Nachsteuerungsmöglichkeiten früh-

zeitig zu identifizieren und das Programm zu modifizieren. Zu diesem Zweck soll eine Projektgruppe etabliert werden, die sich ein bis zwei Mal pro Quartal mit einem Zeitaufwand von bis zu 90 Minuten treffen sollte.

Jugendbeteiligung

Ein wesentlicher Bestandteil des Modellprojekts „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ ist die partizipative und zielgruppenzentrierte Entwicklung und kontinuierliche Anpassung des Modellprojekts unter der Beteiligung von Jugendlichen. Es wird empfohlen, die semistrukturierten Gespräche mit jungen Menschen vor dem Start, zur Mitte und zum Abschluss des Modellprojekts unter einer wissenschaftlichen Begleitung umzusetzen:

Vor dem Start des Modellprojekts: Sobald die Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Projektumsetzung in einem konkreten Setting (z. B. an einer Schule, bei einem Träger der offenen Kinder- und Jugendhilfe) geklärt sind, sollen junge Menschen, die am Modellprojekt teilnehmen würden, in die weitere Planung einbezogen werden. Dies kann in Form von Gruppen- oder Einzelinterviews und/oder Workshops stattfinden. Dabei sollen die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen in Bezug auf das Thema Erwachsenwerden explizit erfragt, gehört und ernstgenommen werden, um eine passgenaue Ausgestaltung des Angebots zu gewährleisten. Die Gespräche mit Jugendlichen vor dem Start des Modellprojekts sollen darüber hinaus dazu dienen, Beziehungen zwischen ihnen und den organisierenden Personen aufzubauen und die Motivation für eine aktive Teilnahme am Modellprojekt zu entwickeln.

Zur Mitte der Projektumsetzung: Ein Workshop zur Halbzeit der Projektumsetzung soll durchgeführt werden, um sicherzustellen, dass die Bedürfnisse der Jugendlichen erfüllt werden und um ggf. Anpassungen vornehmen zu können. Zudem sollen die jungen Menschen Impulse erhalten, um die bis dahin umgesetzten Module, deren Stärken und Schwächen sachgerecht zu reflektieren sowie ihre Wünsche und Anregungen im Hinblick auf anstehende Themen zum Ausdruck zu bringen. Der Austausch mit den Jugendlichen auf Augenhöhe soll sicherstellen, dass die Jugendlichen sich gehört fühlen und erkennen, dass sie aktiv an der Gestaltung des Angebots mitwirken können. Dies soll dazu beitragen, ihre Motivation für die Teilnahme am Modellprojekt aufrechtzuerhalten.

Zum Abschluss des Modellprojekts: Ein Abschlussworkshop soll den Jugendlichen ermöglichen, Feedback zum Modellprojekt, den behandelten Themen und der Art der Inhaltsvermittlung zu geben sowie über den Nutzen und die Auswirkungen des Modellprojekts auf sich selbst und die Gruppe zu reflektieren. Die Erkenntnisse daraus können für zukünftige Umsetzungen des Angebots genutzt werden.

2.2 Umsetzung des Modellprojekts an einer Realschule im Ortenaukreis

Die Entwicklung des auf eine Realschule im Ortenaukreis zugeschnittenen Modellprojekts erfolgte in mehreren Schritten unter der Federführung des Sachgebiets Kommunale Präventionsstrategie des Amts für Soziale und Psychologische Dienste im Landratsamt Ortenaukreis und der wissenschaftlichen Begleitung des ISS e. V. Nachfolgend werden diese Schritte chronologisch zusammengefasst.

April 2022: In einem ersten Schritt auf dem Weg zur Gestaltung des Modellprojekts für den Ortenaukreis wurde die Projektidee des ISS e. V. mit den Mitarbeitenden des Landratsamts diskutiert und die Personalressourcen zur Umsetzung der Projektkoordination geklärt.

Mai 2022: In einem zweiten Schritt erfolgte seitens des Amts eine kriterienbasierte Auswahl einer Realschule im Ortenaukreis für die Projektumsetzung. Entscheidend war, dass viele sozial benachteiligte junge Menschen an der Schule sind sowie ein ausdrückliches Einverständnis der Schulleitung für die Teilnahme am Modellprojekt und der Projektevaluation. Im Anschluss daran wurde die Projektidee in einem digitalen Treffen unter Beteiligung des Amts, des ISS e. V. und der Schulleitung der ausgewählten Schule ausführlich diskutiert und verschiedene Möglichkeiten für die Projektumsetzung ausgelotet. Es wurde beschlossen, das Angebot als AG „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ ins schulische Programm als wöchentliches Pflichtangebot (60 bis 90 Minuten) für den gesamten Jahrgang der zehnten Klassen im Schuljahr 2022/23 aufzunehmen. Somit richtete sich das Angebot an junge Menschen im Alter von 15 bis 18 Jahren.

Juni 2022: Aufbauend darauf wurde die Projektidee in einem partizipativen Setting mit den Jugendlichen der damals zwei neunten Klasse diskutiert und unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Interessen entwickelt.³

Juli – August 2022: In einem nächsten Schritt wurde ein ausführliches Rahmencurriculum für die Umsetzung des Modellprojekts an der Realschule unter Benennung und wissenschaftlicher Ausarbeitung der Themenmodule geschrieben und einem Projektkoordinator der AG, der im Landratsamt Ortenaukreis hauptberuflich tätig ist, überreicht.

September 2022: Basierend auf dem erstellten Rahmencurriculum wurde die operative Umsetzung der AG durch den Projektkoordinator unter Beteiligung der Schulleitung sowie den externen Kooperationspartner*innen geplant. Dabei wurde seitens der Schule geprüft, welche Module im Rahmen bereits vorgesehener Angebote und/oder im Unterricht abgedeckt waren. Seitens der Schulsozialarbeit wurde frühzeitig kommuniziert, dass die Beteiligung am Modellprojekt aufgrund sehr knapper personeller Ressourcen nicht möglich war. Die AG „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ ist mit insgesamt 24 Jugendlichen Ende September 2022 gestartet. Zu Beginn dieser Sitzung füllten die jungen Menschen den ersten quantitativen Fragenbogen des ISS e. V. zur Evaluation des Modellprojekts aus.

November 2022: Nach der Umsetzung der ersten Module an der Schule wurde der Stand der Projektumsetzung in einer digitalen Sitzung unter Beteiligung der Schulleitung, dem Projektkoordinator, einer externen Referentin, einer Vertretung des Stadtschulamtes, einer Vertretung des Landratsamts und dem ISS e. V. reflektiert und mit Fokus auf die weitere Gestaltung des Modellprojekts diskutiert. Aus zeitlichen Gründen wurde die Umsetzung der AG von Mittwoch- auf Freitagnachmittag verschoben.

Januar 2023: Zur Mitte der Projektumsetzung wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zwei zweistündige Gruppeninterviews mit jeweils neun Schüler*innen ohne Beteiligung der Projektkoordination und Lehrkräfte umgesetzt. Ziel dieser Interviews war es, sicherzustellen, dass die Durchführung der AG den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprach. Es wurde den Jugendlichen erneut die Gelegenheit geboten, ihre Präferenzen hinsichtlich der

³ In Kapitel 2.3 werden die methodische Gestaltung und die zentralen Befunde der Gruppeninterviews ausführlich dargestellt.

Themen, die sie unbedingt behandelt wissen wollten, der Themen, die sie als zu kurz behandelt empfanden sowie der Methoden, die ihnen besonders zusagten oder weniger zusagten, mitzuteilen. So wurde u. a. festgestellt, dass die jungen Menschen die Veranstaltung auf freiwilliger Basis gestalten und auch während der Zeit der Prüfungsvorbereitung im Mai 2023 besuchen möchten. Dabei setzten sie allerdings voraus, dass in dieser Zeit die für sie besonders wichtigen Themen – Geld, Rassismus, „wie trifft man gute Entscheidungen“ – besprochen werden.

Februar 2023: Im Anschluss daran wurden die Zwischenergebnisse der Evaluation sowie die Impulse aus den Gruppeninterviews mit den Jugendlichen in einem digitalen Workshop mit dem Projektmitwirkenden ausführlich diskutiert. Es wurde u. a. beschlossen, die jungen Menschen über die weitere Gestaltung des Modellprojekts abstimmen zu lassen. Um die Motivation der jungen Menschen für die Teilnahme am Projekt aufrechtzuerhalten, wurde ein regelmäßiger Besuch der AG an eine gemeinsame Reise im Juni 2023 gekoppelt. Im Ergebnis entschieden sich die jungen Menschen dafür, dass der Besuch der Veranstaltung für alle verpflichtend sein sollte; als Reiseziel wurde Paris festgelegt.

Juni 2023: Zum Abschluss des Schuljahres erfolgte die zweite schriftliche Befragung der jungen Menschen im Rahmen der Evaluation, die eintägige Reise nach Paris, ein zweistündiger Abschlussworkshop mit 17 Schüler*innen sowie sieben zehnmündige Einzelinterviews. Im Rahmen des Abschlussworkshops reflektierten die Jugendlichen über die gesamte AG und es wurden Anregungen für eine Weiterentwicklung der AG gesammelt. Mithilfe von Einzelinterviews wurde sichergestellt, dass soziale Erwünschtheit reduziert und den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wurde, auch Sachverhalte zu beleuchten, die sie sich vor der großen Gruppe nicht zu sagen getraut hatten. Darüber hinaus wurden telefonische Interviews mit dem Projektkoordinator, der Schulleitung, der Konrektorin und zwei Referentinnen geführt, deren Angebote von den Jugendlichen am besten bewertet wurden.

Juli 2023: Das Modellprojekt sowie ausgewählte Evaluationsergebnisse wurden im Rahmen der Fachtagung des Projekts „Gegen Kinder- und Jugendarmut und für Gesundheit“ vorgestellt.

August 2023: Erstellung eines Methodenkoffers durch den Projektkoordinator zur Dokumentation von Projektunterlagen und Kontaktdaten der Referent*innen. Übergabe des Methodenkoffers an die Realschule.

September 2023: Erstellung des Projektberichts durch das ISS e. V. und seine Übergabe ans Landratsamt Ortenaukreis.

Dem untenstehende Ablaufplan (Tabelle 1) kann entnommen werden, welche Themenkomplexe und Sequenzen im Rahmen der praktischen Umsetzung des Modellprojektes verwirklicht wurden. Zusätzlich gab es, wie im Rahmencurriculum empfohlen, regelmäßige Reflexionssequenzen, in denen das Gelernte der letzten Wochen besprochen wurde.

Tabelle 1: Ablaufplan der AG „Erwachsenwerden leicht gemacht!“

Datum	Modul	Thema	Einrichtungen der Referent*innen
21.09.2022	Beginn der AG, Auftakt mit dem Projektkoordinator		
28.09.2022	Psychische Gesundheit und Wohlbefinden	Psychische Störungen	Psychologische Beratungsstelle
14.10.2022			Junge Selbsthilfe Ortenaukreis
21.10.2022			
28.10.2022	Reflexion des Gelernten mit dem Projektkoordinator		
31.10.2022 – 06.11.2022, Herbstferien			
11.11.2022	Weiterbildungsmöglichkeiten, Berufsorientierung und Arbeit	Ausbildungsberufe und Arbeitnehmer*innenrechte	Ausbildung und Studium – Landratsamt Ortenaukreis
18.11.2022	Umgang mit Medien und Informationen aus dem Internet		Projektkoordinator
02.12.2022	Weiterbildungsmöglichkeiten, Berufsorientierung und Arbeit	Bewerbungen schreiben Umgang mit Erwerbslosigkeit	Kommunale Arbeitsförderung – Jobcenter
19.12.2022	Resilienzfördernde Aktivität: Tagesausflug zum Europapark		
21.12.2022 – 08.01.2023 Weihnachtsferien			
13.01.2023	Reflexion des Gelernten mit dem Projektkoordinator		
27.01.2023	Familie und Beziehungen	Nutzung von Online-Dating	JUUUPORT e. V., Online-Beratung bei Cybermobbing und Co.
03.02.2023		Vielfalt von Familienformen	FLUSS e. V., Bildungsarbeit und Beratung zu Geschlecht und sexueller/romantischer Orientierung
10.02.2023	Reflexion des Gelernten mit dem Projektkoordinator		
17.02.2023 – 26.02.2023, Fastnachtsferien			
03.03.2023	Finanzen und Umgang mit Geld	Steuern und Steuererklärung	Finanzberaterin
10.03.2023		Kontoführung, Kreditformen, Spar- und Investmentmöglichkeiten	
24.03.2024		Verschuldung und Überschuldung	
31.03.2023	Reflexion des Gelernten mit dem Projektkoordinator		

05.04.2023 – 16.04.2023, Osterferien			
entfallen	Psychische Gesundheit und Wohlbefinden	Motivation und Verhalten, Zufriedenheit und Glück	Psychologische Beratungsstelle
05.05.2023	Soziale Ungleichheit, Stereotype und Rassismus	Rassismus – Entstehung, Formen, Ausprägungen Strategien gegen Rassismus – Erfahrungsaustausch, Empowerment und Selbstreflexion	Diakonisches Werk
29.05.2023 – 11.06.2023, Pfingstferien			
12.06.2023	Extra Modul: Präventionsangebote zur sexuellen Gesundheit	HIV/STI Prävention	Beratungsstelle für HIV und andere sexuell übertragbare Krankheiten im Ortenaukreis
16.06.2023	Extra Modul: Essen und Trinken – gesund und preiswert	Bedeutung einer ausgewogenen Ernährung / Vermeidung von Lebensmittelresten	Ernährungszentrum Ortenau
21.06.2023	Resilienzfördernde Aktivität: Reise nach Paris		
24.06.2023, Abschluss des Projekts, Sommerferien			

Quelle: Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (2023), eigene Darstellung.

2.3 Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation

Das Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ wurde auf Basis der langjährigen Projekterfahrungen im Jugendhilfebereich und der Armutsprävention des ISS e. V. konzipiert, wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Nachfolgend werden die auf das Modellprojekt zugeschnittenen Leistungen des ISS e. V. zusammenfassend dargestellt.

Im Rahmen der **wissenschaftlichen Begleitung** erfolgten die Beratung der Projektkoordinierung des Landratsamts Ortenaukreis bei der Projektplanung und -umsetzung; die Teilnahme an ausgewählten Sitzungen der Projektgruppe; die Gestaltung von zwei Workshops zur Planungen und Reflexion der Projektumsetzung sowie ein kontinuierlicher Austausch zum Stand der Projektumsetzung.

Der **Evaluation** des Modellprojekts lag ein Mixed-Method Design zugrunde, in dem quantitative und qualitative Methoden der Datenerhebung aufeinander aufbauten und die generierten Erkenntnisse aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und validiert wurden. Die Jugendlichen wurden zu zwei Zeitpunkten – im September 2022 sowie im Juni 2023 – mithilfe eines Papier-Fragebogens standardisiert befragt.⁴ An der ersten Befragung nahmen alle 24

4 Inhaltlich wurden bei der ersten Befragung (Ausgangsbefragung) u. a. folgende Daten erfasst: soziodemografische Merkmale der Jugendlichen, Freizeitgestaltung, Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen, Bildungsbiographie, Vorstellungen zur beruflichen Qualifizierung, Resilienzkompetenzen, Zukunftssorgen sowie soziale Unterstützung. Bei der zweiten Befragung (Abschlussbefragung) wurden die jungen Menschen darum gebeten, über ihre Erfahrungen im Projekt bzw. ihren persönlichen Gewinn vom Projekt zu reflektieren. Hierzu wurden Fragen zu den einzeln behandelten Themenkomplexen und allgemeine Fragen, orientiert an den Ebenen Reaktion, Lernen und Verhaltensänderung des Kirkpatrick four-level training evaluation model (u. a. Kirkpatrick und Kirkpatrick 2006), gestellt. Zudem wurden erneut die Resilienzkompetenzen der Ju-

Jugendlichen teil. Drei Personen schieden im Jahresverlauf aus der Klasse aus. An der Befragung im Juni 2023 nahmen 19 der verbleibenden 21 Jugendlichen teil. Mithilfe persönlicher Codes wurde eine pseudoanonymisierte Zuweisung der Fragebögen der beiden Zeitpunkte zu jeweils einem*einer Jugendlichen angestrebt. Im Ergebnis ließen sich jedoch nur 14 Fragebögen eindeutig zuweisen. Um einen Datenverlust zu vermeiden, wurden die Angaben der Jugendlichen nicht individuell in einem Längsschnittdesign, sondern als Trendbefragungen bezogen auf die ganze Gruppe – Vergleich unabhängiger Gruppen zu zwei Zeitpunkten – ausgewertet.

Eine der Stärken und Alleinstellungsmerkmale des Modellprojekts stellt **die kontinuierliche Beteiligung der Jugendlichen** bei der Projektplanung, -umsetzung und -evaluation dar. Im Juni 2022, Januar 2023 und Juni 2023 wurden die jungen Menschen im Rahmen von Gruppeninterviews qualitativ interviewt. Nachfolgend werden die methodischen Herangehensweisen sowie die daraus resultierenden Erkenntnisse dokumentiert.

Die ersten Gruppeninterviews mit den Jugendlichen fanden im Juni 2022 statt und dienten vor allem einer partizipativen Projektentwicklung. An einem Tag wurden durch das ISS e. V. vier zweistündige Gruppeninterviews mit 30 Schüler*innen umgesetzt. Dabei waren zwei Gruppen genderhomogen und zwei Gruppen genderheterogen zusammengestellt. Der Projektkoordinator war bei den Gruppeninterviews dabei, um die Jugendlichen kennenzulernen. Der Fokus der Gruppeninterviews lag darauf, die Relevanz der Themen, die dem Forschungsteam aus der Fachliteratur und der AWO-ISS-Langzeitstudie bekannt waren, mit den Jugendlichen ausführlich zu thematisieren und diese nach der Wichtigkeit für die Zielgruppe zu priorisieren. Zu diesem Zweck waren auf kleinen Karteikarten verschiedene Themen aufgeführt, die die Jugendlichen im Rahmen der Interviews auswählen konnten, um darzulegen, warum genau diese Themen für sie wichtig waren. Falls ein für sie wichtiges Thema nicht auf den vorgefertigten Karten zu finden war, konnten sie eigene Themen benennen. Darüber hinaus reflektierten die Jugendlichen über mögliche externe Impulsgeber*innen bzw. Personen, die sie gern für die Gestaltung der Module gewinnen würden. Im Anschluss an diese Diskussion stimmten die Jugendlichen darüber ab, welche der generierten Themenblöcke für sie von besonders hoher Relevanz waren. Hierzu durfte jede Person jeweils drei Stimmen abgeben und dadurch die Themen priorisieren.

Für die inhaltliche Diskussion der Themenblöcke im Rahmen der AG äußerten die Jugendlichen den Wunsch, einzelne Aspekte jeweils aus einer Betroffenenperspektive sowie einer professionellen Perspektive zu beleuchten. Dabei sollten **betroffene Personen** jeweils aus eigener Erfahrung berichten, wie sie mit konkreten Schwierigkeiten umgegangen sind, wo sie sich Hilfe gesucht haben und was sie den Jugendlichen empfehlen würden. In dieser Vorstellung war ausdrücklich der Wunsch nach einer Perspektive von einer positiven Bewältigung von komplexen Problemen verankert. Personen aus einem professionellen Kontext sollten den Jugendlichen hingegen einen Überblick über das jeweilige Thema aus praktischer und/oder wissenschaftlicher Sicht anbieten, konkrete Hilfsangebote im Sozialraum und/oder im Internet aufzeigen und ihnen zielgruppengerechte Materialien überreichen. Ihre Rolle sollte vor allem

gendlichen sowie Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen, Vorstellungen zu beruflicher Qualifizierung, Zukunftssorgen und soziale Unterstützung erfasst, um die Veränderungen, die ggf. durch das Projekt bewirkt wurden, beurteilen zu können.

darin bestehen, die Kenntnisse der Jugendlichen zu erweitern, die Zugangsbarrieren sowie die Berührungängste bei bestehenden Problemen abzubauen.

Die Gruppeninterviews zur Mitte des Projekts fanden im Januar 2023 statt. An einem Tag wurden durch das ISS e. V. zwei zweistündige Gruppeninterviews mit 18 Schüler*innen geführt. Diese Interviews wurden vom ISS e. V. ohne Beteiligung des Projektkoordinators umgesetzt. Ziel dieser Interviews war es, sowohl über die bisherige Projektumsetzung als auch weitere Gestaltungsmöglichkeiten zu reflektieren. Hierzu wurden, orientiert am sogenannten Kirkpatrick-Modell (siehe u. a. Benit und Soellner 2022), die Reaktion der Jugendlichen auf die AG, beobachtete Lerneffekte und mögliche Verhaltensänderungen gemeinsam diskutiert. Die Diskussion erfolgte mithilfe der Fishbowl-Methode (Ulrich und Sinai 2003). Als Teil dieser Diskussionsmethode wurden im Raum zwei Stuhlkreise gebildet: ein innerer/kleinerer Stuhlkreis und ein äußerer/größerer Stuhlkreis. Am Anfang wurden zwei Freiwillige aus der Gruppe der Jugendlichen gebeten, sich in den inneren Stuhlkreis zu setzen und gemeinsam mit einer von zwei ISS-Mitarbeiterinnen über das Projekt zu sprechen. Die Jugendlichen, die im äußeren Stuhlkreis saßen, beobachteten die Diskussion und konnten jederzeit, wenn sie etwas zur Diskussion beitragen wollten, sich in den inneren Kreis zur Diskussionsgruppe dazusetzen. Die zweite ISS-Mitarbeiterin nahm in dieser Zeit eine beobachtende Rolle ein und machte sich Notizen darüber, wie die Jugendlichen auf die Fragen reagierten. Im Anschluss an die Diskussion mit den Jugendlichen besprachen die ISS-Mitarbeiterinnen die wahrgenommenen Ergebnisse der Diskussion offen vor den Jugendlichen miteinander. Dabei hatten die Jugendlichen noch einmal die Möglichkeit, Aspekte, die nicht richtig verstanden wurden, richtig zu stellen oder zu ergänzen. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass alles, was von den Jugendlichen gesagt wurde, korrekt dokumentiert wurde.

Die Interviews zum Projektabschluss fanden im Juni 2023 in Form eines zweistündigen Abschlussworkshops mit 17 Schüler*innen sowie in Form von sieben Einzelinterviews statt und dienten einer gemeinsamen Reflexion des Projektverlaufs sowie der Lerneffekte des Modellprojekts auf die Jugendlichen. Zu Beginn des Workshops erfolgte die Diskussion mit den Jugendlichen mithilfe einer räumlichen Aufstellung. So wurden die jungen Menschen mit verschiedenen Fragen bzgl. der Bewertung des Modellprojekts konfrontiert und gebeten, sich im Raum zwischen zwei Polen – extrem positiv bis extrem negativ – zu positionieren. Nach jeder Frage wurden einzelne Personen gebeten, ihre jeweilige Position zu erläutern.

Im Anschluss daran wurden den Jugendlichen Karten ausgeteilt, auf denen die Namen der 19 Sequenzen standen, die im Rahmen der AG umgesetzt wurden (vgl. Tabelle 2). Zuerst wurden die Jugendlichen gebeten, zehn Themen auszusortieren, auf die sie bei der Gestaltung der AG hätten verzichten können und ihre Wahl zu begründen. Danach wurden die Jugendlichen gebeten, weitere sechs Themen auszusortieren, so dass jede Person nur noch drei Themenkarten auf der Hand hatte. Erneut wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Wahl zu begründen. Die jeweils drei verbliebenen Themen wurden auf eine Pinnwand angeheftet und gemeinsam mit Blick auf die Relevanz auf dem Weg zum Erwachsenwerden diskutiert. Zum Abschluss des Workshops wurden die Jugendlichen gebeten, eine Botschaft für jüngere Schüler*innen, die die AG ggf. zukünftig besuchen würden, zu formulieren. Dadurch wurde angestrebt, den Jugendlichen eine Stimme zu geben und ihre Haltung dem Projekt gegenüber zu erfassen.

Neben dem Anspruch, die AG passgenau an die Bedürfnisse von jungen Menschen in Bezug auf das Thema Erwachsenwerden auszugestalten und anzupassen, verfolgten die Gruppeninterviews ein weiteres Ziel. So wurde im Rahmen der Gruppeninterviews Wert auf eine klient*innenzentrierte Gesprächsführung nach Carl Rogers gelegt (Kranz 2015; Rogers 1946; Weinberg 2013). Bei dieser Art der Gesprächsführung steht die Beziehung der gesprächsführenden Person mit dem Gegenüber im Fokus (Kranz 2015). Sie fußt auf der Annahme, dass jeder Mensch die Grundbedürfnisse hat, sich selbst zu entfalten und ernstgenommen zu werden (ebd.). Zudem wird angenommen, dass jeder Mensch prinzipiell in der Lage ist, selbst Entscheidungen zu treffen und Veränderungen zu initiieren (Weinberg 2013). Eine klient*innenzentrierte Gesprächsführung und eine hieraus entstehende Beziehung sollen einen Menschen zu genau diesen Fähigkeiten befähigen (Rogers 1946; Weinberg 2013). Unter Verwendung dieses Ansatzes sollen die Jugendlichen folglich dazu befähigt werden, selbst zu benennen, welche Informationen und welche Formen der Unterstützung sie für Veränderungen in ihrem Leben und für den Übergang ins junge Erwachsenenalter benötigen.

Die Methode entfaltet ihre Wirkung durch **drei Grundhaltungen**, die die gesprächsführende Person ihrem Gegenüber im Gespräch entgegenbringt: Empathie, Wertschätzung und Kongruenz (ebd.). **Empathie** bedeutet das Nachempfinden von Gefühlen, Vorstellungen und Werten, die das Gegenüber zum Ausdruck bringt (Weinberg 2013). So wurde im Rahmen der Gruppeninterviews darauf geachtet, Gefühle, Erlebnisse, Werte und Vorstellungen der Jugendlichen aus ihrer Perspektive nachzuempfinden und dies auch zu spiegeln. Dadurch erhielten die Jugendlichen Feedback, an welches sie anknüpfen konnten (Kranz 2015). In der zweiten Grundhaltung, der **Wertschätzung**, wird eine bedingungslose Akzeptanz des Gegenübers zum Ausdruck gebracht (ebd.). Äußerungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen wurden daher im Rahmen der Gruppieninterviews nicht bewertet. Indem sich die Jugendlichen emotional angenommen fühlten, konnten sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten zur Ausgestaltung der AG ganz ausschöpfen (Kranz 2015). Zuletzt strebten die gesprächsführenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen im Rahmen der Gruppeninterviews ein **kongruentes Verhalten** an. Dies bedeutet, dass das äußere Verhalten wahrhaft mit den inneren Empfindungen übereinstimmt (ebd.). Nur durch ein kongruentes Verhalten werden Empathie und Wertschätzung als authentisch angenommen (Rogers 1946). Durch diese drei Grundhaltungen wurden die Jugendlichen im Rahmen der Gruppeninterviews ermutigt, offen ihre Bedarfe und Fragen zum Themenfeld des Erwachsenwerdens und zur Umsetzung der AG zu kommunizieren. Gleichzeitig sollten sie durch den partizipativen Ansatz der Workshops auch für die aktive Teilnahme an der AG motiviert werden.

Zum Abschluss des Projekts erfolgten darüber hinaus sieben Einzelinterviews mit den Jugendlichen und sechs Interviews mit Projektmitwirkenden, u. a. mit dem Projektkoordinator, der Schulleitung, der Konrektorin und zwei Referent*innen.

3 Rahmencurriculum

Im Rahmen der 6. Phase der AWO-ISS-Langzeitstudie wurden junge Erwachsene im Alter von 28 Jahren untersucht und so die Auswirkungen des Aufwachsens in Armut beim Übergang ins Erwachsenenalter analysiert (Heinrich und Volf 2022). Im Rahmen der Studie wurde sichtbar, dass junge Erwachsene, die in Armut aufwachsen, besondere Herausforderungen beim Erwachsenwerden zu meistern haben. Sie sind für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben weniger vorbereitet und schlechter aufgestellt. Besonders jungen Menschen aus sozial benachteiligten Familien fehlt eine gute Vorbereitung auf dem Weg ins junge Erwachsenenalter. Zudem wurde in der AWO-ISS-Langzeitstudie deutlich, dass die Sozialen Dienste eine geringe Rolle im Leben der jungen Erwachsenen spielen und wenig unterstützend wirken können (Volf et al. 2019).

Auf den Erkenntnissen der AWO-ISS-Langzeitstudie aufbauend wurden daher dreizehn Themen identifiziert, die für die Jugendlichen im Prozess des Erwachsenwerdens wichtig sind. Diese Themen wurden mit den Jugendlichen in einem partizipativen Prozess im Rahmen von vier Gruppeninterviews konkretisiert und priorisiert. Im Anschluss an die AWO-ISS-Langzeitstudie liegt ein Schwerpunkt der AG zudem darauf, Ansprechpersonen und Anlaufstellen im Sozialraum für verschiedene Herausforderungen im Leben (wie psychische Belastungen, Suchterkrankungen, Schulden) sichtbar zu machen und Hemmnisse der Kontaktaufnahme abzubauen. Die Jugendlichen sollen für verschiedene Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen des Erwachsenwerdens gewappnet sein und sich bei Bedarf Unterstützung von Hilfestellen vor Ort holen können. Nachfolgend werden die einzelnen Themenkomplexe, die Relevanz einzelner Unterthemen für junge Menschen sowie deren potentielle Umsetzung im Rahmen der AG spezifiziert. Die Reihenfolge der Module entspricht dabei der Priorisierung der Jugendlichen in den vier Gruppeninterviews zur partizipativen Entwicklung der AG.

3.1 Familie und Beziehungen

Der Themenkomplex „Familie und Beziehungen“ ist für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen von besonderer Bedeutung, da grundlegende Herausforderungen des Erwachsenenlebens darin behandelt werden. So gehört zum Erwachsenwerden das Kennenlernen der eigenen sexuellen Orientierung, die Erfahrung von Partnerschaften, das Aufbauen von familiären Sorgebeziehungen und die Frage, ob und wann ein Kinderwunsch besteht. Armutsgefährdete Jugendliche sind in diesen Entwicklungen besonders gefordert. Oft wachsen benachteiligte Jugendliche in Familien und sozialen Kontexten auf, die von Schwierigkeiten wie Erziehungsproblemen und finanziellen Sorgen geprägt sind. Daher fehlen ihnen oftmals Personen, die als Orientierung und Vorbild dienen können (Heinrich und Volf 2022). Für ihre eigenen Fragen zum Umgang mit ungewollter Schwangerschaft, zum Aufbau einer guten Partnerschaft und zum Benennen eigener Grenzen sind sie häufig auf sich gestellt. Darüber hinaus ist die Partnerschaftsgewalt in Deutschland auf einem hohen Niveau (Bundesregierung 2021). Gewalt und gefährliche Dynamiken in der Beziehung frühzeitig zu erkennen und für sich einstehehen zu können, ist insbesondere für Mädchen wichtig. Dies wurde auch in den Gruppeninterviews explizit gewünscht. Zudem wachsen die Jugendlichen in einer anderen Gesellschaft als ihre Eltern auf, in welcher verschiedene Lebensentwürfe, sexuelle Orientierungen und Identitäten mehr Sichtbarkeit und Rechte haben. Im Prozess des Erwachsenwerdens werden die

Jugendlichen ihre sexuelle Orientierung und ihre Identität kennenlernen und einen Lebensentwurf finden, der zu ihnen passt und ihnen entspricht. Das Modul soll auch hierfür eine Hilfestellung und Ansprechpersonen bieten.

In diesem Modul erlernen die Jugendlichen daher grundlegendes Wissen zum Umgang mit ungewollter Schwangerschaft, zum Erkennen und Einfordern eigener Grenzen in der Partnerschaft und guter Kommunikation, zu Gefahren von Online-Dating und zum Umgang mit Problemen in den Herkunftsfamilien (wie Gewalt in Beziehungen, Drogenmissbrauch und psychische Erkrankungen). Auch soll über die Vielfalt von Lebensentwürfen, verschiedenen Familienformen und sexueller Orientierung informiert werden.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung zentraler Kenntnisse zu den Themen bezogen auf ungewollte Schwangerschaft, rechtliche Situation in Deutschland sowie Beratungsstellen und Ansprechpersonen vor Ort;
- Reflexion über gesunde und ungesunde Partnerschaften und guter Kommunikation in der Partnerschaft;
- Befähigung zum Erkennen von Gewalt und Sensibilisierung für Grenzüberschreitung in Partnerschaften;
- Befähigung, eigene Grenzen zu erkennen und einzufordern;
- Erschließung grundlegender Kenntnisse zum Thema Online-Dating, Gefahren des Online-Datings und digitale Gewalt;
- Erwerb von zentralem Wissen zu Hilfe- und Beratungsstrukturen vor Ort bei familiären Problemen (wie Gewalt, Drogenmissbrauch, psychische Erkrankungen);
- Reflexion über Akzeptanz und Offenheit für verschiedene Lebensentwürfe;
- Reflexion und Austausch zu Herausforderungen verschiedener Familienformen (wie Alleinerziehende, Patchwork-Familie, gleichgeschlechtliche Familie).

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Referent*in einer NGO zum Thema ungewollter Schwangerschaft (z. B. Pro Familia);
- Referent*in einer NGO zum Thema Grenzen und Gewalt in Partnerschaften (z. B. Wildwasser oder Frauengesundheitszentren);
- Referent*in aus der Bildungsarbeit zu digitaler Gewalt;
- Jugendamt oder psychologische Beratungsstelle;
- Mitarbeiter*innen aus der politischen Bildungsarbeit zu sexueller Vielfalt (ggf. Peer-to-peer-Angebot).

3.2 Psychische Gesundheit und Wohlbefinden

Weltweit leiden 14 % der Jugendlichen zwischen 10 und 19 Jahren unter einer psychischen Störung (WHO 2022: 44). Besonders armutsgefährdete Kinder und Jugendliche sind im jungen Erwachsenenalter von mangelnder psychischer Gesundheit betroffen (Heinrich und Volf 2022). Im Modul „Psychische Gesundheit und Wohlbefinden“ geht es daher um die Sensibilisierung für und die Aufklärung über psychische Störungen, Symptome und Folgen, Risiko- und Schutzfaktoren. Zudem sollten die Jugendlichen über Hilfsangebote im Sozialraum aufgeklärt

werden. Die jungen Menschen sollen so früh wie möglich mit Angeboten und Diensten im Sozialraum bekannt gemacht werden, um damit einen erleichterten Zugang zu Hilfsangeboten zu gewährleisten (Heinrich und Volf 2022). Weiterhin ist das Thema Alkohol- und Drogenkonsum sowie Missbrauch und Abhängigkeit Teil des Moduls. Alkohol ist bei Kindern und Jugendlichen die am häufigsten konsumierte Substanz mit psychoaktiver Wirkung (Diestelkamp et al. 2014). Laut der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2016: 13) haben bis zur Vollendung des 17. Lebensjahres 68 % aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland bereits Alkohol probiert. Die Sensibilisierung für und Aufklärung über psychische und physische Folgen von Alkohol- und Drogenkonsum bis hin zum Missbrauch und Abhängigkeit sowie das Aufzeigen von Hilfsangeboten bei eigenen substanzabhängigen Problemen oder Problemen im Umfeld ist daher zentral. Zuletzt werden in diesem Modul auch die Themen Motivation, Zufriedenheit und Glück angesprochen. Informationen zu Entwicklung und Aufrechterhaltung von Motivation, um Ziele wie einen Schulabschluss oder nachfolgende Abschlüsse zu erreichen, sind für die Zielgruppe, die kurz vor dem Schulabschluss steht, besonders relevant. Zufriedenheit und Glück sind Themen, die auch in Bezug auf andere Module eine wichtige Rolle spielen. Zur Vermittlung von relevantem Wissen zu genannten Aspekten kann das Konzept der positiven Psychologie (u. a. Gable und Haidt 2005) in Abgrenzung zum Konzept der toxischen Positivität (Upadhyay et al. 2022) hilfreich sein.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralem Wissen zu den am häufigsten auftretenden psychischen Störungen (im Kindes- und Jugendalter), ihrer Symptome sowie Schutz- und Risikofaktoren;
- Befähigung zur Inanspruchnahme von Hilfsangeboten im Sozialraum bei psychischen Störungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch und -abhängigkeit;
- Erwerb von grundlegenden Kenntnissen zu psychischen und physischen Folgen von Alkohol- und Drogenkonsum, Missbrauch und Abhängigkeit;
- Erschließung von zentralem Wissen zu verschiedenen Motivationsformen und des Zusammenhangs von Motivation, Volition und Verhalten sowie Methoden zur Überführung von Motivation in tatsächlich gezeigtes Verhalten;
- Erwerb des Überblicks über Bedingungen und Prozesse von einem zufriedenen und glücklichen Leben und einer gesunden Psyche;
- Kennenlernen des Konzeptes der „positiven Psychologie“ (Gable und Haidt 2005), der „toxischen Positivität“ (Upadhyay et al. 2022) und Abgrenzung von positiver Psychologie.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Psychologische Beratungsstellen im Sozialraum;
- Sucht- und Drogenberatungsstellen im Sozialraum;
- Personen, die von psychischen oder Drogenproblemen betroffen waren;
- Berater*innen oder Psycholog*innen mit Fokus auf positive Psychologie, Motivation und Verhalten.

3.3 Prävention von Delinquenz, Rechtsberatung und Sicherheit

Im Modul „Prävention von Delinquenz, Rechtsberatung und Sicherheit“ sollen unterschiedliche Bedarfe von benachteiligten Jugendlichen abgedeckt werden. Zum einen ist Jugenddelinquenz sehr weit verbreitet und betrifft hinsichtlich Bagatelldelikten fast alle Jugendlichen (DJI 2023: 9). In den meisten Fällen erfolgen delinquente Handlungen ein bis zwei Mal und sind auf das Jugendalter begrenzt. Im Gegensatz zu Kriminalität von Erwachsenen, sind delinquente Handlungen von Jugendlichen oft spontan, aus der Situation heraus und in eine Gruppe eingebunden (ebd.). Die meisten Fälle umfassen die Bereiche von Diebstahl, Sachbeschädigung, Fahren ohne gültige Fahrkarte und einfache Körperverletzung im öffentlichen Raum (ebd.). Ein großer Anteil von schwerwiegenden Straftaten erfolgt dagegen durch eine kleine Gruppe von Jugendlichen, die sich in komplexen Problemsituationen (sozial ausgegrenzt, Gewalterfahrungen in der Familie, Schulprobleme, Substanzabhängigkeit, deviante Freund*innenkreise) befinden (ebd.). Zudem ereignet sich Gewalt durch Jugendliche oft innerhalb einer Gruppe desselben Alters und Geschlechts; infolge können die Jugendlichen Täter*innen oder Betroffene oder beides sein (ebd.).

Die Gruppe benachteiligter Jugendlicher – unabhängig davon, ob sie mit den weit verbreiteten oder seltenen Formen von Jugenddelinquenz in Berührung kommt – benötigt Informationen darüber, welche Konsequenzen die Handlungen haben können. Daher soll in diesem Modul über Jugenddelinquenz in der Region, Motive und rechtliche Konsequenzen informiert werden. Zudem sollen die Jugendlichen darüber Kenntnisse erhalten, wie sie vorgehen können, wenn ihnen selbst etwas passiert. So stellten Betrugsmaschinen im Internet (z. B. Bestellungen, Fake-Jobanzeigen, Verträge im Internet) einen Interessensschwerpunkt in den Gruppeninterviews dar. Vor dem Hintergrund von Fake-Shops im Internet und Phishing (Verbraucherzentrale 2022) sind Kenntnisse über eigene Rechte und Sicherheiten (beispielsweise bei Online-Bestellungen) für die Zielgruppe ebenfalls sehr wichtig. Darüber hinaus soll das Thema Mobbing, dessen Motive und wie dagegen vorgegangen werden kann, in diesem Modul abgedeckt werden.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralem Wissen zum Thema Jugenddelinquenz in der Region, Motive und rechtliche Konsequenzen;
- Sensibilisierung für Betrugsmaschinen im Internet;
- Erschließung grundlegender Kenntnisse über eigene Rechte im Falle von Betrug im Internet;
- Befähigung dazu, Hilfsstrukturen im Falle von Betrug zu kontaktieren und die eigenen Rechte einzufordern;
- Erwerb grundlegender Kenntnisse zum Thema Mobbing und Ursachen von Mobbing;
- Kennenlernen von Unterstützungsangeboten und Ansprechpersonen bei Mobbing;
- Reflexion und Austausch zu Strategien gegen Mobbing;
- Erschließung grundlegender Kenntnisse zum Themenfeld Zivilcourage.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Sozialarbeiter*in Kriminalitätsdelinquenz im Sozialraum;

- Politische Bildungsarbeit zum Thema Mobbing (eventuell Austausch mit betroffener Person und psychologischen Beratungsstellen im Sozialraum);
- Politische Bildungsarbeit zum Thema Zivilcourage (z. B. Landeszentrale für Politische Bildung oder Bundeszentrale für Politische Bildung);
- Referent*in Verbraucherzentrale.

3.4 Klimawandel und Umweltschutz

Die junge Generation ist in besonderer Weise von Umweltverschmutzung, Klimawandel und dessen Folgen betroffen. Die kritische Schwelle der Erderwärmung um 1,5 Grad wird dem Sachstandsbericht des Weltklimarats IPCC zufolge bereits 2030 eintreten. Das ist zehn Jahre früher als bisher angenommen (Tagesschau 2021a). Neuere Analysen der Weltwetterorganisation (WMO) gehen sogar davon aus, dass dies bereits 2026 der Fall sein könnte (ZDF 2022). Ein heute Jugendlicher wird damit einen Großteil des eigenen Lebens in einer Welt mit einer Erderwärmung von über 1,5 Grad – und mehr – leben. Diese kritische Schwelle zeigt an, dass die Klimafolgen deutlich schädlich für die Menschheit und den ganzen Planeten sind und sein werden. Jugendliche werden stärker mit Extremwetter konfrontiert sein als ihre Eltern oder Großeltern. Es wird einen Anstieg an extremer Hitze, Waldbränden, Dürren, Starkniederschlägen, Überschwemmungen und Ernteauffällen geben. Zudem werden Veränderungen der regionalen Natur und Klimafolgen der Biodiversität, wie das Aussterben von Korallenriffen und sensiblen Ökosystemen, eintreten (Deutschlandfunk 2019). Klimafolgen sind eine generationale Frage, da sie für junge Menschen lebensbestimmend sind (ebd.). Das Konzept der Generationengerechtigkeit ist daher für die Klimafrage zentral. Der Klimawandel ist der Trendstudie „Jugend in Deutschland“ zufolge die größte Sorge der 14- bis 29-Jährigen (Zeit Online 2021).

Zusätzlich zum Klimawandel erweist sich auch die Umweltverschmutzung für folgende Generationen als Herausforderung. Hierbei geht es beispielsweise um die Abholzung von Wäldern sowie die Überfischung und Verschmutzung der Meere (WWF 2023). Die Umweltverschmutzung und die starke Nutzung der natürlichen Ressourcen verstärken zudem die Auswirkungen des Klimawandels (WWF 2023). In dem Modul sollen die Jugendlichen daher umfassend über die Themen Klimawandel und Umweltschutz informiert werden und eigene Handlungsstrategien erkennen.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralem Wissen und Forschungsergebnissen zum Thema Klimawandel, dessen Ursachen, Folgen und Entwicklung in den nächsten Jahrzehnten;
- Erschließung grundlegender Kenntnisse über die Klimafolgen regional und global hinsichtlich Extremwetter, Veränderung der Vegetation und Biodiversität;
- Reflexion über das Thema der Generationengerechtigkeit sowie des (eigenen) Lebens- und Konsumstils im Globalen Norden in Bezug auf die Klimafrage;
- Befähigung zu politischem Handeln in Bezug auf den Klimawandel;
- Erwerb grundlegender Kenntnisse zum Thema Umweltverschmutzung und -schutz;
- Kennenlernen von eigenen Handlungsmöglichkeiten im Bereich Naturschutz, wie beispielsweise Recycling.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Wissenschaftler*in zum Klimawandel;
- Aktivist*in von Fridays for Future;
- Vertreter*in einer NGO, z. B. BUND oder WWF.

3.5 Weiterbildungsmöglichkeiten, Berufsorientierung und Arbeit

Der Themenkomplex „Weiterbildungsmöglichkeiten, Berufsorientierung und Arbeit“ ist von großer Bedeutung für einen guten Übergang der Zielgruppe ins junge Erwachsenenalter, da sich diese kurz vor ihrem Schulabschluss befindet. So führen berufsorientierende und -vorbereitende Maßnahmen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss (Heinrich und Volf 2022). Besonders für junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien kann das Nachholen eines höheren Schulabschlusses eine Chance darstellen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen (Heinrich und Volf 2022). Armutsgefährdete Jugendliche sind jedoch in den Möglichkeiten ihrer Berufswahl und auch Standortwahl der Ausbildung durch fehlende finanzielle Ressourcen häufig eingeschränkter als andere Menschen im gleichen Alter, da sie z. B. keine finanziellen Ressourcen für einen Auszug aus der Herkunftsfamilie besitzen (ebd.). Daher ist es besonders wichtig, diese über Möglichkeiten zur schulischen Weiterbildung sowie Finanzierung, z. B. durch Stipendien aufzuklären (ebd.).

Zudem sind die Chancen für Kinder aus Akademiker*innenfamilien einen universitären Abschluss zu machen fast vier- bis fünfmal so hoch wie die Chancen für Kinder aus Nichtakademiker*innenfamilien (Hochschulbildungsreport 2020). Die Aufklärung über schulische und universitäre Weiterbildungsmöglichkeiten ist daher für Nichtakademiker*innenkinder besonders bedeutsam. Hierbei wird nicht nur der klassische Weg zum Hochschulstudium über das (Fach-)Abitur thematisiert, sondern auch Zugänge über abgeschlossene Ausbildungen („Dritter Bildungsweg“). Darüber hinaus wird im Rahmen des Moduls auf verschiedene Zugänge zu beliebigen Studiengängen aufmerksam gemacht, um die Jugendlichen zu ermutigen, sich unabhängig von Abschlüssen oder schulischen Leistungen für ein solches Studium zu bewerben. Zudem ist der Umgang mit Erwerbslosigkeit für die Zielgruppe relevant. Jeder fünfte junge Mensch in Deutschland zwischen 15 und 24 Jahren ist befristet beschäftigt (Statistisches Bundesamt 2022d). Phasen der Erwerbslosigkeit bzw. der Arbeitssuche gehören somit zur Biographie vieler junger Menschen. Darüber hinaus ist es gerade bei (wiederholten) befristeten Arbeitsverhältnissen relevant, Kenntnisse über Arbeitnehmer*innenrechten zu haben. Zudem haben Kinder und Jugendliche, die aufgrund von Langzeiterwerbslosigkeit ihrer Eltern in Armut aufwachsen, häufig Zukunftsängste (BMFSFJ 2002). Diese werden ebenfalls im Rahmen des Moduls aufgegriffen, besprochen und ggf. abgebaut.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralen Kenntnissen zu schulischen Weiterbildungsmöglichkeiten nach dem Realschulabschluss (Berufskolleg, Gymnasium, Fachhochschule) und Voraussetzungen hierfür;
- Erschließung von zentralem Wissen zu universitären Weiterbildungsmöglichkeiten, Voraussetzungen für bestimmte Studiengänge (Abitur, Fachabitur, abgeschlossene Ausbildung), Dauer und Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums;

- Reflexion über den Zusammenhang zwischen der Ausbildung der Eltern und den eigenen Ausbildungsmöglichkeiten;
- Kennenlernen von Informationsmöglichkeiten im Internet zu Stipendien und Finanzierung einer Ausbildung (z. B. ArbeiterKind.de);
- Erschließung von Kenntnissen über verschiedene Ausbildungsorte im Sozialraum sowie Voraussetzungen und Zugänge zu Ausbildungsplätzen;
- Erschließung von zentralen Kenntnissen zu Arbeitnehmer*innenrechten und der Arbeit einer Gewerkschaft, lokalen (Jugend-)Gewerkschaftsarbeit und Beteiligungsmöglichkeiten;
- Befähigung zur Bewerbung für eine Ausbildung oder eine berufliche Tätigkeit;
- Vermittlung von Kenntnissen zu Vorgängen, Rechten und Pflichten bei (Jugend-)Erwerbslosigkeit;
- Befähigung zum Umgang mit (berufsbezogenen) Zukunftsängsten.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Studierende, die ebenfalls über einen Realschulabschluss oder den dritten Bildungsweg zum Hochschulstudium gekommen sind und die sich ggf. ihr Studium selbst finanzieren;
- Vertreter*innen der DGB-Studis/Vertreter*innen der DGB-Jugend;
- Vertreter*innen eines Ausbildungsverbundes;
- Expert*innen zum Thema Bewerbungen;
- Berater*innen einer Sozialberatungsstelle.

3.6 Soziale Ungleichheit, Stereotype und Rassismus

Soziale Ungleichheit, Stereotype und Rassismus betreffen Jugendliche unmittelbar in ihrer Alltagserfahrung. Benachteiligte Jugendliche erleben durch das Aufwachsen in armutsgefährdeten Familien und/oder aufgrund von Migrationserfahrungen verschiedene Formen von Benachteiligung und Diskriminierung. So machen Jugendliche of Color Erfahrungen mit Alltagsrassismus, wie abwertende Blicke, rassistische Beleidigungen, Zurückweisungen an der Club-Tür oder in diskriminierenden Darstellungen in Büchern oder Filmen (Nguyen 2014; Sow 2008). Einer der Jugendlichen berichtete in den durchgeführten Gruppeninterviews von einer Erfahrung des Alltagsrassismus im Supermarkt. In ihrem Leben machen die Jugendlichen of Color zudem mit hoher Wahrscheinlichkeit Erfahrungen mit Rassismus in Institutionen wie auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, in der Bewertung in der Schule, bei Behörden, Ämtern oder durch die Polizei (Nguyen 2014). Erfahrungen von Diskriminierung und Mehrfachdiskriminierung (wie durch Armut, Migrationsgeschichte und Geschlecht) führen zu einer Verringerung des Wohlbefindens, einer Schwächung der eigenen Ressourcen und verhindern gleichberechtigte Teilhabe. Daher ist es sehr wichtig, dass Betroffene Strategien entwickeln können, um sich beispielsweise gegen Alltagsrassismus einzusetzen (ebd.). Gleichzeitig muss gewährleistet sein, dass die Jugendlichen lernen, Rassismus zu reflektieren und diesen nicht selbst zu reproduzieren. Zudem erleben die Jugendlichen aus armutsgefährdeten Familien, dass sie weniger gefördert werden und weniger Chancen haben als andere Jugendliche (Heinrich und Volf 2022). In den Gruppeninterviews benennen sie daher Interesse an der Verteilung von Einkommen und Vermögen in der Gesellschaft und zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (z. B. Content Creator und Ärzt*innen). Sie interessieren sich auch dafür, wie

die Erfahrung von Armut in der Herkunftsfamilie überwunden werden kann. In diesem Modul sollen die Jugendlichen daher Kenntnisse zum Thema Rassismus erlangen und Strategien zum Umgang mit Rassismus als betroffene und nicht betroffene Person kennenlernen. Zudem werden soziale Ungleichheit und die Verteilung von Vermögen und Einkommen in diesem Modul thematisiert.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Reflexion über Rassismus als gesellschaftliches Problem und dessen historische Entstehung sowie Verstehen rassistischer Denkmuster;
- Erwerb grundlegender Kenntnisse über Formen von rassistischen Stereotypen zu spezifischen Gruppen (wie Schwarze Menschen, People of Color, Sinti und Roma) und Ausprägungen von Rassismus (Alltagsrassismus, institutioneller Rassismus);
- Reflexion der eigenen rassistischen Prägung in der Sozialisation (Bücher, Filme, Geschichten);
- Befähigung zur Grenzsetzung, Selbstermächtigung und zum Empowerment für Jugendliche mit Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen;
- Erarbeitung von Möglichkeiten des gemeinsamen Engagements und Aktionen gegen Rassismus;
- Erschließung grundlegender Kenntnisse über soziale Ungleichheit und Verteilung von Besitz und Einkommen in Deutschland;
- Kennenlernen des Themas der Chancen(un)gleichheit und intergenerationaler Armut;
- Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten, Wegen aus der Armut, notwendigen Ressourcen.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Referent*in aus der politischen Bildungsarbeit zu Antirassismus (z. B. Workshop von Netzwerk für Demokratie und Courage, global, Phoenix e. V.);
- Referent*in aus der politischen Bildungsarbeit zu sozialer Ungleichheit (z. B. Deutscher Gewerkschaftsbund).

3.7 Finanzen und Umgang mit Geld

Fragen zu Finanzen spielen eine wichtige Rolle für die Zielgruppe, die kurz vor ihrem 18. Geburtstag steht und damit viele neue Rechte und Pflichten bekommt, was den Umgang mit Geld angeht. Zudem steht ein Teil der Zielgruppe vor der ersten beruflichen Ausbildung bzw. üben einige Jugendliche bereits Minijobs aus, bei denen sie ihr erstes eigenes Geld verdienen. Des Weiteren ist das Thema vor dem Hintergrund aktuell steigender Lebenshaltungskosten (Statistisches Bundesamt 2022b) relevant. Darüber hinaus verschiebt sich aufgrund des demografischen Wandels das Renteneintrittsalter immer weiter nach hinten bei einem gleichzeitig geringeren Rentenniveau (Statistisches Bundesamt 2022c). Das Lernen eines eigenverantwortlichen und selbstständigen Umgangs mit Geld ist daher von großer Bedeutung für die Zielgruppe. Gerade jungen Menschen aus sozial benachteiligten Familien fehlt es an diesem Wissen, vor allem wenn dieses bereits in den Herkunftsfamilien nicht vorhanden ist (Heinrich und Volf 2022). Da der Beginn der Erwerbstätigkeit bei vielen Jugendlichen bevorsteht, werden die

Themen Steuern und Steuererklärungen sowie Kontoführung schwerpunktmäßig im Modul behandelt. Zudem wird auf Kredite, Sparmöglichkeiten und Altersvorsorge eingegangen. Dies sind ebenfalls Themen, mit denen junge Erwachsene häufig zum ersten Mal konfrontiert werden und die aufgrund des demographischen Wandels für die aktuell junge Generation von besonderer Bedeutung sind (Statistisches Bundesamt 2022c).

Besonders Kinder und Jugendliche, die in Armut aufgewachsen sind, legen großen Wert darauf, finanziell für die Zukunft vorzusorgen (Funcke und Menne 2023a). Nicht zuletzt ist auch das Thema Schulden sowie Überschuldung für junge Menschen wichtig (Braun et al. 2016). Zum einen bieten Schulden gerade jungen Menschen in prekären finanziellen Situationen die Möglichkeit zur Teilhabe (Mattes 2012), bergen aber gleichzeitig das Risiko der Überschuldung (Bender et al. 2012).

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralen Kenntnissen zum Ablauf einer Steuererklärung und Möglichkeiten, Beträge bei der Steuer abzusetzen;
- Erwerb von Kenntnissen zur Einrichtung eines Kontos sowie Kontoführung, Kontoeinlagen, verschiedenen Kreditformen und Kreditaufnahme;
- Befähigung zur Auswahl einer passenden Bank;
- Erschließung von zentralem Wissen zu verschiedenen Spar- und Investmentmöglichkeiten, z. B. ETFs mit Fokus auf nachhaltiges Investment;
- Kennenlernen von Wegen aus der Überschuldung sowie von Hilfsangeboten im Sozialraum.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Steuerberater*in;
- Bank- und Investmentexpert*in;
- Unabhängige Berater*in zum Thema Finanzen und Investment;
- Berater*in einer Schuldenberatungsstelle;
- Ehemals von Verschuldung betroffene Person.

3.8 Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement

Da in Deutschland politische Partizipation und Einflussnahme mit Armutsgefährdung und Bildungshintergrund zusammenhängen, ist das Themenfeld „Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement“ insbesondere für sozial benachteiligte Jugendliche von hoher Relevanz. So wird im Fünften Armuts- und Reichtumsbericht – spezifisch in seiner unbearbeiteten Version – deutlich, dass Änderungen durch die Politik wahrscheinlicher sind, wenn sie von Personen mit hohem Einkommen unterstützt werden (Butterwegge 2017). Einkommensarme Menschen können ihre Interessen dagegen mit geringerer Wahrscheinlichkeit durchsetzen. Hierdurch besteht die Gefahr eines Teufelskreises: Armutsgefährdete Menschen merken, dass sie kein Gehör finden, wenden sich von der Politik ab und werden so immer weniger berücksichtigt (Elsässer, Hense und Schäfer 2016: 43). So stellt die sehr niedrige Wahlbeteiligung von armutsgefährdeten Personen auch ein Problem für die politische Repräsentation dar (Butterwegge 2017). Die Bedeutung des Bildungshintergrunds für die politische Beteiligung wird in

der Zusammensetzung des aktuellen Bundestags sichtbar: 88 % der Abgeordneten haben einen Hochschulabschluss; gesamtgesellschaftlich sind dies weniger als 20 % (Taz 2021). Folglich sind Nichtakademiker*innen deutlich in der Minderheit und der Bildungsabschluss hat einen Einfluss auf die politische Repräsentation.

Armutgefährdete Menschen und Menschen mit geringerem Bildungsgrad können weniger politisch und zivilgesellschaftlich partizipieren (Saleth, Bundel und Faden-Kuhne 2019). Daher sollen die benachteiligten Jugendlichen durch dieses Modul zu einer politischen Teilhabe an der Gesellschaft befähigt werden. Hierfür erhalten sie Kenntnisse zum politischen System in Deutschland und konkreten Formen politischen Engagements in Parteien sowie darüber hinaus in politischen Verbänden und Aktivismus in politischen Gruppen. Hierbei sollen insbesondere die Interessenschwerpunkte der Jugendlichen (wie Rassismus, Klimawandel und soziale Ungleichheit) berücksichtigt werden.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralen Kenntnissen über das politische System in Deutschland, die Parteienlandschaft und die Positionen der Parteien;
- Erwerb grundlegender Kenntnisse über das Wahlrecht bzw. die Möglichkeit, dieses zu erwerben;
- Erschließung von relevantem Wissen über die Lokalpolitik vor Ort, deren Zielsetzungen und aktuelle Themen;
- Befähigung, eine eigene, informierte Position zu politischen Entscheidungen zu entwickeln und politisch zu partizipieren, insbesondere für die Themen Rassismus, soziale Ungleichheit und Klimawandel;
- Erschließung verschiedener Formen politischen Engagements jenseits der Parteipolitik, wie in Verbänden und politischen Gruppen.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Referent*in der Landeszentrale für politische Bildung;
- Lokalpolitiker*in der Kommune, Mitglied des Landtages oder Mitglied des Bundestages für den Wahlkreis;
- Aktivist*in aus dem Sozialraum bzw. der Region (z. B. Fridays for Future oder antirassistische politische Gruppe).

3.9 Versicherungs- und Vertragswesen

Die erste Berufstätigkeit, der Auszug aus der Herkunftsfamilie und weitere Schritte stehen für die Zielgruppe unmittelbar bevor. Mit diesen Schritten sind Vertrags- und Versicherungsabschlüsse unabhängig von der Unterstützung durch Eltern oder andere Erwachsene verbunden. Ein Fokus dieses Moduls liegt daher auf relevanten Versicherungen für junge Erwachsene, sowie auf Miet-, Telefon-, Internet-, Ausbildungs- und Arbeitsverträgen, da diese beim Bezug einer eigenen Wohnung oder beim Beginn eines Arbeitsverhältnisses wichtig werden. Dabei sollen die jungen Menschen besonders auf wichtige Klauseln beim Vertragsabschluss aufmerksam gemacht werden und erfahren, an welche Stellen sie sich bei Vertragsbrüchen oder Zweifelsfällen wenden können. Vor dem Hintergrund steigender Lebenshaltungs- und Energiekosten (Statistisches Bundesamt 2022a, 2022b) ist es wichtig nachzuvollziehen, welche

Rechte man als Verbraucher*in bei verschiedenen Verträgen hat. Zudem fehlt besonders jungen Menschen aus sozial benachteiligten Familien Kenntnisse zu Versicherungen und Verträgen, auch aufgrund mangelnder Unterstützungsmöglichkeiten und fehlendem Wissen in den Herkunftsfamilien. Meist müssen eher die Jugendlichen ihre Familien bei Fragen zu Versicherungs- und Vertragsangelegenheiten unterstützen als umgekehrt (Heinrich und Volf 2022). Da viele zweisprachig aufwachsende, aber auch einsprachig aufwachsende Jugendliche, bei Versicherungsbriefen und Verträgen an Verständnissgrenzen stoßen, besteht ein letzter Schwerpunkt auf kostenlosen Dolmetscher*innen- und Beratungsdiensten im Sozialraum (Schroeder 2007).

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von grundlegenden Kenntnissen zu relevanten Versicherungen für junge Menschen;
- Befähigung zum Vertragsabschluss bei Bezug einer eigenen Wohnung;
- Erwerb von zentralem Wissen zu relevanten Klauseln beim Vertragsabschluss;
- Erschließung von Kenntnissen über Hilfsangebote im Internet und im Sozialraum sowie von Dolmetscher*innen- und Beratungsdiensten im Sozialraum in Bezug auf Fragen und Verständnisprobleme bei Verträgen und Versicherungen.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Berater*in einer Rechtsberatungsstelle im Sozialraum;
- Mitarbeiter*in der Verbraucherzentrale mit Schwerpunkt Versicherungen und Verträge.

3.10 Mobilität und Freizeitgestaltung

Die Gestaltung und Entwicklung der eigenen Mobilität ist eine zentrale Aufgabe des Erwachsenwerdens. Dies umfasst sowohl die Mobilität im eigenen Alltag (durch Auto, Rad, öffentlichen Nahverkehr) als auch in der Gestaltung der Freizeit. Gerade von Armut betroffene Familien haben aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen weniger Möglichkeiten, ihren Kindern Ausflüge oder Urlaube zu bieten. Der Erlebnishorizont und die Erfahrungen der Jugendlichen reichen daher oftmals nicht weiter als in den Sozialraum oder die nächst größere Stadt. Dies stellt zusätzlich eine Form mangelnder kultureller Teilhabe dar. In diesem Modul sollen die Jugendlichen daher Kompetenzen erlangen, in ihrem Alltag und in ihrer Freizeit Mobilität zu gestalten und hierfür auch Möglichkeiten der Finanzierung kennenlernen. Es werden Fragen zum Führerschein geklärt und Kenntnisse zu Urlaub und Reisen sowie konkrete organisatorische Aufgaben zur Reiseplanung und Finanzierung vermittelt.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von Kenntnissen zum Erwerb des Führerscheins;
- Befähigung zur Nutzung des Nah- und Fernverkehrs sowie Fragen der Finanzierung;
- Befähigung zu einer eigenständigen Urlaubsplanung, wie Organisation, Finanzplanung und Erfüllung der Anforderungen im Reiseland (wie Auslandskrankenversicherung, Einreisebedingungen, Beantragung eines Reisepasses und von Visa, Covid-19-Regelungen);

- Erwerb von Kenntnissen zu Möglichkeiten der Finanzierung von Reisen und Auslandsaufenthalten (z. B. Stipendien);
- Befähigung zur Reflexion über unterschiedliche Formen der Mobilität, wie z. B. in Bezug auf ökologisches Reisen und Nachhaltigkeit.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Mitarbeiter*in einer Fahrschule vor Ort;
- Mitarbeiter*in eines Reiseanbieters für junge Erwachsene oder Sozialarbeiter*in.

3.11 Umgang mit Medien und Informationen aus dem Internet

Ein weiteres Modul der AG befasst sich mit dem Umgang mit Medien und Informationen aus dem Internet. Digitale Medien sind in der Welt von Kindern und Jugendlichen eine Konstante (Bundeszentrale für politische Bildung 2022). In Anbetracht der wachsenden Informationsmöglichkeiten im Internet durch soziale Medien und der Leichtigkeit, mit der jede Art von Information geteilt werden kann (Anderau 2021), ist es wichtiger denn je, wahre von unwahren Informationen zu unterscheiden. Desinformationen, auch Fakenews genannt, sind nachweislich falsche oder irreführende Informationen (Anderau 2021). Diese beeinflussen mit gezielter Manipulation durch Täuschung die öffentliche Meinung und dadurch z. B. auch Wahlergebnisse (Anderau 2021; Bundeswahlleiter 2021; Jaster und Lanus 2019).

Die jungen Menschen der Zielgruppe, die in den nächsten Jahren Erstwähler*innen sein werden, sollen nicht Opfer dieser Manipulations- und Täuschungsversuche werden, indem sie lernen, wahre von falschen Informationen zu unterscheiden. Zudem ist der Umgang mit Privatsphäre im Internet wichtig. Durch Social Media-Plattformen ist das Teilen persönlicher Informationen besonders leicht geworden. Jedoch besteht die Gefahr, dass die geteilten Informationen von anderen Menschen oder den Plattformen selbst missbraucht werden (Romp 2019). Zusätzlich ändern sich Nutzungsbedingungen und Sicherheitseinstellungen von Social Media-Plattformen kontinuierlich. Daher ist der Erwerb von Medienkompetenzen in Bezug auf Privatsphäre im Internet nach Einspänner-Pflock (2017, zitiert nach Hoffmann 2018: 247) eine dauerhaft relevante gesellschaftliche Aufgabe. Ebenso sind die Themen Cybermobbing und Hate Speech von großer Relevanz für junge Menschen. Cybermobbing als Erweiterung des traditionellen Mobbings mit Hilfe elektronischer Medien (Peter und Petermann 2018) betrifft vor allem Jugendliche (Cross et al. 2015). Zudem führt der digitale Raum dazu, dass Hass und diskriminierende Aussagen (Hate Speech; Hofmann 2018) leichter geteilt werden können. Durch die Anonymität im Internet verschiebt sich die Grenzen des Sagbaren zusätzlich immer weiter. Dadurch nimmt die Abwertung und Ausgrenzung von Menschen zu, was bis hin zu realer physischer Gewalt führen kann (Landeszentrale für politische Bildung 2022a). Die Aufklärung über soziale und emotionale Folgen von Cybermobbing und Hate Speech ist daher zentraler Bestandteil des Moduls.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralen Kenntnissen über Einfluss und Gefahren der Verbreitung von Desinformationen und Verschwörungstheorien;
- Befähigung zur Unterscheidung von seriösen und unseriösen Quellen im Internet;

- Kennenlernen verschiedener Webseiten und kostenloser Online-Kurse, in denen Medienkompetenzen erworben werden können;
- Reflexion über potentiellen Missbrauch von (z. B. von den Jugendlichen) selbst geteilten persönlichen Informationen und Bildern auf Social Media-Plattformen;
- Befähigung, die eigene Privatsphäre im Internet zu schützen;
- Erschließung von zentralem Wissen zu den Folgen von Cybermobbing und Hate Speech;
- Kennenlernen von Hilfsangeboten im Sozialraum bei Betroffenheit von Cybermobbing und Hate Speech.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Referent*innen der Landeszentrale oder der Bundeszentrale für politische Bildung;
- Psychologische Beratungsstellen im Sozialraum;
- Von Cybermobbing betroffene Personen.

3.12 Gesundheitsverhalten und gesunde Ernährung

In den letzten Jahren ist das Gesundheitsverhalten in Deutschland deutlich schlechter geworden (Schaeffer et al. 2021). Zudem weisen fast 60 % der Bevölkerung geringe Gesundheitskompetenzen auf (ebd.). Während der Corona-Pandemie haben sich gerade bei jungen Menschen Schwierigkeiten in Bezug auf den Umgang mit Gesundheitsinformationen entwickelt (ebd.). Darüber hinaus manifestieren sich Folgen des Aufwachsens in finanzieller Armut unter anderem in einem riskanten Gesundheitsverhalten (Heinrich und Volf 2022). Hierzu gehören z. B. eine ungesunde Ernährung, geringe körperliche Aktivität sowie die fehlende Inanspruchnahme von Vorsorgeuntersuchungen oder Angeboten für die mentale Gesundheit. Der Erwerb von Gesundheitskompetenzen ist daher für die junge und zum Teil armutsgefährdete Zielgruppe zentral.

Eine schlechte Ernährung ist stark mit geringen Gesundheitskompetenzen assoziiert (Schaeffer et al. 2021). In einer bundesweiten Studie der AOK zu Ernährungsverhalten (Kolpatzik und Zaunbrecher 2020) wiesen über die Hälfte aller befragten Personen unzureichende Ernährungskompetenzen auf. Zudem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Ernährungskompetenzen, Einkommen und Bildung. Je geringer diese beiden Faktoren waren, desto geringer waren auch die Ernährungskompetenzen (ebd.). Weiterhin zeigte die Studie auch, dass besonders junge Menschen zwischen 18 und 24 Jahren seltener als andere Altersgruppen eine ausreichende Ernährungskompetenz besitzen (Kolpatzik und Zaunbrecher 2020). Diese Ergebnisse unterstreichen somit die Relevanz des Moduls für die junge Zielgruppe.

Werden einzelne Fähigkeiten, die Ernährungskompetenzen ausmachen (Planen, Auswählen, Zubereiten und Essen) betrachtet, so wurde im Rahmen der AOK-Studie festgestellt, dass insbesondere das Planen der Ernährung (d. h. Treffen einer Entscheidung für eine ausgewogene Ernährung auf Basis zeitlicher und finanzieller Ressourcen) und das Auswählen (Vergleich von Nahrungsmitteln in Bezug auf ihre Nährstoffe, Verwendung, Herkunft und Lagerbarkeit) den befragten Personen am schwersten fielen (ebd.). Daher sollte ein Fokus des Moduls besonders auf dem Erwerb dieser Kompetenzen liegen.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Befähigung zu einem risikoarmen Gesundheitsverhalten;
- Erschließung von Kenntnissen zum Erwerb von Gesundheitskompetenzen und Gesundheitsinformationen (Schaeffer et al. 2021);
- Reflexion über den Zusammenhang zwischen Gesundheitskompetenzen und gesunder Ernährung;
- Erwerb von Ernährungskompetenzen mit besonderem Fokus auf die Themen Planung von Einkäufen sowie Vergleich und Auswahl von Lebensmitteln (Kolpatzik und Zaunbrecher 2020);
- Kennenlernen von Hilfsangeboten im Sozialraum zum Thema Gesundheits- und Ernährungskompetenzen.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Berater*in einer Ernährungsberatungsstelle im Sozialraum.

3.13 Prävention von HIV und anderen sexuell übertragbaren Krankheiten (STI)

Ein wichtiger Bestandteil des Erwachsenwerdens ist das Kennenlernen, Ausprobieren und Ausleben der eigenen Sexualität. Junge Menschen stehen am Anfang ihrer sexuellen Aktivität und benötigen daher offene Räume, in denen sie Fragen stellen können und Informationen zu Sexualität, sexueller Gesundheit, Verhütung und Safer Sex erhalten. Ein wichtiger Bestandteil dieser Themen ist die Prävention von HIV und anderen sexuell übertragbaren Infektionen (STI). Die 9. Welle der BZgA-Repräsentativbefragung „Jugendsexualität“ zeigt, dass die Schule ein wichtiger Ort für Sexualaufklärung sowie spezifisch für die Aufklärung zu STIs ist (BzgA 2022): 76 % der jungen Menschen haben über STIs in der Schule gesprochen; besonders jüngere Jugendliche (40 % der 14- bis 15-Jährigen) würden zudem gerne mehr zu STIs erfahren. Während junge Menschen selbstverständlich über Verhütung mit ihren Sexualpartner*innen sprechen (94 %), reden sie dagegen deutlich weniger häufig mit ihren Partner*innen über STIs (70 %) (ebd.). Die Studie zeigt, dass ein sicheres Verhütungsverhalten mit Erfahrung, jedoch auch mit Bildung zusammenhängt: So verhütet fast jede*r fünfte Jugendliche mit niedriger Bildung beim ersten Sexualverkehr gar nicht oder nicht sicher; mit steigender Erfahrung verbesserte sich das Verhütungsverhalten (BzgA 2020). Für die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher sind daher Informationen zur Prävention von HIV und anderen sexuell übertragbaren Krankheiten sehr wichtig.

Die Lernziele dieses Moduls sind:

- Erschließung von zentralen Kenntnissen zu sexueller Gesundheit und Safer Sex;
- Erwerb von Kenntnissen über HIV, STI und verschiedene Verhütungsmethoden zum Schutz vor HIV/STI;
- Abbau von Stereotypen und Stigmata in Verbindung mit HIV/STI;
- Befähigung zum verantwortungsvollen Handeln in Bezug auf die eigenen Sexualität, in sexuellen Interaktionen und in Beziehungen;
- Befähigung zur Entwicklung einer selbstbestimmten Sexualität mit individuellen Bedürfnissen und dem Benennen eigener Grenzen;

- Sensibilisierung in Bezug auf Grenzüberschreitungen und Erwerb von Kenntnissen zu Konsens in sexuellen Interaktionen.

Potentielle Impulsgeber*innen:

- Mitarbeiter*in von Pro Familia;
- Mitarbeiter*in von Frauengesundheitszentren;
- Mitarbeiter*in der AIDS-Hilfe;
- Mitarbeiter*in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

3.14 Rechte und Pflichten nach dem 18. Geburtstag

Viele Jugendlichen brachten in den Gruppeninterviews zum Ausdruck, dass sie in ihren Herkunftsfamilien bereits viel Verantwortung, auch für andere Menschen, übernehmen. Die Jugendlichen darüber aufzuklären, welche Pflichten und Rechte sie selbst ab dem 18. Geburtstag haben, ist daher in Bezug auf das Thema Erwachsenwerden ein zentrales Anliegen der AG. Während die Jugendlichen im Rahmen von jedem der vorgestellten Module Informationen zu ihren Rechten und Pflichten als erwachsene Personen erhalten sollen, kann dieses Themengebiet auch als ein eigenständiges Modul konzipiert werden. Den Jugendlichen soll bewusstgemacht werden, dass sie als Erwachsene allein für ihre Handlungen und Entscheidungen verantwortlich sind und sich keine erwachsene Person mehr in ihre persönlichen Entscheidungen, wie Entscheidungen zum Umgang mit dem eigenen Körper, in ihre Beziehungen, ihre Lebensentwürfe, ihre Finanzen, ihre Berufswahl und ihren Wohnort ohne ihre Zustimmung einmischen darf.

Die Lernziele in Bezug auf das Thema Rechte und Pflichten zum 18. Geburtstag sind:

- Erschließung von Kenntnissen über die eigenen Rechte und Pflichten als erwachsene Person.

3.15 Resilienzförderung

In einer weitergefassten Definition wird Resilienz als eine Kompetenz verstanden, die sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten, sogenannten Resilienzkompetenzen, zusammensetzt (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019). Die einzelnen Resilienzkompetenzen entwickeln sich im Verlauf der Lebensgeschichte in verschiedenen Situationen, werden unter Belastung aktiviert und manifestieren sich dann als Resilienz. Fingerle (2011: 123) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des „Bewältigungskapitals“:

„Über Bewältigungskapital zu verfügen bedeutet, Ressourcen zu identifizieren, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Potential von Problemen und Krisen weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“.

Inzwischen hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass unter Resilienz keine angeborene Eigenschaft oder einmal erlernte Fähigkeit verstanden wird, sondern der Begriff dynamisch und flexibel aufzufassen ist. Resilienz kann nicht einmal erworben und dann für immer behalten werden, sondern verändert sich im Laufe des Lebens eines Menschen abhängig von den Er-

fahrungen und Ereignissen, die bei der Bewältigung von Krisen und Herausforderungen gemacht wurden (Opp und Fingerle 2008). Als stabilster Prädiktor für eine resiliente Entwicklung wurde eine unterstützende und zugewandte Beziehung identifiziert (Luthar 2006). Neben diesem Schutzfaktor können aus Langzeitstudien sechs weitere zentrale personale Kompetenzen als Resilienzkompetenzen identifiziert werden (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2013): Angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung, positive Selbstwirksamkeitserwartungen, soziale Kompetenz, Selbstregulations- und Selbststeuerungsfähigkeiten, Problemlösefähigkeiten sowie generelle aktive Bewältigungskompetenzen in Anforderungs- und Krisensituationen. Resilienzkompetenzen sind nicht nur in Krisensituationen relevant, sondern auch notwendig, um z. B. Entwicklungsaufgaben und weniger kritische Alltagssituationen zu bewältigen (Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff 2020). Die Förderung von Resilienzkompetenzen ist somit zentral für das Erwachsenwerden.

Wie auch der Themenbereich Rechte und Pflichten zum 18. Geburtstag stellt das Thema Resilienzförderung kein eigenes Modul im Rahmen der AG dar. Vielmehr sollen alle Module zur Stärkung der Resilienz der Jugendlichen beitragen. Zusätzlich finden im Rahmen der AG „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ viertel- bis halbjährlich gezielte Aktivitäten mit dem Ziel der Resilienzförderung statt. Sie stellen einen zusätzlichen Motivationsfaktor zur Teilnahme an der AG dar.

Im Rahmen der Interviews zur Planung der AG hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, verschiedene, für sie interessante Aktivitäten zu nennen, die sich resilienzfördernd auswirken können. Basierend auf diesen Wünschen der Jugendlichen wurden folgende Aktivitäten beispielhaft zusammengestellt.

- **Ausflug in eine Großstadt:** In den Interviews wurde deutlich, dass die Jugendlichen ihren Sozialraum nur selten verlassen und sich nur innerhalb eines kleinen Radius bewegen. Dabei wurde von den Jugendlichen die Einführung des sogenannten 9 Euro-Tickets von Juni 2022 bis August 2022 als positiv hervorgehoben. Dank dieser Option habe sich ihr Bewegungsradius stark vergrößert. Dennoch wurde im Rahmen der Interviews der Wunsch geäußert, einmal eine größere, weiter entfernte Stadt zu besuchen. Der Besuch einer Großstadt bietet neben der Möglichkeit den eigenen Sozialraum zu verlassen und Neues zu entdecken auch die Möglichkeit verschiedene Resilienzfähigkeiten zu stärken. So tragen die in einer Großstadt benötigten Orientierungsfähigkeiten, z. B. beim Lesen eines Stadt- oder U-Bahnplans, zur Förderung von Problemlösefähigkeiten und damit auch zur Steigerung der Selbstwirksamkeit bei. Zudem ermöglicht der Besuch einer Großstadt die Verbesserung der kulturellen Teilhabe der Jugendlichen, da in größeren Städten beispielsweise Museen besucht werden können. So gibt es in vielen größeren Städten sogenannte Mitmach-Museen, in denen die Besucher*innen mit den Exponaten interagieren können. Durch den Besuch eines Mitmach-Museums werden zusätzlich die Resilienzkompetenzen und Problemlösefähigkeiten gefördert. Zudem weisen Museen grundsätzlich durch ihre Eigenschaften als sogenannte restaurative Umgebungen eine gesundheitsförderliche Wirkung auf, da Museumsbesuche zur Erholung

von kognitiven Ressourcen beitragen (Aeschbach et al. 2022).⁵ Dadurch wird auch die gesundheitliche Teilhabe der Jugendlichen gefördert.

- **Besuch eines Escape-Rooms:** Weiterhin brachten die Jugendlichen ihr Interesse an aufregenden und abwechslungsreichen Aktivitäten, wie z. B. den Besuch eines Escape-Rooms, zum Ausdruck. Der Besuch eines Escape-Rooms trägt zur Stärkung verschiedener Resilienzkompetenzen, wie Selbstwirksamkeit, sozialen Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten, Selbstregulationsfähigkeiten und Bewältigungskompetenzen bei.
- **Besuch eines Freizeitparks:** Die Jugendlichen äußerten außerdem mehrfach den Wunsch, einen Freizeitpark zu besuchen. Der Besuch trägt zum einen zur kulturellen und sozialen Teilhabe der Jugendlichen bei. Zum anderen werden durch die gemeinsame Aktivität soziale Kompetenzen und der Zusammenhalt in der Gruppe gestärkt.
- **Aktivität in der Natur:** In den Planungsinterviews wurde ein Interesse der Jugendlichen an Aktivitäten, die sich vom Alltag stark unterscheiden, z. B. Ausflüge in die Natur, deutlich. Im Rahmen einer solchen Aktivität können beispielsweise beim Wandern, Klettern oder Kanufahren Resilienzfähigkeiten, wie Stressbewältigung, Problemlösefähigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation und -steuerung bei gleichzeitiger Stärkung der sozialen Kompetenzen und des Zusammenhaltes in der Klasse gefördert werden. Da auch die Natur, wie das Museum, eine restaurative Umgebung darstellt, in welcher sich kognitive Ressourcen erholen können (Kaplan und Kaplan 1989), weisen Aktivitäten in der Natur zusätzlich einen gesundheitsförderlichen Charakter auf und stärken damit die gesundheitliche Teilhabe der Jugendlichen.

3.16 Reflexionssequenzen

Innerhalb der AG wird das erlangte Wissen aus den verschiedenen Themengebieten in speziellen Sequenzen gemeinsam mit den Jugendlichen erneut betrachtet und reflektiert. Der Wert von Reflexion im Rahmen von Bildungsangeboten ist unumstritten (Chang 2019). So ist Reflexion der entscheidende Faktor, um konkrete Lernerfahrungen, die sich auf eine spezifische Situation beziehen, zu generalisieren (ebd.: 95). Reflexion von Gelerntem ist essentiell, um Erkenntnisse zu vertiefen (Chang 2019). Zudem regt die Reflexion über Gelerntes metakognitive Prozesse über das Lernen und den Aufbau von Fähigkeiten an. So sind sich die Lernenden durch die Reflexionsprozesse mehr und mehr bewusst, dass sie gerade neues Wissen oder neue Fähigkeiten erwerben (ebd.: 95). Diese Prozesse finden bei häufiger Reflexion immer selbstverständlicher statt und unterstützen weitere Lernprozesse (ebd.). Durch Reflexion erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Gelernte auch tatsächlich angewandt wird (Kasztner 2009). Reflexionsprozesse haben, genauso wie auf Lernprozesse, einen positiven Einfluss auf Handlungen und Verhalten (ebd.). Somit ist Reflexion entscheidend für eine nachhaltige Wissensvermittlung und eine erfolgreiche Überführung von Gelerntem in konkretes Verhalten.

⁵ Restaurative Umgebung = Umgebung, die durch bestimmte Eigenschaften (unterschiedlich zu alltäglichen Umgebung, weitläufig, faszinierend, passend zu den aktuellen Bedürfnissen einer Person, ästhetisch), keine Aufmerksamkeitsressourcen oder soziale Ressourcen beansprucht. Dadurch können sich diese Ressourcen erholen, was zu einer höheren Funktionalität im Alltag beiträgt und eine gesundheitsförderlichen Wirkung hat (Kaplan und Kaplan 1989).

Reflexionsprozesse beinhalten Nachbesprechungen und/oder Neuformulierungen von Gelerntem (Chang 2019: 96). Erfahrungen werden neu durchdacht, um die Perspektive auf diese zu erweitern und um die praktische Anwendung des Gelernten zu verbessern (Chang 2019). Vorstellungen über und das Verständnis der neuen Inhalte sollen erweitert werden (Chang 2019: 96.) Zudem machen sich die Lernenden durch die Reflexion noch einmal konkret bewusst, was sie genau gelernt haben und welche Aspekte und welches Wissen neu für sie sind (ebd.).

Zur Reflexion des Gelernten eignen sich verschiedene Methoden. So wird beispielsweise ein Lerntagebuch vorgeschlagen, in dem die Lernenden ihr neu gewonnenes Wissen festhalten können und sich dadurch noch einmal bewusstmachen, was konkret sie Neues gelernt haben (Chang 2019: 96). Überdies eignen sich reflektierende Dialoge zur Stärkung und Generalisierung von neuem Wissen (ebd.). Bei dieser Form der Reflexion geht es darum, dass Wissen und Argumente, die dieses Wissen stützen, im gemeinsamen Dialog in einen allgemeineren Kontext übertragen werden. Durch Sprechen und Nachdenken über die gemachten Erfahrungen und Inhalte, können auf einer Meta-Ebene Lehren aus diesen gezogen werden (ebd.). Für den Kontext der AG ist relevant, dass eine für die Zielgruppe passende Methode ausgewählt wird (beispielsweise eine mündliche statt einer schriftlichen Methode). Ein Beispiel für eine Reflexionssitzung ist, dass die Jugendlichen das neue Wissen zum Thema Finanzen und Umgang mit Geld reflektieren. Dies hilft ihnen, zu erkennen, dass die Finanzierung eines eigenständigen Lebens weniger aufwändig ist als gedacht und sie hierzu nun bereits wichtige Informationen kennen. Diese Erkenntnis kann dazu beitragen, Zukunftsängste abzubauen.

Im Rahmen der AG soll daher das erlernte Wissen durch regelmäßige Reflexionssequenzen erneut betrachtet werden, um es von konkreten Erfahrungen in allgemeine Zusammenhänge zu übertragen. Die Reflexion fördert dabei ein tieferes Verständnis, metakognitive Prozesse und die praktische Anwendung von neuem Wissen. Dies geschieht durch Nachbesprechungen, Neuformulierungen und verschiedene Methoden, wie Lerntagebücher und reflektierende Dialoge, die das Verständnis erweitern und die Übertragung auf allgemeinere Zusammenhänge unterstützen sollen.

4 Zentrale Befunde der Projektevaluation

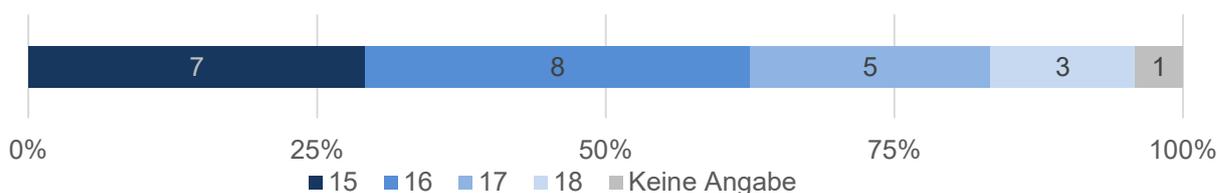
Die primäre Zielgruppe des Modellprojekts und somit der Evaluation stellen 24 Jugendliche dar, die zu Beginn des Projektes die zehnte Klasse an einer Realschule besuchten mit dem Ziel, im Frühsommer 2023 ihren Realschulabschluss zu erreichen. Ihre Einschätzungen zum Projekt sowie seine Wirkungen auf ihr Leben wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ erfasst und mit den Einschätzungen von Projektmitwirkenden, wie z. B. dem Projektkoordinator, der Schulleitung und der Referent*innen ergänzt. Nachfolgend werden die Evaluationsergebnisse zusammenfassend dargestellt.

4.1 Beschreibung der AG-Teilnehmenden nach ausgewählten soziodemographischen Merkmalen

Am Projekt nahmen 24 Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren teil. Mehrheitlich haben sie einen Migrationshintergrund und leben in Familien mit zwei Elternteilen, in denen mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist. Hinsichtlich der sozioökonomischen Familiensituation der Jugendlichen handelt es sich um eine gemischte Gruppe, die aus von Armut betroffenen Jugendlichen und Jugendlichen aus finanziell besser gestellten Familien besteht.

Von den 24 Jugendlichen, die zum Schuljahresbeginn befragt wurden, waren dreizehn Männer und zehn Frauen, eine Person machte hierzu keine Angabe.⁶ Das Alter der Jugendlichen variierte zwischen 15 und 18 Jahren, wobei die meisten Jugendlichen 16 Jahre alt waren. Jeweils zwölf Personen wurden im Ausland geboren und/oder haben keine deutsche Staatsbürgerschaft. Mehrheitlich wuchsen die Jugendlichen in Familien mit zwei Eltern auf (18,75 %). Ausschließlich Deutsch wurde zuhause bei sechs (25 %) Personen gesprochen; jeweils ein Drittel der Jugendlichen wuchs zweisprachig auf (9,36 %) oder sprach zu Hause ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch (8,33 %). Gemäß der Definition des statistischen Bundesamtes (2023) wiesen demnach vier von fünf Jugendlichen der Zielgruppe einen Migrationshintergrund auf.⁷

Abbildung 1: Alter der Jugendlichen zum Zeitpunkt der ersten Befragung



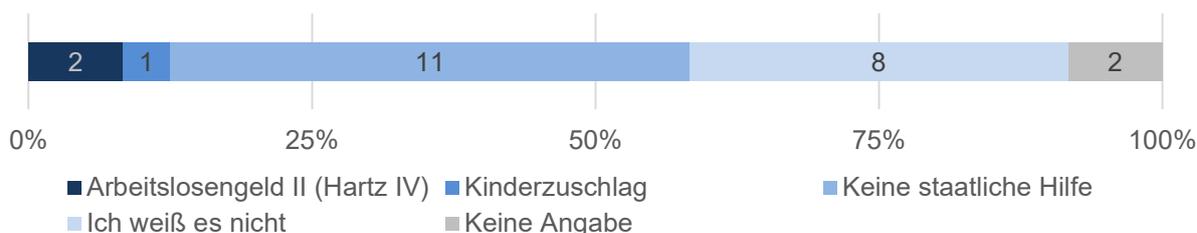
Quelle: Befragung der Jugendlichen 2022 (n=24).

⁶ Soziodemographische Daten der Jugendlichen wurden nur in der ersten Befragung im September 2022 erfasst. Daher wird die Zielgruppe anhand der Daten der ersten Befragung beschrieben.

⁷ „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-) Aussiedlerinnen und (Spät-) Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“ (Statistisches Bundesamt 2023)

Zur Einschätzung des sozioökonomischen Status der Familien wurden die Indikatoren der Erwerbstätigkeit der Eltern, der Jugendlichen sowie der Bezug von staatlichen Hilfen durch ihre Familien herangezogen. Bei der Mehrheit der Jugendlichen waren entweder die beiden Elternteile (11,46 %) oder ein Elternteil (8,33 %) erwerbstätig. Bei einer Person waren beide Eltern nicht erwerbstätig. Vier Jugendliche machten hierzu keine Angabe. Gemäß den Angaben der Jugendlichen erhielt knapp die Hälfte der Familien (11,46 %) keine staatliche Unterstützung. Acht Jugendliche wussten allerdings nicht, ob ihre Familien Unterstützung erhielten (8,33 %) zwei Personen machten hierzu keine Angaben (2,8 %). Drei Jugendliche (13 %) gaben an, dass ihre Eltern Arbeitslosengeld II oder Kindergeldzuschlag in Anspruch nehmen.

Abbildung 2: Erhalt staatlicher Unterstützung



Quelle: Befragung der Jugendlichen 2022 (n=24).

Wird der Erhalt staatlicher Unterstützung als Kriterium für familiäre Einkommensarmut herangezogen, so lässt sich feststellen, dass der Anteil der von Armut betroffenen Jugendlichen in der Zielgruppe des Modellprojektes mit 12,5 % in etwa dem Anteil von Menschen unter 18 Jahren entspricht, die bundesweit in Familien mit SGB-II-Bezug leben (13,9 %). Zudem ist der Anteil in der Zielgruppe höher als der Anteil in Baden-Württemberg (9,0 %) und konkret als der Anteil im Ortenaukreis (8,9 %) (Funcke und Menne 2023b: 4, 8, 21). Da die familiäre Einkommenssituation der jungen Menschen in absoluten Zahlen nicht erfasst wurde, lässt sich der Anteil von jungen Menschen, die in relativer Armut aufwachsen, nicht ermitteln und mit den Armutsgefährdungsquoten in Baden-Württemberg (17,6 %) und Deutschland (20,8 %) nicht direkt vergleichen (Funcke und Menne 2023b: 4). Die Tatsache, dass in jeder dritten Familie nur jeweils eine Person erwerbstätig war, lässt allerdings vermuten, dass diese Familien von Einkommensarmut betroffen waren und ihnen zustehende finanzielle Hilfen, wie z. B. Kinderzuschlag und Wohngeld, nicht in Anspruch nahmen. Zudem ist der Anteil von jungen Menschen, die keine Auskunft zum Erhalt staatlicher Transferleistungen machen konnten oder wollten, mit knapp 41 % (10 von 24 Jugendlichen) sehr hoch. Da der Erhalt staatlicher Leistungen stark stigmatisiert und mit Schamgefühlen behaftet ist (Friedrichsen und Schmacker 2019), kann dieses Ergebnis ebenfalls als Hinweis interpretiert werden, dass die Armutsbetroffenheit der jungen Menschen in der Zielgruppe überdurchschnittlich hoch war.

Jede*r fünfte Jugendliche*r (5,21 %) sammelte bereits Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt und hatte ein eigenes Einkommen durch eine Erwerbstätigkeit. Damit ist der Anteil der Jugendlichen, die Erfahrung mit einem Nebenjob haben, nur halb so groß wie der deutschlandweite Anteil (41,7 %; Geis-Thöne 2023: 47). Laut einer Untersuchung des Institutes der deutschen

Wirtschaft haben hauptsächlich Jugendliche aus einkommensstärkeren sozialen Schichten Erfahrungen mit Nebenjobs (Geis-Thöne 2023).⁸ Einer der Gründe hierfür sind soziale Ressourcen der Eltern. Eltern mit höherem Einkommen sind besser vernetzt und können ihre Kinder daher besser dabei unterstützen, einen (für sie in der späteren Berufsbiographie relevanten) Nebenjob zu finden (ebd.).

4.2 Auswirkungen der AG auf die Jugendlichen

Im Mittelpunkt der Evaluation steht die Bewertung der Erreichung von zwei Mittlerzielen des Modellprojekts und zwar die Unterstützung von Jugendlichen beim Übergang ins Erwachsenenalter und die Stärkung ihrer Resilienzkompetenzen. So sollten die Jugendlichen durch die Teilnahme an der AG unter anderem bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben gestärkt werden; Zukunftsängste abbauen; wichtige Kontakte im Sozialraum knüpfen, um sich bei Bedarf schnell Hilfe zu organisieren; mehr Motivation für einen guten schulischen Abschluss finden und eine fundierte Orientierung zur Gestaltung der Übergangsphase in die berufliche Bildung erhalten. Insgesamt sollte dadurch mehr Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen der Jugendlichen bewirkt werden.

Die Evaluation des Modellprojekts erfolgte schwerpunktmäßig aus Sicht der Jugendlichen und angelehnt an ein Mehrebenen-Evaluationsmodell nach Donald Kirkpatrick (1959). Das sogenannte Kirkpatrick-Modell legt den Fokus auf Ergebnisse und Wirkungen von Lehr- bzw. Lernhandlungen oder Trainings (Benit und Soellner 2022). Demnach werden die Evaluationsfragen thematisch auf drei Ebenen aufgeteilt. Diese sind Reaktion, Wissenszuwachs und Verhaltensänderung. Auf der Ebene der **Reaktion** wurden die Einschätzungen der Jugendlichen bezogen auf die Akzeptanz, die Zufriedenheit mit und die Nützlichkeit der AG erhoben. Auf der Ebene des **Wissenszuwachses** wurde der subjektive Lernerfolg aus Sicht der Jugendlichen bezogen auf die einzelnen AG-Sequenzen erfasst. Auf der Ebene der **Verhaltensänderung** wurden subjektiv beobachtete Veränderungen des Verhaltens der Jugendlichen im Alltag und Transfer des Wissens und der Fähigkeiten im Alltag sowohl aus Sicht der Jugendlichen als auch der interviewten Projektbegleiter*innen erfragt. Nachfolgend werden die Evaluationsergebnisse differenziert nach diesen drei Ebenen vorgestellt.

4.2.1 Reaktion: Akzeptanz, Zufriedenheit, Nützlichkeit der AG

Die Reaktion der Jugendlichen auf die AG war insgesamt positiv. Mehrheitlich wurde diese als eine Chance wahrgenommen, in einem kurzen Zeitraum Sachverhalte zu lernen, die sie ihr ganzes Leben lang gebrauchen könnten.

In Anlehnung an das Kirkpatrick-Modell (Benit und Soellner 2022) wurde der subjektive Wert der AG über drei Fragen zur Reaktion auf die AG erfasst. Im Ergebnis lässt sich die Reaktion der Jugendlichen als positiv beschreiben: Sie schätzten die Zeit wert, die sie in der AG verbracht haben (5,4 von 7,0); mehrheitlich empfanden die Jugendlichen die AG für sich selbst

⁸ Die Studie des IW zeigt: Wenn man die Gruppe der Jugendlichen anhand des äquivalenzgewichteten Familieneinkommens in zwei gleich große Teile aufteilt, haben 52,1 % der Jugendlichen aus der oberen Hälfte dieser Einkommensverteilung bereits Erfahrung mit einer Nebentätigkeit gemacht (Geis-Thöne 2023: 47); im Vergleich dazu haben nur 31,5 % der Jugendlichen aus der unteren Hälfte dieser Einkommensverteilung Erfahrung mit Jobben (ebd.: 47).

als erfolgreich (5,1 von 7,0) und bestätigten, dass ihre Wünsche im Rahmen der AG berücksichtigt wurden (4,8 von 7,0).

Tabelle 2: Reaktion der jungen Menschen auf die AG

	Min	Max	Mittelwert	St.D.
Für mich war die Teilnahme an der AG die Zeit wert, die ich dort verbracht habe.	1	7	5,4***	1,38
Für mich war die AG erfolgreich.	1	7	5,1***	1,37
In der AG wurden meine Interessen und Wünsche berücksichtigt.	1	7	4,8**	1,48

Quelle: Befragung der Jugendlichen (n=19) im Juni 2023. 1 = Trifft überhaupt nicht zu bis 7 = Trifft voll und ganz zu. *Mittelwert signifikant größer als Mitte der Skala 4 - Kleiner Effekt nach Cohens (1988); ** Mittelwert signifikant größer als Mitte der Skala 4 - Mittlerer Effekt nach Cohens (1988); *** Mittelwert signifikant größer als Mitte der Skala 4 - Großer Effekt nach Cohens (1988).

Die quantitativ ermittelte Reaktion auf die AG wurde im Rahmen von Gruppen- und Einzelinterviews mit den Jugendlichen bestätigt. So äußerten die Jugendlichen im Gruppeninterview zum Abschluss des Projekts, dass sie durch die AG neues Wissen erworben hätten, das durch das Schulprogramm nicht abgedeckt würde. Da die Lehrkräfte das Expertenwissen der Referierenden der AG nicht ersetzen und ihre Rolle im Bildungssystem nicht verändern können, empfanden die Jugendlichen die Inhaltsvermittlung durch externe Referent*innen als interessant und ausgewogen. Diese wären nicht nur fachlich kompetent und auf ein bestimmtes Thema spezialisiert, sondern wären den Jugendlichen gegenüber sehr offen aufgetreten und auf deren Bedürfnisse verständnisvoll eingegangen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Weil, es sind ja nicht Leute, die uns persönlich kennen oder so. [...] Sie kennen nicht die Vorgeschichte oder Probleme oder halt Dinge. Und ich finde einfach, die haben uns einfach motiviert. Man kann, vielleicht auch offener mit ihnen sprechen wie mit Lehrern. [...] Die haben sich nicht wie Lehrer verhalten.“ (Interview mit den Jugendlichen)

Während einzelne Personen sich sicher fühlten, konkrete Fragen an die eingeladenen Expert*innen anstatt an Freund*innen oder Eltern zu stellen, fiel es einigen anderen Personen hingegen schwer, ihr spezifisches Anliegen im Plenum zu diskutieren. So suchten die zuletzt genannten Personen ein Gespräch mit den Referierenden direkt im Anschluss an die Veranstaltung und fanden es eher unglücklich, dass keine Zeit für individuelle Gespräche im Rahmen der AG vorgesehen war.

Die Themen der AG sowie die interaktive Gestaltung durch unterschiedliche Referent*innen waren für die jungen Menschen zum Großteil interessant. Obwohl für einzelne Schüler*innen die Inhalte bereits bekannt waren, konnten sie dennoch Aspekte benennen, die für sie einen Mehrwert der Teilnahme an der AG darstellten. Diese sind beispielhaft ein engerer Austausch mit ihren Mitschüler*innen zu den Themen, über die sie sich im schulischen Alltag nicht austauschen würden sowie die Gespräche mit Personen, mit denen sie im schulischen Alltag in der Regel nicht viel kommunizieren. In den Reflexionssequenzen, die vom Projektkoordinator umgesetzt und niedrigschwellig gestaltet wurden, hätten sich die Jugendlichen ernstgenommen und gehört gefühlt.

Insgesamt sahen die Jugendlichen ihre Teilnahme an der AG als eine Chance, in einem kurzen Zeitraum Dinge zu lernen, die sie ihr ganzes Leben lang gebrauchen können und wünschten sich, dass auch weitere Jugendliche zukünftig von der AG profitieren könnten. Folgendes Zitat betont die Relevanz der AG für junge Menschen:

„Ich möchte sagen, dass das sehr wichtig ist, dass wir das in Schulen haben. Weil, wir haben viele Fächer, die wir später gar nicht brauchen und dafür stundenlang lernen müssen. Und dann kommen ein paar Menschen, die nur zwei Stunden bei uns in der Woche sind. Und wir haben von diesen zwei Stunden für unsere Zukunft sehr vieles. Und deswegen ist das, glaube ich, sehr wichtig, für Schule zu haben.“ (Interview mit den Jugendlichen)

4.2.2 Wissenszuwachs in den AG-Themen

Die Jugendlichen konnten durch die Inputs von den externen Referent*innen viel Neues lernen, ihre bestehenden Kenntnisse zu unterschiedlichen Themen systematisieren und vertiefen.

Von insgesamt 16 Themenschwerpunkten konnten die Jugendlichen viel Neues, insbesondere in den Sequenzen zu „Finanzen und Geld“ (65 %), „HIV und andere sexuell übertragbare Krankheiten“ (65 %), „Rassismus – Entstehung, Formen, Ausprägungen“ (47 %), „Psychische Gesundheit und Wohlbefinden“ (41 %) sowie „Steuern und Steuererklärung“ (41 %) lernen. In den Gruppen- und Einzelinterviews bestätigten die jungen Menschen, dass sie zu vielen Themen der AG schon oberflächlich etwas gewusst hätten, eine umfassende und systematische Wissensvermittlung hierzu hätte aber erst im Rahmen der AG stattgefunden.

Besonders hilfreich waren für sie die Sequenzen zum Thema „Finanzen und Geld“, da viele Jugendliche Sorgen gehabt hätten, wie sie ihr Leben als erwachsene Person selbstbestimmt und finanziell unabhängig gestalten könnten. Den referierenden Personen ist es gelungen, Klarheit zu verschiedenen Themen, wie z. B. Investitionen herzustellen und dadurch die Ängste der Jugendlichen abzubauen, wie das folgende Zitat zeigt:

„Wahrscheinlich bei / halt Zukunft, dass ich immer Angst hatte, wie ich das finanzieren soll. Wie geht das, bla, bla, bla? Und durch dieses Projekt habe ich ein bisschen Überblick bekommen, dass es nicht so anstrengend ist und dass man alles schaffen kann.“ (Interview mit den Jugendlichen)

Das Thema „HIV und andere sexuell übertragbare Krankheiten“ stellte für die Jugendlichen eine große lebensweltliche Relevanz dar. Der Referentin ist es durch ihre offene Art und aktivierenden Methoden – z. B. durch den Einsatz von Plüschtieren in Form von unterschiedlichen Viren – gelungen, Vorbehalte gegenüber dem Thema niedrigschwellig abzubauen und die Jugendlichen umfassend aufzuklären. Die Sequenzen zum Themenkomplex „Psychische Gesundheit“ empfanden die Jugendlichen als sehr wichtig, da über dieses Thema in der Gesellschaft zu wenig gesprochen würde. Sie schätzten es wert, dass das Stigma, das auf dem Thema liegt, durch die AG abgebaut wurde und sie sich im Klassenverband offen darüber austauschen konnten.

Abbildung 3: Bewertung der Sequenzen in Bezug auf den Wissenszuwachs



Quelle: Befragung der Jugendlichen (n=17) 2023. Mehrfachnennungen sind möglich. *Das Modul ist kurzfristig ausgefallen. **Das Modul fand nach der Befragung statt.

In Bezug auf die Fragen rund um das Thema „Rassismus“ gab es differenzierte Meinungen. Einerseits konnten die jungen Menschen in der AG viel darüber lernen und ihr Wissen vertiefen (47 %). Andererseits fiel es ihnen insgesamt schwer, daraus konkrete Strategien mit rassistischen Vorfällen für sich selbst zu lernen (6 %). Eine weitere Frage hinsichtlich der Sicherheit im Umgang mit Situationen von Gewalt, rassistischer Beleidigung, Diskriminierung oder Mobbing, konnten nur einzelne Schüler*innen positiv beantworten. So erklärten einzelne Jugendliche in den Einzelinterviews, dass die AG-Sequenz zu Rassismus zum Nachdenken über die eigene rassistische Sozialisierung und rassistische Sprache angeregt hätte. Zudem wüssten sie nun besser, wie sie Freund*innen in Situationen von Mobbing beistehen könnten oder hät-

ten dies bereits getan. In einem Gruppeninterview wünschten sich die Jugendlichen, dass dieses Thema früher in der Schule angesprochen würde, da Rassismus bereits sehr früh in ihrem Alltag eine große Rolle gespielt hätte. Da zehn von 24 Personen zu Beginn der AG im September 2022 davon berichteten, bereits rassistisch behandelt und/oder diskriminiert gewesen zu sein, bedarf dieser Befund weiterer kritischer Reflexion.

In den Sequenzen zu „Bewerbungen“ (12 %), „Online Dating“ (12 %), „Vielfalt von Familienformen“ (12 %) und „Umgang mit Medien und Informationen aus dem Internet“ (6 %) verzeichneten ebenfalls nur wenige Jugendliche einen Wissenszuwachs. Die Gründe dafür sind allerdings sehr unterschiedlich. Während einige Themen an der Schule durch andere Angebote abgedeckt wurden (wie z. B. Fragen rund um Bewerbungen), wurden andere Themen mit wenig Expert*innenwissen behandelt und/oder nur einführende Informationen berücksichtigt, die eher für jüngere Schüler*innen interessant wären (wie z. B. in Bezug auf die Mediennutzung). Beim Modul zu „Vielfalt von Familienformen“ benannte eine Jugendliche ihre Verunsicherung darüber, in diesem Rahmen direkte Fragen zu stellen. Hier besteht Bedarf nach einem Format für einen konstruktiven Austausch in einem geschützten Raum, wie beispielsweise in Kleingruppen. In den Gruppeninterviews brachten die Jugendlichen zum Ausdruck, dass sie auf diese Sequenzen am ehesten verzichten könnten. Auch wenn die Themen für ihr Leben sehr wichtig sind, sollte bei der Ausgestaltung der einzelnen Sequenzen darauf geachtet werden, dass die Inhalte für die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt anschlussfähig sind und ein praktischer Mehrwert erkennbar ist.

4.2.3 Verhaltensänderung, (Lebens-)Zufriedenheit, Resilienz, Zukunftsangst und -pläne

Die Erfassung der Auswirkungen der AG erfolgte im Rahmen der summativen Evaluation einerseits durch eine einmalige direkte Abfrage der Jugendlichen zum Schluss des Projekts, um ihre subjektive Wahrnehmung bezogen auf die Effekte der AG zu erfassen. Andererseits wurden die Aspekte bezogen auf die Zufriedenheit mit unterschiedlichen Lebensaspekten, die Resilienzkompetenzen der Jugendlichen und ihre Zukunftsängste und -pläne sowohl zu Beginn als auch zum Abschluss des Projekts erfasst, um die Differenzen zwischen zwei Zeitpunkten statistisch zu ermitteln. Nachfolgend werden die Erkenntnisse differenziert nach den oben genannten Kategorien dargestellt und mit Erkenntnissen aus den Interviews mit den Jugendlichen und Erwachsenen ergänzt.

Die Auswirkungen der AG auf ihr Verhalten bewerten die Jugendlichen differenziert.

Mehrheitlich lernten die Jugendlichen in der AG Menschen und Vereine in ihrer Stadt und der Umgebung kennen, an die sie sich bei Problemen und in Notfallsituationen wenden können (5,1 von 7,0 = Trifft voll und ganz zu). In den Einzel- und Gruppeninterviews bestätigten die Jugendlichen, dass sie die (Hilfs-)Angebote in der Stadt nun besser kennen würden und berichteten davon, dass sie mittlerweile Freund*innen und Familienmitglieder an entsprechende Stellen verwiesen hätten. Gleichwohl merkten sie auch an, dass ihre Stadt sehr klein sei und einige Angebote bereits vor der AG bekannt gewesen wären.

Die Bewertung von weiteren möglichen Effekten der AG, z. B. in Bezug auf die Stärkung des Interesses an gesellschaftlichen Themen, bessere Orientierung im Leben, Erkennung der eigenen Grenzen, gesünderes Verhalten und Klärung eigener Berufswünsche ist moderat ausgefallen. Während es einzelne Jugendliche gab, für die die AG besonders gewinnbringend war, waren die Effekte der AG bezogen auf die ganze Gruppe eher gering. Die Erkenntnisse aus weiteren quantitativ und qualitativ erfassten Daten lassen diesen Befund differenziert erklären.

Tabelle 3: Beobachtete Verhaltensänderungen durch die AG

	Min	Max	Mittelwert	St.D.
Ich kenne durch die AG Menschen und Vereine in der Stadt und der Umgebung, an die ich mich bei Problemen und in Notfallsituationen wenden kann.	1	7	5,1**	1,9
Ich fühle mich stärker, weil ich weiß, wie ich reagieren kann, wenn Situationen von Gewalt, rassistischer Beleidigung / Diskriminierung oder Mobbing passieren.	1	6	4,6*	1,3
Die AG hat mein Interesse an gesellschaftlichen Themen gestärkt.	1	7	4,4	1,6
Die AG hat dazu beigetragen, dass ich besser weiß, was ich in meinem Leben tun oder erreichen möchte.	1	7	3,8	1,6
Ich habe durch die AG meine eigenen Grenzen und das, was ich will und nicht will, besser kennengelernt.	1	5	3,7	1,4
Die AG hat dazu beigetragen, dass ich mich gesünder verhalte.	1	6	3,3	1,6
Mein Berufswunsch ist mir durch die AG klarer geworden.	1	7	2,5	1,8

Quelle: Befragung der Jugendlichen (n=19) im Juni 2023. 1 = Trifft überhaupt nicht zu bis 7 = Trifft voll und ganz zu. * Mittelwert signifikant größer als Mitte der Skala 4 - Kleiner Effekt nach Cohens (1988); ** Mittelwert signifikant größer als Mitte der Skala 4 - Mittlerer Effekt nach Cohens (1988).

In den Gruppeninterviews zum Ende der neunten Klasse bzw. vor dem Start der AG berichteten die Jugendlichen von vielen Unsicherheiten bzgl. der beruflichen Orientierung und gaben in der schriftlichen Befragung zu Beginn der zehnten Klassen häufig an, dass sie nicht wissen würden, was sie nach dem Abschluss der zehnten Klasse machen würden (9,38 %). In der schriftlichen Befragung zum Ende der zehnten Klasse wusste nur noch eine Person nicht, was sie nach dem Abschluss der zehnten Klasse machen würde. In den Gruppen- und Einzelinterviews zum Ende der AG berichteten die Jugendlichen allerdings davon, dass sie bereits zu Beginn der zehnten Klasse gewusst hätten, was sie gerne beruflich machen möchten oder diese Erkenntnisse unabhängig von der AG gewonnen hätten. Um diese Inkonsistenz zu verstehen, wurden die Jugendlichen über verschiedene Fragen zur Reflexion angeregt. Zusammenfassend lassen sich folgende Erkenntnisse feststellen:

- Die Jugendlichen, die zu Beginn der zehnten Klasse wenig berufliche Orientierung hatten, fühlten sich durch die Teilnahme an der AG bei der Entscheidungsfindung unterstützt. Sie berichteten von einer Horizonterweiterung über verschiedene Möglichkeiten im Leben und führten dies u. a. darauf zurück, dass es sich bei den Referent*innen um Expert*innen aus

unterschiedlichen Themenbereichen handelte. Durch sie konnten die Jugendlichen Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder erhalten und sich mit diesen Personen direkt austauschen.

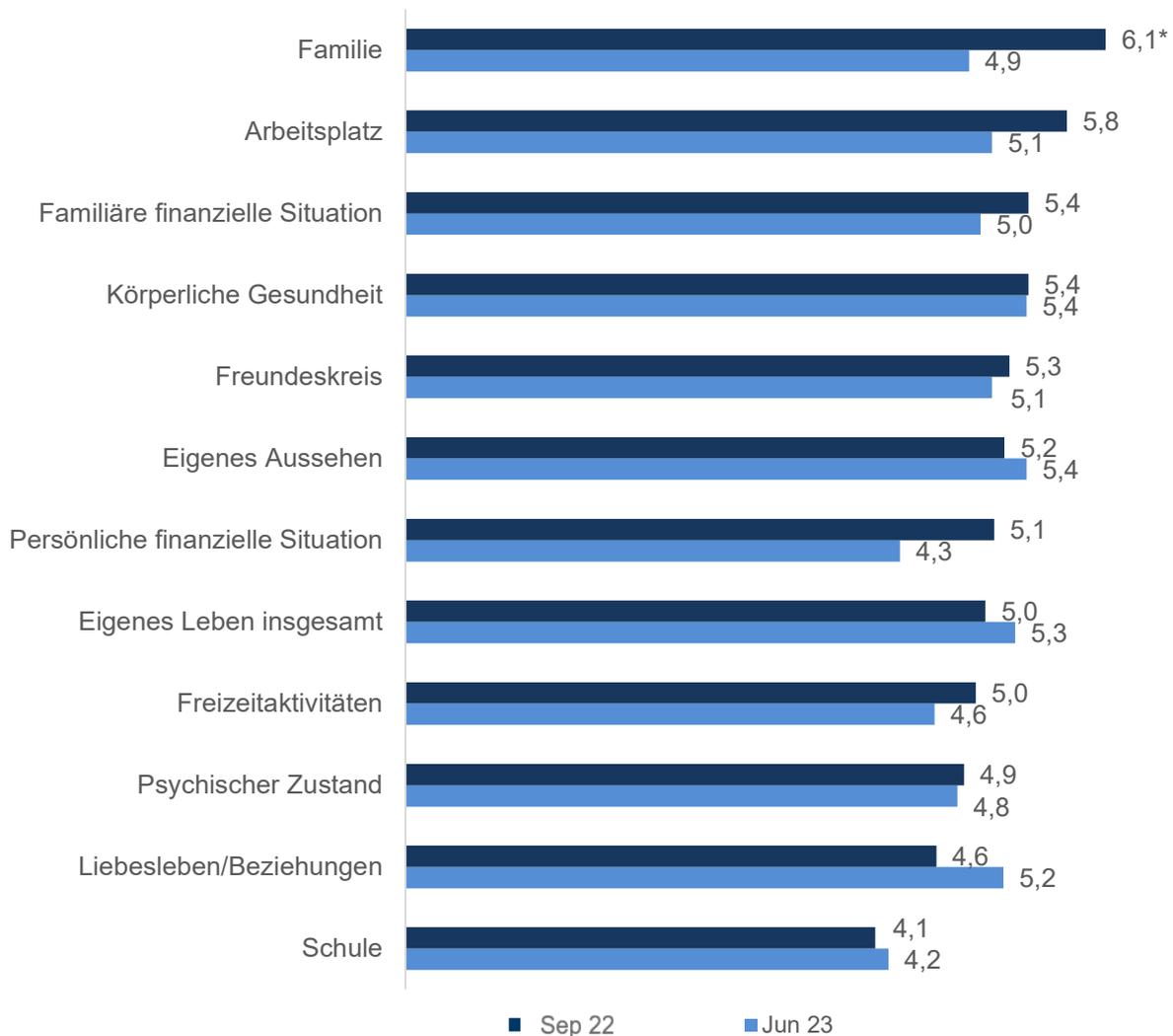
- Des Weiteren berichteten einzelne Jugendliche zum Schluss der AG davon, Motivation für eine gesündere Ernährung und/oder bewussten Umgang mit Geld erlangt zu haben. So würden sie mehr darauf achten, was sie äßen und wofür sie ihr Geld ausgeben würden. Es fiel ihnen allerdings schwer, eine Verhaltensänderung konsequent zu realisieren und wünschten sich Hinweise, wie dies realisiert werden könnte.
- Zudem beobachteten einige Jugendlichen, dass ihr Umgang mit ihren eigenen Emotionen besser geworden sei. So hätten sie seit der AG eine größere Akzeptanz für eigene negative Emotionen und mehr Verständnis dafür, dass auch negative Emotionen legitim sind. Aber auch hierzu fiel es ihnen schwer, an weitere Schritte zu denken, z. B. in Bezug darauf, wie sie mit negativen Gefühlen konstruktiv umgehen und Stress gesund bewältigen können.

Eine weitere mögliche Erklärung für einen geringen Effekt der AG auf die Verhaltensänderung der Jugendlichen kann der Zeitpunkt der Evaluation sein. Die Erfassung von Verhaltensänderungen nach dem Kirkpatrick-Modell liefert die zuverlässigsten Ergebnisse erst drei bis sechs Monate nach Ende der Lehr-Lernhandlung (Andreev 2023). Gemäß des Health Action Process Approach (HAPA; Schwarzer 1992) stellt die Entwicklung von Motivation jedoch bereits einen ersten wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer nachhaltigen Verhaltensänderung dar. Eine positive Verhaltensänderung kann daher zu einem späteren Zeitpunkt eintreten.

Bezogen auf die Zufriedenheit in elf spezifischen Lebensbereichen sowie das Leben insgesamt, lassen sich unter den Jugendlichen unterschiedliche Muster – zwischen absolut unzufrieden bis absolut zufrieden – feststellen. Im Durchschnitt sind die Jugendlichen mit ihren Familien am meisten und mit der Schule am wenigsten zufrieden. Im Jahresverlauf haben sich diese Einschätzungen nur geringfügig verändert.

Die Untersuchung der Zufriedenheit der Jugendlichen mit unterschiedlichen Lebensaspekten zeigte, dass die Gruppe der Jugendlichen sehr gemischt ist. Zu fast jeder von insgesamt 12 Fragen in der ersten Befragung nutzten die Jugendlichen alle sieben Antwortmöglichkeiten von „absolut unzufrieden“ bis „absolut zufrieden“. Bei zwei Jugendlichen ließ sich ein insgesamt sehr niedriger Zufriedenheitsgrad über alle Lebensaspekte hinweg feststellen. Bei jeweils elf Jugendlichen lag die Zufriedenheit hingegen in einem mittleren oder einem oberen positiven Bereich. Im Durchschnitt ließ sich die folgende Reihenfolge der Lebensaspekte je nach Zufriedenheit feststellen: Familie (6,1 von 7 = absolut zufrieden), Arbeitsplatz, falls vorhanden (5,8), familiäre finanzielle Situation (5,4), körperliche Gesundheit (5,4), Freundeskreis (5,3), eigenes Aussehen (5,2), persönliche finanzielle Situation (5,1), eigenes Leben insgesamt (5,0), Freizeitaktivitäten (5,0), psychischer Zustand (4,9), Liebesleben/Beziehungen (4,6) und Schule (4,1).

Abbildung 4: Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen



Quelle: Befragung der Jugendlichen September 2022 (n=24) und Juni 2023 (n=19). 1 = Absolut unzufrieden bis 7 = Absolut zufrieden. *Signifikanter Unterschied, $p < 0,05$.

Im zeitlichen Verlauf lässt sich eine deutliche Abnahme der Zufriedenheit der Jugendlichen nur im Bereich der „Familie“ feststellen (Sept 22: 6,1 vs. Juni 2023: 4,9). Die Durchschnittswerte in den anderen Bereichen veränderten sich zwar geringfügig, allerdings häufiger in eine negative als positive Richtung. Ein möglicher Grund für die Abnahme der Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen könnte sein, dass die Teilnahme an der AG Reflexionsprozesse über die verschiedenen Lebensbereiche angeregt und dadurch zu einer kritischeren Bewertung geführt hat. So berichteten die Jugendlichen in den Interviews zwar, intensiver über verschiedene Bereiche ihres Lebens und ihre Zukunft nachzudenken. Konkrete Verhaltensänderungen haben jedoch noch nicht stattgefunden. Diese Diskrepanz könnte die größere Unzufriedenheit der Jugendlichen mit dem Status Quo erklären. Wird es den Jugendlichen gelingen, das Gelernte in der Praxis anzuwenden und Erfolge zu sichern, so ist von einer Zunahme der Zufriedenheit auszugehen. Die Erfahrungen des Scheiterns oder des Nichtvorankommens könnten hingegen zu Hoffnungslosigkeit und Resignation führen.

Des Weiteren könnte die verringerte Zufriedenheit insbesondere im Bereich „Freizeit“ darin liegen, dass die Diskussion zur Freizeitgestaltung während der AG sowie die Teilnahme an zwei kostenfreien Tagesausflügen in den Europapark und nach Paris den Horizont der Jugendlichen erweitert hat. So diskutierten die Jugendlichen im Gruppeninterview offen darüber, dass bisher nicht alle Schüler*innen aus finanziellen Gründen an Schulausflügen teilnehmen konnten und die Reisen im Rahmen der AG zum ersten Mal allen Schüler*innen im Klassenverband möglich war. Dies führte vermutlich zu einer kritischen Bewertung der eigenen Möglichkeiten durch einige Schüler*innen.

Über das Schuljahr hinweg sind die Resilienzfähigkeiten der Jugendlichen trotz des nahenden Schulabschlusses und des Übergangs in einen neuen Lebensabschnitt nur minimal zurückgegangen und blieben durchschnittlich auf einem hohen Niveau. Wie aus den Interviews hervorgeht, half die AG den Jugendlichen, die Herausforderungen dieses Übergangs zu bewältigen, da sich diese durch das erlangte Wissen gestärkt und selbstbewusster fühlen.

Mit dem Modellprojekt wurde über die Vermittlung von Wissen zum Übergang ins junge Erwachsenenalter hinaus angestrebt, die Resilienzkompetenzen der Jugendlichen zu stärken. Bei der Messung der Effekte orientierte sich das Evaluationsteam an sechs Resilienz-Dimensionen nach Fröhlich-Gildhoff (2017) und erfasste die Kompetenzniveaus der Jugendlichen nach ihren eigenen Einschätzungen zu Beginn und zum Abschluss des Projekts.

Anhand der quantitativen Ergebnisse lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Projekts ihre Kompetenzen am stärksten im Bereich „Selbstwirksamkeitserwartung“ (2022: 5,4 vs. 2023: 5,1 von 7 = Trifft voll und ganz zu) sahen. Im zeitlichen Verlauf ließ sich allerdings keine positive Veränderung feststellen. Die Einschätzungen der Jugendlichen veränderten sich über das Schuljahr hinweg nur geringfügig und sind tendenziell negativer ausgefallen. Insbesondere in den Bereichen „Umgang mit Stress“ (2022: 4,9 vs. 2023: 4,4) und „Problemlösungskompetenzen“ (2022: 5,0 vs. 4,3) bewerteten die Jugendlichen ihre Kompetenzen schlechter als noch zu Beginn des Schuljahres.

Ein Grund für die beobachteten Ergebnisse könnte ein ungünstiger Zeitpunkt der zweiten Befragung sein. Die jungen Menschen hatten im Juni 2023 eine Prüfungsphase hinter sich und mussten unmittelbar nach dem Realschulabschluss viele Entscheidungen bezüglich ihrer Zukunft treffen. Vermutlich hatten diese Ereignisse einen eher negativen Einfluss auf die Einschätzung der eigenen Resilienzkompetenzen. Werden die Aussagen der Jugendlichen aus dem Gruppeninterview und den Einzelinterviews herangezogen, bestätigt sich die Annahme, dass sich die jungen Menschen durch die Teilnahme an der AG unterstützt fühlten und ein geringfügiger Rückgang der Resilienzwerte nicht überbewertet werden sollte. So berichteten die Jugendlichen über die Entwicklung von mehr Durchhaltevermögen: Sie würden sich nicht mehr so leicht entmutigen lassen und versuchen, Lösungen für schwierige Situationen zu finden. Sie wurden von den Referent*innen bestärkt, an sich selbst zu glauben und z. B. höhere Bildungsabschlüsse anzustreben. Die Aufklärung über verschiedene Themen zum Erwachsenwerden hat den Jugendlichen geholfen, mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln und Zukunftsängste abzubauen, was diese Zitate noch einmal unterstreichen:

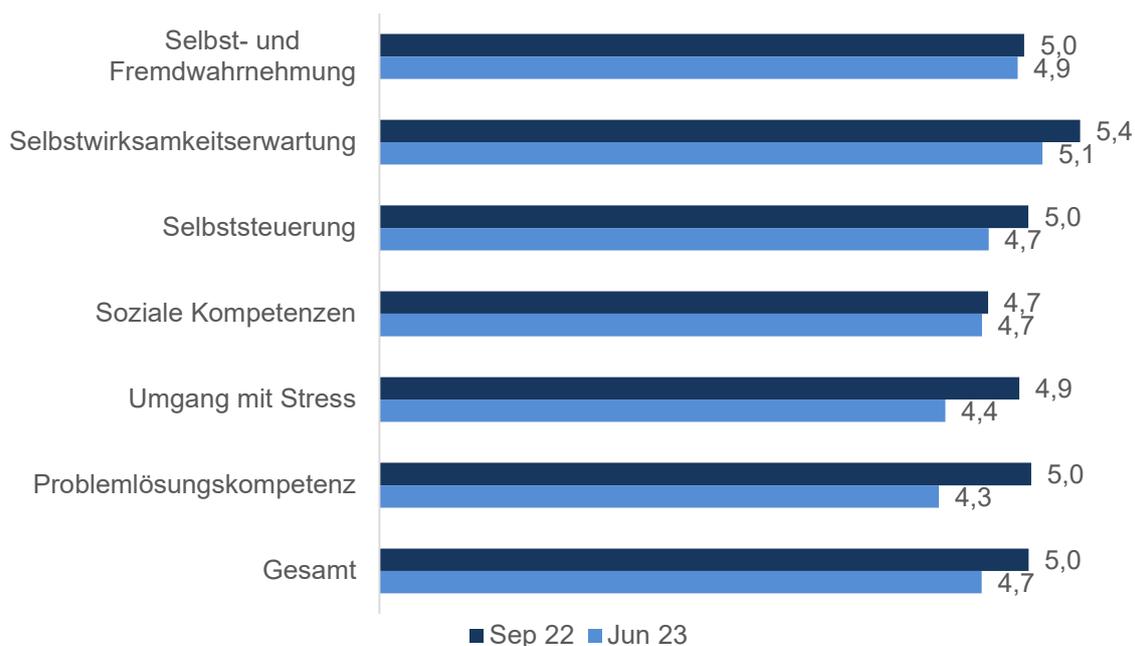
„Ich war früher eigentlich so ein schüchterner Mensch, also ein bisschen schüchtern, zurückhaltend. Aber seit der AG halt bisschen offener, selbstbewusster, mehr lebensfreudiger.“ (Interview mit den Jugendlichen)

„Ich bin selbstbewusster dadurch geworden. Ich weiß viel mehr. Ich weiß, wie ich mit Dingen umgehen kann. Ich habe viel mehr gelernt, und ich kann jetzt problemlos, also immer mit Gedanken, diese Schule verlassen. Und ich weiß, wie ich jetzt mein Leben führen kann.“ (Interview mit den Jugendlichen)

Des Weiteren berichteten die Jugendlichen von der Verbesserung ihrer Problemlösefähigkeiten. So würden sie jetzt besser wissen, wie sie anderen Menschen in verschiedenen Situationen helfen könnten und würden sich in solchen Situationen sicherer fühlen als zuvor. Die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen hat somit eher zugenommen. Im folgenden Zitat wird dies zum Ausdruck gebracht:

„Und also ich fühle mich irgendwie auch sicherer, weil ich war früher so immer ein bisschen unsicher, was das angeht. Ob ich vielleicht etwas Falsches sage [...] bei einer Person. Aber jetzt weiß ich ja, wo sie Hilfe suchen könnte.“ (Interview mit den Jugendlichen)

Abbildung 5: Resilienzkompetenzen der Jugendlichen



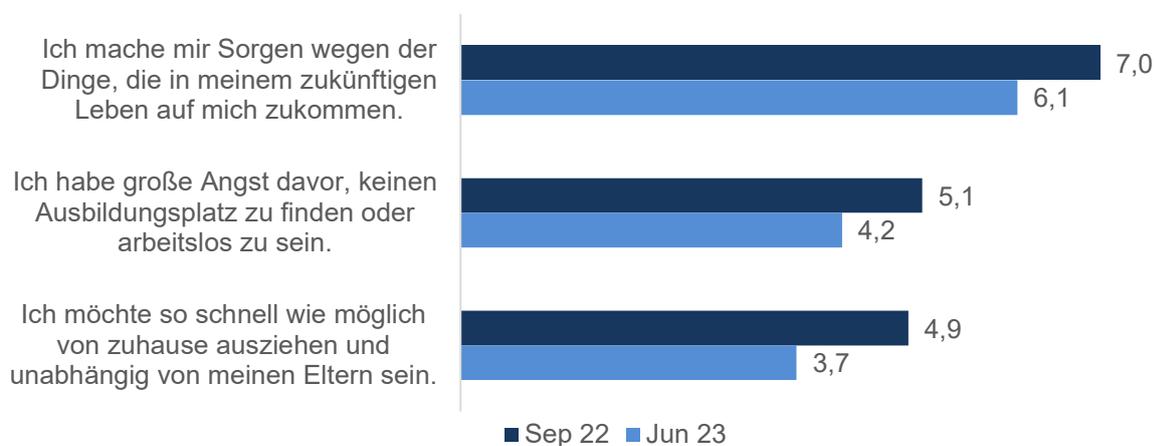
Quelle: Befragung der Jugendlichen September 2022 (n=24) und Juni 2023 (n=19). 1 = Trifft überhaupt nicht zu bis 7 = Trifft voll und ganz zu.

Im zeitlichen Verlauf nahmen die Zukunftsängste der Jugendlichen ab. Zum einen haben sich ihre Vorstellungen zum weiteren Bildungsverlauf konkretisiert. Zum anderen fühlten sie sich durch die Teilnahme an der AG gestärkt und für den kommenden Lebensabschnitt besser vorbereitet als sie es noch zu Beginn der zehnten Klasse waren.

Im Laufe des Schuljahres haben sich Unsicherheiten der Jugendlichen in Bezug auf ihre Zukunft reduziert: Im Durchschnitt machten sich die jungen Menschen weniger Sorgen um ihre Zukunft (2022: 7,0 von 10,0 = stimmt ganz genau vs. 2023: 6,1) und hatten weniger Angst,

keinen Ausbildungsplatz zu finden oder arbeitslos zu sein (2022: 5,1 vs. 2023: 4,2). Ihr aktuelles Elternhaus möchten die Jugendlichen eher noch nicht verlassen (2022: 4,9 vs. 2023: 3,7).

Abbildung 6: Zukunftsängste- und Vorstellungen der Jugendlichen



Quelle: Befragung der Jugendlichen September 2022 (n=24) und Juni 2023 (n=19). Skala von 0 = Nein, das stimmt gar nicht bis 10 = Ja, das stimmt ganz genau.

Die Reduzierung der Zukunftsängste der Jugendlichen kann teilweise dadurch erklärt werden, dass sich die Bildungswege bei der Mehrheit der Jugendlichen zum Ende des Schuljahres erwartungsgemäß konkretisiert haben. Ihre Bildungsaspirationen lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben: Insgesamt wollten 7 (36 %) Personen eine Ausbildung beginnen, 6 (32 %) Personen ein Gymnasium besuchen, 2 (11 %) Personen ein Berufskolleg besuchen, eine Person (5 %) arbeiten und eine weitere Person (5 %) eine Pause machen; die zwei restlichen Personen (10 %) machten hierzu keine Angaben. Eine individuelle Betrachtung dessen, wie sich die Bildungsaspiration der Jugendlichen im Verlauf des Schuljahres verändert hat, lässt sich quantitativ nur in Bezug auf 14 von 24 Personen feststellen.⁹ Ihren Angaben zufolge, blieb der Wunsch, ein Studium zu absolvieren bei vier Personen bestehen; die Vorstellungen von drei Personen haben sich verändert und die Vorstellungen von fünf Personen haben sich konkretisiert, da sie zu Beginn des Schuljahres die entsprechende Frage nicht beantworten konnten. Bei zwei restlichen Personen bestand nach wie vor Unwissen darüber, was sie direkt nach dem Schulabschluss machen würden.

⁹ Während sich nur 19 Personen an den beiden Befragungen beteiligten, ließen sich die anonymisierten Codes von fünf Personen nicht zuordnen (vgl. Kapitel 2.3).

Tabelle 4: Pläne der Jugendlichen nach der Schule

September 2022: Welchen beruflichen Abschluss würdest du gerne machen?*		Juni 2023: Was möchtest du nach diesem Schuljahr machen?*	
Berufliche Ausbildung	7	Eine Ausbildung beginnen	7
Universitären Abschluss	5	Ein Gymnasium besuchen	6
davon Bachelorabschluss	2	Ein Berufskolleg besuchen	2
davon Promotion	3	Arbeiten ohne Ausbildung	1
Sonstiger Abschluss	2	Nichts, eine Pause machen	1
Ich weiß es noch nicht	9	Ich weiß es noch nicht	1
Keine Angabe	1	Keine Angabe	1
Gesamt	24		19

Quelle: Befragung der Jugendlichen September 2022 (n=24) und Juni 2023 (n=19). Die Frage, welchen beruflichen Abschluss die Jugendlichen gerne erreichen würden, wurde angepasst zu der Frage, was sie nach diesem Schuljahr gerne machen würden. *Die Frage wurde für die Befragung im Juni 2023 nach dem Feedback der Jugendlichen zum Fragebogen angepasst.

Die Frage, inwiefern die Teilnahme an der AG die Entscheidungsprozesse der Jugendlichen bzgl. des weiteren Bildungswegs beeinflusst hätte, wurde im Rahmen des Gruppeninterviews sowie den Einzelinterviews mit den Jugendlichen umfassend diskutiert. Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass die Pläne der Jugendlichen bezüglich der weiteren Gestaltung des Bildungswegs aus ihrer Sicht mehrheitlich stabil geblieben sind. Diejenigen, die zu Beginn der zehnten Klasse eine Ausbildung anstrebten, berichteten beim letzten Gruppeninterview von konkreten Ausbildungsverträgen und fanden die Vorstellung von „anderen“ Betrieben im Rahmen der AG zwar interessant, aber für sich doch eher irrelevant. Diejenigen, die zu Beginn der zehnten Klasse einen universitäreren Abschluss anstrebten, fühlten sich in ihrem Wunsch durch den Austausch mit den einzelnen Referent*innen gestärkt, was folgendes Zitat zeigt:

„Ich war mir nicht sicher, ob ich Ausbildung machen soll oder Schule gehen soll. Und durch AG, ich weiß nicht, habe ich den Hoffnungen also so bekommen, damit ich, also, dass ich Schule weitermache und so. [...] Ich wurde halt verstärkt. Ich habe an mich selbst geglaubt und halt ich habe gesagt, ich mache die Schule weiter anstatt Ausbildung.“ (Interview mit den Jugendlichen)

Dieser Gruppe der Jugendlichen hat der Raum für Fragen rund um das Studium gefehlt. Sie wünschten sich mehr Informationen über die verschiedenen Bildungswege sowie über die Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums. Die Tatsache, dass sich die Wünsche von den einzelnen Personen im zeitlichen Verlauf verändert oder konkretisiert haben, konnte auf das gestiegene Selbstbewusstsein bei einigen Jugendlichen zurückgeführt werden. Sie fühlten sich durch die Referent*innen gestärkt, ihren schulischen Bildungsweg an einer weiteren Schule fortzusetzen.

Die Reduzierung der Zukunftsängste der Jugendlichen kann darüber hinaus dadurch erklärt werden, dass sich die Jugendlichen durch die AG auf den Übergang in den nächsten Lebensabschnitt gestärkt bzw. besser vorbereitet fühlten. Vor allem die Sequenzen zum Thema „Finanzen“ haben dazu beigetragen, mehr Sicherheit im Umgang mit Geld zu erlangen und Ängste hinsichtlich der Verselbständigung abzubauen, was auch in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt:

*„Wahrscheinlich bei / halt Zukunft, dass ich immer Angst hatte, wie ich das finanzieren soll. Wie geht das, bla, bla, bla? Und durch dieses Projekt habe ich ein bisschen Überblick bekommen, dass es nicht so anstrengend ist und dass man alles schaffen kann.“
(Interview mit den Jugendlichen)*

Durch die Referent*innen wurden sie bestärkt, auch in schwierigen Situationen nicht aufzugeben und nach Hilfen für sich und die Menschen in ihrem Umfeld gezielt zu suchen. Zudem nahmen die Jugendlichen die Sequenzen zu psychischer Gesundheit als stärkend wahr, vor allem weil verschiedene (auch schwierige) Phasen im Lebensverlauf als Teil eines normalen Lebensablauf thematisiert und die Stigmatisierung von psychischen Erkrankungen aufgebrochen wurden.

Das Thema „Auszug aus der Herkunftsfamilie“ bleibt allerdings weiterhin mit vielen Unsicherheiten verbunden. Insbesondere für junge Menschen aus Haushalten im SGB-II-Bezug ist es problematisch, dass ihr Ausbildungsgeld als Kindeseinkommen auf die Leistungen der Eltern angerechnet wird und ihnen nicht direkt zu Gute kommt.¹⁰ Ein Auszug aus dem Elternhaushalt könnte zwar als eine Lösung in Erwägung gezogen werden, ist allerdings im Sinne einer frühen Verselbstständigung mit vielen Unsicherheiten verbunden. Hierzu wünschen sich die Jugendlichen noch mehr gezielte Informationen zu solchen Themen, wie Wohnmöglichkeiten in der Ausbildung und im Studium, Gestaltung der Mietverträge etc.

4.3 Nachhaltigkeit des Modellprojekts

Im Fokus der Untersuchung der Nachhaltigkeit des Modellprojekts „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ steht die Frage, welche Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Modellprojekt über seine Laufzeit hinaus in die Regelstrukturen überführt bzw. in der beteiligten Schule weiterhin genutzt werden.

Auf Ebene der Fachkräfte lässt sich feststellen, dass die beteiligten Akteur*innen – Lehrkräfte, Referent*innen und die Koordinierungsstelle – durch die AG für die Situation benachteiligter Jugendlicher vertieft sensibilisiert wurden. Dabei lässt sich dieser Effekt insbesondere bei den externen Referent*innen feststellen. Diese hätten bereits oftmals mit Jugendlichen gearbeitet, aber keine Kenntnisse über die spezifische Situation von sozial benachteiligten Jugendlichen gehabt. Im Rahmen der Interviews berichteten sie davon, dass die Interaktion mit den Jugendlichen auch für sie eine Bereicherung darstellte. Teilweise mussten sie ihre bestehenden Konzepte überarbeiten und der Zielgruppe in einer vereinfachten beziehungsweise interaktiven Form vermitteln.

Da der Schulleitung der große Bedarf an gezielter Unterstützung in verschiedenen Lebensbereichen bei den Schüler*innen bewusst ist, besteht in der Schule großes Interesse daran, die Angebote der AG weiterzuführen. Zugleich hängt eine Verstetigung des Projekts im schulischen Kontext maßgeblich von den Personalressourcen ab. Da diese sehr begrenzt sind, werden alternative Wege gesucht und neue Formate entwickelt. Eine Idee ist, einzelne Sequenzen der AG im Rahmen der Projektwoche zum Schuljahresende durchzuführen und die Inputs

¹⁰ Dieser Aspekt wurde im Rahmen der Interviews nicht direkt angesprochen, da dieses Thema stigmatisiert und Scham behaftet ist. Aus den Diskussion mit den Jugendlichen kann jedoch abgeleitet werden, dass dieser Umstand den betroffenen Jugendlichen wahrscheinlich bewusst ist und sie beschäftigt.

durch verschiedene Referent*innen an der Schule und/oder bei Beratungsstellen im Sozialraum stattfinden zu lassen. Eine weitere Idee ist, ausgewählte Sequenzen der AG im Rahmen der Ganztageschule weiterzuführen. Hierbei sollte ein Schwerpunkt auf den präferierten Themen der Schüler*innen, wie z. B. „Finanzen“ und/oder „psychische Erkrankungen“ liegen.

Zur weiteren Nutzung der Projektmaterialien an der Schule ist zudem vorgesehen, die relevanten Informationen aus dem Projekt in Form eines Methodenkoffers zusammenzustellen. In dieser Form sollen Materialien, Präsentationen und weiterführende Informationen zu unterschiedlichen Themen sowie Kontaktdaten zu Personen und Anlaufstellen aus dem Sozialraum systematisch dokumentiert werden, damit das Projekt und/oder einzelne Sequenzen daraus in der Schule wiederholt bzw. genutzt werden können. Zum Zeitpunkt der Berichterstellung war die Erstellung des Methodenkoffers noch im Prozess.

Mit Blick auf die Stärkung der Vernetzung im Sozialraum ist schließlich festzuhalten, dass die Schüler*innen konkrete Kontakte und Anlaufstellen im Sozialraum zu verschiedenen Problemen kennengelernt haben. Da sie diese bereits genutzt bzw. weitervermittelt haben, kann hier von einem nachhaltigen Effekt ausgegangen werden. Bezüglich einer nachhaltigen Vernetzung der Schule im Sozialraum lässt sich dagegen nicht abschließend beurteilen, ob der Informationstransfer durch den Methodenkoffer zu einer Nutzung der Kontakte und damit einer nachhaltigen Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur*innen im Sozialraum führen wird.

5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Gemäß dem Kirkpatrick-Modell zur Evaluation von Lehrveranstaltungen (Benit und Soellner 2022) lässt sich das Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ insgesamt als erfolgreich bezeichnen. Die beteiligten jungen Menschen waren mit der Umsetzung der AG insgesamt zufrieden. Aus ihrer Sicht gelang es den externen Referent*innen, ihnen in wenigen Stunden pro Woche ihr Expertenwissen jugendgerecht zu vermitteln. Die ausgewählten Themen der AG waren sowohl für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters als auch langfristig für ihr ganzes Leben von hoher Relevanz. Sie schätzten den Wissenszuwachs in mehreren Bereichen als hoch ein. Besonders wichtig waren für sie die Themen rund um Finanzen und psychische Gesundheit. Im Laufe des Schuljahres reduzierten sich die Zukunftssängste der Jugendlichen, so dass sie zum Ende des Schuljahres positiver in die Zukunft blickten als noch zu Beginn der zehnten Klasse. Negative Auswirkungen des Übergangs ins junge Erwachsenenalter auf die Resilienzkompetenzen der Jugendlichen konnten dank der AG abgefedert werden und auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau bleiben. Zum Abschluss der Evaluation konnten hingegen (noch) keine bedeutsamen Veränderungen auf der Ebene des Verhaltens festgestellt werden. Erfahrungsgemäß lassen sich Verhaltensänderungen häufig erst drei bis sechs Monate nach einer Intervention feststellen (Benit und Soellner 2022). Es ist daher empfehlenswert, die Projektbeteiligten im Frühjahr 2024 erneut zu befragen und den Mehrwert der Teilnahme an der AG bzw. die bewirkten Verhaltensänderungen in ihrer nächsten Lebensphase zu erforschen.

Die Evaluationserkenntnisse unterstreichen die hohe Bedeutung des Modellprojekts für junge Menschen am Übergang ins junge Erwachsenenalter insgesamt und für von Armut betroffene Jugendliche insbesondere. Werden in Herkunftsfamilien der jungen Menschen keine Kenntnisse und Kompetenzen für einen guten Übergang ins junge Erwachsenenalter vermittelt, so verzögert sich die Verselbständigung der jungen Menschen erheblich (Heinrich und Volf 2022). In dieser sensiblen Lebensphase kommt der Schule als zentraler Ort im Sozialraum, den alle Jugendlichen aufgrund der Schulpflicht besuchen, eine besondere Verantwortung bei der Vermittlung dieses Wissens zu. Jedoch können Lehrkräfte im Schulunterricht allein dieser Verantwortung nicht gerecht werden. Eine AG, wie sie im Rahmen des Modellprojektes gestaltet wurde, stellt somit eine wichtige Ergänzung zum Schulunterricht dar und dient u. a. einer besseren Vernetzung der Schule mit Hilfsangeboten im Sozialraum. Besonders positiv soll an dieser Stelle der Einbezug von externen Referent*innen hervorgehoben werden. Die Wissensvermittlung durch sie wurde sowohl von den Schulmitarbeitenden als auch den Schüler*innen als unterstützend und effektiv erlebt.

Das Modellprojekt „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ wurde neben der Feststellung der Wirksamkeit der Maßnahme mit dem Ziel evaluiert, Handlungsempfehlungen für eine Realisierung des Projekts an weiteren Schulen abzuleiten. Aus den Interviews mit den Jugendlichen und Erwachsenen, die am Projekt teilgenommen haben, lassen sich zwölf Handlungsempfehlungen für eine erneute Umsetzung, Weiterführung und Verstetigung des Projektes differenziert nach drei Schwerpunkten identifizieren. Diese sind: (1) Umsetzung der AG in schulischem Kontext, (2) didaktische Ausgestaltung einzelner Sequenzen und (3) Vernetzung im Sozialraum. Nachfolgend wird jede Empfehlung aus Sicht des Evaluationsteams formuliert und mit geeigneten Zitaten aus den Interviews untermauert. Somit wird ermöglicht, den Teilnehmenden des Modellprojekts eine Stimme zu geben.

5.1 Umsetzung der AG in schulischem Kontext

Berücksichtigung verschiedener Umsetzungsformen der AG

In Abhängigkeit davon, welche Ressourcen zur Umsetzung der AG zur Verfügung stehen, kann die AG „Erwachsenwerden leicht gemacht!“ in verschiedenen Formen realisiert werden. Die evaluierte AG wurde in der zehnten Klasse im Laufe eines Schuljahres mit wöchentlich ein bis zwei Unterrichtsstunden umgesetzt. Dabei konnten nicht alle ursprünglich identifizierten Themen und/oder nicht in gewünschter Intensität bearbeitet werden. Alternativ kann die AG über einen Zeitraum von zwei Schuljahren hinweg in der neunten und zehnten Klasse wöchentlich oder zweiwöchig umgesetzt werden. Dies könnte die Projektbeteiligten zeitlich entlasten. Zudem könnten sämtliche Themen, für die sich die Jugendlichen interessieren, behandelt werden. Gleichwohl kann es schwierig sein, finanzielle Mittel für die Koordination des Projekts über eine externe Fachkraft über zwei Jahre zu sichern und/oder zeitliche Ressourcen der Schüler*innen im Stundenplan zu berücksichtigen. Eine andere Option stellt die Bearbeitung einer kleineren Auswahl an Themen im Rahmen einer Projektwoche zum Ende des Schuljahres dar.

„Insgesamt, es war sehr intensiv, sehr anstrengend. Ich hätte dieses Projekt auf zwei Jahre gemacht. Neunte Klasse und zehnte Klasse [...]. Jeder zweite Freitag auf zwei Jahre wäre super. Erstmals für die Organisation und vor allem kann man die mit den Schulen diskutieren, dass es keine AG ist, sondern wirklich eine Schulstunde. Weil dieses Glück, zwei Schulstunden jede Woche zu haben, wird nicht oft passieren.“ (Fachkräfte-Interview 2 – 145)

Abwägung zwischen einer freiwilligen und verpflichtenden Teilnahme an der AG

Die AG als verpflichtende Unterrichtsstunde in den Stundenplan zu integrieren, hat sich an der Realschule im Ortenaukreis bewährt. Hierfür erfolgte eine klare Kommunikation mit den Schüler*innen zu Beginn des Projekts und eine Abstimmung der Schüler*innen in der zweiten Jahreshälfte. Da die Themen der AG für die Mehrheit der Teilnehmenden relevant waren und die Teilnahme an der AG mit kostenfreier Teilnahme an hochwertigen Tagesreisen verbunden war, unterstützten die Jugendlichen letztendlich die verpflichtende Teilnahme an der AG für alle Schüler*innen.

Gleichwohl wurden mehrere Faktoren identifiziert, die aus Sicht der Jugendlichen eher dafürsprechen, die Teilnahme auf freiwilliger Basis zu gestalten. So würden Menschen, die die AG-Umsetzung aufgrund von Desinteresse stören, sich ggf. nicht anmelden. Die Reduzierung der Gruppengröße ist an die Erwartung gebunden, intensive und vertrauliche Gespräche in einem kleineren Kreis führen zu können. Zudem fanden viele Jugendliche es unglücklich, dass die AG freitags in den letzten zwei Schulstunden umgesetzt wurde und bei kurzfristigen Ausfällen mit einem fachspezifischen Unterricht kompensiert wurde. Diese Faktoren waren für sie eher demotivierend. Daher soll bei einer verpflichtenden Teilnahme an der AG darauf geachtet werden, welcher Wochentag und welche Stunden für die AG sinnvoll sind und welche Aktivitäten den Schüler*innen im Falle eines AG-Ausfalls angeboten werden können. Im Idealfall sollen sich diese thematisch an dem Rahmencurriculum der AG orientieren.

„[...] was den Gelingensprozess gut unterstützt hat, ist einfach eine Offenheit und Flexibilität in der Stundenlegung. Dass man einfach da auch bereit ist, im Sinne und im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, dieses Projekt einfach im Stundenplan zu verankern.“ (Fachkräfte-Interview 1 – 56)

Partizipative Entwicklung der AG

Für eine erfolgreiche Umsetzung ist eine partizipative Entwicklung der AG unter Beteiligung der Jugendlichen besonders wichtig. Dadurch kann nicht nur die Motivation für die Teilnahme geweckt, sondern es können auch die Bedarfe und Bedürfnisse der Jugendlichen frühzeitig erkannt und adressiert werden. Im Verlauf der AG sollen zudem einzelne Sequenzen mit den Jugendlichen zur Bewertung der AG eingeplant werden, um sie an der weiteren Gestaltung der AG mitwirken zu lassen. Hier können eine externe wissenschaftliche Begleitung in Form einer kontinuierlichen Beratung sowie eine formative Evaluation hilfreich sein. Diese Formate regen zur systematischen Reflexion an und können zu einer zeitnahen Anpassung der Maßnahmen an Bedürfnisse der Teilnehmenden sowie sich verändernde Rahmenbedingungen führen.

„Erstmal, die Interviews, die Sie [im Rahmen der Evaluation, Anm. d. V.] geführt haben, diese Art, wie sie diese Interviews geführt haben letztes Jahr hat schon die Stimmung gegeben [im Sinne von, Anm. d. V.]: Wir sind da und wir sind bereit zu hören, was sie zu sagen haben.“ (Fachkräfte-Interview 2 – 153)

„Ja ich fand, die AG hat mir also sehr privat eigentlich auch geholfen, so wie jetzt. Es gab ja auch immer diese Formulare, also diese anonymen Sachen, wo man so ankreuzen konnte, wie es einem geht und so, oder in der Familie einem geht. Und es war ja auch anonym, und das fand ich auch gut. [...] Eigentlich, also, dass ich auch selber darüber nachgedacht habe. Und halt, dass die AG auch sozusagen auf uns so irgendwie achtet. So es denen auch wichtig ist, wie es uns geht, und so.“ (Interview mit den Jugendlichen)

Bedarfsgerechte inhaltliche Zusammenstellung des Rahmencurriculums

In der Praxis wird in den Schulen unterschiedlich mit den Themen umgegangen, die die Lebenswelt der jungen Menschen prägen und mit dem Übergang ins junge Erwachsenenalter in Verbindung stehen. Einzelne Themen, wie z. B. „Berufsorientierung“, „Bewerbungen“, „Haushaltsführung“ werden über verschiedene Angebote oder als Teil des schulischen Curriculums abgedeckt. Daher soll die Zusammenstellung des Rahmencurriculums für die AG individuell für jede Schule durch die Projektkoordination in enger Absprache mit der Schulleitung erfolgen. Auch wenn bestimmte Themen sowohl planmäßig in der Schule als auch im Rahmen der AG behandelt werden sollen, können unterschiedliche Schwerpunkte und Vermittlungsmethoden angewandt und dadurch die Wirksamkeit der Maßnahmen verstärkt werden. Für die Schüler*innen soll der Mehrwert der „Doppelung“ klar erkenntlich sein.

Darüber hinaus spielt die Reihenfolge der Sequenzen eine wichtige Rolle. Diese soll sich u. a. an wichtigen Ereignissen im schulischen Jahresverlauf orientieren. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden das neue Wissen dann anwenden können, wenn es wirklich

gebraucht wird. Dies betrifft insbesondere die Themen bezogen auf die Studiums- und Ausbildungsmöglichkeiten, Finanzierungsmöglichkeiten für ein Studium, Bewerbung und Vorstellungsgespräche.

Des Weiteren ist es empfehlenswert, insbesondere für die zweite Hälfte der AG, eine gewisse Flexibilität für die Gestaltung der Themen zuzulassen, damit die Bedürfnisse der Jugendlichen berücksichtigt und ihre Motivation für die rege Teilnahme an der AG weiterhin aufrechterhalten werden kann.

„[...] die Jugendlichen haben gesagt, oh, wir wollen dieses Thema und dieses Thema. Und die Rückmeldung von Frau K. [eine Lehrerin, Anm. d. V.] war: Ich verstehe das nicht. Wir hatten dieses Thema schon in der Schule behandelt. Und zu verstehen trotzdem, das ist immer gut, wenn jemand extern kommt mit anderer Art zu erklären. Und ich glaube, das war für die Schule dieser Mehrwert.“ (Fachkräfte-Interview 2 – 227)

„I: Nach den Herbstferien hatten Sie die Themen ‚Ausbildungsberufe, Arbeit und Bewerbungen schreiben‘. [...] Wie bewerten Sie diesen Block? Was hat gut funktioniert? Oder würden Sie das eher in Zukunft lieber anpassen?“

B: Das war gut am Anfang. Es ist nur, was die Jugendlichen mir rückgemeldet haben, für die Entscheidung [...] ja, diese Entscheidung über ihre Wünsche für nächstes Jahr für die Ausbildung war sehr nahe danach. Es war zu knapp.“ (Fachkräfte-Interview 2 – 16-19)

Die Koordination und Umsetzung der AG sollen durch externe Personen umgesetzt werden

Unabhängig davon, dass die organisatorischen, personellen und themenspezifischen Kapazitäten an vielen Schulen für eine selbstständigen Organisation der AG zum Thema Übergang ins Erwachsenenleben sehr begrenzt sind, ist es für junge Menschen besonders wichtig, mit Personen aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten sowie mit konkreten Hilfeangeboten im Sozialraum in Kontakt zu kommen. Insbesondere Jugendlichen mit Armutserfahrungen fehlen im Durchschnitt häufiger als Jugendlichen ohne Armutserfahrungen Vorbilder und Vertrauenspersonen in sozialem Umfeld, mit denen sie sich über ihre Belange austauschen und sich ernstgenommen fühlen können. Nur selten können Lehrkräfte diese Funktion für ihre Schüler*innen im Jugendalter übernehmen.

Den Jugendlichen im Projekt gelang es gut, vertrauensvolle Beziehungen zu einem externen Projektkoordinator aufzubauen, da die Beziehung zu ihm nicht von früheren Vorfällen belastet war. Sie schätzten auch die Expertise der externen Referent*innen, die in ihren spezifischen Arbeitsfeldern tagesaktuelle Erkenntnisse teilten und die Fragen der Jugendlichen souverän beantworteten. Zudem bietet das Projekt die Chance für die Jugendlichen, ihre sozialen Kompetenzen durch die Begegnung mit vielen unterschiedlichen Referent*innen zu verbessern.

*„Wir haben während dieses Reflexionstermins nicht nur über das Projekt gesprochen, aber insgesamt über ihre Gefühle, ihrer Träume und ihre Zukunft. [...] Sie haben mich mehr als erwachsene Person, als Vorbild [wahrgenommen; Anmerkung der Autor*innen] und gefragt, oh, was meinen Sie dazu? Wie haben Sie das gemacht? Haben Sie das schon erlebt? Und es war wirklich so, dass sie die Möglichkeit hatten, mich nicht als Experte für ein Thema, sondern als Experte als Erwachsener zu fragen.“ (Fachkräfte-Interview 2 – 127)*

5.2 Didaktische und methodische Ausgestaltung einzelner Sequenzen

Empathischer und armutssensibler Umgang mit den Jugendlichen

Bei einer ersten Kontaktaufnahme zu externen Referent*innen ist es wichtig, sie darüber zu informieren, dass einzelne (ggf. viele) Jugendliche in der Gruppe unter schwierigen Lebensumständen aufwachsen. Häufig fällt es ihnen schwer, sich fremden Personen zu öffnen und ihre Wünsche und Fragen aus unterschiedlichen Gründen (z. B. mangelnde Sprachkenntnisse, Scham, Misstrauen, Mangel an positiven Erfahrungen, lebens einschneidende Ereignisse) im Klassenverband zu stellen. Insbesondere Referent*innen ohne pädagogische Kompetenzen und/oder Kenntnisse aus dem Feld der psychosozialen Beratung sollen ausdrücklich über die Bedeutung der Beziehungsarbeit und armutssensible Sprache im Umgang mit gemischten Gruppen sensibilisiert werden. Für die Referent*innen ist es zudem wichtig, unterscheiden zu können, welche Probleme jugendspezifisch und welche eher auf die familiäre Armut zurückzuführen sind. Bei Bedarf sollen die Referent*innen auf geeignete Fachliteratur hingewiesen werden.

„Und erst jetzt [viele Monate später, Anm. d. V.] haben sich viele offenbart, und drei Schülerinnen haben mir gesagt, sie wären sehr, sehr gerne mit nach Prag [auf die Abschlussfahrt, Anm. d. V.] gefahren, aber die Eltern konnten die Fahrt nicht bezahlen.“ (Fachkräfte-Interview 4 – 86)

Interaktive, jugendgerechte Didaktik ist eine wichtige Bedingung für den Erfolg der AG

Für eine erfolgsversprechende Umsetzung der AG ist neben einer zugewandten und empathischen Art der Kommunikation eine interaktive und jugendgerechte Gestaltung einzelner Sequenzen entscheidend. Didaktische Methoden, die sich als besonders hilfreich für die Aktivierung der Jugendlichen erwiesen haben, waren Methoden, die mit Bewegungen im Raum verbunden waren, die Reflexion eigener Erfahrungen beinhalteten, den Austausch in Kleingruppen über verschiedene Handlungsoptionen ermöglichten und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensbiographien anregten. Der Einsatz von kleinen Belohnungen, wie z. B. Firmenstiften oder Süßigkeiten, hat sich ebenfalls für die Steigerung der Zufriedenheit der Jugendlichen gelohnt.

„Und wir haben uns auch jetzt nicht so die ganze Zeit in einer Klasse hingesessen gehabt. Eben auch so Workshops gemacht. Wir sind aufgestanden. Es gab so immer Ecken, oder wir sind auch einmal herausgegangen. Und das hat es einfach halt interessanter gemacht, und es hat sich auch nicht wie Unterricht angefühlt. Das hat sich irgendwie auch so wie Freizeit, aber auch Lernen angefühlt, aber halt Spaß.“ (Interview mit den Jugendlichen)

„Habe aber schon gemerkt, dass die, auch wenn es sehr interaktiv war / Also ich habe mir Mühe gegeben, es sehr interaktiv zu machen. [...] Und zwar habe ich da so ein Grundlagenmodell aus der Verhaltenstherapie genutzt, das vier Ebenen Modell. Und habe das mit Symptomen füllen lassen durch die Schüler und dann auch die Zusammenhänge von den Schülern beschreiben lassen. Und habe sie dafür in Kleingruppen geteilt. Und das ist aus meiner Sicht auch viel besser angekommen. (Fachkräfte-Interview 3 – 12)

Schaffung eines geschützten Raums für sensible Themen und Fragen

Im Rahmen der AG werden u. a. sensible Themen behandelt, die für die Jugendlichen belastend und/oder exponierend sein können, wie z. B. Einkommensarmut der Familien, psychische Erkrankungen, Erfahrung von Diskriminierung und sexuell übertragbare Krankheiten. Bei der Auseinandersetzung mit solchen Themen sollen die Referent*innen sensibel agieren und auf didaktische Methoden zurückgreifen, die junge Menschen zur Reflexion anregen und Wege aus schwierigen Situationen aufzeigen. Besonders hilfreich dafür ist die Nutzung von Fallbeispielen (z. B. Videoaufnahmen) oder die Einladung von Personen, die bestimmte Probleme erfolgreich bewältigt haben. Des Weiteren ist es für junge Menschen wichtig, eine Möglichkeit zu haben, Fragen an die Referent*innen anonym (z. B. auf Zetteln) im Plenum oder individuell direkt nach der Veranstaltung zu stellen. Hierfür soll ausreichend Zeit nach der Veranstaltung eingeplant werden.

„Die erste Referentin hat einfach ein Video gezeigt über ein Mädchen, das über seine Probleme in der Familie gesprochen hat. Und das war auch gut, weil bei jeder zu fragen: Was ist? Wie ist das bei dir? Sie [die Referentin, Anm. d. V.] hat gefragt: Was meinen Sie? Was hätte dieses Mädchen anders gemacht? [...] Und dann war sie offen zu sprechen. [...] Und das war auch sehr gut, finde ich.“ (Fachkräfte-Interview 2 – 171)

„Es wäre schön, wenn man ein bisschen kleinere Gruppe [hätte, Anm. d. V.] Zum Beispiel ich persönlich bin ein bisschen ... ein schüchterner Mensch. [...] Und ich konnte nicht in der Gruppe Frage stellen, aber ich habe immer gefragt. Also, wenn sie fertig waren, habe ich extra persönlich die Frage gestellt, welche mich interessiert. Weil in der Gruppe fällt es mir einfach schwer, das zu fragen.“ (Interview mit den Jugendlichen)

„Dass ich mir einfach fürs nächste Mal auch weniger vornehme, sondern vielmehr auch Zeit einplane für noch zusätzliche Diskussionen und Fragen. Gerade beim zweiten und beim dritten Termin sind immer gerade die Mädels / Die sind danach immer noch mal zu mir gekommen und hatten nochmal Fragen. Ich weiß jetzt nicht, teilweise wollten sie die vielleicht auch einfach nicht vor der Klasse stellen. Aber da hatte ich schon so das Gefühl, dass man da auf jeden Fall mehr Zeit noch einplanen könnte, mehr so für so offene Diskussionen [...].“ (Fachkräfte-Interview 5 – 35)

Anwendungsspezifische Hinweise sind nötig

Da die Jugendlichen durch die AG lebenspraktisches Wissen erlangen sollen, das sie beim Übergang ins Erwachsenenleben benötigen, ist es für sie wichtig, auch konkrete Hinweise darüber zu erhalten, wie sie das Vermittelte in der Praxis anwenden können. So beschreiben die Jugendlichen es teilweise als herausfordernd, die erlangten Kenntnisse tatsächlich in eine Verhaltensänderung zu überführen. Daher wäre es hilfreich, in den einzelnen Sequenzen die Anwendung von unterschiedlichen Techniken (wie z. B. Recherche von Hilfestellen im Internet bei verschiedenen Problemen, Erstellung von Checklisten für eine gesunde Ernährung und tägliche Bewegungsaktivitäten, das Ausprobieren von konkreten Apps) zu üben oder eine Veränderung zu planen.

„Jetzt schaue ich immer bei Saft, bei Trinksaft. Wie viel Zucker ist das? Dann rechne ich das um in zehn Zuckerkwürfel, das trinke ich jetzt. Da schaue ich mir einfach so /, hä warum trinke ich das? [...] Ja, ich trinke es trotzdem, ja.“ (Interview mit den Jugendlichen)

Förderung der Resilienzkompetenzen als Querschnittsthema der AG

Gerade sozial benachteiligte Jugendliche brauchen stärkere Unterstützung und Ermutigung, um auf die Herausforderungen des Erwachsenwerdens gut vorbereitet zu sein. Insbesondere zwei eintägige Ausflüge, in den Europapark und nach Paris, die als Aktivitäten zur Resilienzförderung umgesetzt wurden, wurden von den Jugendlichen besonders positiv wahrgenommen. Durch die Auseinandersetzung mit den für sie wichtigen Themen im Rahmen der AG fühlten sie sich gestärkt und konnten Zukunftsängste abbauen. Die Förderung der Resilienzkompetenzen soll als Querschnittsthema der AG definiert werden, um einen stärkeren Fokus auf Aktivitäten zu einem gesunden Umgang mit Stress, Problemlösekompetenzen etc. zu legen.

„Es gibt ja am Ende auch diese Belohnung [die Reise nach Paris, Anm. d. V.] Ja, Motivation genug tatsächlich. Und diese Motivation war auch super. Das war eines der schönsten Erlebnisse, haben mir manche Schüler erzählt.“ (Fachkräfte-Interview 4 – 49)

5.3 Empfehlungen für die Vernetzung im Sozialraum

Kooperationen zwischen der Schule und (Fach-)Referent*innen schließen

Durch regelmäßige Interaktion zwischen den Schüler*innen und den externen Referent*innen sind den Jugendlichen viele Vorteile des Expert*innenwissens bewusst geworden. Infolgedessen wünschen sie sich mehr differenzierte Informationen, sie sind aufmerksamer und motivierter geworden und trauen sich mehr zu, sich über bestimmte Themen systematisch informieren zu lassen. Des Weiteren wünschen sie sich, dass auch die Schüler*innen aus den anderen Klassen die Sequenzen mit verschiedenen Referent*innen erleben dürfen. So wird auch in der Schule im Rahmen des Projekts die Möglichkeit der Vernetzung mit wichtigen Akteur*innen im Sozialraum und der besseren Unterstützung von Schüler*innen in schwierigen Lebenslagen geschaffen.

„[...] , dass es mehrere Möglichkeiten gibt für Schulen, für Ausbildung oder so. Weil bei uns in die Schule kommen Menschen, die, was weiß ich, die machen Ausbildung und die sagen automatisch: ‚Ah ja, Ausbildung ist besser als Studium.‘ Und dann kommen die, die studieren und sagen: ‚Studium ist besser als Ausbildung.‘ Und das verwirrt einen, vor allem uns, die gar nicht wissen, was wir machen. Und durch Projekt kommen Menschen, die zeigen, dass die was für uns machen wollen. Und dann zeigen die uns beide Seiten, gute und schlechte Seiten von beiden.“ (Interview mit den Jugendlichen)

„Viele von unserer Klasse sprechen darüber mit Freunden, aber die Freunde wissen das sehr oberflächlich. Die wissen das vom Internet, von anderen Freunden. Und zum Beispiel, ich persönlich empfehle lieber, eine Person zu fragen, die in diesem Feld mehr weiß als deine Eltern oder deine Freunde.“ (Interview mit den Jugendlichen)

„In meinen Vorstellungen bin ich bestärkt worden, dass Schule eigentlich viel mehr sein muss als reine Stoffvermittlung. Wir müssen den Schülerinnen und Schülern ja Andockmöglichkeiten bieten, wenn sie die Schule verlassen und irgendwann auch ihr Elternhaus verlassen. Damit sie auf eigenen Füßen stehen können.“ (Fachkräfte-Interview 1 – 46)

Schulische Räume verlassen und Zugänge zum lokalen Hilfesystem ermöglichen

Im Rahmen des Projekts lernten die Jugendlichen einige Anlaufstellen im Sozialraum kennen und konnten Barrieren zum Hilfesystem in einem persönlichen Kontakt mit Berater*innen abbauen. Aus organisatorischen und zeitlichen Gründen war es allerdings nicht möglich, schulische Räume zu verlassen und einzelne Sitzungen im Sozialraum und in den Anlaufstellen vor Ort umzusetzen. Dies wünschten sich die Jugendlichen ausdrücklich und soll bei der Planung der AG-Umsetzung an weiteren Schulen verbindlich berücksichtigt werden.

„Zum Beispiel, dass ich weiß, wo ich mich melde, wenn ich arbeitslos werde, Kredit mache, eine psychische Krankheit habe, wo ich mich dort melde oder Geschlechtskrankheit habe.“ (Interview mit den Jugendlichen)

„Sie hat mir auch Visitenkarten und einfach die Webseiten, wo man sich mehr darüber informieren kann, gegeben.“ (Interview mit den Jugendlichen)

„Manchmal würde ich mir in so einem Projekt vielleicht wünschen, das Ganze auch ein bisschen externer zu gestalten. Also, raus aus der Schule. Weil, Schule ist halt immer so ein bisschen anders besetzt bei den Schülerinnen und Schülern. Wenn dann halt die Personen kommen, ist zwar anders, sind keine Lehrer. Aber trotzdem hat es halt so einen Schulbackground immer noch und so eine Belehrungssituation. Und ich denke, wenn man für manche Themen einfach auch den Ort wechselt und schaut, dass man irgendwo auf eine Bank oder Sparkasse geht oder irgendwo mal in eine Drogenberatungsstelle oder wie auch immer. Dann hat es einen ganz anderen, ja, Charakter auch und prägt sich vielleicht auch besser im Gehirn ein. Und hat einen nachhaltigeren Einfluss wahrscheinlich auf die entsprechende Entwicklung der Kinder.“ (Fachkräfte-Interview 1 – 40)

6 Literatur

- Aeschbach, Vanessa. M./Schipperges, Hannah/Braun, Marion. A./Ehret, Sonja/Ruess, Miriam/Sahintuerk, Zeliha/Thomaschke, Roland (2022): Less is more: The effect of visiting duration on the perceived restorativeness of museums. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Anderau, Glenn (2021): Defining Fake News. In: *KRITERION–Journal of Philosophy*, 35(3), S. 197–215.
- Andreev, Ivan (2023): The Kirkpatrick-Modell: Online abrufbar unter: <https://www.valamis.com/hub/kirkpatrick-model#what-is-kirkpatrick-model> [letzter Aufruf: 15.08.2023]
- Ausschuss für Gesundheit des deutschen Bundestages (2021): Sachverständigen Stellungnahme zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in der Corona Pandemie zur 15. Sitzung des Gremiums. Ausschussdrucksache 19(14-2)9(5). Leipzig.
- Bantel, Susanne/Buitkamp, Martin/Wünsch, Andra (2021): Kindergesundheit in der COVID-19-Pandemie: Ergebnisse aus den Schuleingangsuntersuchungen und einer Elternbefragung in der Region Hannover. *Bundesgesundheitsblatt*. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03446-2>
- Bender, Désirée/Hollstein, Tina/Huber, Lena/Schwepe, Cornelia (2012): Gesellschaftliche Teilhabe trotz Schulden – Gesellschaftliche Teilhabe aufgrund von Schulden? Sozialpädagogische Perspektiven für ein diskursives Verständnis von gesellschaftlicher Teilhabe. In: Forschungscluster "Gesellschaftliche Abhängigkeiten und soziale Netzwerke" (Hrsg.): *Gesellschaftliche Teilhabe trotz Schulden? Perspektiven interdisziplinären Wissenstransfers*. Springer: Wiesbaden, S. 27–35.
- Benit, Nils/Soellner, Renate (2022): Kirkpatrick-Modell. In: Markus Antonius Wirtz (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe: Bern. Online abrufbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kirkpatrick-modell> [letzter Aufruf: 08.08.2023]
- Braun, Andrea/Lanzen, Vera/Schwepe, Cornelia (2016): Junge Menschen, Geld, Schulden. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/217999/junge-menschen-geld-schulden/> [letzter Aufruf: 03.08.2023]
- Bünning, Mareike/Hipp, Lena/Munnes, Stefan (2020): Erwerbsarbeit in Zeiten von Corona, WZB Ergebnisbericht, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin.
- Bundesregierung (2021): Gewalt in Partnerschaften hat 2020 weiter zugenommen. Online abrufbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/partnerschaftsgewalt-1984192> [letzter Aufruf: 25.07.2023]
- Bundeswahlleiter (2021): Erkennen und Bekämpfen und Desinformation. Online abrufbar unter: <https://www.bundeswahlleiter.de/bundestagswahlen/2021/fakten-fakenews.html> [letzter Aufruf: 26.07.2023]
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2016): *Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2015. Rauchen, Alkoholkonsum und Konsum illegaler Drogen: Aktuelle Verbreitung und Trends*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

- Bundeszentrale für gesellschaftliche Aufklärung (BzgA) (2020): Erste Ergebnisse der neuen Befragungswelle BZgA-Studie „Jugendsexualität“. Online abrufbar unter: BZgA: Erste Ergebnisse der neuen Befragungswelle BZgA-Studie „Jugendsexualität“ [letzter Aufruf: 12.09.2023]
- Bundeszentrale für gesellschaftliche Aufklärung (BzgA) (2022): Verhütungsverhalten und -wissen von jungen Menschen in Deutschland. BZgA-Repräsentativbefragung Jugendsexualität 9. Welle. Online abrufbar unter: Plakat_STI_Kongress_22_Verhuetungsverhalten.pdf (sexualaufklaerung.de) [letzter Aufruf: 12.09.2023]
- Bundeszentrale für politische Bildung (2022): Von der Mediennutzung zur Medienkompetenz. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/268294/von-der-mediennutzung-zur-medienkompetenz/> [letzter Aufruf: 27.07.2023]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- Butterwegge, Christian (2017): Wer arm ist, zählt wenig. Der geschönte Armutsbericht der Bundesregierung. In: Deutschlandfunk Kultur. Online abrufbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/der-geschoente-armutsbericht-der-bundesregierung-wer-arm-100.html> [letzter Aufruf: 21.07.2023]
- Chang, Bo (2019): Reflection in learning. In: Online Learning, 23(1), 95–110.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Cross, Donna/Lester, Leanne; Barnes, Amy (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization. In: International journal of public health, 60(2), S. 207–217.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2022): Projektstage der DGB-Jugend BaWü. Online abrufbar unter: <https://bw-jugend.dgb.de/schule> [letzter Aufruf: 26.07.2023].
- Deutscher Bundestag (2017): 18. Wahlperiode: 15. Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Drucksache 18/11050. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2021): 19. Wahlperiode: Lebenslagen in Deutschland – Der sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Drucksache 19/29815. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2022): Wortprotokoll der 5. Sitzung der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission). Berlin, 28.09.2022. Online abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/924206/f1673d5e833a35d5686b5953fa2764ae/Wortprotokoll-der-5-Sitzung-der-Kinderkommission-data.pdf> [letzter Aufruf: 14.11.2023]
- Deutsches Jugendinstitut (2023): Zahlen – Daten – Fakten. Jugendgewalt. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. München.

- Deutschlandfunk (2019): „Es geht um die Zukunft der jungen Generation“. Online abrufbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/klimapolitik-es-geht-um-die-zukunft-der-jungen-generation-100.html> [letzter Aufruf: 20.07.2023]
- Diestelkamp, Silke/Arnaud, Nicolas/Thomasius, Rainer (2014): Alkohol im Kindes- und Jugendalter. *Pädiatrie up2date*, 9(01), 15–37.
- Elsässer, Lea/Hense, Svenja/Schäfer, Armin (2016): Systematisch verzerrte Entscheidungen? Die Responsivität der deutschen Politik von 1998 bis 2015. Endbericht. Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
- Fingerle, Michael (2011): Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Zander, Margherita (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 208–218.
- Friedrichsen, Jana/Schmacker, Rencke (2019): Die Angst vor Stigmatisierung hindert Menschen daran, Transferleistungen in Anspruch zu nehmen. *DIW Wochenbericht* 26 / 2019, 455–461.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2017): Die Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und im Grundschulalter (RS-GS) – Zwischenbericht zu Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung. In: *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 2017 (2), S. 50–72.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2021): Resilienz und Resilienzförderung im Jugendalter (Adoleszenz). In: *Menschen stärken*. Springer: Wiesbaden, S. 175–184.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2013): Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: *Frühe Bildung*, 2(4), S. 172–184.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2019): *Resilienz*. 4. Auflage. UTB Profile: München.
- Funcke, Antje/Menne, Sarah. (2023a): Policy Brief Existenzsicherung für Kinder neu bestimmen: Warum existenzsichernde Leistungen für Kinder und Jugendliche für eine Kindergrundsicherung neu zu bestimmen sind und wie es gehen kann. Berthelmannstiftung: Güthersloh.
- Funcke, Antje/Menne, Sarah. (2023b): Factsheet: Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Berthelmannstiftung: Güthersloh.
- Gable, Shelly L./Haidt, Jonathan (2005): What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, 9(2), S. 103–110.
- Geis-Thöne, Wido (2023): Jobben in der Jugend. Eine Frage des Elternhauses, In: *IW-Trends*, 50. Jg., Heft 3, S. 47–66.
- Heinrich, Lea/Volf, Irina (2022): Überleben mit 28: AWO-ISS Langzeitstudie zur Kinderarmut: Übergang ins junge Erwachsenenalter und Bewältigung der Corona-Krise. Endbericht der 6. AWO-ISS-Studie im Auftrag des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.

- Hochschulbildungsreport (2020): Chancen für Nichtakademikerkinder. Online abrufbar unter: <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder> [letzter Aufruf: 26.07.2023]
- Hoffmann, Dagmar (2018): Jessica Einspänner-Pflock (2017): Privatheit im Netz. Konstruktions und Gestaltungsstrategien von Online-Privatheit bei Jugendlichen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence, 2, S. 245–247.
- Hofmann, Andy Alexander (2018): Hate Speech – Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Netz. Bundeszentrale für politische Bildung. Themenblätter im Unterricht 118, S. 1–12.
- Ihle, Wolfgang/Esser, Günter (2002): Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede [Epidemiology of mental disorders in childhood and adolescence: Prevalence, course, comorbidity and gender differences]. In: Psychologische Rundschau, 53(4), S. 159–169.
- Jaster, Romy/Lanius, David (2019): Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen. Ditzingen: Philipp Reclam.
- Kaplan, Rachel/Kaplan, Stefan (1989): The experience of nature: A psychological perspective. Cambridge university press.
- Kasztner, Angela (2009): Fördert Reflexion die Anwendbarkeit des Gelernten? Eine empirische Untersuchung eines Ausbildungsganges. Norderstedt: Books on Demand.
- Kessler Ronald/Berglund, Patricia/Demler, Olga; Jin Robert; Merikangas, Kathleen (2005): Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey replication. In: Arch Gen Psychiatry, 62(6), S. 593–602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593
- Kolpatzik, Kai/Zaubrecher, Ruth (Hrsg.) (2020): Ernährungskompetenz in Deutschland. Berlin: KomPart.
- Kranz, Florence (2015): Auf Augenhöhe – Klientenzentrierte Gesprächsführung. ergopraxis, 13(11/12), S. 20–25.
- Kugelmeier, Dorothea/Schmolze-Krahn, Raimund (2020): Schulöffnungen: Ein Tropfen auf den heißen Stein. So leiden beeinträchtigte Kinder und ihre Eltern unter der Corona-Krise. Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik FIT und Inclusion Technology Lab e. V.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2022a): Kursübergreifendes Material. Hate Speech. Online abrufbar unter: <https://www.elearning-politik.net/moodle39/mod/folder/view.php?id=17447> [letzter Aufruf: 21.07.2023]
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2022b): Netzpolitik: Die Politik über, mit und durch das Netz. Online abrufbar unter: <https://www.lpb-bw.de/netzpolitik-dossier> [letzter Aufruf: 26.07.2023]

- Luthar, Suniya S. (2006): Resilience in development. A synthesis of research across five decades. In: Cicchetti, Dante; Cohen, Donald J. (Hrsg.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaption* (739–795). John Wiley und Sons, Inc.: New York.
- Mattes, Christoph (2012): Schuldnerberatung als Antwort auf Verschuldung? Ein Beitrag zum Methodendiskurs in der Sozialen Arbeit. *BAG-SB Informationen* 2/2012, S. 113–120.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2016): *Kindheit, Internet, Medien (KIM)-Studie 2016: Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Stuttgart.
- Nguyen, Toan Quoc (2014): „Offensichtlich und zugedeckt“ – Alltagsrassismus in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online aufrufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland/> [letzter Aufruf: 21.07.2023]
- Opp, Günther/Fingerle, Michael/Suess, Gerhard J. (2008): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Reinhardt Verlag: München.
- Ostdeutsche Psychotherapeutenkammer (2021): *Strategiepapier der Ostdeutschen Psychotherapeutenkammer zur Bewältigung der psychischen Folgen der Pandemie für Kinder, Jugendliche und Familien*. Online abrufbar unter: <https://opk-magazin.de/wp-content/uploads/sites/2/2021/12/Strategiepapier-OPK-psychische-Folgen-Corona-eind%C3%A4mmen.pdf?x70055> [letzter Aufruf: 21.07.2023]
- Peter, Ira-Katharina/Petermann, Franz (2018): *Cybermobbing im Kindes- und Jugendalter*. Vol. 15. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rönnau-Böse, Maiko/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020): *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammerverlag.
- Rogers, Carl R. (1946): Significant aspects of client-centered therapy. *American Psychologist*, 1(10), 415.
- Romp, Denise (2019): *Zur Privatheit im Internet. Entwicklung eines neuen Bewusstseins oder Ende einer Ära?* Open-Access-Journal. Universität Salzburg. Online abrufbar unter: <https://eplus.uni-salzburg.at/JKM/content/titleinfo/3680311/full.pdf> [letzter Aufruf: 26.07.2023]
- Saleth, Stephanie/Bundel, Stephanie/Faden-Kuhne, Kristina (2019): *Politische und gesellschaftliche Teilhabe von Armutsgefährdeten*. In: Ministerium für Soziales und Integration (Hrsg.): *GesellschaftsReport Baden-Württemberg*. Ausgabe 2 – 2019. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Stuttgart.
- Schaeffer, Doris/Berens, Eva-Maria/Gille, Svea/Griesen, Lennert/Klinger, Julia/de Sombre, Steffen/Vogt, Dominique/Hurrelmann, Klaus (2021): *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland vor und während der Corona Pandemie: Ergebnisse des HLS-GER 2*. Universität Bielefeld, Interdisziplinäres Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/2950305>

- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30449/integration-und-sprache/> [letzter Aufruf: 03.08.2023]
- Schwarzer, Ralf (1992): Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In: ebd. (Hrsg.), Self-efficacy: Thought control of action. Washington, DC: Hemisphere, S. 217–243.
- Sow, Noah (2008): Deutschland- Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Goldmann Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2022a): Überschuldete benötigen 38 % ihres Haushaltseinkommens für Wohnkosten. Pressemitteilungen. Online abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Ver-moegen-Schulden/_inhalt.html#sprg229404 [letzter Aufruf: 26.07.2023]
- Statistisches Bundesamt (2022b): Inflationsrate im Juni 2022 leicht abgeschwächt bei +7,6 %. Pressemitteilungen. Online abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirt-schaft/Preise/Verbraucherpreisindex/_inhalt.html [letzter Aufruf: 26.07.2023]
- Statistisches Bundesamt (2022c): Demographischer Wandel. Online abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/_inhalt.html [letzter Aufruf: 26.07.2023]
- Statistisches Bundesamt (2022d): Jugend in Zahlen. Online abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Im-Fokus/Jahr-der-Jugend/_inhalt.html [letzter Aufruf: 03.08.2023]
- Statistisches Bundesamt (2023): Migrationshintergrund. Online abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-In-tegration/Glossar/migrationshintergrund.html> [letzter Aufruf: 08.08.2023]
- Tagesschau (2021a): Kritische Marke bereits 2030 erreicht. Online abrufbar unter: <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/weltklimarat-bericht-klimawandel-101.html> [letzter Aufruf: 20.07.2023]
- Tagesschau (2021b): Jugend nicht so grün wie gedacht. Online abrufbar unter: <https://www.ta-gesschau.de/inland/jugend-studie-klima-101.html> [letzter Aufruf: 20.07.2023]
- Taz (2021): Jünger, weiblicher, akademischer. Zusammensetzung des neuen Bundestags. Online abrufbar unter: [Zusammensetzung des neuen Bundestags: Jünger, weiblicher, akademischer - taz.de](https://www.taz.de) [letzter Aufruf: 21.07.2023]
- Ulrich, Susanne/Sinai, Tamir (2003): „Fishbowl“-Diskussionsmethode. In: Forschungsgruppe Jugend und Europa, Centrum für angewandte Politikforschung (C-A-P), Ludwig-Maximilians-Universität (Hrsg.): Demokratie – Just do it?! Motivation zu demokratischem Handeln im Alltag. Ein Seminarkonzept. Eigenverlag, München 2003, S. 13–16.
- Upadhyay, Ishan Sanjeev/Srivatsa, KV Aditya/Mamidi, Radhika (2022): Towards Toxic Positivity Detection. In: Proceedings of the Tenth International Workshop on Natural Language Processing for Social Media, S. 75–82.

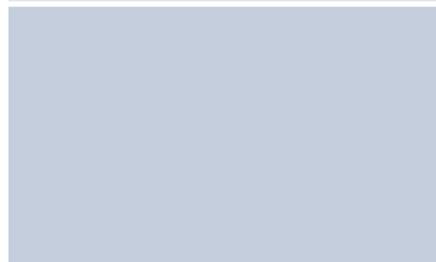
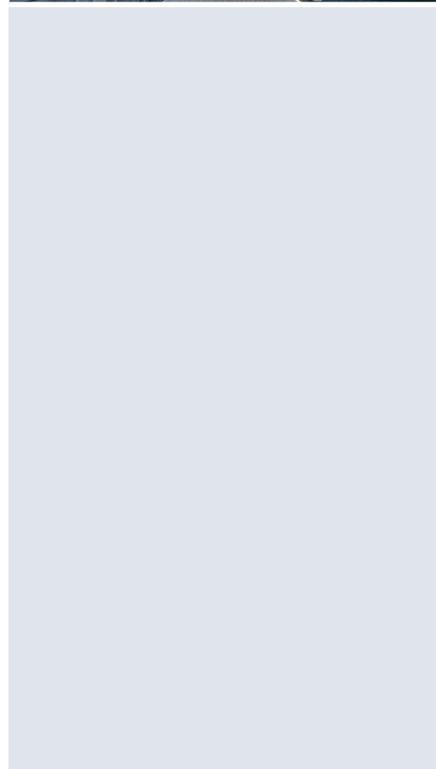
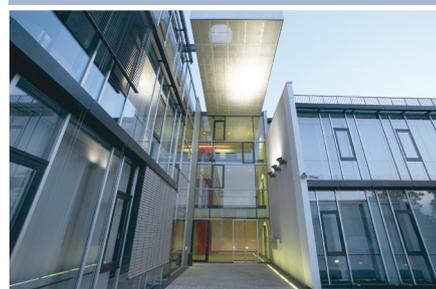
- Verbraucherzentrale (2022): Internet-Betrug: So können Sie versuchen, Ihr Geld zurückzuholen. Online abrufbar unter: <https://www.verbraucherzentrale.de/wissen/digitale-welt/onlinehandel/internetbetrug-so-koennen-sie-versuchen-ihr-geld-zurueckzuehlen-33155> [letzter Aufruf: 21.07.2023]
- Volf, Irina/Sthamer, Evelyn/Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Bernard, Christiane (2019): Wenn Kinderarmut erwachsen wird... AWO-ISS-Langzeitstudie zu (Langzeit-)Folgen von Armut im Lebensverlauf. Endbericht der 5. AWO-ISS-Studie im Auftrag des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a. M.
- Volf, Irina/Sthamer, Evelyn/Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Stettinus, Jessica (2021): Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zwischenergebnisse und Impulse aus dem Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Frankfurt a. M.
- Volf, Irina/Holz, Gerda/Schipperges, Hannah (2023): Armutssensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen. Zwischenergebnisse und Impulse aus dem Modellprojekt „Zukunft früh sichern!“. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Frankfurt a. M.
- Weber, Olaf (2016): Social Banking: Investments mit positivem sozialem Impact. In: CSR und Investment Banking. Springer Gable: Berlin/Heidelberg, S. 249–264.
- Weinberger, Sabine (2013): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. Beltz Juvent: Weinheim.
- Word Wildlife Fund (WWF) (2023): Die Verbündete unseres Klimas: Die Rolle der Natur im Sechsten IPCC-Sachstandsbericht. WWF Deutschland (Hrsg.). Berlin. Online abrufbar unter: <https://www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/Publikationen-PDF/Klima/die-verbueendete-unseres-klimas-rolle-der-natur-im-sechsten-ipcc-bericht.pdf> [letzter Aufruf: 27.09.2023]
- World Health Organization (2022): World Mental Health report: Transforming mental health for all. World Health Organization Geneva 2022. Online abrufbar unter: <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-report> [letzter Aufruf: 21.07.2023]
- ZDF (2022): UN: Welt könnte bis 2026 1,5 Grad wärmer sein. Online abrufbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/wmo-temperatur-hitze-klima-100.html> [letzter Aufruf: 20.07.2023]
- Zeit Online (2021): Klimawandel laut Studie größte Sorge junger Menschen. In: Zeit Online. Online abrufbar unter: Trendstudie "Jugend in Deutschland": <https://www.zeit.de/zustimmung?url=https%3A%2F%2Fwww.zeit.de%2Fgesellschaft%2Fzeitgeschehen%2F2021-11%2Ftrendstudie-jugend-in-deutschland-klimawandel-sorgen-verzicht> [letzter Aufruf: 20.07.2023]

Kurzprofil

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

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

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





Gemeinnütziger e. V.

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

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



Präventions
Netzwerk
Ortenaukreis

Präventionsnetzwerk Ortenaukreis
Lange Straße 51
77652 Offenburg

Telfon 0781 805 9814
Fax 0781 805 9520
E-Mail pno@ortenaukreis.de
Internet www.pno-ortenau.de

